

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

ESTRATEGIAS DE APROPIACIÓN ACADÉMICA Y DESEO DE SABER
DEL ESTUDIANTE DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL. AJUSCO

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:

ROSA VIRGINIA AGUILAR GARCÍA

TUTOR PRINCIPAL: DR. EUGENIO CAMARENA OCAMPO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COMITÉ TUTORAL Y SINODALES*

DRA. CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO

DRA. ROSA NIDIA BUENFIL BURGOS

DR. EUGENIO CAMARENA OCAMPO

DR. ÁNGEL DÍAZ BARRIGA*

DR. ROBERTO PÉREZ BENÍTEZ*

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MÉXICO, D.F., JUNIO DEL 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Introducción..... | 9 |
| Enfoque Metodológico: Fundamentos | 17 |
| • <i>Relación del lenguaje con el Otro</i> | 20 |
| • <i>Temporalidad</i> | 23 |
| • <i>Creación de sentidos</i> | 26 |
| Momentos en la Construcción Metodológica..... | 32 |
| A. <i>Trabajo documental</i> | 33 |
| B. <i>Trabajo de campo</i> | 37 |
| • <i>Preparación del trabajo de campo</i> | 40 |
| • <i>Selección de la población entrevistada</i> | 40 |
| • <i>Diseño de la entrevista</i> | 43 |
| Desarrollo del trabajo de campo..... | 46 |
| • <i>Aplicación y ajustes a la entrevista piloto</i> | 46 |
| • <i>Planeación y desarrollo del trabajo de campo</i> | 47 |
| • <i>Análisis e interpretación de las entrevistas</i> | 49 |
| • <i>Transcripción y organización del material de las entrevistas</i> | 49 |
| Estrategia de interpretación..... | 52 |
| Construcción del informe final..... | 54 |
| Estructura del trabajo..... | 57 |
| | |
| 1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA, UPN – AJUSCO..... | 59 |
| 1.1. Plan de Estudios 79 | 60 |
| 1.2. Cambios en el Plan 79 a partir de su operación..... | 64 |
| 1.3. Plan de Estudios 90 | 68 |
| 1.4. Estrategias para la apropiación académica en los planes 79 y 90 | 74 |
| 1.5. Perfil y planteamientos sobre el estudiante en documentos institucionales | 80 |
| 1.6. Referente empírico | 85 |
| 1.7. Reflexión general..... | 88 |

| | |
|---|-----|
| 2. REPRESENTACIÓN DE SÍ MISMO: PERÍODO PREUNIVERSITARIO..... | 93 |
| 2.1. Dedicación al trabajo académico..... | 97 |
| 2.1.1. <i>Relación con el saber (En educación básica: era flojo porque mi mamá era muy exigente)</i> | 98 |
| 2.1.2. <i>Auto – exigencia, la Castración y el Superyó (Yo no fui... un(a) alumn@ modelo o brillante)</i> | 106 |
| 2.1.3. <i>Reflexiones: “Dedicación al trabajo académico”</i> | 115 |
| 2.2. Valoración académica..... | 117 |
| 2.2.1. <i>Relación escuela – familia (En la secundaria yo era una niña de muy mala conducta)</i> | 121 |
| 2.2.2. <i>Relación con los pares (En la preparatoria yo fui del mismo color del suéter, yo fui gris)</i> | 130 |
| 2.2.3. <i>Relación institucional – profesores (Primaria: no entendía nada, no sabía responder)</i> | 138 |
| 2.2.4. <i>Reflexiones: “Valoración académica”</i> | 148 |
| | |
| 3. REPRESENTACIÓN DE SÍ MISMO: PERÍODO UNIVERSITARIO | 151 |
| 3.1. Dedicación al trabajo académico | 154 |
| 3.1.1. Compromiso académico | 156 |
| 3.1.1.1. <i>Encuentro con el objeto, entre el azar y la búsqueda (De alumna a estudiante)</i> . 158 | |
| 3.1.1.2. <i>Adaptación y demanda en el espacio universitario (De alumna buena a alumna estratégica)</i> | 166 |
| 3.1.1.3. <i>Compromiso con el Ideal del yo (Era así como muy aplicadito)</i> | 169 |
| 3.1.2. Habilidades prepotencializadas | 178 |
| 3.1.2.1. <i>Imagen y repetición (Yo siento que traía buenos elementos)</i> | 179 |
| 3.1.2.2. <i>Entre la iniciativa propia y la demanda del Superyó (Tú tienes que sacar tu propia formación)</i> | 185 |
| 3.1.3. <i>Reflexión: “Dedicación al trabajo académico”</i> | 193 |
| 3.2. Valoración académica..... | 197 |
| 3.2.1. Reconocimiento de sí..... | 199 |
| 3.2.1.1. <i>Sentimiento de estima sí (El trabajo académico eso fue consolidando mi autoestima)</i> | 200 |
| 3.2.1.2. <i>La Deuda con el otro significativo (Soy de las de los últimos cinco minutos)</i> | 211 |
| 3.2.2. Producción e imaginación | 218 |
| 3.2.2.1. <i>Lo ajeno y lo propio: entre la teoría y la práctica (Nunca fui un lector asiduo)</i> | 221 |

| | |
|---|-----|
| 3.2.2.2. <i>Imaginación: un reencuentro con lo propio (Yo empecé a descubrir que podía tener ideas propias)</i> | 230 |
| 3.2.3. <i>Reflexión: “Valoración académica”</i> | 242 |
| RECAPITULACIÓN FINAL..... | 247 |
| 1. <i>Período Preuniversitario</i> | 249 |
| 2. <i>Período Universitario</i> | 254 |
| 3. <i>A modo de cierre general</i> | 261 |
| REFERENCIAS | 267 |
| ANEXO 1: CUADROS COMPARATIVOS DE LOS FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS..... | 283 |
| ANEXO 2: ANTICIPACIONES DE SENTIDO O PREJUICIOS | 287 |
| ANEXO 3: INVESTIGACIÓN SOBRE LA IDENTIDAD ESTUDIANTIL | 291 |
| ANEXO 5: DATOS PERSONALES, FAMILIARES Y ESCOLARES DE LOS ENTREVISTADOS | 313 |
| ANEXO 6: GUÍA DE ENTREVISTA | 319 |
| ANEXO 7: REGISTRO DE OBSERVACIÓN POSTERIOR A LA APLICACIÓN DE LA ENTREVISTA | 321 |
| ANEXO 8: TABLA PARA LA CODIFICACIÓN DEL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS. | 325 |
| ANEXO 9: REORGANIZACIÓN DE LA ENTREVISTA CON FINES DE INTERPRETACIÓN..... | 327 |
| ANEXO 10: EJEMPLOS DE CODIFICACIÓN PARA EL ANÁLISIS. | 329 |
| ANEXO 11: MAPAS DE LOS PLANES 79, 90 Y PROPUESTAS DE CAMBIO CURRICULAR | 337 |
| ANEXO 12: EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS 79 | 347 |
| ANEXO 13: OPERACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS 90 | 353 |

A mis padres:

Los cuales aunque no me pueden acompañar con su presencia, no por ello han dejado de ser una guía y apoyo en todo mi trayecto de formación.

Con amor a:

Héctor, Tania y Rodrigo.

Con cariño a:

María Elena, Aurora, Juan Antonio, Luis, Laura, "Cf tkª p." Uctkc. Alejandra y Fernanda.

Con un profundo agradecimiento a mis amigos que compartieron, leyeron o comentaron algún aspecto de la investigación:

Ana Ruiz García, Clara Yáñez, Graciana Kleizer, María Guadalupe Cortés Torres, Olivia García Pelayo, Paola Madariaga, Raúl Anzaldúa y Rebeca Rodríguez Arias.

Reconocimientos

Por este conducto quiero expresar mi agradecimiento a todos mis profesores del doctorado por el apoyo brindado durante el desarrollo de este trabajo de investigación, de manera particular a mi asesor Dr. Eugenio Camarena Ocampo, a las Doctores: Rosa Nidia Bwgnfil"Dwti qu, Concepción Barrón, Ángel Díaz"Barriga, Roberto Pérez Benítez y Monique Landesman. así como a la Maestra Martha Corenstein.

Reconozco el apoyo incondicional de los pedagogos que me brindaron su tiempo y participaron en las entrevistas realizadas. Así como a otros compañeros de trabajo, que de forma directa o indirecta, contribuyeron al desarrollo de esta investigación y especialmente a los integrantes del Cuerpo Académico: “Asesoría, Constitución de Sujetos e Investigación Educativa” los cuales colaboraron de distintas maneras en la investigación.

Quedo en deuda con el grupo de psicoanalistas que han contribuido en mi formación en psicoanálisis, entre los que se encuentra de manera muy especial al fallecido Dr. Pablo España y a los psicoanalistas Carlos Fernández Gaos, Daniel Gerber, Enrique Maorenzic, Luis Hornstein y Alejandra de la Garza.

Asimismo, a mis amigas y psicoanalista con las que compartí diversas inquietudes y proyectos; en particular al personal de REANUDAR que me acogió y me permitió concretar un intercambio profesional entre el psicoanálisis y la pedagogía.

“... en el campo de la investigación llamada científica hay dos dominios perfectamente deslindables: el dominio donde se busca y el dominio donde se encuentra.

Es curioso que ello corresponda a una frontera bastante definida en lo que respecta a lo que puede calificarse de ciencia. Asimismo, hay sin duda alguna afinidad entre la investigación que busca y el registro de lo religioso. Se suele decir: *No me buscarías si no me hubieras encontrado ya*. El *encontrado ya* está siempre detrás, pero marcado por el orden del olvido. ¿No se abre aquí una investigación completamente, indefinida?

Si la investigación nos interesa, en esta ocasión, es porque lo que se establece a partir de este debate en lo tocante a las llamadas ciencias humanas. En efecto, tras los pasos de cualquiera que encuentre, se ve surgir lo que yo llamaría la *reivindicación hermenéutica*, que es justamente la que investiga, la que busca la significación siempre nueva y nunca agotada, pero amenazada de lo que corte de raíz el que encuentra.

Pues bien, a nosotros los analistas nos interesa esta hermenéutica porque la vía del desarrollo de la significación que propone se confunde, para muchos, con lo que el análisis llama *interpretación*. Sucede que, si bien esta interpretación no debe concebirse en absoluto en el mismo sentido que dicha hermenéutica, ésta por su parte, se aprovecha de ella gustosa. Por este lado vemos un canal de comunicación, al menos, entre el psicoanálisis y el registro religioso”.

Lacan, Jacques, *Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. La excomunión. Argentina. Paidós. 15 de enero de 1964.

Introducción

Al analizar la problemática de la educación superior en el ámbito de las instituciones públicas, vemos que existe un gran número de alumnos que abandonan sus estudios, o bien, que tardan más tiempo para concluir la formación correspondiente al programa educativo en cuestión; otros renuncian temporalmente e incluso desertan de manera definitiva. En este sentido, algunos investigadores señalan que las autoridades han manifestado su preocupación por los altos índices de reprobación, deserción y abandono así como por el tiempo que emplean para concluir la formación propuesta en los planes de estudio, viéndose esto reflejado en las bajas tasas de egreso y titulación (De Garay, 2004, p.9).

La crisis de la educación superior, se manifiesta de manera inmediata y cuantitativa, en los resultados educativos, así como en el fracaso de diversas medidas empleadas para resolver la problemática de la educación. Es fácil para las personas que trabajamos en este nivel educativo, comprobar que en el período que duran los estudios profesionales, semestre tras semestre, disminuye el número de grupos y de alumnos en la medida que avanzan en el curriculum formal.

La deserción y el abandono son también una realidad, particularmente en los primeros trimestres, semestres o cuatrimestres, períodos en que las universidades pierden entre 25% y 35% de sus matriculados. Si a ello sumamos otra proporción de entre el quince y el veinte por ciento que dejan la universidad antes de titularse, resulta que alrededor de la mitad de los jóvenes que ingresan en una institución de educación superior no culminan su proceso formativo (De Garay, 2004, p. 12).

Los problemas educativos como la deserción, la reprobación y los bajos índices de titulación han sido abordados desde la política educativa a través de medidas, como el cambio de programas educativos, la formación de profesores, la elaboración de materiales y proyectos especiales de apoyo con un carácter preventivo o remedial; por ejemplo los programas de tutorías, las becas, los intercambios académicos u otro tipo de estímulos, dirigidos a docentes y alumnos. A partir de la década de los noventa del siglo XX hasta la fecha, en las licenciaturas, como es el caso la de Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), las presiones externas a la institución se han centrado en gran parte a estimular políticas orientadas a incrementar los índices de acreditación y certificación, así

como a impulsar modificaciones curriculares, con la esperanza de resolver administrativamente el problema.

Se reconoce que es fundamental hacer cambios que respondan a las nuevas condiciones sociales, culturales y profesionales que demanda la formación de pedagogos del siglo XXI. Sin embargo, si no se desarrollan acciones encaminadas a comprender de manera más amplia el problema y se asume una posición, ante las dificultades que inciden directamente en la formación de los futuros pedagogos, por más modificaciones curriculares o impulso de proyectos de financiamiento a los programas educativos que se implementen no se podrá incidir para disminuir o atenuar algunas de las dificultades presentes en la formación profesional en las instituciones de educación superior.

Las políticas educativas del Estado diseñadas para atender el problema del fracaso escolar se han enmarcado en la lógica del control y de la eficiencia, propias del período de la industrialización y la globalización de las economías modernas. Es bajo esta lógica, que algunos académicos han dedicado parte de su trabajo a construir las evidencias numéricas sobre el buen funcionamiento institucional, o por lo menos, han tratado de concretar acciones que permitan a las autoridades en turno presentar los informes que “acrediten” el cumplimiento de las demandas hechas a las instituciones a su cargo; legitimando o validando con ello las disposiciones planteadas. Este tipo de práctica ha permeado la dinámica general de las instituciones educativas, dejándose para “tiempos posteriores” los proyectos dirigidos a investigar los procesos que contribuyan a comprender la complejidad de la educación superior.

Por otro lado, las investigaciones relacionadas a estudiar las representaciones sobre el papel y la importancia que juegan en la formación profesional los estudios universitarios, evidencian el “malestar en la cultura” que toca a los diferentes agentes sociales que participan en el campo universitario. Es evidente que el horizonte del mundo del trabajo es incierto, por lo cual la incredulidad en la educación, así como las esperanzas puestas en la “movilidad social” (propuesta por la teoría del capital humano promovido por parte del Estado) se ha ido diluyendo. El descrédito de dichas teorías está en relación directa con la

profundización actual de la crisis tanto nacional como internacional, lo que no niega el papel fundamental que puede llegar a jugar la formación profesional en la vida de los sujetos y de la propia sociedad.

Es importante reconocer que al terminarse la época de los grandes relatos que explicaban la dinámica social de una manera global y satisfactoria para muchos académicos o intelectuales, al irse diluyendo las viejas utopías, o al no existir un horizonte histórico-social que vislumbre a corto y mediano plazo una alternativa a la crisis social e institucional; la importancia de los estudios universitarios seguirá devaluándose, incluso hasta llegar a perder el papel que han desempeñado las universidades como instituciones promotoras y productoras de nuevos horizontes culturales. Tal situación se refleja y concreta también en el espacio universitario, como una crisis en y de los estudiantes, manifestada directamente en el deseo de saber, en la posibilidad y en la forma de construir las estrategias de apropiación académica, las que suelen reducirse a la sobrevivencia en y dentro del campo universitario.

En el espacio universitario frecuentemente escuchamos en boca de académicos frases como: *“El estudiante de ahora no es igual al de antes”* y *“A los estudiantes no les gusta estudiar”*; sin embargo, estas expresiones no siempre se analizan, ni siquiera se trata de averiguar ¿qué es lo que ha cambiado en el medio universitario?, ¿por qué los alumnos no quieren estudiar?, preguntas que pueden servirnos como plataforma para profundizar otras interrogantes que podrían ser analizadas, a partir de una concepción sobre el deseo de saber, y de cómo éste se entrelaza con las estrategias de apropiación académica que emplea el estudiante con el fin de dar cuenta de ¿qué elementos contribuyen a la construcción de la identidad del estudiante dentro de un espacio social? y ¿de qué manera se constituye la identidad del estudiante dentro de una institución educativa en particular?

Las inquietudes que subyacen a estos planteamientos llevan a ver la importancia de posicionarse ante preguntas, como: ¿existe un “ser” del ser estudiante?, ¿qué cambia y qué permanece en ese proceso de conformación y formación del estudiante universitario?, ¿el ingreso a la universidad realmente implica un trastocamiento en lo que el estudiante

considera lo representa como tal?, y si esto es así ¿de qué forma se van presentando estos elementos a lo largo de su proceso de formación académica?

Estas opiniones y preguntas, hacen pensar la importancia de abordar el problema del ser estudiante, no sólo a partir de una visión general de lo que hoy se considera que es un estudiante dentro de los discursos instituidos, sino particularmente, abordarlo a través de historias concretas que permitan tomar en cuenta las condiciones y contradicciones sociales que se hacen presentes en cada estudiante, y ampliando a su vez la comprensión de un horizonte más complejo de los procesos de formación profesional.

Desde la perspectiva que se asume en este proyecto se comparte la postura en la cual se considera que el modo de vivir como universitario, así como el papel que juega el espacio institucional, van formando y modificando la identidad del estudiante universitario. Es necesario el análisis de la identidad de estos cambios por parte del sector académico, con el fin de construir estrategias que impacten de manera responsable y consciente el proceso de formación profesional dentro del espacio social universitario, las cuales no se limitan a responder a las demandas de la política educativa en turno.

La conceptualización de las categorías de “estrategias” y de “apropiación” se fueron replanteando a la luz de un marco teórico fundamentalmente psicoanalítico, el cual permitió pensar en la descripción de las acciones que realizó el estudiante para apropiarse de conocimientos de su profesión, así como analizar cómo la forma en que desarrolló su trabajo académico incidió en la reproducción y reposicionamiento social de éste (Aguilar, 2002). Igualmente se requirió investigar cómo la realidad psíquica de los estudiantes determinó o influyó en la construcción de las estrategias de apropiación académica de éstos dentro del espacio universitario.

Algunos autores señalan que la conformación de la identidad del sujeto se estructura desde la más temprana infancia a partir del proceso que denominan como “socialización primaria” (Berger y Lukmann, [1968], 1992, pp. 162 – 172); otros intelectuales, conciben

la identidad como ese proceso psíquico inconsciente, en la que intervienen las representaciones que se forma el sujeto de sí mismo (Freud y diferentes corrientes psicoanalíticas). A pesar de las grandes diferencias entre ambas posturas, se asume que es en los primeros años que se adquieren las disposiciones y actitudes hacia el saber que influirán de alguna forma en el éxito o fracaso escolar de los estudiantes.

En el caso de la universidad, ésta tiene como algunos de sus objetivos asegurar que los jóvenes que se integran a una de las carreras profesiones que se ofrecen en las institución cuenten con un capital cultural validado y valorado por la sociedad, así como también un habitus que les sirva de basamento para el desarrollo de una práctica profesional dentro de un espacio social determinado.

Estudiar las prácticas académicas de los estudiantes, a partir de perspectivas sociológicas, son algunos de los aportes de las investigaciones sobre los jóvenes, pero hace falta comprender los mecanismos que movilizan a los sujetos a aprender (Aguilar, 2002). Nuestra propia práctica profesional, así como el desarrollo de la investigación realizada previamente, permite afirmar que hay estudiantes que a pesar de los problemas socioculturales y económicos que se les presentan a lo largo de sus estudios, saben cómo enfrentar los obstáculos, continuar e incluso hacerse cargo de su proceso de formación más allá de las aulas escolares y de los dispositivos institucionales; mientras que hay otros que al entrar a la universidad, aun cuando aparentemente cuentan con las condiciones y el capital cultural para desarrollar un trayecto escolar sin problemas, al enfrentar cierto tipo de obstáculos o demandas dentro del medio universitario, desertan o tienen un proceso académico muy accidentado.

El deseo de saber se ve confrontado ante una nueva realidad: la universitaria, su “ser” estudiante se ve trastocado por las nuevas exigencias académicas, por las demandas institucionales y por las relaciones que tiene que establecer con diversos agentes sociales dentro del campo universitario.

El lugar y papel que juega el saber en el medio universitario no es un problema que atañe sólo al estudiante, sino que éste tiene que ver con todo académico, ya sea en su función como docente o como investigador. Desde el campo de la Pedagogía, es común que se ubique la solución a partir de propuestas de intervención en las que se enfatiza el “deber ser”, sin que se reconozcan antes las determinaciones sociales o psíquicas que inciden directamente en el proceso educativo.

Algunos autores resaltan la importancia y el papel que juegan las instituciones educativas en el éxito o fracaso escolar; señalan que no todas las escuelas se encaminan a construir “comunidades de aprendizaje” o “escuelas creadoras de saber” (Day, 2007). Es fácil encontrar académicos que sostienen desde esta perspectiva la necesidad de generar un cambio en la actitud de los profesores o en la organización escolar, considerando que este tipo de disposiciones permitirán arribar a la construcción de una sociedad democrática y justa, así como a un proceso de formación que rebase la transmisión de los conocimientos que se legitiman en ese momento. De esta manera, existen planteamientos en los que se afirma que los docentes

En este siglo, tienen que desempeñar papeles más complejos para que se realicen la creatividad, la curiosidad intelectual, la salud emocional y el sentido de ciudadanía activa de los alumnos. También tienen la clave del incremento o la disminución de la autoestima, el rendimiento y la visión de las posibilidades de aprendizaje presentes y futuras de los alumnos mediante su compromiso, conocimientos y destrezas. Los tipos y cualidades de las oportunidades de la educación, entrenamiento y desarrollo a lo largo de su carrera y las culturas en las que trabajen influirán en su capacidad de ayudar a los alumnos a que aprendan a aprender a alcanzar el éxito (Day, 2007, p. 24).

Sin embargo, se dejan de lado las condiciones que hacen posible la concreción de estas propuestas. No es un problema de “deber ser” como fue planteado por la vieja Pedagogía. Pensar que la educación implica una comprensión amplia y profunda de las determinaciones sociales, culturales, políticas y psíquicas que definen y determinan nuestra historia, tanto individual como social, no significa que no se requieran teorías pedagógicas; sino por el contrario, que éstas constituyen un horizonte a ser construido, pero a diferencia de épocas pasadas, estas teorías deben fundamentarse sobre bases que permitan una comprensión amplia de la realidad educativa. Éste es uno de los papeles centrales que puede jugar la investigación educativa actualmente.

En este trabajo se partió de la idea de que las estrategias de apropiación académica y el deseo de saber de los estudiantes universitarios se constituyó a partir de procesos psíquicos, en el que las figuras parentales y posteriormente otras figuras de autoridad, con las que se relacionó en el espacio educativo, jugaron un papel determinante en el proceso de formación académica de cada uno de los estudiantes.

La identidad del estudiante se concibe como un proceso y un producto (permanentemente cambiante), desarrollada en un espacio y en un tiempo en el que intervinieron situaciones o acontecimientos que influyeron en las experiencias adquiridas, a través de diversas fuentes durante el proceso de formación. La representación que construye el estudiante sobre sí mismo es producto de la manera en cómo percibió su forma de afrontar el trabajo académico durante su proceso de formación académica.

Las representaciones que tiene sobre sí mismo como estudiante son la base para la constitución y adscripción de formas identitarias¹ socialmente establecidas, tanto con los grupos de referencia, como los de pertenencia. Asimismo, las determinaciones sociales e institucionales constituyen un referente base para la construcción de la identidad del estudiante universitario, más no es el único pues cada estudiante cuenta con una historia singular que posibilita la resignificación de los elementos instituidos.

A través de las relaciones que establece el estudiante en el espacio escolar va construyendo distintas estrategias de apropiación del capital cultural que es valorado y legitimado en los planes de estudio, en su vida y en el espacio universitario. Su ingreso al medio universitario le puede exigir nuevas habilidades y formas de apropiación de saber instituidas en las que se prefigura desde los proyectos curriculares una identidad determinada. Sin embargo, será ese estudiante singular el que dará forma y contenido real a estas representaciones institucionales.

¹ Dubar nombra como forma identitaria a los sistemas apelativos que se han estructurado históricamente, los cuales tienen un carácter variable y una constitución determinada a partir de las atribuciones que otros le dan y las atribuciones que el sujeto construye sobre sí mismo ([2000], 2002).

Las maneras de representar y enfrentar las nuevas demandas académicas, así como el deseo de saber, se jugarán como elementos determinantes en la constitución de la subjetividad del estudiante, movilizándolo durante su proceso de formación diversidad de representaciones, afectos y deseos que permitirán al estudiante un posicionamiento dentro de la institución.

A partir de lo anteriormente señalado, este trabajo se dirigió a investigar la identidad del estudiante universitario, a fin de comprender algunos de los aspectos que le constituyen como tal; para ello se abordó la identidad desde la dimensión de la identidad personal del estudiante y como estudiante; es decir, no se trató de investigar la vida completa de éste, sino más bien, hacer un recorte que caracterizara aquellas representaciones a partir de las cuales concibió su identidad como estudiante.

En este sentido, mediante esta investigación se pretendió reconstruir uno de los aspectos que conforman la identidad personal: la identidad estudiantil, y a partir de ésta, analizar los elementos vinculados con las estrategias de apropiación académica y el deseo de saber.

Debido al enfoque psicoanalítico que se asumió, la categoría central con la que se trabajó fue la de “Representación de sí mismo”, de ahí que el objetivo de esta investigación se dirigió a comprender la conformación de la identidad del estudiante universitario dentro de la licenciatura en Pedagogía, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Para ello, se consideró pertinente abordar tres aspectos:

- La caracterización general de las propuestas curriculares en las que se formó el entrevistado (plan 79 y 90), la cual servirá de referente contextual de la investigación.
- La representación de sí mismo que manifestó el entrevistado durante el período preuniversitario y universitario.
- La relación que guardó la representación de sí mismo como estudiante y de ésta con respecto a las estrategias de apropiación y el deseo de saber que se movilizó en su proceso de formación académica.

Enfoque Metodológico: Fundamentos

Esta investigación se fue reconstruyendo a lo largo del proceso, considerando como objeto de estudio la comprensión de la relación que guardan las estrategias de apropiación académica y el deseo de saber en la construcción de la identidad del estudiante universitario. A partir de esta inquietud, se eligió una perspectiva teórico-metodológica para su abordaje. Como señala Peter Woods, al hablar de la investigación “Tiene que haber un motivo desencadenante que impulse a los investigadores a apoderarse y dominar las múltiples dificultades que se presentan en la preparación y conducción de entrevistas (y en verdad, de todo el resto de la investigación)” ([1986], 1987, p. 79).

Este trabajo parte de la postura de que el proceso de investigación involucra un arduo trabajo de construcción del objeto de estudio, el cual conlleva el reconocimiento tanto de la implicación del investigador con lo que investiga, como la imposibilidad de negar su propia subjetividad al analizar un aspecto de la realidad. Esta perspectiva de la investigación implica asumir una concepción de la cultura, vista no como la transformación de la naturaleza o como todo lo hecho por el hombre, sino más bien como el resultado de un universo simbólico, superando con ello la vieja discusión de si se trata de un producto objetivo o subjetivo. Desde la visión de la investigación, la cultura se constituye como un proceso y producto del hacer del hombre, que parte de un diálogo con la realidad, concebida ésta última como un universo siempre cambiante y abierto a nuevas interpretaciones. Como señala Geertz:

Una vez que la conducta humana es vista como acción simbólica—acción que, lo mismo que la fonación en el habla, el color en la pintura, líneas en la escritura o en el sonido en la música, significa algo — pierde sentido la cuestión del saber si la cultura es una conducta, o una estructura de la mente, o hasta las dos cosas juntas mezcladas ([1973], 1997, p. 24).

Se reconoce que el trabajo de indagación que desarrolla el investigador no es neutral ni objetivo, sino que parte de una manera de ver, escuchar, interpretar, comprender y apropiarse de la realidad. El asunto de la subjetividad no es un obstáculo, sino una posibilidad de construcción de sentidos que permiten la reconstrucción de determinados significados, ayudando así a establecer puntos de encuentro con otros investigadores, que potencializan los procesos de creación y recreación de nuevas realidades sociales. Es

a partir de ese universo simbólico que el sujeto valora su realidad, la construye o la transforma. Desde este punto de vista, el enfoque metodológico empleado en esta investigación es el análisis hermenéutico basado en la perspectiva de Gadamer; autor apoyado en Sócrates, Hegel y Heidegger, brinda una herramienta intelectual que pone el énfasis en tratar de rescatar el papel de la tradición, remarcando la posibilidad de construir una multiplicidad de interpretaciones sobre un texto. Esta visión de la hermenéutica representa una opción adecuada para la comprensión de los elementos que incidieron en los entrevistados para construir y utilizar ciertas estrategias de apropiación académica durante sus estudios en la licenciatura en Pedagogía de la UPN.

Se eligió el enfoque hermenéutico de Gadamer como el punto de referencia para la construcción metodológica debido a que el tratamiento de la información, producto del trabajo de campo, partió de los textos o transcripciones de las entrevistas que se hicieron a diecisiete entrevistados, de los cuales, nueve correspondían al plan de estudios 79 y ocho al plan de estudios 90. Se consideró que a partir del material de las entrevistas era posible una resignificación dirigida a construir un horizonte de interpretación apoyado en categorías de la perspectiva psicoanalítica.

En cuanto al abordaje metodológico se tomaron en cuenta a tres autores, principalmente: a Gadamer ([1975], 1996) como productor del discurso principal, a Aguilar (1998, 2008) por ser una académica en México que conoce y presenta a través de sus escritos, una visión global del autor, y a Weiss (1983) por sus puntualizaciones metodológicas para el desarrollo de investigaciones en el campo de la educación.

Para la construcción de las interpretaciones, se utilizaron algunos textos psicoanalíticos; en un primer momento, el referente principal fue la obra de Freud que sirvió para el planteamiento general en que se apoyó la investigación; y posteriormente, a partir del análisis del material de campo, se recurrió a otros autores que ahondan en algunas de las categorías teóricas elegidas para la interpretación y comprensión sobre la relación que

guardan las estrategias de apropiación académica y el deseo de saber² en los entrevistados que cursaron la licenciatura en Pedagogía en la UPN-Ajusco de los planes 79 y 90.

Cabe señalar que la hermenéutica de Gadamer y la teoría psicoanalítica guardan puntos en contacto pero también diferencias³, por lo cual se consideró que las categorías del psicoanálisis servirían para repensar la dinámica de la construcción de las estrategias de apropiación académica del estudiante universitario. No se eligió el dispositivo clínico para la realización de esta investigación porque la finalidad del trabajo no era desarrollar una intervención de corte psicoanalítico con los egresados de la UPN, sino más bien, comprender los procesos de la formación profesional a investigar.

Asimismo, por el carácter de la información que se manejó, se consideró fundamental conservar la confidencialidad de los entrevistados por lo que se plantearon como puntos fundamentales para el desarrollo de la investigación que:

- No se harían interpretaciones psicoanalíticas fuera del espacio correspondiente al psicoanálisis personal. En ese sentido, las interpretaciones serían el producto de una fusión de horizontes entre el entrevistado, el entrevistador y el referente teórico en el que se apoyó la investigación; es decir, la construcción de sentidos corresponde al horizonte de comprensión del investigador, más no a elementos de carácter inconsciente del entrevistado.
- Se debía proteger la privacidad de los sujetos que participaron en la investigación, lo cual implicó modificar algunos datos a fin de conservar el anonimato, tanto de los entrevistados, como de los sujetos a los que ellos hacían alusión en el contexto de las entrevistas.

² Las categorías teóricas relacionadas con la teoría psicoanalítica se van presentando en los capítulos 2° y 3°; mientras que en el capítulo 1° se ofrece una descripción de los elementos que permiten una contextualización de la formación de los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía en los planes de estudio 79 y 90.

³ Anexo 1 “Cuadros comparativos de los fundamentos teórico-metodológicos”.

En resumen, puede decirse que la hermenéutica fue el dispositivo fundamental empleado para la construcción de sentidos, en donde las categorías del psicoanálisis sirvieron como referentes para preguntar y resignificar las experiencias de los otros a partir de la propia historia, anteponiendo la seguridad y protección de las personas que participaron en la investigación. Desde esta posición se planteó que no existe conocimiento por valioso que sea, si éste, pudiera llegar a perjudicar o ser utilizado en contra de otro sujeto; como lo señala Sandín:

El enfoque cualitativo de investigación constituye un complejo contexto de relaciones, compromisos, conflictos, colaboraciones, escuchas..., que suponen un nivel adicional de consideraciones éticas que aparecen en torno a las intenciones de los agentes, los fines que persiguen, los resultados que, de forma intencionada o no, se producen, y los deseos y valores de las personas (2003, p. 203).

Las tres dimensiones o ejes teórico-metodológicos que sirvieron como referente para el desarrollo de la investigación fueron:

- La relación del lenguaje con el Otro
- La temporalidad
- La creación de sentidos.

Estos elementos fueron la base para la construcción de sentidos en donde se enmarcó la experiencia de investigación denominada: “Estrategias de apropiación académica y deseo de saber del estudiante de Pedagogía de la UPN Ajusco”, a continuación se puntualizan algunos de los elementos en que se fundamenta cada una de estas dimensiones o ejes teórico – metodológicos.

- ***Relación del lenguaje con el Otro***

El lenguaje es el medio a través del cual se realiza la comprensión, éste mantiene una unidad indisoluble con el pensamiento (Gadamer, [1975], 1996, p. 483); el lenguaje es el lenguaje de la razón misma, ya que la razón tiene un carácter lingüístico. Para Gadamer, el lenguaje no se agota en el hablante; más que un comportamiento subjetivo es una experiencia del sujeto, que forma parte de lo más complejo para la reflexión humana:

El lenguaje vive en el hablar y comprende toda comprensión, incluida la del intérprete de los textos, está tan involucrado en la realización del pensar y el interpretar que

verdaderamente nos quedaríamos con muy poco si apartáramos la vista del contenido que nos transmiten las lenguas y quisiéramos pensar éstas sólo como forma. La inconsciencia lingüística no ha dejado de ser la auténtica forma de ser del hablar (Gadamer, [1975], 1996, pp. 485 - 486).

La hermenéutica se apoya en un lenguaje adquirido y asumido tanto por el intérprete como por el interpretado (autor); si bien se funda a partir de una relación dialógica que se establece con el texto, es únicamente el intérprete el que se pregunta sobre la tradición del otro (sobre el significado de la cultura que en el texto se expresa). Como acción dialógica, se pone en duda lo que el propio intérprete tiene sobre el texto (sus prejuicios), no hay certezas, sino interrogantes que se hacen durante el proceso de interpretación, lo que permite que se vayan resignificando los primeros sentidos dados al texto.

El lenguaje se constituye como el medio para poder comprender la tradición del otro (el autor), se trata de escuchar⁴ desde donde habla para poder desde ahí distanciarse y posicionarse. Dicho tipo de saber es importante en esta metodología, ya que permite al investigador construir los horizontes de interpretación que le posibilitan escuchar la tradición a partir de la cual se posiciona el autor del discurso, elemento fundamental para poder incluir a través de un “diálogo vivo”⁵ los aspectos que hacen posible actualizar el sentido del texto y hacerlo contemporáneo al intérprete. De esta forma se construye una interpretación que se singulariza en el texto a partir de los contextos desde donde se produce éste⁶.

En la hermenéutica de Gadamer la pregunta y la respuesta están en permanente relación, aun cuando no se trata de un vínculo necesariamente entre personas presentes, se establece

⁴ El que toma en cuenta la alteridad debe estar dispuesto a escuchar, pero a escuchar en el sentido fuerte que significa estar dispuesto a dejarse transformar por las implicaciones prácticas de lo que el otro dice (Aguilar, 2008, p. 54).

⁵ En varios lugares Gadamer se refiere al diálogo como fenómeno originario del lenguaje y en otras ocasiones se refiere al “diálogo vivo” como modelo de todo diálogo hermenéutico... el diálogo vivo es contrastado con la escritura y aunque aparentemente se privilegia la oralidad frente a lo escrito, al final ambas son equiparadas (Aguilar, 2008, p. 61).

⁶ Lo que puede extraerse de una lectura de conjunto de la obra que analizamos es decir que “concretar” es *singularizar*, es tomar en cuenta los contextos en los que se inscribe el texto, de tal manera que su comprensión no dependa del contenido semántico de las proposiciones sino de la articulación del lenguaje con su ejecución experiencial con el habla (Aguilar, 2008, p. 61).

una relación con el otro. El diálogo que en la hermenéutica se entabla con el otro es un diálogo que puede darse a través de la oralidad o por medio del análisis de los textos.

La “apertura”⁷ en términos metodológicos se constituye como una tesis que permite las condiciones de generar nuevas simbolizaciones. Al considerar la “apertura” como llamado metodológico se coloca el investigador en una tradición específica orientada a recuperar el pasado que pervive en el sujeto.

El desarrollo de la investigación social implica entrar en diálogo con la realidad, en términos metodológicos, esto significa aceptar que es posible mirar, escuchar y pensar la realidad no solamente desde nuestro horizonte histórico sino a través de nuevos horizontes de interpretación, reconociendo la existencia de maneras distintas de interpretar y simbolizar la realidad. Con el proceso de diálogo con la realidad, se inicia el trabajo de resignificación de ésta, proceso que tiene que estar acompañado de una vigilancia epistemológica que permita al investigador reconocerse y diferenciarse de esa realidad que le interpela. Como seres históricos que somos, estamos formados dentro de una tradición la cual está inscrita dentro en un espacio socio–histórico y cultural que limita, pero a la vez, posibilita una particular mirada sobre lo que se interpreta.

A través de este tipo de diálogo con la realidad el investigador amplía sus horizontes de interpretación. Es desde su ser como sujeto de cultura, con una historia particular, que se inicia el proceso de construcción de las redes de significados⁸, que requieren entretejerse a fin de lograr la comprensión del proceso social investigado. En síntesis, podemos decir que, la hermenéutica de Gadamer alude a la construcción de un “sentido”, establecido a

⁷ La apertura “...cuenta con el desarrollo de la sensibilidad hacia lo diferente ya que éste vaya apareciendo. En esta tradición no se buscan sólo similitudes ni relaciones especulares con lo otro sino que busca aprender a partir de voces diversas; se busca desarrollar “el hábito de prestar atención a voces que se escuchan lejanamente” (Aguilar, 2008, p. 35).

⁸ Lo que se desplaza como Hermes es el significado; Hermes, en la cultura, representa la posibilidad de remover el significado de los textos y de las palabras haciéndolos jugar entre sentido y significado (Aguilar, 2008, p. 37).

partir de determinados textos o dentro de ciertos contextos⁹ en los que se forja la fusión de horizontes a partir de la historia efectual¹⁰.

- ***Temporalidad***

En este apartado se resaltan dos ideas en relación con la perspectiva de Gadamer en torno a la temporalidad; la primera es que su concepción de tiempo está íntimamente relacionada con su planteamiento sobre la tradición; y la segunda, es que la temporalidad se articula con su punto de vista sobre la historia efectual. A partir de la relación que guardan estos elementos podemos pensar cómo se concreta la comprensión dentro de la perspectiva hermenéutica de este autor.

Para Gadamer, la temporalidad no es algo que remita a lo pasado en tanto algo ajeno al ser; por el contrario, retomando a Heidegger, considera que el ser mismo es tiempo, no se trata de que está en la temporalidad; su sustancia y su condición como ser es tiempo; lo que implica que el sujeto no es sino que está siendo permanentemente, es finito, nunca está por encima o fuera del mundo; en este sentido, la temporalidad se vincula con su visión sobre la finitud. Para este autor, estamos atravesados por el pasado, el cual es imposible de ser abarcado y conocido en su totalidad; éste siempre está presente en la pertenencia y mantiene lazos con el futuro (proyectar). El hombre se inscribe en un horizonte que establece su temporalidad, y es desde estas coordenadas que se determina su identidad.

De ahí que se pueda decir que, desde esta perspectiva, no existe la interpretación o la comprensión que se dé de una vez y para siempre sobre la verdad, la realidad, o en este caso, sobre la identidad del sujeto. La identidad es evanescente, se encuentra en un permanente movimiento y se expresa a través del lenguaje. El sujeto construye las interpretaciones a partir del horizonte histórico desde el que interpreta la tradición sólo es posible hacer la interpretación a través de un desplazamiento hacia el acontecer, lo cual implica que el horizonte del presente y del pasado se encontrará en una permanente

⁹ Algunos autores consideran que la hermenéutica puede ser empleada para el análisis de procesos sociales y culturales y no únicamente para la comprensión de textos (Weiss, 1983).

¹⁰ En el siguiente punto se plantea el sentido que se dará a esta categoría.

mediación. El horizonte del pasado se manifiesta bajo la forma de la tradición y se halla en perpetuo movimiento, influyendo en la manera en que vive la vida misma. El horizonte del presente (Gadamer, [1975], 1996, p. 376) está en constante movilidad histórica, es decir, no es algo ya dado, ni neutral, sino que en él se encuentran integrados los prejuicios¹¹ del sujeto que interpreta y que es interpretado.

El horizonte del presente está en proceso de constante formación en la medida en que estamos obligados a poner a prueba constantemente todos nuestros prejuicios. Parte de esta prueba es el encuentro con el pasado y la comprensión de la tradición de la que nosotros mismos procedemos. El horizonte del presente no se forma pues al margen del pasado (Gadamer, [1975], 1996, p. 376).

La comprensión que hace el sujeto incorpora sus prejuicios; es a través de las opiniones previas como lo que dice adquiere su historicidad; de esa forma se toma en cuenta lo que se ha heredado de la tradición “es en la tradición donde debemos buscar las líneas de sentido que rebasan al individuo y que orientan la comprensión” (Aguilar, 1998, p. 134 – 135), en este sentido, se ubica el problema de la historicidad en íntima relación con el concepto de lo clásico¹², visto éste como intemporal en la medida que se conserva y mantiene ante la crítica histórica.

Gadamer considera que la tradición se expresa por medio del lenguaje, por lo que es a través de éste que la tradición hablará por sí misma; a diferencia de la posición que sostenían las corrientes anteriores (romántica o historicista) la hermenéutica de Gadamer afirma que la tradición no limita el conocer, sino por el contrario, lo hace posible.

La distancia del tiempo (entre el texto producido y la interpretación de éste) en el trabajo hermenéutico es vista como un elemento positivo y productivo, ya que permite introducir

¹¹ Desde esta postura los prejuicios son concebidos como la serie de valores que el sujeto incorpora en sus interpretaciones, es decir la concepción del mundo desde la que lee la realidad que trata de interpretar. La incorporación consciente de los prejuicios, significa tanto la revelación del intérprete de sus presupuestos bajo los cuales dialoga con un texto como la conciencia de la relatividad e historicidad (no neutralidad), en la comprensión de la realidad interpretada (Gadamer, [1975], 1996, p. 365).

En el caso de esta investigación se explicitaron los prejuicios o anticipación de sentidos antes de iniciar el trabajo de campo (Anexo 2 “*Anticipaciones de sentido o prejuicios*”).

¹² “... la historicidad que Gadamer quiere extraer de la naturaleza de lo clásico para darle estatuto de principio hermenéutico, es la peculiar forma de historicidad que es la intemporalidad “esta intemporalidad es un modo de ser hermenéutico” (Aguilar, 1998, p. 137).

una dimensión crítica, lo que propicia la eliminación de aquellos prejuicios que impiden la comprensión, generando con ello la posibilidad y la condición de una apertura al cambio.

Aunada a esta primera idea de la temporalidad en relación con la tradición, el segundo aspecto que resalta de su planteamiento, remite a la historia efectual¹³ en la que reconoce la condición histórica del sujeto así como el hecho de que la interpretación depende de esta historia. Gadamer concibe a la historia efectual como aquella comprensión producida por la historia y a la conciencia determinada por ella, de tal forma que por medio de la historia efectual se muestra la comprensión que el sujeto tiene de la realidad de la historia.

Quando intentamos comprender un fenómeno histórico desde la distancia nos hallamos siempre bajo los efectos de la historia efectual. Ella es la que determina lo que nos va a parecer cuestionable y objeto de investigación y normalmente olvidamos la mitad de lo que es real, más aún, olvidamos toda la verdad de este fenómeno inmediato como toda la verdad (Gadamer, [1975], 1996, p. 371).

La historia efectual se concreta en el plano consciente e inconsciente, en el sentido en que no necesariamente el sujeto se da cuenta de cómo la historia incide en la interpretación que se hace de un texto. No obstante, la conciencia¹⁴ de cómo opera la historia efectual en el proceso de comprensión es muy importante, ya que permite al intérprete saber de qué manera incide y pone límites a la propia comprensión, por lo que puede afirmarse que la comprensión es partícipe del horizonte histórico desde el que se desarrolla el proceso de interpretación.

La interpretación y como efecto de la historia efectual, el trabajo hermenéutico implica una permanente construcción de sentidos que se inicia como producto de la pregunta al texto. Ésta pregunta va dando pauta para la construcción de nuevos sentidos, que se van resignificando a partir del diálogo que se establece con el texto. La interpretación

¹³ “La historia efectual (o lo que es lo mismo: el principio según el cual la historicidad produce efectos sobre la propia comprensión histórica) determina nuestra selección de los temas históricos y nuestro objeto de investigación. La historia efectual es en ese sentido, la conciencia de la historicidad de la propia comprensión histórica” (Aguilar, 1998, p. 141).

¹⁴ Tener conciencia de la situación hermenéutica “...es tener conciencia de que no estamos ante una situación sino en una situación... lo que implica que nuestra conciencia de nuestra historia efectual no puede ser total; y no por algún defecto de la reflexión sino porque nuestra esencia como seres históricos determina nuestra finitud y, por lo tanto, la incompletud en el saber y en el saberse” (Aguilar, 1998, p. 143).

hermenéutica implica la reconstrucción de sentidos a partir del análisis de manifestaciones de la cultura, las cuales sirven de base para el proceso de interpretación.

Las manifestaciones culturales (textos) pueden ser interpretadas y reinterpretadas por diferentes sujetos en momentos distintos en la historia social y cultural de los hombres, dando como resultado resignificaciones que pueden en un momento dado formar parte de la tradición dentro de ese campo. El proceso de interpretación implica en un primer momento una proyección de sentido que el intérprete establece sobre lo que le provoca el texto; en otro momento, éste tendrá que ubicar esta primera construcción de sentido en un contexto que determinará en gran parte la posibilidad de interpretación, pero que tendrá que confrontarse con la tradición, haciendo posible con ello, la fusión de horizontes.

- ***Creación de sentidos***

La creación de sentidos se expresa en un nuevo texto, producto del diálogo establecido entre el intérprete y el autor. Las categorías que ayudan a comprender cómo se construye la creación en esta perspectiva hermenéutica son: aplicación, experiencia y fusión de horizontes, aspectos que están íntimamente relacionados con el diálogo.

En el proceso de construcción hermenéutica, el sujeto o ser histórico adquiere una nueva experiencia. Se trata de una experiencia que le permitirá el reconocimiento de sí mismo a través de algo que le es ajeno. La experiencia hermenéutica se constituye como un momento de la historia efectual; como tal, se reconoce que no es posible agotar el sentido de los textos o cerrar el horizonte de interpretación de los mismos, ya que al formar parte de ese pasado, de esa historia, la tradición seguirá estando presente de manera distinta en cada situación o momento en el que se realice una nueva interpretación del mismo texto. A partir del vínculo y continua mediación entre el horizonte del pasado y el del presente se posibilita la fusión de horizontes y la ampliación y enriquecimiento del horizonte histórico del intérprete; dándose una nueva dimensión sobre el aspecto que se desea comprender. Desde esta perspectiva “Comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos “horizontes para sí mismos” (Gadamer, [1975], 1996, p. 360).

La experiencia que coloca al intérprete en condiciones de comprender un texto tiene un carácter no dogmático, es productiva y abre la posibilidad de ver las “cosas” de otra forma, ubicando al intérprete en su propia historicidad, y así, brindándole la oportunidad de ganar un nuevo horizonte. A este tipo de experiencia la denomina conciencia histórica o experiencia hermenéutica. Asimismo, plantea que la apertura a la experiencia hermenéutica se inicia con la pregunta, pues ésta implica abrir las posibilidades de comprensión; retomando a Sócrates, afirma que para querer preguntar, hay que querer saber (Gadamer, [1975] 1996, p. 360) (saber que no se sabe) (Gadamer, [1975], 1996, p. 440).

El proceso hermenéutico tradicional comprende tres momentos: el de la comprensión, la interpretación y la aplicación, a través de las cuales se concreta la comprensión propiamente (Gadamer, [1975] 1996, p. 378). En el caso de la propuesta este autor el trabajo hermenéutico implica ver a la aplicación no como momento separado de la comprensión e interpretación.

Nuestras consideraciones nos fuerzan a admitir que en la comprensión siempre tiene lugar algo así como una aplicación del texto que se quiere comprender a la situación actual del intérprete. En este sentido nos vemos obligados a dar un paso más allá de la hermenéutica romántica considerando como un proceso unitario no sólo el de la comprensión e interpretación, sino también el de la aplicación (Gadamer, [1975] 1996, p. 379).

La aplicación que se hace en el trabajo hermenéutico no se refiere a un modelo o técnica que pueda emplearse de manera igual en todo momento o circunstancia, sino que ésta se construye en función del objeto, del horizonte histórico y de las determinaciones que el propio intérprete se produce y concreta en un nuevo texto. La aplicación implica una relación del texto con el intérprete que posibilita la comprensión; ésta conlleva necesariamente un cambio, una modificación en y del intérprete.

Gadamer considera a la comprensión como un proceso de interpretación que está guiado por una unidad inseparable de sentido que se establece entre el intérprete y el texto. Este proceso de interpretación implica la aplicación de acuerdo a la situación actual del intérprete. No se trata de un procedimiento teórico-metodológico en el que el saber instrumental determine las posibilidades de interpretación; sino por el contrario, la

interpretación se da en la medida en que el intérprete trata de comprender lo que dice la tradición y lo que hace el sentido y significado del texto.

Recuperando el planteamiento de Aristóteles, Gadamer verá en la aplicación no a un saber por sí mismo (logos), sino a un saber moral que abarca tanto una manera particular de emplear los medios como los fines dirigidos a lograr la comprensión del texto (Gadamer, [1975], 1996, p. 394). Este tipo de saber permite construir la situación hermenéutica que posibilitará la construcción y comprensión del horizonte de interpretación¹⁵. El trabajo hermenéutico exige darle un sentido a la pregunta y ello implica mantener un equilibrio entre los pros y los contras de lo que se plantea en el texto; significa también poner al descubierto los diferentes elementos que están presentes en el escrito fijando ciertos límites; esta apertura estará determinada por el proceso de comprensión. La delimitación se establecerá a partir del horizonte de la pregunta, ya que una pregunta sin horizontes es una pregunta en el vacío, es una pregunta sin perspectiva.

La comprensión comienza allí donde algo nos interpela. Esta es la condición hermenéutica suprema. Ahora sabemos cuál es su exigencia: poner en suspenso por completo los propios prejuicios. Sin embargo, la suspensión de todo juicio, y *a fortiori*, la de todo prejuicio, tiene la estructura de la pregunta (Gadamer [1975] 1996, p. 369).

La apertura y la limitación de la pregunta exigen la fijación de los presupuestos que están en pie y desde los cuales se muestra la cantidad de la duda que quede abierta, como señala “La esencia de la pregunta es abrir y mantener abiertas posibilidades” (Gadamer, [1975] 1996, p. 369). Es el texto el que plantea la pregunta, lo que permite al intérprete situar la opinión en lo abierto y con ello construir la posibilidad de empezar a su vez a interrogar el texto. Este tipo de pregunta brinda la posibilidad de comprender el sentido de un texto como una respuesta, lo cual posibilita establecer una estrecha relación entre el preguntar y el comprender:

La dialéctica como arte del preguntar sólo se manifiesta en que aquél que sabe preguntar es capaz de mantener en pie sus preguntas, esto es, su orientación abierta. El arte de preguntar es el arte de seguir preguntando. Se llama dialéctica porque es el arte de llevar una auténtica conversación (Gadamer, [1975], 1996, p. 444).

¹⁵ Se entiende por horizonte de interpretación al panorama que construye el hermeneuta a partir de sus prejuicios y su encuentro con la tradición que poniéndole en condiciones de comprender desde determinado punto de reflexión de la realidad.

La aplicación hermenéutica se articula con la concepción que maneja de la experiencia, considerando a ésta como experiencia de la finitud humana y con ella, la concreción de la posibilidad histórica del sujeto para comprender, poniéndolo en condiciones para asumir los límites de su creación, sabiendo y reconociendo que la comprensión siempre se encuentra inconclusa y abierta a una nueva experiencia.

La experiencia es, pues, experiencia de la finitud humana. Es experimentado en el auténtico sentido de la palabra aquél que es consciente de esta limitación, aquél que sabe que no es señor ni del tiempo ni del futuro; pues el hombre experimentado conoce los límites de toda previsión y la inseguridad de todo plan. En él llega a su plenitud el valor de la verdad de la experiencia. Si en cada fase del proceso de la experiencia lo caracteres que el que experimenta adquiere una nueva apertura para nuevas experiencias, esto valdrá tanto más para la idea de una experiencia consumada (Gadamer, [1975], 1996, p. 433).

Si el trabajo hermenéutico conlleva una apertura a una nueva experiencia, así como la conciencia de los límites de la comprensión los cuales son determinados por la propia historia y por la estructura de la pregunta que se establece en el diálogo con el texto, esto implica que el investigador asume de entrada que no sabe, lo que le exige si quiere comprender entrar en diálogo con ese otro (el texto); pero para ello es esencial construir una pregunta que tenga un cierto sentido. Sentido desde esta posición quiere decir sentido de una orientación. El sentido de la pregunta es simultáneamente la única dirección que puede adoptar la respuesta si quiere ser adecuada, con sentido (Gadamer, [1975], 1996, p. 439).

En esta relación que se establece entre el texto y el intérprete, el sujeto se constituye como un otro a partir de ubicar lo familiar y lo extraño; asimismo, esto es lo que le permite reconocer al otro como otro diferente, pero también por medio de esta relación se puede reconocer lo común. Es precisamente a través de este proceso en que se van estableciendo acuerdos y reconociendo las diferencias, lo que posibilita una transformación hacia lo común. Por medio de esta relación con el lenguaje (que contiene, a su vez, una dimensión ética) es que se culmina con la fusión de horizontes, lo que exige “salirse de sí mismo, pensar con el otro y volver sobre sí mismo como otro” (Aguilar, 1998, p.154).

La fusión de horizontes se da mediante la conversación, que se establece de manera lingüística, lo que significa que para lograr esa conversación es necesario hacer hablar al

texto. No se trata de que la interpretación sea verdadera o falsa, ya que desde esta postura se considera que toda interpretación es correcta, pero también es volátil¹⁶.

La lingüisticidad de la comprensión es la concreción de la historia efectual; a través de este proceso lingüístico, se muestra la esencia¹⁷ de la tradición que consiste en existir por medio del lenguaje. No se trata de recuperar una reliquia del pasado, sino de construir un sentido sobre algo que se hace presente en el propio proceso de comprensión. Desde este punto de vista, las resistencias a la comprensión se expresan en el mismo proceso de ir construyendo las significaciones de aquello que se intenta interpretar.

En el ámbito de la teoría del significado hay que contar como factor de resistencia con el carácter inconsciente de los propios hábitos lingüísticos. ¿Cómo es posible hacerse cargo de las diferencias entre el uso lingüístico acostumbrado y el del texto? (Gadamer, [1975], 1996, p. 334).

Desde la postura de Gadamer la hermenéutica es una posibilidad de construcción de sentidos que se cierran en el momento de la fusión de horizontes ya que al estar abierto el horizonte a nuevas interpretaciones es posible que ésta sea resignificada en otro momento por el propio intérprete o por otros sujetos que se interesen en ello. Esta apertura a nuevas interpretaciones, este reconocimiento de las relaciones entre el presente y el pasado, así como la posibilidad que brinda el futuro, hacen pensar en la posibilidad e importancia que puede tener, para la comprensión de ciertos procesos educativos, la recuperación algunas categorías del psicoanálisis, trabajadas no desde un enfoque clínico sino hermenéutico. Estos campos comparten el interés por las huellas, en el caso del Psicoanálisis y por otro lado, la tradición en el caso de la hermenéutica; ambos elementos posibilitan la comprensión desde el horizonte marcado por la temporalidad, el lenguaje y la creación.

No se trata de imponer el método clínico al trabajo hermenéutico ni viceversa, sino de retomar aquellos elementos y categorías que permitan abordar el objeto de estudio sin violentar el análisis del material empírico a partir de estas dos metodologías. Se inicia con

¹⁶ La lingüisticidad de la comprensión en la interpretación es evanescente y efímera, los conceptos interpretativos desaparecen después de que han hecho hablar al texto... después de que éste ha mostrado su verdad en la inmediatez de su comprensión (Aguilar, 1998, p. 157).

¹⁷ Desde esta perspectiva la esencia hace alusión a ese conjunto de propiedades producto de una historia singular, en donde esencia y existencia se relacionan a través del lenguaje y la tradición.

reconocer que en ambos casos, sus procedimientos y potencialidades de aplicación tienen un ámbito específico; sin embargo, puede pensarse que la colaboración entre hermenéutica y psicoanálisis permite enriquecer la comprensión del proceso investigado debido a que:

- El psicoanálisis ayuda a orientar el trabajo de campo desde ciertos referentes teóricos y técnicos que apoyan al investigador a cuidar la importancia de respetar y tratar de recuperar la singularidad del sujeto que participa en la investigación con todas las implicaciones que ello conlleva, incluidas las propias.

- El trabajo desarrollado a partir del enfoque hermenéutico de los textos, hace viable la recuperación de una tradición por medio del diálogo que se establece con el material de la investigación y la serie de referentes teóricos, potencializándose con ello, la ampliación del horizonte de interpretación del investigador y con la construcción de sentidos en relación con el objeto de estudio.

Momentos en la Construcción Metodológica

El desarrollo del trabajo de investigación implicó diversos tiempos o momentos¹⁸ a lo largo del proceso de construcción de la estrategia metodológica. Estos momentos, una vez iniciado el trabajo de campo, se fueron entrelazando a través de diversas acciones que permitieron construir y reconstruir permanentemente la interpretación del material empírico de la investigación.

Desde la perspectiva asumida del tiempo¹⁹; el tiempo para comprender correspondió a ese instante en el que se vislumbró una salida o una posible perspectiva para continuar el desarrollo del trabajo de investigación; fue ese momento en que se construyó una posible interpretación para la concreción del informe de investigación, no sin que estuviera presente en ello, cierto nivel de incertidumbre durante todo el trayecto.

Se agrupó el proceso con fines de su presentación en cuatro momentos básicos; estos fueron:

- Trabajo documental
- Trabajo de campo
- Proceso de análisis e interpretación de los datos, e
- Integración del documento final.

A continuación describo en qué consistieron las acciones principales involucradas en cada uno de ellos. Cabe señalar que se presentan de manera separada con el objetivo de resaltar la complejidad de cada uno de estos elementos durante proceso de construcción de la investigación; lo que no significa que se hayan desarrollado separadamente o de manera lineal.

¹⁸ Se considera como momento al instante en que se expresan procesos específicos y significativos de la construcción metodológica. No se trata de tiempos en el sentido cronológico, lineal o del reloj, sino al tiempo simbólico para la construcción del horizonte de interpretación de la investigación.

¹⁹ Desde la postura lacaniana “El tiempo lógico está constituido por tres tiempos. Primero, *el instante de ver*. Luego, *el tiempo para comprender* que puede reducirse al instante de la mirada, pasado ese tiempo es el momento de *concluir*” (Lacan, [1973], 2000).

En el siguiente apartado se narran algunas acciones desarrolladas durante el proceso de construcción documental, a fin de explicitar los principales problemas que se presentaron en el proceso, así como la manera en que se abordó cada uno de ellos.

A. Trabajo documental

Uno de los intereses por desarrollar esta investigación fue reconocer que uno de los campos de producción intelectual que apoyan el conocimiento que se tiene sobre los procesos que viven los estudiantes en el medio escolar, se relaciona con la constitución de la identidad. El tema de la identidad de entrada no es un tema pedagógico por sí mismo, éste es más cercano a los debates del campo de la Filosofía, Psicología, Sociología o Antropología; lo cual implicó un acercamiento a los planteamientos sobre la identidad. Una vez elegido este primer acercamiento y delimitación del objeto a través de investigaciones relacionadas con la identidad estudiantil, y con el enfoque psicoanalítico, se inició la construcción de una mirada específica que exigió un proceso de reapropiación teórico–metodológico de la línea de investigación iniciada en la maestría²⁰. Aunado a ello, se requería conocer documentos relacionados con las estrategias empleadas por los estudiantes en el espacio universitario. Igualmente fue necesario localizar algunos escritos que tratan la relación “Psicoanálisis, Pedagogía y/o Educación”, los cuales se fueron recuperados y empleados en este trabajo cuando se consideró pertinente. Sin embargo, el criterio utilizado fue abordar fuentes directas relacionadas con los aspectos que se interpretaron en cada uno de los puntos de esta investigación.

Las investigaciones relacionadas con la temática del Psicoanálisis y la educación eran generalmente producto de estudios de posgrado, éstos habían sido publicados parcialmente

²⁰ La tesis de maestría, la desarrollé en relación a los procesos de formación de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN. Para esto empleé la metodología de sistematización de la práctica, tratando de analizar los procesos de asesoramiento en los trabajos de titulación, eligiendo a la teoría de Bourdieu como referente principal; lo que permitió entender que las estrategias empleadas son fundamentales para comprender el posicionamiento que asumen los diferentes agentes sociales en el campo universitario. Sin embargo, los hallazgos de dicha investigación marcaron los límites y posibilidades de la teoría estructural constructivista de Bourdieu para la comprensión de ciertos procesos que inciden en la constitución de los estudiantes universitarios, sobre todo de aquellos aspectos que no responden directamente a las determinaciones culturales y económicas en que se enmarcan los procesos de formación, como son las experiencias internas que movilizan a los estudiantes a apropiarse de un campo profesional.

en artículos, ponencias, avances de investigación, o bien, libros o tesis concluidas. Los resultados de esta revisión se consignan en el anexo que se señala al final de esta investigación²¹. Solamente una de las tesis de doctorado se refiere al problema de las apropiaciones (Morales, 2011). Sin embargo, la temática se dirigió a trabajar la transmisión y apropiación de la norma en los estudiantes universitarios, desde una perspectiva lacaniana, apoyada en un enfoque clínico.

Aunque existía una amplitud de investigaciones relacionadas con la identidad, al elegir la identidad estudiantil como nivel para hacer el abordaje del objeto de estudio y a la teoría psicoanalítica como referente para el análisis, se redujo significativamente el campo de exploración. Era importante tener claro que no se trataba de intervenir para incidir en el proceso educativo con un enfoque clínico o de investigar qué había sido un obstáculo en el estudiante durante el proceso formativo, sino más bien el esfuerzo se dirigía a comprender los elementos que intervinieron y posibilitaron (de acuerdo con la historia narrada por los entrevistados) el “éxito académico” que les permitió concluir y posicionarse como pedagogos de una institución educativa, de ahí que se hayan revisado algunos textos sobre una metodología de corte cualitativo, específicamente sobre la hermenéutica y las entrevistas a profundidad.

Durante el proceso de construcción estuvo presente la pregunta ¿hasta dónde los estados del conocimiento deben ser incluidos en la investigación o deben ser sólo un apoyo para la realización de este tipo de investigaciones? situación que se volvía aún más compleja, pues implicaba iniciar ahí donde otros lo habían dejado o no habían transitado, ya sea en el terreno teórico o en el metodológico, y era aparentemente poco lo que de manera directa me podían aportar otras investigaciones. Esto llevó a revisar las investigaciones comprendiendo que, si bien estos estudios eran un referente, sería la investigación la que tendría que construir su propia estrategia de abordaje; lo que no significó dejar de lado la manera en cómo las investigaciones construyeron el tejido teórico-metodológico. En ese sentido, fueron múltiples los aportes que tales estudios ofrecieron para el desarrollo de la

²¹ Anexo 3 “Investigación sobre la identidad estudiantil”.

investigación.

A partir de la construcción del proyecto de investigación se fueron perfilando, lo que en un momento se llamó ejes, después dimensiones y finalmente horizontes de interpretación. Estos fueron tres, y sirvieron de base para estructurar la guía de entrevista, mismos que a continuación se señalan:

- *Contextos de apropiación académica:* dirigido a abordar una visión espacio-temporal de las estrategias de apropiación académica empleadas por el egresado de la licenciatura en Pedagogía.
- *Identificaciones y deseo de saber del estudiante:* en el que se trataría que detectar si las principales identificaciones movilizaron el deseo de saber de los entrevistados.
- *Estrategias de apropiación académica:* encaminado a ubicar la forma de apropiación de los saberes que le conformaron como profesionalista en la Pedagogía.

En ese momento de la investigación se ubicó a la categoría de deseo como central, se consideró que a partir de ella se podría abordar la manera en que se articulaban las estrategias de apropiación académica, el contexto y las identificaciones. En la medida que se trabajaba con el material empírico, proveniente de las entrevistas a profundidad, esta idea se desdibujaba, sin embargo, se dudaba si debería subsumirse la categoría de estrategias de apropiación a la de deseo²², se optó por mantener ambas categorías.

La permanente revisión de los avances de investigación, así como la relectura de algunos escritos psicoanalíticos, llevó a reafirmar la importancia que tiene para el psicoanálisis diferenciar las pulsiones del deseo. Era claro que a pesar de la dificultad que representaba la distinción entre estas dos categorías, no se tendría que renunciar a ninguna de ellas, aun cuando no se tratara de un trabajo de corte clínico. Por otra parte, no se trataba del deseo

²² Se define a las estrategias de apropiación académica como la expresión y concreción de las acciones que desarrolla un sujeto, en el contexto académico, a partir de la dinámica que se establece entre la pulsión de vida y pulsión de muerte; y al deseo de saber como aquel impulso interno de carácter psíquico, que mueve al sujeto a adquirir nuevas experiencias relacionadas con el saber tanto de índole personal como académico.

inconsciente en un sentido general, sino del deseo de saber, lo que ubicaba y circunscribía el deseo dentro del campo de la pulsión de saber²³.

En resumen, esta acción permitió esclarecer que la categoría de deseo era la categoría que serviría para la interpretación de las significaciones que los alumnos otorgaban a las estrategias de apropiación académica. Por otro lado, lo que se designó con el nombre de horizontes permitía articular los planos tanto temporal como espacial, los cuales se concretaban en las estrategias de apropiación académica y el deseo de saber. De esta manera, los horizontes de interpretación planteados se constituyeron como ejes a partir de los cuales se construyeron los andamiajes teóricos básicos para la resignificación que se hizo de las significaciones²⁴ que los entrevistados habían construido en torno a su proceso de formación durante sus estudios profesionales de Pedagogía en la UPN Ajusco.

A pesar de los obstáculos, puedo decir que a medida que se desarrollaba la investigación, se fueron ampliando los horizontes de interpretación y se delimitaba cada vez más el objeto de estudio. A pesar de saberse que desde la perspectiva hermenéutica de Gadamer el trabajo de interpretación, comprensión y aplicación, se concebían como procesos indisolubles, y que la construcción de sentidos conllevaba diversos acercamientos y rupturas con las anticipaciones de sentido con las que se inició el trabajo de investigación. La ansiedad y bloqueos fueron elementos que estuvieron presentes en algunos momentos de la construcción del informe de investigación. Sin embargo, la posibilidad de socialización de las inquietudes con diversos interlocutores (pares, profesores, psicoanalistas y amistades) representó una oportunidad para movilizar la construcción de esta investigación. No se deja de reconocer que este fue un trabajo que implicó soportar momentos de gran soledad e incertidumbre, pero también, de instantes de comprensión que hicieron posible la construcción del mismo.

²³ Este elemento es trabajado a lo largo de la investigación.

²⁴ Geertz plantea que las interpretaciones que hace el investigador son interpretaciones de segunda o tercera clase, ya que es a partir de las significaciones realizadas por los sujetos, el investigador interpreta el material empírico ([1973], 1997).

B. Trabajo de campo

Para finales del primer año de trabajo se ubicaron investigaciones y artículos que abordaban el proceso educativo, que si bien no necesariamente tenían orientación psicoanalítica, ni habían sido desarrollados a partir de una perspectiva hermenéutica; describían una posición respecto a los procesos de formación de los estudiantes universitarios. Estos documentos sirvieron para continuar con el trabajo documental inicial, posibilitando con ello el enriquecimiento de la mirada inicial sobre las estrategias de apropiación académica. El trabajo de revisión teórica se convirtió en una actividad que podía llegar a obstaculizar e incluso obturar la resignificación de las categorías a la luz de otros referentes. Fue el momento de marcar entre paréntesis tales anticipaciones de sentido y dar lugar a las narraciones de los entrevistados, antes de empezar a cerrar un marco de referencia que impidiera escuchar lo diferente.

Conforme a la perspectiva cualitativa elegida, se consideró que el dispositivo metodológico se concretaría por medio de la entrevista a profundidad²⁵, caracterizada ésta, no por el número de encuentros, ni por la informalidad de las preguntas, sino sobre todo por la posibilidad de establecer un diálogo entre iguales²⁶. La entrevista a profundidad permitió construir un proceso de acercamiento con el otro en el que se estableció un primer diálogo en el momento de la entrevista y posteriormente uno o varios encuentros (de dos a tres) de manera informal con algunos de los entrevistados para que aclararan o ampliaran alguna información de carácter puntual que se consideró necesaria. En ese sentido, compartía la postura de Taylor y Bodgan cuando afirman que:

El sello autenticador de las entrevistas a profundidad es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones: el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo (1990, p. 114).

²⁵ Algunos autores señalan “Por entrevistas cualitativas a profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras. Las entrevistas a profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas” (Taylor y Bodgan, 1990, p. 101).

²⁶ Las entrevistas aplicadas fueron a egresados de la licenciatura en Pedagogía mismos que laboran actualmente como docentes a nivel universitario.

Al concebirse el proceso de investigación como un diálogo con el otro, la entrevista se pensó como la base para el desarrollo de la investigación, la cual se dirigiría a entrar en contacto con la cultura presente del entrevistado, ubicando a ésta dentro de una línea de apertura y no de confirmación o relación especular (Aguilar, 2008, p. 35). A través del empleo de la entrevista como dispositivo de investigación, fue posible un acercamiento dinámico con la realidad investigada; en ese sentido, por medio de ese diálogo se interrogó no sólo a los sujetos sino al mismo contexto social en que se inscribía el discurso de los entrevistados, como lo dicen algunos investigadores:

En el trabajo interpretativo no hay significados absolutos separados de todo contexto social, de modo que necesitamos saber algo acerca del contexto para captar el sentido de lo que se expresa. También tenemos que ver y hablar con individuos insertos en una variedad de contextos, si es que queremos descubrir sus opiniones en la plenitud de su condición de seres humanos (Woods, [1986], 1987, p. 89).

Desde esta perspectiva, se concibió la entrevista cualitativa como una relación entre entrevistador y entrevistado que permite el desarrollo de una “narración conversacional” creada conjuntamente, pero dirigida o construida a partir de un objeto de estudio (Galindo, 1998, p. 298). Al ser un tipo de conversación especializada, ésta construye un campo en el que se estructura una dinámica que define el tipo de relaciones y acontecimientos que se desarrollan dentro de un espacio y tiempo (Bleger, [1971], 1978). A diferencia de las entrevistas que se realizan desde una tradición de confirmación de realidades sociales desde la perspectiva de la apertura, las entrevistas de corte cualitativo²⁷ se organizan por medio de una dinámica intermedia entre la conversación y la entrevista formal. Se trató de construir un diálogo a partir de los horizontes que se plantearon para abordar el objeto de estudio²⁸. Las entrevistas permitieron escuchar diferencias y semejanzas, pero también elementos inesperados, tanto para los entrevistados como para la entrevistadora, en ellas la identidad era expresada en ese movimiento propio del lenguaje. De ahí que en esta investigación se

²⁷ Cabe recordar que la entrevista, como instrumento teórico metodológico, no es una simple conversación más, con otro semejante o diferente, sino que ésta se enmarca dentro de un posicionamiento epistemológico dirigido a una búsqueda, compromiso y deseo de un saber: “No hay posibilidad de una correcta y fructífera entrevista si no se incluye la investigación. En otros términos, la entrevista es un campo de trabajo en el cual se investiga... Que esto se lleve a cabo o no es cosa que ya no depende del instrumento... Una utilización correcta de la entrevista integra a la misma persona y en el mismo acto al profesional y al investigador” (Bleger, [1971], 1978, p. 21).

²⁸ Para ello se pueden consultar los cuadros de correspondencias entre las preguntas de investigación y las preguntas de la entrevista de acuerdo a cada horizonte planteado inicialmente. (Anexo 4 “*Correlación entre preguntas de investigación y preguntas de la entrevista*”).

comparta el planteamiento de algunos autores que ven a la identidad como un proceso en permanente construcción que se expresa en las narraciones dentro de una investigación de este corte:

En las prácticas conversacionales donde los individuos construyen su identidad, el orden y el sentido (inter-dicción) de la sociedad según el contexto en que viven. A partir de las prácticas conversacionales, el sujeto se diferencia y distancia de los otros. Y por supuesto, también se identifica con los otros (Galindo, 1998, p. 297).

Es decir, es a través de la entrevista que los sujetos construyen una narración sobre su vida, sus afectos, sus pertenencias, sus atributos, en síntesis, construyen una historia. La entrevista realizada constituyó una experiencia que posibilitó la construcción de una representación sobre sí, elaborada a partir de las reflexiones realizadas en torno a lo que pensaban y hacían los entrevistados, durante su formación profesional en Pedagogía en la UPN. En ese sentido, puede decirse que a través de esta experiencia los entrevistados otorgaron un significado y orden momentáneo a su vida, recuperado y resignificado, a través de la categoría de **“Representación de sí mismo”**²⁹ en este informe de investigación.

El diseño de la entrevista, mirada no sólo como una herramienta técnica sino ante todo como un dispositivo de investigación apoyada en una perspectiva epistemológica hermenéutica, implicó el desarrollo de las siguientes acciones básicas:

- A. Preparación del Trabajo de Campo:
 - Selección de población entrevistada.
 - Diseño de las entrevistas.

- B. Desarrollo del Trabajo de Campo:
 - Aplicación y ajustes a la entrevista piloto.
 - Planeación y desarrollo del trabajo de campo.

A continuación se describe a grandes rasgos los procesos vividos en cada una de estas etapas, señalando los problemas enfrentados y la manera de resolverlos.

²⁹ Este aspecto se desarrolla en los siguientes apartados de esta introducción.

- ***Preparación del trabajo de campo***

La preparación del trabajo de campo comprendió el desarrollo de diversas acciones previas a la aplicación de las entrevistas a profundidad que se hicieron a los entrevistados del plan 79 y 90. En el siguiente punto se describen los aspectos que se tomaron en cuenta para la selección de la población entrevistada y posteriormente se señalan los elementos involucrados en el diseño de la entrevista.

- ***Selección de la población entrevistada***

La primera tarea, de este segundo momento de la investigación, se relacionaba con la elección específica de la población a ser entrevistada. Al inicio el proyecto no se contaba con algún criterio para seleccionar el grupo específico de entrevistados de la generación elegida. Este criterio era congruente con el planteamiento de algunos teóricos de investigación cualitativa:

Las entrevistas cualitativas requieren un diseño flexible de la investigación. Ni el número, ni el tipo de informantes se especifica de antemano. El investigador comienza con una idea general sobre las personas a las que entrevistará y el modo de encontrarlas, pero está dispuesto a cambiar de curso después de las entrevistas iniciales (Taylor y Bodgan, 1990, p. 108).

En un primer momento se pensó que el referente empírico tendría que comprender la aplicación de entrevistas a los alumnos de 7° y 8° semestre ya que estos habían vivido un mayor número de experiencias al interior de la UPN; de ahí que se planteó entrevistar a alumnos que:

- Conocieran ampliamente la dinámica de la universidad.
- Hubieran tenido el mayor número de experiencias de formación en la licenciatura en Pedagogía de la UPN.

Se excluyó a los estudiantes de los primeros semestres; porque no se trataba de hacer un seguimiento de su proceso formativo; sino conocer las significaciones de los estudiantes con mayor tiempo de formación en la licenciatura, pues pensaba que contaban con una mayor experiencia sobre las estrategias de apropiación académica que habían empleado en su trayecto por la universidad.

Después de analizar un poco la conveniencia o no de la participación de los estudiantes de 8° semestre, se valoró la posibilidad de entrevistar a los egresados de la licenciatura; sin embargo, un estudio con egresados tenía sus dificultades, costos económicos y temporales que rebasaban el contexto de este proyecto; lo que llevó a pensar que los profesores de la UPN que hubiesen egresado de la licenciatura en Pedagogía podrían ser los más indicados para responder entrevistas, ya que:

- Reunían los criterios señalados anteriormente.
- El tiempo necesario para su ubicación y contacto, facilitaba la realización de las entrevistas.
- Se trataba de egresados que habían concluido todo el proceso formativo, incluida la titulación.
- Contaban con una mirada de la UPN y de la licenciatura como profesores y estudiantes.
- Su formación y experiencia profesional se vinculaba directamente con el saber sobre la profesión.

Evidentemente, lo anterior imprimió un sesgo a la investigación; por un lado, presuponía analizar las estrategias de apropiación académica que emplearon los estudiantes considerados tradicionalmente como “exitosos” para el sistema educativo; es decir, las entrevistas se hicieron a personas que concluyeron el plan de estudios, se titularon y lograron ubicarse laboralmente en uno de los campos de formación de la Pedagogía: la docencia universitaria³⁰. Por otro lado, el vínculo laboral que existía imponía una posibilidad de comunicación que abriría ciertas puertas y cerraría otras para la interpretación del material empírico. A pesar de las implicaciones de las posibilidades de realización de las entrevistas se consideró que ésta sería una oportunidad para conocer otra perspectiva de la formación de los estudiantes de la licenciatura. Después de esta decisión, fue necesario analizar si era conveniente entrevistar a egresados del plan 79 o los que estudiaron en el plan 90:

- Se pensó tomar en cuenta a los egresados de ambos planes de estudio ya que ello posibilitaría una comprensión sobre el papel que jugó el contexto en la

³⁰ Esto lleva a una nueva pregunta ¿Qué diferencias había entre unos egresados y otros?, ¿Cómo había sido ese trayecto que los ubicaba como profesores de la UPN?, preguntas que si bien no eran las iniciales de la investigación, marcaban una nueva forma de interrogarse sobre el proceso de formación de este tipo de estudiantes y actuales profesionales de la Pedagogía.

construcción de las estrategias de apropiación académica. Otro aspecto tomado en cuenta fue no hacer un estudio de la trayectoria académica de cada uno de los entrevistados, sino únicamente recabar aquéllos que permitieran hacer una caracterización general de ellos y, ahondar durante las entrevistas en lo que fuese pertinente para la comprensión del proceso singular planteado durante éstas.

Una vez tomada la decisión, fue necesario localizar a los sujetos específicos que serían entrevistados; para ello se consultó el listado de profesores que laboraban en la licenciatura en Pedagogía durante el ciclo escolar comprendido de agosto a diciembre del 2009. De entre ellos, se seleccionó solamente los que estudiaron la licenciatura en Pedagogía en la UPN; con apoyo de la Responsable de la Licenciatura en Pedagogía³¹. Se ubicó a qué plan de estudios correspondía la formación de cada uno de los egresados. A partir de ahí, se estableció contacto con los potenciales entrevistados, para solicitarles una entrevista; para lo cual se les planteó el interés de recuperar su experiencia como estudiantes de la licenciatura en Pedagogía, explicitándoles que se les había elegido por su conocimiento de la universidad, tanto como alumnos como profesores. Asimismo, se les hizo saber que esta investigación se estaba dentro del programa de doctorado en Pedagogía de la UNAM.

En ese momento se ubicaron veintidós egresados que laboraban en el programa de la licenciatura en Pedagogía, y unos que provenían del plan 79 y otros del plan 90; no se pudo concretar la entrevista de cinco de ellos por diferentes razones; por lo que el referente empírico se constituyó de diecisiete entrevistas aplicadas a egresados-docentes de la licenciatura en Pedagogía de la UPN. De las diecisiete entrevistas realizadas, nueve se hicieron a egresados que se formaron en el plan de estudios 79 (cinco mujeres y cuatro hombres) y a ocho del plan de estudios 90 (seis hombres y dos mujeres)³².

³¹ En ese momento se eligió a esta profesora por considerársele como una informante calificada, ya que había sido coordinadora de la licenciatura en tres períodos, además de ser una de las profesoras con más antigüedad en la licenciatura en Pedagogía. Conocía la trayectoria de muchos de los docentes de la licenciatura, tanto del plan 79 como del 90.

³² Para tener una visión global de los datos que caracterizan a los entrevistados, consúltese el Anexo 5 “*Datos personales, familiares y escolares de los entrevistados*”.

- ***Diseño de la entrevista***

Se concibe a la entrevista no sólo como una técnica, sino ante todo como un dispositivo que conlleva una postura epistémica para la construcción del conocimiento dentro del campo de las ciencias sociales³³, el diseño de ésta se redefinió permanentemente a la luz de los elementos que se iban construyendo tanto teórica como metodológicamente. Se pensó en un diseño estructurado previamente a la aplicación de las entrevistas, lo que no significó la estandarización de la guía de entrevista semejante a un cuestionario oral³⁴, sino más bien, caracterizado desde un principio como una herramienta intelectual estructurada con carácter flexible.

La guía de entrevista sirve solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas... el empleo de la guía presupone un cierto grado de conocimiento sobre las personas que uno intenta estudiar (por lo menos en las entrevistas a profundidad). (Taylor y Bodgan, 1990, p. 119).

La guía de entrevista se diseñó y se comentó con algunos compañeros pedagogos de la UPN y con el director de la tesis Dr. Eugenio Camarena, con el fin de que dieran su punto de vista sobre la claridad con que se planteaban las preguntas. A la par se hizo un cuadro de doble entrada³⁵ para establecer la relación entre las preguntas de la entrevista y las preguntas de la investigación³⁶. Este trabajo permitió precisar las preguntas organizadas en los horizontes de interpretación pensados hasta ese momento. Las preguntas de la “Guía de entrevista” se agruparon de la siguiente forma:

1) *Horizonte de interpretación: Contextos de apropiación académica*

- ¿Podrías hablarme de cómo fuiste desarrollando tu trabajo académico – escolar cuando eras estudiante de la licenciatura en Pedagogía de la UPN? (*pregunta descriptiva–experiencial*)³⁷[PREGUNTA 2]

³³ Esta posición se retoma de la perspectiva que se trabaja en el Doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en los seminarios “*La entrevista: reconstruyendo la oralidad I y II*” dirigido por el Dr. Eugenio Camarena.

³⁴ Existen algunos diseños de entrevista de tipo estandarizado que se administra de manera oral, en el cual existe o no un orden predeterminado (Goetz y Lecomte, 1988, p. 133). En el caso de esta investigación la entrevista se concibió como una guía y no como una camisa de fuerza que negara cambios o énfasis en el desarrollo de ésta.

³⁵ Este cuadro explica el tercer momento de la investigación, en el cual se explica el procedimiento para la construcción de sentidos dentro de un proceso de investigación.

³⁶ Anexo 6 “*Guía de entrevista*”.

³⁷ El tipo de clasificación de las preguntas en el momento de iniciar la descripción de la metodología empleada en la investigación se retomó de diversas tipologías de preguntas planteadas por otros investigadores (Goetz y Lecomte, 1988).

- ¿Habías llevado en otros momentos e instituciones educativas el tipo de actividades que tú realizabas en la universidad como estudiante? (*pregunta estructural-retrospectiva*) [PREGUNTA 3]
 - ¿Qué tipo de actividades realizabas, en qué consistían? (*pregunta complementaria*)
- Cuando estudiaste la licenciatura ¿hubo alguna situación de vida que también haya influido en tu forma de hacer tu trabajo escolar académico? [PREGUNTA 7] (*pregunta complementaria*)

2) **Horizonte de interpretación: Identificaciones y deseo de saber**

- ¿Hubo alguna persona o situación de vida que haya influido más en la forma en la que desarrollaste tu trabajo escolar? (*pregunta valorativa o de contraste*) [PREGUNTA 6]
 - ¿En qué consistió esta influencia?, ¿De qué manera influyó en tu forma de relacionarte con tu proceso de formación? (*preguntas relacionadas con el ideal*) [PREGUNTA 6 a]
 - ¿Ubicas a otras personas, aunque no sean del medio escolar, en las que puedas encontrar alguna relación con esos sucesos? (*pregunta complementaria*) [PREGUNTA 6 b]
 - Además de las personas que han influido en tu formación ¿existe algún autor o situación que consideres determinante en tu proceso formativo? (*pregunta complementaria*) [PREGUNTA 6 b]

3) **Horizonte de interpretación: Estrategias de apropiación académica y deseo de saber**

- ¿Qué es lo que te impulsó a estudiar Pedagogía?³⁸ (*pregunta relacionada con los ideales*) [PREGUNTA 1]
- ¿Cuáles fueron y son actualmente los principales intereses de tu formación profesional? y ¿Por qué? (*pregunta descriptiva experiencial*) [PREGUNTA 8]
 - ¿Esos intereses se relacionan con experiencias tuyas anteriores?, si es así, ¿Desde cuándo ha sido y cómo se han expresado? (*preguntas descriptiva-estructural*)
 - ¿Consideras que se han generado cambios en tus intereses escolares por tus vivencias en las distintas instituciones escolares en las que has estado? (*pregunta descriptiva valorativa*)
 - Si es así ¿Cuáles?, ¿En qué consisten? (*preguntas complementarias*)
 - ¿Ha influido alguien en ello?³⁹, ¿De qué manera? (*preguntas complementarias*)

³⁸ Esta fue la primera pregunta hecha en la entrevista, por considerarse que contenía un potencial de reflexión sobre diferentes elementos relacionados interna y externamente con su formación profesional.

³⁹ La respuesta de esta pregunta se ubicó para su interpretación en el horizonte de interpretación “Deseo de saber e identificaciones”

- ¿La manera de vivir el trabajo escolar ha modificado tus intereses con respecto de tus procesos escolares de formación? (*pregunta descriptiva valorativa*)
[PREGUNTA 4]
 - ¿Consideras que han cambiado las maneras en que te has vinculado con las instituciones educativas por las que has transitado? [PREGUNTA 5]
 - Si es así, ¿En qué lo han hecho y a qué se ha debido?(*pregunta complementaria*)
- ¿Qué es lo que más te molestaba de la universidad cuando eras estudiante?
[PREGUNTA 9]
 - ¿Qué es lo que más te molestaba de lo que tú hacías cuando estudiaste la licenciatura? (*pregunta complementaria*)

Cierre

¿Te gustaría agregar algo? [PREGUNTA 10]⁴⁰.

La ordenación anterior fue producto del trabajo que se venía realizando; es decir, en ella se reflejaba, no un punto de partida, sino la síntesis de la comprensión del objeto de investigación, que hasta ese momento se tenía. En ese sentido, la entrevista se constituía no sólo en una herramienta para el desarrollo de una investigación, considerada así por muchos investigadores, sino también como la síntesis teórico-metodológica y epistemológica que posibilitaba el abordaje cualitativo de diferentes objetos de la realidad social, expresadas de manera compleja y contradictoria, pero susceptible de ser interpretada a través de un arduo trabajo, que abre la posibilidad de distintos ángulos de comprensión (Camarena, 2002).

⁴⁰ La entrevista aplicada a los entrevistados. Los ajustes a la entrevista piloto se encuentran al final de esta investigación. (Anexo No. 6 “*Guía de la entrevista*”).

Desarrollo del trabajo de campo

El desarrollo del trabajo de campo comprendió dos acciones básicas:

- a. Aplicación y ajustes de la entrevista piloto.
- b. Planeación y desarrollo del trabajo de campo.

A continuación se describen cada uno de estos procesos.

- ***Aplicación y ajustes a la entrevista piloto***

La entrevista piloto se hizo a un egresado del plan 79, quien accedió con gusto a participar en la investigación:

- Se le comunicó en términos generales que se trataba de un trabajo para el doctorado cuyo objetivo de investigación se dirigía a recuperar el punto de vista de los egresados de la licenciatura en Pedagogía de la UPN Ajusco sobre su proceso de formación, y que había sido elegido para participar en ella por considerar que conocía ampliamente la licenciatura.

La entrevista se desarrolló sin ninguna dificultad, en una hora diez minutos, desarrollada en el lugar acordado y en un horario definido por el entrevistado. Al inicio de la entrevista se le dijo que podía señalar lo que deseara, que la pregunta era sólo un punto de referencia para ir explorando una serie de aspectos relacionados con su formación profesional. Esta aplicación permitió ubicar la necesidad de redactar las preguntas dirigiéndolas a egresados y no a estudiantes de 7° y 8° semestre, como había sido pensado en un primer momento.

Los sujetos entrevistados eran egresados que se encontraban laborando en la licenciatura en Pedagogía, por lo que resultaba fundamental que las preguntas remitieran al período en que éstos hicieron su licenciatura, pues sus respuestas podrían llevarlos a recordar su experiencia como docentes y no como estudiantes. Aunado a ello, fue necesario reubicar la pregunta: *¿Qué te impulsó a estudiar Pedagogía?* como primera pregunta, ya que ésta permitía a los entrevistados adquirir confianza para el desarrollo de la entrevista.

La pregunta de cierre redactada en términos de *¿Te gustaría agregar algo?* fue sustituida por *¿Si tú pudieras reflexionar sobre esta entrevista, qué es lo que podrías señalar o agregar?* lo que permitió a los entrevistados comentar no solamente aspectos relacionados con las preguntas, sino con sus sensaciones, sus inquietudes, cuestionamientos o propuestas. Después de aplicada la entrevista piloto, la consigna fue “*Contéstame lo que tú quieras, tan ampliamente como tú lo quieras. Lo primero que yo quería preguntarte es...*” después de aplicada la entrevista piloto se consideró la consigna general planteada a los entrevistados, la que se rehízo en los siguientes términos:

Estoy haciendo un trabajo sobre la formación en la licenciatura en Pedagogía de los estudiantes del plan de estudios 79 y 90; sobre su proceso de formación. Me gustaría que me contestaras lo más ampliamente posible las preguntas de la entrevista... puedes decir todo lo que tú quieras, en el orden que quieras, no importa si hay temporalidades traspuestas, o cosas así; yo después lo revisaré y las reordenaré; lo que sí te pido es que seas lo más abierto y explícito que puedas ser, comentándome qué tipo de experiencias tuviste durante tu proceso de formación en la licenciatura en Pedagogía.

- ***Planeación y desarrollo del trabajo de campo***

Los entrevistados plantearon el día, la hora y el lugar para hacer las entrevistas; las cuales se desarrollaron durante nueve meses, de octubre del 2009 a mayo del 2010. Este trabajo tomó un poco más del tiempo calculado inicialmente debido a que la programación se tuvo que adaptar a las posibilidades de los entrevistados; aunado a ello se prefirió contar con la transcripción de cada entrevista antes de la realización de una nueva, situación que no siempre pudo ser así⁴¹.

Algunas de las entrevistas se desarrollaron en el cubículo y las otras en cafeterías o restaurantes que fueron sugeridos por los entrevistados; situación que para algunos investigadores puede no ser conveniente; sin embargo, respetar el lugar y el horario de los entrevistados fue un criterio central. A pesar de los ruidos que había en el ambiente, esta

⁴¹ En el momento de la realización de la investigación no sabía que una transcripción de una entrevista implicaba un trabajo muy detallado que exigía más tiempo que lo contemplado al inicio. En promedio cada una llevó una semana de trabajo. Asimismo, a veces los entrevistados cancelaban y solicitaban otra fecha, lo que llevó a que se retrasara su realización.

situación generó un clima agradable, informal y con cierto nivel de privacidad, lo favoreció para que los entrevistados hablaran ampliamente sobre sus experiencias de formación⁴².

Para establecer el día y hora de la entrevista, se solicitaba a los entrevistados una cita señalándoles que se ocuparían aproximadamente de dos a tres horas; se consideró destinar tres tiempos; el primero comprendía de diez a quince minutos previos destinados a generar un clima de confianza, el segundo tiempo y el más amplio se dirigía a abordar la guía de entrevista, el tiempo vario de uno a otro entrevistado; y finalmente un tercer tiempo que abarcaba entre de cinco a diez minutos dirigido a hacer el cierre y otros aspectos que se desearan hacer sin grabadora; estos tiempos eran flexibles. Cabe mencionar que la parte central de la entrevista abarcó entre una hora quince minutos a dos horas treinta minutos dependiendo del entrevistado⁴³.

En el desarrollo de las entrevistas se utilizó una grabadora digital lo que facilitó la reproducción de éstas. Aunque se repasaban las preguntas antes de la entrevista y se tenía una idea clara de lo que interesaba investigar, siempre se tuvo a la mano la “Guía de entrevista”. También se contaba con hojas y una pluma para hacer notas durante o al finalizar la entrevista. Por último, se consideró conveniente tener un registro de observaciones en el que se podían transcribir los datos generales de la entrevista, así como las impresiones previas y posteriores al desarrollo de ésta⁴⁴. Dicha información servía para ubicar inquietudes e impresiones generadas en el momento de la entrevista, así como algunos comentarios que se pensaba podían servir en el momento de la interpretación.

⁴² Para su realización se tomó en cuenta lo que algunos investigadores sugieren “En la entrevista cualitativa, el investigador intenta construir una situación asemeje a aquellas en que las personas hablan naturalmente entre sí sobre cosas importantes. La entrevista es relajada y su tono es el de una conversación, pues es así como las personas interactúan normalmente. El entrevistador se relaciona con los informantes en un nivel personal. Por cierto las relaciones que se desarrollan a medida que transcurre el tiempo entre el entrevistador y los informantes son la clave de la recolección de los datos” (Taylor y Bodgan, 1990, p. 120).

⁴³ Como señalan algunos investigadores “Para la adopción de las decisiones acerca de la duración se ponderan varios factores: cantidad de datos requeridos; tiempo y *rappor*t necesarios para obtenerlos; interés de los respondientes por facilitarlos; tiempo y atención que puede preverse razonablemente que dediquen entrevistador y respondiente a la tarea” (Goetz y Lecomte, 1988, p. 143).

⁴⁴ Anexo 7 “Registro de observación posterior a la aplicación de la entrevista”.

- **Análisis e interpretación de las entrevistas**

Desde la perspectiva de Gadamer, el trabajo hermenéutico implica un proceso en el que se entrelazan la interpretación, la aplicación y la comprensión. El proceso exigió un trascurso de tiempo para que las primeras intuiciones fueran cobrando forma. Si bien de manera general, la interpretación de los datos empíricos se inició desde el momento en que se aplicaron las primeras entrevistas, el trabajo de interpretación requirió el desarrollo de algunas acciones para posibilitar la formalización del material empírico en un reporte final. En el tiempo que se trabajó con el material, se hicieron diversos acercamientos que ayudaron a la organización, los cuales fueron circunscribiendo el objeto de estudio a través de unas categorías que dieron la concreción de la singularidad de la estrategia metodológica y de la comprensión y construcción de un horizonte de interpretación de los datos. Con fines de presentación puede hablarse de dos acciones básicas:

- La primera acción fue la transcripción y organización del material empírico obtenido de las entrevistas; proceso que consistió en la agrupación de las respuestas a partir de los horizontes de interpretación planteados desde el diseño del proyecto de investigación, así como la ubicación y selección de las categorías empíricas concretadas en cuadros y listados.
- La segunda gran acción consistió en diseñar una estrategia para interpretar la información clasificada, para construir un posible sentido que permitiera la comprensión del material empírico.

- ***Transcripción y organización del material de las entrevistas***

La transcripción de las entrevistas permitió formular una serie de puntualizaciones que sirvieran como punto de partida para una primera interpretación. Debido al tiempo con que se contaba para la presentación del informe parcial de la investigación, se contrató a una persona ajena a la universidad para apoyar en la transcripción de algunas entrevistas. Cabe

señalar que siempre fue necesario volver a revisar las transcripciones para precisar aspectos de la narración y recuperar observaciones realizadas durante la entrevista.

En términos más puntuales, la dinámica que se desarrolló comprendió las siguientes acciones:

- *La transcripción de la entrevista completa:* primera ordenación de la entrevista respetando el orden y la dinámica seguida en la misma, sin ninguna modificación o acotación a la misma.
- *Lectura de la entrevista:* se leyó varias veces la entrevista para ubicar las respuestas que pertenecían a cada pregunta, asignándoles una segunda ordenación que correspondiera a los horizontes de interpretación prefigurado en el diseño de la investigación⁴⁵.
- *Reorganización del guion de entrevista:* a partir de la codificación por pregunta se vio la necesidad de hacer una nueva ordenación del guion de entrevista, que respondiera al eje temporal, no solamente en sentido formal o cronológico marcado por los niveles educativos (antes, durante y después de la universidad), sino que también sirvieran para introducir algo de la temporalidad relacionada con los procesos psíquicos, sobre todo como apoyo para interpretar los procesos de continuidad y de cambio que podrían ubicarse en las narraciones⁴⁶.
- *Selección de párrafos significativos:* se procedió a una tercera codificación, en la que se extrajeron, a partir de cada pregunta, los párrafos considerados más significativos, agrupándolos por horizonte de interpretación (deseo de saber, identificaciones, estrategias de apropiación académica) y de acuerdo con la temporalidad más general (por nivel educativo).

⁴⁵ Anexo 8 “Tabla para la codificación de las entrevistas”.

⁴⁶ Anexo 9 “Reorganización de la entrevista con fines de interpretación.”

- *Establecimiento de categorías empíricas:* con el material empírico ordenado de esta forma se hizo una nueva organización que respondía a categorías empíricas establecidas a partir de las expresiones ubicadas y seleccionadas de la entrevista, por ejemplo: “*Soy de las de los últimos cinco minutos*”, “*De alumna a estudiante*”, “*Era así como muy aplicadito*”, etcétera.

- *Codificación y organización de categorías empíricas:* se ensayaron formas diversas de clasificación, organizadas a través de cuadros, que permitieran ubicar algunos elementos para la interpretación⁴⁷. También se establecieron listados, para ubicar la clasificación y las categorías empíricas seleccionadas para la interpretación.

- *Reclasificación del material empírico a partir de algunas categorías teóricas:* a partir de los aspectos narrados a lo largo de la entrevista, se decidió agrupar los párrafos seleccionados a través de dos clasificaciones:
 - Para agrupar el material empírico de las distintas preguntas en tres grandes categorías: *Representaciones, Identificaciones y Deseo de saber.*
 - Estructurada a partir de las experiencias relacionales que el entrevistado señaló como relevantes para su formación académica, así como la manera en que emprendió o desarrolló su trabajo académico. Esta segunda clasificación se estableció tomando como eje lo relacionado con las estrategias de apropiación académica.

A partir de estas clasificaciones se fue perfilando una manera de abordar la interpretación de los datos empíricos; sin embargo, para seleccionar los párrafos de la entrevista se consideraron los que se consideraron daban cuenta del objeto de investigación. Para estructurar el informe hubo que precisar la estrategia de interpretación.

⁴⁷ Anexo 10. “Ejemplos de codificación para el análisis”.

Estrategia de interpretación

Desde el momento en que se hacían las entrevistas se evidenció que algunas preguntas parecían repetirse; primero se pensó que sería conveniente eliminarlas o solamente hacerlas en aquellos casos que las respuestas fueran muy escuetas. Después de analizar la entrevista piloto y las siguientes dos entrevistas, se creyó importante que el entrevistado volviera a pensar las mismas cuestiones a través de pequeñas variantes a las interrogantes; ya que ello propiciaba la reflexión sobre el mismo aspecto, valorándose la importancia de la repetición debido a que daban la posibilidad de que surgiera otro ángulo de un mismo aspecto. En este sentido se consideró que mantener las preguntas a partir de una variante mínima, propiciaba que volviera a significar y resignificar su historia a lo largo de la entrevista, de ahí que las preguntas complementarias se volvieron tan importantes como las preguntas base, lo que llevó a plantearse la entrevista, para efectos de interpretación, como un todo.

Como la estructura de la entrevista retomaba la lógica presente en el método clínico de “Recordar, repetir y reelaborar”⁴⁸ posibilitó que el entrevistado reflexionara sobre cómo desarrolló su trabajo académico en la universidad y qué aspectos fueron los que movilizaron su proceso de formación profesional en la licenciatura en Pedagogía de la UPN.⁴⁹ La recuperación de estos elementos reiterados en el análisis, sirvió como punto de partida para elegir los párrafos más significativos, los cuales se trabajaron a partir de una concepción de la temporalidad, en la que los procesos de continuidad y cambio cobraron gran importancia.

⁴⁸ En este caso no se trataba de trabajar con las formaciones del inconsciente del entrevistado, aun cuando el reconocimiento estos aspectos los constituyeron en elementos importantes para hacer el análisis del material empírico. Para ello puede verse el texto de “Recordar, repetir y reelaborar” (Freud, [1914], 2001).

⁴⁹ No se trataba de desarrollar un “psicoanálisis exprés” sino de aprovechar algunos de los aportes en que se apoya la técnica psicoanalítica a partir de un contexto de producción intelectual diferente; lo que hace una diferencia sustancial, ya que en este caso, era yo y no el entrevistado la persona que hacía la demanda de entrevista. Asimismo las intervenciones se hicieron fundamentalmente a partir de las asociaciones libres de los entrevistados, pero apoyándose en una intervención basada en las elaboraciones del proceso secundario del entrevistado y no en una puntualización de alguna de las manifestaciones de las formaciones del inconsciente que podrían deslizarse en la entrevista; como sería el caso de los lapsus o de algún otro síntoma, como se hace tradicionalmente en la intervención de tipo clínico. Lo que no significó dejar de tomar nota de dichas expresiones; sobre todo si éstas ayudaban a una posible interpretación del objeto de estudio.

Al propiciar en la entrevista la repetición sobre ciertos acontecimientos relacionados con las estrategias de apropiación académica y el deseo de saber, se pudo recuperar la reiteración de algunos elementos o seguir la línea de sentido que construía el entrevistado en torno a su proceso de formación. Se pensó a la repetición no como la reproducción o copia de la información de tipo mecánico en que se pudiera captar lo mismo; sino que el entrevistado, al volver a pensar los aspectos tratados en la entrevista, su narración marcaba una posibilidad de interpretación; es decir, algo en su discurso se movía y determinaba ese instante posibilitaba al sujeto simbolizar aquellas representaciones y afectos más significativos sobre su formación profesional.

Como ya se señaló anteriormente, en lugar de buscar que la narración respondiera a una lógica cronológica, se dejó que el entrevistado siguiera su propia línea asociativa de los acontecimientos considerados como más significativos⁵⁰; lo que ayudó a ubicar algunos procesos de continuidad y cambio que sirvieron de punto de partida para una segunda o tercera lectura de la entrevista.

El proceso de interpretación se realizó a través de diversas lecturas al material empírico; primero a partir de la misma pregunta a todas las entrevistas; para ubicar “algo” que fuera común a todos los entrevistados, lo que permitió identificar que sin que haya hecho la pregunta directa, todos ellos describían como se “Representaban a sí mismos”. Otra lectura completa de la entrevista posibilitó recuperar aquellos elementos de la singularidad presente en cada una de ellas; lo que también dio pauta para la estructuración de posibles elementos para la interpretación de los distintos apartados del informe final.

⁵⁰ Ver el apartado denominado “*Aplicación y ajustes a la entrevista piloto*” que plantea la consigna inicial de la aplicación de entrevistas; ver página 44.

Construcción del informe final

A partir de la lectura y relectura de las entrevistas, así como de la ubicación y organización del material empírico, se bosquejó un esquema traducido en estructura tentativa organizada a través de dos lógicas entrelazadas:

- La primera respondió a las categorías correspondientes a las dimensiones de análisis propuestas (deseo, estrategias e identificaciones)
- La segunda para dar cuenta de procesos de índole pedagógico (relaciones educativas, actividades curriculares, extracurriculares, etc.).

A partir de esta primera construcción, se concibió una línea de sentido apoyada en la categoría “*Representación de sí mismo*”, la cual se abordó tomando en cuenta las dimensiones espacial y temporal.

La concepción de espacio se interpretó al tomar en cuenta:

- Las coordenadas de los lugares que hacía referencia a las etapas de formación de los estudiantes (jardín de niños, primaria, secundaria, preparatoria, universidad), determinados por la dinámica cada institución.
- La significación personal otorgada al espacio escolar, el cual adquirió un sentido a partir de la experiencia singular de cada entrevistado, en este sentido se recuperó la idea en la que:

Dice Freud que la espacialidad es la proyección del carácter extenso de la psique; es decir, le damos perfil y sustancia corporal al espacio. A partir de este momento la percepción y construcción del espacio estará pautada y filtrada por el itinerario que va tendiendo la re – escritura del cuerpo, re – escritura que tiene en los inevitables acontecimientos dolorosos de la existencia su tiempo más fecundo (Chamizo, 2005, p. 175).

En este sentido, se consideró que la experiencia de las impresiones provenientes de la superficie corporal (de ese adentro y de ese afuera) se constituyen espacialidades por medio

de las cuales la psique dará cuenta de ese Yo y ese No-Yo; en ese sentido la espacialidad es la proyección del carácter extenso de la psique, la cual le da forma y contenido a ese espacio físico o lugar percibido por el sujeto. Es en ese espacio significado, las experiencias adquirirán una importancia determinada, tanto por los afectos como por las representaciones producto de una historia singular que posibilitó y potencializó la conformación de las estrategias de apropiación académica, así como la relación frente al saber.

En torno la categoría de temporalidad, se consideró conveniente trabajar dos períodos de la formación: el primero comprendió los estudios preuniversitarios; y el segundo los universitarios; se dejó por fuera la etapa posuniversitaria⁵¹, ya que la investigación estuvo centrada en el período de formación profesional de los estudiantes de Pedagogía en la UPN. De esta manera, el problema de la temporalidad se abordó a partir de una relación entre un antes y un después. Los elementos que sirvieron como referente para analizar el proceso de continuidad y cambio en la representación que los participantes señalaron sobre sí mismos, en la entrevista, a partir de la cual se ubicaron las estrategias de apropiación académica y su relación con el deseo de saber.

Asimismo, se consideró a la identidad como la representación de la percepción-conciencia que tiene el estudiante sobre sí mismo, a partir de las experiencias que ha tenido en su vida. En ese sentido la identidad implicaba ser vista como un proceso, como algo móvil que podía ser estudiado a través de la narración que hacían los entrevistados sobre la manera en que desarrollaron su trabajo académico y su relación con el deseo de saber, a partir de su vínculo con el espacio escolar; por lo cual se concibió al estudiante como un sujeto con una capacidad de poder mirarse⁵² en forma diferente; es decir, que a lo largo de su trayecto de formación escolar el estudiante puede llegar a reconstruir y

⁵¹ Este momento sirvió como un referente para ubicar desde dónde hablaban los entrevistados (como profesionistas que concluyeron su profesión y actualmente laboran como docentes universitarios) lo que de alguna forma determinaba su manera de mirar su pasado.

⁵² En el caso de este trabajo se emplea el término mirar y no ver, ya que es el que corresponde al instante en que la mirada capta algo del objeto que atrapa al sujeto y que sirve como referente para pensar en el circuito de la pulsión, que lleva al sujeto a moverse o no del lugar en que se insertó, a desarrollar su proyecto de formación profesional.

significar su representación sobre sí mismo, a partir de la relación que establece con sus estrategias de apropiación y con los elementos que movilizan y viabilizan su deseo de saber.

La categoría de **“Representación sobre sí mismo”** fue la base a partir de la cual se establecieron las categorías intermedias que sirvieron para interpretar, tanto las estrategias de apropiación académica, como el deseo de saber de los estudiantes. Dicho acercamiento permitió reorganizar la interpretación a partir de dos subcategorías **“Dedicación al trabajo académico”** y **“Valoración académica”** las cuales permitieron la construcción de sentidos, tanto del período preuniversitario como universitario.

En la categoría de **“Dedicación al trabajo académico”** se ubicaron las interpretaciones relacionadas con las significaciones de los entrevistados, que daban un lugar preponderante a la manera o a las habilidades que los estudiantes ponían en juego en la construcción de la representación que tenían de sí mismos. En cuanto a la categoría de **“Valoración académica”** identificaron las representaciones de aquellos entrevistados que se centraron en el reconocimiento de las relaciones intersubjetivas que incidieron en la forma de desarrollar su trabajo académico. En ambos casos se recuperaron aquellos aspectos que impulsaban a los estudiantes en su formación profesional.

Por último, cabe señalar que este trabajo representa un primer acercamiento al proceso complejo sobre la manera de mirarse el estudiante, a partir de sus estrategias de apropiación académica y su relación con el deseo de saber; lo que le movilizó para constituirse como profesional, dentro de un campo profesional dedicado a impulsar los procesos de formación. Aún quedan muchos aspectos que requieren trabajarse sin ser tocados por esta investigación; cabe señalar este documento constituye un acercamiento teórico y metodológico para la comprensión del proceso educativo a partir de referentes hermenéuticos y psicoanalíticos.

Estructura del trabajo

Con fines de presentación, el trabajo se estructuró en tres capítulos; el primer capítulo se denomina ***“Licenciatura en Pedagogía, UPN–Ajusco”***, el cual tiene por objetivo presentar una contextualización de la lógica institucional; licenciatura en que se formaron los entrevistados. Para ello se consideró conveniente señalar el surgimiento de la UPN, y con ella, ubicar las dos propuestas curriculares (plan 79 y plan 90) que han operado desde el surgimiento de la institución a la fecha. Dentro de los elementos institucionales, se examinaron algunos aspectos vinculados con el objeto de estudio. Para ello se rastreó en documentos oficiales la forma en que la institución concibió el proceso de formación, componente íntimamente vinculado con las apropiaciones académicas de los estudiantes y la relación del estudiante con el saber. La segunda parte del trabajo estructurado con base en el material empírico obtenido de las entrevistas realizadas, organizado a partir de la categoría ***“Representación de sí mismo”***. Esto dio la posibilidad de construir el segundo correspondiente al período preuniversitario. El tercer capítulo trata de la representación de sí mismo referente al período universitario.

Con la información que se consideró más significativa en cada uno de los períodos, se hizo una reflexión sobre los principales elementos relacionados con las estrategias de apropiación y el deseo de saber de los entrevistados. A partir de la interpretación realizada, se sugieren algunas líneas que podrían servir a los profesionales de la educación para pensar la importancia de tomar en cuenta, en la formación profesional la singularidad de cada estudiante y la forma en que éstas impactan los procesos de apropiación académica y la relación que establece el estudiante con el saber; así como el papel que juegan los educadores en los procesos de identificación y libidinización del trabajo académico. Cabe señalar que este documento propone un acercamiento al objeto de estudio, a partir del cual se intenta asomarse al complejo y profundo proceso de formación del estudiante, desde una perspectiva hermenéutica empleando herramientas del psicoanálisis. Se reconoce que muchos elementos quedaron fuera, lo que abre la posibilidad de abordarlos en futuras investigaciones interesadas en esta línea de reflexión.

1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA, UPN – AJUSCO

- 1.1. Plan de estudios 79
- 1.2. Cambios del Plan 79 a partir de su operación
- 1.3. Plan de estudios 90
- 1.4. Estrategias de apropiación académica en los Planes 79 y 90
- 1.5. Perfil y planteamientos sobre el estudiante en documentos institucionales
- 1.6. Referente empírico
- 1.7. Reflexión general

Esta investigación se centra en las estrategias de apropiación y el deseo de saber del estudiante universitario. El presente capítulo ubica los referentes institucionales que permiten dar a conocer las propuestas y algunos elementos de la dinámica de la operación del currículum que permiten ubicar las propuestas curriculares de la licenciatura en Pedagogía de la UPN Ajusco. Su objetivo es la construcción del referente contextual de la investigación; por lo tanto se consideró sin embargo se consideró pertinente aclarar algunos elementos que están presentes en los proyectos curriculares y que se relacionan con el objeto de estudio⁵³. Cabe señalar que no existe de manera explícita un apartado de estrategias de apropiación académica en los documentos institucionales; sin embargo, en las propuestas se expresa una concepción de estudiante y se marca la forma en cómo la institución concibió la formación profesional de los pedagogos de esta institución, expresada en los planes de estudio.

A partir de estas consideraciones, a continuación se presenta un referente contextual de los planes de estudio de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco estructurarlo en seis apartados. En el primero, se presentan aquellos elementos relacionados con la lógica y estructura del plan 79. En el segundo apartado, se marcan algunos cambios gestados a partir de la operación de este plan de estudios, hasta su institucionalización, tanto en lo formal como en la práctica curricular.

⁵³ El análisis del impacto de las estrategias académicas institucionales y el empleo de las estrategias de apropiación académica y deseo de saber del estudiante sería objeto de otra investigación, sin embargo se consideró pertinente explicitar algunos de los aspectos que están presentes en los proyectos institucionales por la dificultad que existe para recuperar una serie de documentos institucionales. La ampliación de la información relacionada con este capítulo se ubicó en los Anexos 11, 12 y 13.

En el tercero, se da cuenta de elementos a partir de los cuales se estructuró el plan de estudios 90. En el cuarto, se recuperan algunos aspectos vinculados con la estrategia de apropiación académica institucional, que subyace en los planes 79 y 90. En el quinto, se indican algunos puntos concernientes con la representación de estudiante que se puede desprender de las propuestas curriculares; y finalmente en el sexto se refieren algunas consideraciones generales en torno a lo planteado a lo largo de este capítulo.

1.1. Plan de Estudios 79

El 29 de agosto de 1978 se publica el Decreto de Creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)⁵⁴(*Diario Oficial de la Federación*, 1978).⁵⁵ La UPN se constituyó como institución pública de educación superior con carácter de órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP). La UPN surge como respuesta del Gobierno Federal a la demanda planteada por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), destinada a brindar oportunidades de superación académica, acordes con las necesidades y demandas del Sistema Educativo Nacional (SEN).

Entre las principales diferencias encontradas entre el proyecto de la SEP-SNTE durante el proceso de organización y puesta en operación de la UPN se encuentra el problema de la selección y definitividad de los profesores. La política del SNTE fue apoyar a profesores provenientes de la tradición normalista que hubieran estudiado en dichas escuelas y que tuvieran experiencia en las escuelas normales superiores. Otra cuestión muy importante fueron los objetivos principales de cada proyecto. Mientras el proyecto SNTE trató de controlar la UPN como un medio para incrementar su poder, obtener ganancias políticas y tener mayor

⁵⁴ Los antecedentes más inmediatos del Proyecto de la UPN se remontan a la demanda del SNTE dirigida a construir una universidad para maestros, mientras que el Licenciado López Portillo era candidato presidencial en 1976. La promesa de López Portillo fue que la UPN sería una característica esencial de su futura política educativa. Dicha promesa fue formalmente ratificada durante el primer informe al Congreso de la Unión el 1° de septiembre de 1977. En su segundo informe de gobierno el 1° de septiembre de 1978, el Presidente de la República anunció el comienzo de las actividades de la UPN (Pescador y Torres, 1987, p. 95).

⁵⁵ José Ángel Pescador (pionero y representante del grupo de la SEP para la construcción del Proyecto de creación de la UPN) y Juan Alberto Torres, señalan “Entre marzo de 1977 y diciembre de 1978, existieron dos comisiones formadas por el SNTE y por la SEP, para analizar el proyecto de la UPN y su implantación. Estas dos comisiones produjeron dos proyectos académicos y administrativos radicalmente diferentes. El proyecto elaborado por la segunda comisión que expresaba con mayor claridad las orientaciones de la SEP fue finalmente aprobado por el Presidente López Portillo y el decreto fue publicado en el Diario oficial de la Federación de agosto 29 de 1978, lo que constituyó el instrumento jurídico para la creación de la UPN” (Pescador y Torres, 1987, p. 96).

capacidad de negociación, los objetivos académicos, intelectuales y culturales del proyecto fueron claramente una prioridad secundaria. En contraste la SEP pugnaba por la profesionalización del magisterio para mejorar la calidad de la educación en México, y además se proponía la constitución de una institución original, diversificada y de alta excelencia académica a cargo del entrenamiento docente (Pescador y Torres, 1987, p. 98).

En diciembre de 1978, se concluyó el Proyecto Académico, 1978, firmado por el Licenciado Miguel Limón Rojas⁵⁶, en dicho documento se presentan las propuestas de los cuatro planes de estudio de las licenciaturas escolarizadas que se ofrecieron a partir de 1979. Las licenciaturas que se diseñaron fueron: Administración de la Educación, Pedagogía, Psicología de la Educación y Sociología de la Educación.⁵⁷ En enero de 1979 se instala el Consejo Técnico de la UPN y se publican las convocatorias para ingresar a las licenciaturas y a las especializaciones que se ofrecerían a partir de 1979⁵⁸. Bajo esta modalidad de formación⁵⁹ se consideró que la UPN atendería a nivel de licenciatura a egresados tanto de bachillerato como de escuelas normales de todo el país.

La oferta educativa se amplió significativamente a partir de la creación del Sistema a Distancia (SEAD) ya que se incorporaron una gran cantidad de profesores en servicio provenientes de otras direcciones de la SEP. La población atendida se fue incrementando, tanto por la inscripción en el sistema escolarizado como por la proveniente del programa de educación a distancia propuesto por la UPN:

Según datos oficiales, en el año en que la UPN inicia sus labores docentes se integran a ésta 11% de los maestros en servicio. Se calcula, asimismo, que la inscripción de alumnos en las licenciaturas y maestrías del sistema escolarizado aumentó de 1 300 a 4 000 entre 1979 y 1982, y en el sistema a distancia, de 58 000 a 100 000 maestros en servicio atendidos en 74 unidades SEAD repartidas en las ciudades más importantes del país. Esto significa que la Universidad atiende actualmente al 16 % del magisterio y que, considerando los nuevos cursos que

⁵⁶ En la versión final del Proyecto Académico del 78 de la UPN, participaron María Cristina Hernández Salazar, Javier Olmedo Badía y Florencio Ortega Salgado, bajo la coordinación del Jefe del Área de Investigaciones José Ángel Pescador Osuna (UPN, 1978b).

⁵⁷ El Proyecto de la UPN, aunque surge de una negociación SEP-SNTE al predominar el modelo propuesto de la SEP, constituye una de las concreciones de la política educativa desarrollada bajo el enfoque modernizador (Ubaldo, 2007, p. 214).

⁵⁸ En este momento se planteó que posteriormente se ampliaría la oferta educativa que brindaría la UPN al Sistema Educativo Nacional a través de otras modalidades como programas específicos.

⁵⁹ Posteriormente la licenciatura en Educación Básica se ofrecerá en todo el país, bajo la modalidad del Sistema Abierto de Enseñanza, dando origen a las Unidades de Educación a Distancia de la UPN, haciéndose cargo a su vez de los estudiantes de las licenciaturas heredadas de Mejoramiento Profesional; posteriormente se incorporará la licenciatura de Educación Física a las opciones de formación profesional que brindará la UPN a la comunidad (Aguilar, Córdova y Cortés, 1992).

impartirá para el ciclo 1982 – 1983, atenderá en 1983 a 128 000 estudiantes, es decir el 18 % del magisterio en servicio (Kovac, 1987, p. 31).

La licenciatura de Pedagogía empezó a operar con lo que se conoció con el nombre de plan 79⁶⁰ y después de once años se diseñó e implementó el plan 90⁶¹; este último sigue orientando el proceso formativo de los pedagogos de la UPN.

En los orígenes de la UPN, se asignó a la licenciatura en Pedagogía el nombre de Pedagogía Experimental, en ese sentido el Rector Moisés Jiménez Alarcón planteó al hablar sobre la oferta educativa de la UPN:

Que se ofrezca la licenciatura en varias especialidades, entre ellas una de carácter general que incluya, gradualmente opciones terminales en educación preescolar, primaria, secundaria, educación técnica, educación física, educación artística, etc., además de otras que respondan a las necesidades prioritarias del sistema educativo nacional, como Psicología Educativa, Sociología de la Educación, Administración Escolar y Pedagogía Experimental (UPN, 1978a).

La estructura curricular fue la misma para todas las licenciaturas escolarizadas, organizándose en tres Áreas de formación: *Formación básica*, *Formación vertical* y *Concentración profesional*; las dos primeras áreas eran comunes a todas las licenciaturas y solamente en el área de *Concentración profesional* se ubicarían las diferencias entre las distintas licenciaturas que se impartieran.

El área de *Formación básica* se orientaría a subsanar las deficiencias de formación a nivel medio superior, es decir, tendría un carácter propedéutico y exploratorio, dirigido a adquirir un conocimiento de ciencias sociales y de la realidad mexicana. En el documento rector de la vida académica de la institución, se indica que esta área: “Constituye la iniciación de los estudios universitarios, con un contenido que se oriente a proporcionar las bases que permitan al alumno desarrollar los estudios posteriores en un adecuado nivel

⁶⁰ En marzo de 1979 ingresa la primera generación teniendo como base para su formación la propuesta de esbozada en diciembre de 1978.

⁶¹ Siendo Secretario Académico Miguel Limón Rojas, se diseñó el conocido plan 79; este plan se planteó en 1978 y se implementó a partir de marzo de 1979; su operación se inició sin que hubiera concluido la estructura curricular definitiva. Hasta poco antes que egresara la 1ª generación los estudiantes presionaron a las autoridades para que éstas tramitaran el registro ante la Dirección General de Profesiones. El plan 90, se diseñó después del contexto de “Evaluación Institucional” desarrollada en 1989 en el período del Rector José Ángel Pescador Osuna. El diseño se realizó el primer semestre de 1990 y se implementó a partir de septiembre de 1990. Tanto el diseño como la operación del plan 90, se desarrollaron sin grandes problemas gracias al proceso que se implementó desde 1984 hasta 1989.

académico. Estos estudios se realizan durante los primeros dos semestres.” (UPN, 1978b, p. 15).

En el área de *Integración vertical* se estudiarían diferentes disciplinas que ayudarían al conocimiento del Sistema Educativo Nacional, basándose en una metodología científica. El abordaje sería multidisciplinario e interdisciplinario, ya que ello permitiría el desarrollo de habilidades de investigación; de ahí que en la propuesta se afirme:

Su contenido general tiene la función específica, entre otras, de agrupar una serie de contenidos que permitan al estudiante la comprensión de los elementos fundamentales que configuran la educación, las características que asume en el contexto nacional y de habilidades relacionadas con la investigación y la docencia. Los cursos correspondientes a esta área se imparten después del área básica, a través de toda la carrera, de manera que constituyan un elemento de integración con otros aspectos del área profesional (UPN, 1978b, p. 15).

El área de *Concentración profesional* estaba constituida por los espacios curriculares directamente relacionados con la formación profesional, los cuales se cursarían después de concluidas las asignaturas correspondientes al área de *Formación básica*; se introducirían de manera paulatina los cursos a partir del 3er semestre, abordándose de manera independiente pero paralela con los cursos del área de *Integración vertical* y con un *Taller integrador* que se implementaría a partir del 3er semestre; se planteaba que:

Los contenidos de esta área constituyen el elemento específico que define el campo particular de cada carrera. Tiene como función principal dotar al estudiante con un cuerpo de conocimientos y técnicas de alguna disciplina relacionada con la educación o con algún aspecto de la problemática de la educación misma, configurando un campo de actividad específico (UPN, 1978b, p. 15).

Cabe señalar que los contenidos de las diferentes licenciaturas serían los mismos, tanto para el área de *Formación básica* como del área de *Integración vertical*, mientras que para el área de *Concentración profesional* corresponderían a los contenidos elegidos para cada una de las licenciaturas. El primer mapa curricular⁶² estaba compuesto inicialmente por treinta y ocho espacios curriculares, de los cuales, para el área de *Formación básica* correspondían ocho espacios; para el área de *Integración vertical* diez cursos; y para el área de *Concentración profesional* se destinaron catorce asignaturas, de estas últimas,

⁶² Anexo 11 “Mapas plan 79, 90 y propuestas de cambio curricular” (ver parte referente a la propuesta del plan de estudios, 1978).

dos cursos tendrían un carácter optativo; y seis espacios curriculares destinados a un *Taller integrador* que se implementaría a partir del 3er semestre⁶³.

1.2. Cambios en el Plan 79 a partir de su operación

En la medida que se fue concretando la propuesta curricular, las bases en que se apoyaba el plan de estudios planteado en diciembre de 1978 se fueron modificando; uno de los principales académicos que incidieron en este replanteamiento fue el profesor Ricardo Nervi⁶⁴. Como uno de los productos de esta influencia se redactó el documento denominado: “La licenciatura en Pedagogía” en el cual se planteó la nueva lógica que se proponía para la formación profesional de los pedagogos de la UPN⁶⁵; en él se indica que:

En el contexto de las Ciencias de la Educación, compete a la Pedagogía la formulación de una teoría de la formación humana orientada hacia la realización de valores a través de los cuales se consolide el Estado democrático. El flujo y reflujo de las corrientes educativas pone de relieve, en términos de Pedagogía comparada, la presión ejercida por cambios sociales sobre la estructura tradicional de instrucción pública. La ya añeja metáfora de “revolución copernicana de la educación”, utilizada en el primer cuarto de siglo, ha sido remplazada en los días que corren por la idea de “explosión educativa”, sin duda adscrita al concepto de “explosión demográfica”. A la pedagogía corresponde sellar las grietas abiertas por tales estallidos sin que el éxito de tan compleja tarea quede asegurado por su simple y exclusiva intervención (UPN, 1981, p.1).

El pedagogo a formar a través del área de *Concentración profesional* de la Licenciatura en Pedagogía (1981), se dirigiría a fortalecer tres líneas de formación, de ahí que la propuesta curricular incluiría contenidos relacionados con los siguientes elementos:

- 1) Teoría y Filosofía Educativas
- 2) Investigación Educativa y el de Didáctica
- 3) Tecnología Educativa (UPN, 1981, p. 6).

Con relación a la propuesta de implementar un *Taller integrador* a partir del 3er semestre (“Proyecto académico, UPN, 1978”) éste desapareció tanto en los documentos oficiales

⁶³ En la propuesta del plan 79 no se asignaron créditos a cada espacio curricular ya que ello únicamente se institucionalizó cuando se hizo el registro ante la Dirección General de Profesiones.

⁶⁴ El profesor Ricardo Nervi J., es autor del texto *La práctica docente y sus fundamentos psicodácticos*. Buenos Aires. Kapelusz. 1969 (UPN, 1981).

⁶⁵ Este documento era presentado a los estudiantes y profesores como el documento que dirigía la lógica institucional del Área de “*Concentración Profesional*” mientras que el “Proyecto académico, del 78” no era conocido por la mayoría de los académicos.

como en la práctica curricular⁶⁶; en cuanto a los nombres de los cursos, éstos cambiaron y se fue abordando una formación con pocos o nulos elementos para la intervención y comprensión del campo profesional⁶⁷.

Cabe señalar que el plan de estudios empezó a operar sin haber sido registrado y avalado por la Dirección General de Profesiones. No fue sino hasta que estaba por concluir la 1ª generación, cuando se organizó un movimiento estudiantil que exigió y presionó para que las autoridades en turno agilizaran los trámites de aprobación de los planes de estudio de las distintas licenciaturas escolarizadas de la UPN⁶⁸.

La manera en que se implementó, la licenciatura facilitó que se diera un cambio en el nombre de las asignaturas, de los contenidos y en general en la lógica de la propuesta curricular inicial. Fue la práctica curricular, con todas las contradicciones en ella implicadas, la que determinó, en gran parte el tipo de transformaciones que se dieron en el desarrollo del plan 79. No existían documentos conocidos por la mayoría de los académicos que sirvieran para orientar el trabajo docente. Tanto el Proyecto Académico del 78 como la presentación del área de *Concentración profesional* en que se planteaba la lógica de la licenciatura en Pedagogía fue poco socializada. Aunque éste último era un documento institucional, paulatinamente dejó de tomarse en cuenta para hacer modificaciones de los programas. Fue el mapa curricular y la forma de operarlo lo que determinó las posibilidades que tenían los académicos para hacer cambios.

⁶⁶ En el contexto de la Evaluación Institucional de 1989, con respecto a la evaluación del plan de estudios 79, se señala "... se privilegia la formación y organización disciplinaria obstaculizándose la formación de carácter interdisciplinario que se alcanzaría con el taller integrador. Es sabido que éste no operó en la práctica salvo en el caso de la licenciatura de Educación de Adultos, la cual funcionó con dificultades" (UPN, 1989a, p. 10). Cabe señalar que la licenciatura de Educación de Adultos se ofreció como una nueva carrera educativa 1981.

⁶⁷ Las transformaciones más evidentes se pueden apreciar al comparar las propuestas de mapas curriculares de la licenciatura, plan 79. Anexo 11 "*Mapas plan 79, 90 y propuestas de cambio curricular*".

⁶⁸ Con relación a ello, uno de los entrevistados señaló: "*curiosamente la UPN cuando egresa la primera generación no tienen reconocimiento, sería por el 83, les dicen que todo está en proceso de reconocimiento... los chavos se organizaron, hicieron una huelga. Creo que fue el primer movimiento estudiantil de gran tamaño en la UPN; en él participaron ciertos estudiantes⁶⁸ de la UPN y algunos profesores logrando no el reconocimiento como tal, pero sí que se agilizará el reconocimiento de la licenciatura porque en ese entonces se decía solamente que estaba en proceso "Chavos, no se preocupen apenas estamos revisando"* [P.6B/E5/PL79/HI- I].

Las dos asignaturas curriculares que se habían previsto como asignaturas optativas⁶⁹ se ampliaron a tres cursos, que se ubicaron finalmente dentro del área de *Concentración profesional*. Los nombres, así como los contenidos básicos propuestos inicialmente para las asignaturas, se modificaron, dándose poco espacio para abordar problemas relacionados con diferentes tipos de intervención pedagógica⁷⁰.

Debido a que se inició la operación de la licenciatura sin la aprobación del plan de estudios por parte de la Dirección General de Profesiones, la estabilidad de los espacios curriculares dependió de los intereses de los académicos que hicieron la propuesta final que se institucionalizó, más que de un análisis de las necesidades generadas desde el proyecto de formación profesional. Finalmente, la propuesta curricular del plan de estudios 79, al oficializarse, se redujo a treinta y dos espacios curriculares con un valor de 336 créditos, de los cuales 156 correspondían al área de *Concentración profesional*.

En el diseño de 16 programas del Área Básica y del Área de Integración Vertical, intervienen cinco academias de asignatura que son: Sociedad Mexicana, Matemáticas, Metodología de la Investigación, Historia de las Ideas y Redacción e Investigación Documental. En tanto que el diseño de los programas de las 16 materias del Área de Concentración Profesional cuentan con 8 materias cada una; y el Área de concentración Profesional, están a cargo de cada Academia de la Licenciatura (UPN, 1989b, p. 24).

En cuanto a los programas de asignatura, éstos se fueron construyendo a la par del proceso de concreción curricular y de organización académico-administrativa; esta dinámica influyó para que no se contara con una propuesta y estructura general que fuera conocida y apropiada por los académicos que daban clase en la licenciatura, y por ende, por los estudiantes que estaban inscritos en el proyecto curricular⁷¹.

⁶⁹ En la práctica los cursos optativos se constituyeron como asignaturas de tipo obligatorio; estos cursos se organizaron a partir de la oferta institucional, más no de la elección de los estudiantes. Así en la Evaluación Interinstitucional, la Subcomisión de planes y programas señaló “Otra de las características que se desprende de los programas, es su enorme rigidez, ya que si bien algunas licenciaturas plantean materias optativas, éstas en realidad no operan, porque desde la academia se establece sólo una opción y en otros casos, no existe ni siquiera el planteamiento de espacios opcionales” (UPN, 1989a, p. 19 – 20).

⁷⁰ Anexo 11, “Mapas plan 79, 90 y propuestas de cambio curricular” (parte referente a los mapas del plan 79).

⁷¹ El conocimiento de las licenciaturas se hacía a través de una serie de folletos en los cuales se presentaba en términos generales la idea que se tenía de la formación profesional en cada una de las licenciaturas. Uno de los documentos en el que podemos ubicar esta lógica es el folleto denominado “*Información General*” (UPN, 1979).

En algunos casos, los programas se reducían a la explicitación de los objetivos y contenidos a ser abordados por los estudiantes, mientras que en otros, se señalaba la relación de la asignatura con otros espacios curriculares, los objetivos generales y específicos, así como la estructura del programa, las actividades a realizarse y la bibliografía sugerida para las diferentes unidades⁷².

La operación del plan de estudios 79 de la licenciatura en Pedagogía se desarrolló a partir del área académico-administrativa de la Dirección de Docencia, organizada a través de dos tipos de academias o instancias:

- De licenciatura, encargadas de todos los aspectos relacionados con las asignaturas del área de *Concentración profesional*.
- De asignatura” organizada a través de diferentes Academias que atendían las demandas provenientes de las distintas licenciaturas escolarizadas, las cuales estaban facultadas para atender las necesidades y problemas relacionados con las asignaturas específicas ubicadas en una de las otras dos áreas (*Formación básica o Formación vertical*)⁷³.

La separación propició un acentuado aislamiento de los espacios curriculares, y con ello un proceso de formación atomizado, en el que cada instancia tomaba decisiones al margen de la propuesta inicial de formación profesional (Academia de Pedagogía, 1989a).

⁷² Las diferencias en el diseño de los programas de asignatura llevó a plantear la necesidad de construir un documento que se denominó “Propuesta de las licenciaturas de la UPN para la elaboración de programas de estudio” el cual sirvió de base para el diseño de los programas del plan 90 (Juárez, 90).

⁷³ Las áreas de *Formación básica* y la de *Formación vertical* se operaban a partir de una estructura académico-administrativa organizada en diversas Academias de asignatura, en las que se atendían de dos a seis asignaturas. Los profesores que formaban parte de las Academias de asignatura eran los encargados de diseñar los programas y atender a los alumnos de las diversas licenciaturas que se ofrecían en la UPN, sin que necesariamente conocieran las especificidades académicas de cada licenciatura. Aunque existía un espacio en el que se reunían los coordinadores de las distintas instancias que abarcaba el Área de docencia en la Unidad Ajusco, los problemas que se atendían eran de índole operativo.

1.3. Plan de Estudios 90

El diseño del plan de estudios 90 retomó la serie de inquietudes planteadas por los académicos y estudiantes que participaron en distintos momentos de evaluación curricular que antecedieron al diseño de la nueva propuesta⁷⁴.

Entre las observaciones que dieron origen al plan de estudios 90, que podrían tener una relación con las estrategias de apropiación académica⁷⁵ de esta investigación, se encuentran las siguientes consideraciones planteadas en los documentos institucionales:

- Recuperar algunos elementos vinculados con el carácter multidisciplinario e interdisciplinario en los procesos de formación.
- El plan de estudios de Pedagogía debía estructurarse a partir de una visión articulada y no de la suma de intereses de las diversas Academias o docentes.
- El diseño partiría de una posición sobre cómo concebíamos la Pedagogía y la práctica profesional.
- La estructura académica y administrativa debería servir para resolver problemas y necesidades de la formación profesional de los estudiantes y no únicamente como instancia de corte administrativo.
- Tomar en cuenta la participación de los alumnos en la elección y configuración de las propuestas de formación profesional.
- La articulación de la teoría y la práctica se haría a partir de los campos de formación profesional.
- El proceso de titulación, el servicio social y la formación profesional se articularían en la última fase de formación profesional.

⁷⁴ Anexo 12 “Evaluación del plan de estudios 79”.

⁷⁵ Se entenderá por estrategias de apropiación académica institucionales a aquellas propuestas de trabajo diseñadas dentro del proyecto curricular que se dirigen para fortalecer el proceso de formación profesional. En ese sentido, este tipo de estrategia está enlazada con las significaciones sobre la forma de concretar el proceso de formación profesional de los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía, es decir, se vincula con la propuesta institucional de cómo el estudiante lograría cubrir las aspiraciones del programa de la formación profesional.

- Se establecería un vínculo con las distintas instituciones que conformaban el Sistema Educativo Nacional con el fin de que el estudiante contara con la posibilidad de tener una experiencia en la que pudiera articular, enriquecer y mejorar los elementos de su formación profesional.

El plan de estudios en Pedagogía se estructuró a partir de la consideración de fases de formación profesional: I Fase: *Formación inicial* con doce espacios curriculares (98 créditos), II Fase: *Campos de formación y trabajo profesional* con dieciocho espacios curriculares (150 créditos) y III Fase: *Concentración en campo y/o servicio*, con diez espacios (84 créditos); es decir, para hacer un total de cuarenta espacios curriculares con valor de 332 créditos. A continuación se describen las características generales de las fases de formación del plan de estudios 90:

En la I Fase de *Formación inicial* se plantea favorecer la adquisición y utilización de conocimientos y criterios de tipo multidisciplinario que puedan ser empleados para analizar y comprender “lo educativo”; entendido como un proceso socio histórico-complejo, mediado por diversas fuerzas, intereses y actividades sociales, de índole económica, política y cultural. Dicha formación, además, comprende las dimensiones institucionales e informales en la que se expresa y adquiere concreción y actualidad el proceso educativo (UPN, 1990, p. 11 – 12).

Esta fase tiene como finalidad brindar las bases teórico-metodológicas que introduzcan al estudiante en la comprensión de los procesos y problemas educativos, preparándolo para abordar el análisis e intervención pedagógica. En la propuesta se plantea que por medio de elementos multidisciplinarios, el estudiante adquirirá conocimientos que le servirán para comprender la complejidad de los procesos educativos.

El abordaje de diversos aspectos relacionados con la producción pedagógica y con la problemática de la educación se realizaría por medio de líneas de formación⁷⁶, los cuales

⁷⁶ En la versión de junio de 1990 del plan de estudios, denominaron “líneas de formación” para diferenciarlas de los campos planteados para la segunda fase, dirigidos a la comprensión de procesos de formación e intervención profesional. En la versión oficial de octubre de 1990, para su aprobación, se

permitieran por un lado, el conocimiento del Sistema Educativo Nacional (con una perspectiva socio-histórico y cultural); y por otro, una formación en donde se incluyeran elementos tanto psicológicos y sociales como filosóficos, dirigidos a que los estudiantes pudieran hacer una reflexión educativa y pedagógica⁷⁷. Esta fase se conformó de diez espacios curriculares, con un valor total de 98 créditos. Asimismo, se planteó la existencia de una línea de formación en investigación educativa, que iría del 1° al 8° semestre de la licenciatura, la cual tendría una finalidad de apoyar el proceso formativo en las fases de formación profesional.

La línea de investigación en su conjunto (ocho seminarios) no pretendía formar investigadores, pero sí brindar las herramientas teórico-metodológicas que permitieran a los estudiantes conocer, reflexionar e intervenir en contextos específicos de trabajo profesional así como adquirir las bases para desarrollar su trabajo de titulación⁷⁸.

En la II Fase: *Campos de formación y trabajo profesional* se plantea que “Proporciona en los semestres intermedios, aportaciones teóricas, metodológicas y técnicas que favorecen conocimientos y análisis más específicos de los procesos educativos en términos institucionales, grupales e individuales. También se analizan las alternativas y recursos metodológicos y técnicos, con los que el pedagogo puede intervenir en los campos de trabajo profesional” (UPN, 1990, p. 12).

unificó la terminología en todos los planes de licenciatura. Tal cambio apareció en el documento oficial; sin embargo, en la operación del Programa educativo se mantuvo la diferenciación entre líneas y campos; situación que facilitó la organización académico-administrativa, pero también dificultó a los profesores comprender y apropiarse de ciertos procesos que se daban en la Academia de Pedagogía. Cabe señalar que la estructura del plan de estudios 90 de la licenciatura en Pedagogía y su lógica general fue adoptada y adaptada por todas las licenciaturas escolarizadas del plan 90, de la UPN Ajusco.

⁷⁷ Esta línea en la versión final se dividió en dos: línea psicológica y línea filosófico-pedagógica (UPN, 1990).

⁷⁸ Aunque desde el diseño se planteó como uno de los objetivos del nuevo plan de estudios resolver el problema de la titulación, en la operación del plan de estudios 90, el índice de titulación continuaba siendo muy bajo. En ese sentido se afirmó “Reconocemos que el problema continua agudizándose y las opciones diseñadas para favorecer la titulación del plan 90, se muestran obsoletas e insuficientes” (Aguilar, 2007a, p. 74). Con relación al plan 79 pueden verse las investigaciones relacionadas con el “Programa Estratégico de Titulación” donde se señala la problemática y las estrategias institucionales implementadas para resolverla (Aguilar, 2002) y (Calvo, 2004, 2009).

Entre los referentes presentes a lo largo del proceso de diseño curricular que sirvieron para la elección de los campos, se consideró un documento de la UAM–Xochimilco que circulaba en ese entonces, en el que se hablaba de prácticas profesionales emergentes, dominantes y decadentes. Asimismo, se retomó el concepto de Campo de la teoría de Pierre Bourdieu, el cual sirvió de referente para la construcción de una serie de elementos que ayudaron a superar las clásicas polémicas de la Pedagogía, en las que se debatía si ésta era una ciencia, un arte o una técnica, como punto de partida se asumió que la Pedagogía era un Campo de producción intelectual e intervención profesional. Dicha postura posibilitó el posicionamiento para la construcción de las fases que integran la estructura curricular, de tal manera a la Pedagogía se le abordaba desde una perspectiva global que permitía pensar la articulación entre la teoría y la práctica a partir de diferentes concreciones y expresiones de este campo.

El debate desarrollado entre prácticas profesionales y campo, llevó a priorizar cinco campos de formación e intervención pedagógica, dejando abierta la posibilidad de hacer un replanteamiento de éstos según el desarrollo que en los siguientes años tuviera el campo de la Pedagogía en su conjunto. Dado que la misión de la UPN era formar profesionales de la educación⁷⁹, para la selección de los campos se consideraron como fundamentales para la formación profesional de los pedagogos los campos de: Docencia, Curriculum, Orientación educativa⁸⁰, Comunicación y Proyectos educativos⁸¹. Cada uno de ellos se abordaría a través de dos espacios curriculares con una orientación teórico–práctica. La

⁷⁹ Cabe señalar que para algunos académicos el Sistema Educativo Nacional el trabajo docente se había limitado al trabajo docente, de ahí el equívoco de considerar que el nuevo plan de estudios de Pedagogía se reducía a la formación de profesionales para atender los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel preuniversitario, e incluso algunos docentes llegaron a confundir a la Pedagogía con la formación de profesores.

⁸⁰ Se ubicaba a la Orientación educativa no como un campo únicamente de corte psicológico, sino fundamentalmente psicopedagógico.

⁸¹ Este campo abarcaría todos los aspectos relacionados con la Administración Educativa. Por razones políticas y académicas se planteó con el nombre de “Proyectos Educativos” debido a que desde la autoridad se señalaba que estos elementos se trabajarían en la licenciatura de Administración Educativa de la UPN por lo que no sería pertinente incluirlos en una formación en Pedagogía. Desde la Academia de Pedagogía se consideró que era importante que todo pedagogo tuviera una formación sobre estos aspectos; en particular aquellos vinculados con una perspectiva educativa y pedagógica y no sólo económica, financiera, legislativa o simplemente de gestión institucional.

concreción específica de los programas, así como la forma de visualizar esta articulación, se dejó bajo la responsabilidad del equipo de profesores que impartirían las materias.

Se consideró que las asignaturas dentro de esta II Fase de formación profesional se complementarían con otros aspectos de carácter teórico y metodológico, así como técnico-instrumental. Por lo cual se requeriría el desarrollo de un trabajo de tipo interdisciplinario, en el que se necesitaba articular saberes conquistados en la fase anterior, a la vez que se ampliarían los conocimientos y se obtendrían nuevas herramientas teóricas e instrumentales que permitieran a los estudiantes el desarrollo de habilidades directamente relacionadas con los diferentes campos de formación e intervención profesional.

En el diseño se pensó que los cinco campos de formación e intervención profesional se podrían trabajar junto con las líneas de teoría pedagógica (dos espacios curriculares), sociología de la educación (dos espacios curriculares) e investigación educativa (cuatro espacios curriculares abordándose de manera coordinada con los campos de formación profesional. La lógica de estructuración no se pensó de manera lineal, sino más bien la ubicación de algunas asignaturas dependió del grado de complejidad valorada a partir de su abordaje.

En total, la II fase se conformó por dieciocho asignaturas, con un valor de 150 créditos de los 332 créditos totales. Esta fase de formación es la más amplia y común a todos los estudiantes que ingresaron a la licenciatura en Pedagogía a partir de 1990. En el plan de estudios se señala:

En síntesis en esta fase de formación específicamente pedagógica, conjuga teoría y práctica profesional, tiende a la conformación de un pedagogo con múltiples posibilidades para intervenir creativamente en acciones educativas de nuestro medio; ya que esta formación le permite describir y explicar problemáticas educativas específicas, considerando condiciones y necesidades, el proceso de la misma acción educativa y sus efectos; y también dota al estudiante de las habilidades necesarias para una intervención práctica” (UPN, 1990, p. 18).

En la III Fase *Concentración en campo y/o servicio*, se señala que ésta debe dirigirse a “fortalecer la formación profesional del pedagogo desde una perspectiva integradora, tanto en relación con los planteos teórico-pedagógicos actuales, como los conocimientos y

habilidades orientados a resolver problemáticas educativas concretas del Sistema Educativo Nacional; por tanto, procura garantizar el trabajo interdisciplinario. Esta fase se configura con materias optativas y de concentración, las cuales deben estar vinculadas con el campo de estudio-trabajo que el alumno elija para profundizar, así como para realizar el trabajo social y la tesis (o tesina) profesional” (UPN, 1990, p. 12).

Esta tercera y última fase del plan de estudios se concibió como la fase en la que se daría una articulación teórico-práctica común, de carácter flexible, que permitiría al estudiante de Pedagogía elegir y profundizar en el campo de su interés; se pensaba a éste como un espacio de “pre-especialización”, en que estos diez espacios curriculares (84 créditos) se orientarían a fortalecer el proceso de formación previo y a enriquecerla a partir de la elección del campo de interés de los estudiantes. Como estrategia central al proceso de formación se concibió articulando al servicio social y al proceso de titulación.

De entre diez espacios curriculares de la III Fase de formación se consideró que una de las asignaturas de cada semestre se centraría en elementos directamente relacionados con los desarrollos y problemáticas abordadas en el campo de formación profesional correspondiente. Inicialmente se planteó un grupo de seis materias optativas⁸². Las asignaturas relacionadas con la línea de Investigación educativa, en esta fase de formación se orientarían a apoyar el trabajo de investigación o intervención que el estudiante realizaría durante el último año de la carrera, con lo cual se presuponía se favorecerían los procesos de titulación.

El diseño de los programas que integrarían las propuestas de la III fase se harían a partir de tomar en cuenta los problemas y necesidades del Sistema Educativo Nacional. Cabe señalar que la propuesta dejaba abierta la posibilidad, al igual que en la fase anterior, de

⁸² En la práctica este campo se ha concretado en tres formas de operación; en un primer momento las autoridades instrumentaron los cursos de otras licenciaturas como materias optativas para la licenciatura en Pedagogía; en un segundo momento, se ofrecieron algunas optativas relacionadas con los campos específicos y finalmente en el tercer momento, se abrió a todo el equipo de académicos de la UPN que quisiera ofrecer una opción de trabajo en alguno de los campos, previa presentación y aceptación de los alumnos. Este proceso llevó a la construcción de nuevos documentos de trabajo que pautaran el diseño de los diez espacios curriculares que comprenden la III Fase de *Concentración en campo y/o servicio pedagógico*.

construir nuevas opciones de campo que respondieran a intereses de estudiantes y profesores y de posibilidades del desarrollo del campo de la Pedagogía.

1.4. Estrategias para la apropiación académica en los planes 79 y 90

De lo señalado sobre los planes de estudio 79 y 90 se diseñan dos estrategias de apropiación académica en ambos proyectos curriculares; donde se plantea la importancia de establecer una articulación entre teoría y práctica, que se enfocaría a través de su relación con el Sistema Educativo Nacional. En el plan de estudios 79 dicha articulación se visualizó a través de un *Taller integrador*; mientras que en el plan 90 se planteó como un abordaje diferenciado en cada fase de formación profesional; en la I fase mediante un abordaje multidisciplinario, en la II fase con una actividad interdisciplinaria y multidisciplinaria en el que la línea de Investigación posibilitaría la concreción de un proyecto de investigación y/o intervención relacionado con los campos de formación profesional; y en la III fase por medio de una intervención que permitiera hacer el servicio social, así como la construcción del trabajo de titulación, los cuales estarían articulados a un proyecto de una opción de formación profesional. A continuación se indican algunos elementos directamente relacionados con estos aspectos, tanto en el plan 79 como 90⁸³.

En la propuesta del plan de estudios de 1979, se consideraba que se debería complementar el conocimiento organizado por los cursos con un *Taller integrador*, planteándose que ello permitiría el análisis de problemas específicos (de índole académico o social) los que serían abordados a partir de un enfoque global e interdisciplinario. La forma de organización del trabajo académico implicaba el desarrollo de cuatro cursos

⁸³ Siendo Secretario Académico Miguel Limón Rojas, se diseñó el conocido plan 79; este plan se formuló en 1978 y se implementó a partir de marzo de 1979; su operación se inició sin que hubiera concluido la estructura curricular definitiva. El plan 90, se diseñó después del contexto de “Evaluación Institucional” desarrollada en 1989 en el periodo del Rector José Ángel Pescador Osuna. Se diseñó el plan de estudios el primer semestre de 1990 y se implementó a partir de septiembre de 1990. El diseño e implementación del plan 90 se desarrolló sin grandes problemas gracias a los trabajos que se venían desarrollando desde 1984 hasta 1989.

teóricos por semestre y un *Taller integrador*, que estaría instrumentado a partir de cuatro equipos de trabajo, integrados cada uno por los profesores de los cursos y diez alumnos en cada uno de los equipos. Los profesores fungirían como coordinadores, y de ellos, uno estaría encargado de apoyar el trabajo de todos los integrantes de ese grupo.

La concepción educativa en que se basaba esta propuesta curricular implicaba la posibilidad de recuperar las tres funciones universitarias (docencia, investigación y difusión). La perspectiva de la docencia se dirigiría a la eliminación de métodos tradicionales de la enseñanza en los que la pasividad o la improvisación impedirían el desarrollo académico de los estudiantes inscritos en las diferentes licenciaturas. El docente se definía como un facilitador del aprendizaje, el cual tenía la función de ayudar al estudiante en el conocimiento de la realidad y en la adquisición de las nuevas experiencias.

El docente, colaboraría y trabajaría directamente con los alumnos sugiriendo, corrigiendo y supervisando las actividades académicas de acuerdo con las necesidades y posibilidades de los estudiantes. El método didáctico no se destinaría a la transmisión de conocimientos, sino al descubrimiento y aplicación de la información a través de un acercamiento a la comunidad y a la problemática educativa del país. En el Proyecto Académico de 1978 se consideraba que, como integrante del personal académico, el profesor debería estar consciente del:

papel que el aprendizaje de su disciplina particular juega en la formación integral del alumno... por tanto, el profesor de la UPN ha de considerar el trabajo en equipos interdisciplinarios docentes como forma natural y única que permite el logro de los objetivos de aprendizaje (UPN, 1978b, pp. 9 – 10).

En ese sentido, la formación profesional se encaminaría a enfrentarse a la realidad y a contribuir a la transformación social; esta forma de trabajo se dirigiría a que el alumno fuera capaz de asumir una actitud crítica mediante un método que le permitiera comprobar y refutar hipótesis, así como fungir como promotores del desarrollo social, de ahí que se afirmara:

De manera específica el método didáctico que se aplique en la Universidad Pedagógica Nacional deberá permitir:

- a) La participación activa del educando.
- b) El enfoque interdisciplinario de los problemas.

- c) La explicación, confrontación y estructuración de modelos teóricos y de conocimiento con base en la realidad circundante.
- d) El uso sistemático de materiales bibliográficos tanto en español, como en otros idiomas.
- e) Un sistema que evalúe los distintos elementos que intervienen en el proceso enseñanza – aprendizaje (UPN, 1978b, p. 20).

En el desarrollo curricular, el documento en que se describió el área de *Concentración profesional* (UPN, 1981), poco se decía con respecto a la manera en que se concebía la forma en que el estudiante de la UPN desarrollaría el trabajo académico. La propuesta de formación se limitaba a señalar que solamente en algunos espacios curriculares, el trabajo se desarrollarían a través de *Talleres-seminarios* indicándose que las asignaturas en que se aborda este tipo de actividad, como las relacionadas con la Evaluación y la Investigación educativa, en ese sentido se plantea que:

Estas materias de enseñanza más que construir acervos específicos de conocimientos, representan actividades prácticas a realizar, con miras al desarrollo de las habilidades correspondientes, mediante el empleo de esquemas metodológicos que deban ser comprendidos, discutidos, asimilados y transferidos por los alumnos.

Las asignaturas de evaluación e investigación educativa, no serán consideradas como cursos, en el sentido convencional. La estrategia será hacer evaluaciones e investigaciones para aprehenderlas como procesos, y adquirir la experiencia viva que de estos quehaceres se obtiene (UPN, 1981, p. 11).

No obstante, en la concreción del plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía 78, los programas de los distintos espacios curriculares quedaron reducidos al conocimiento de los desarrollos teóricos que fueron seleccionados para la formación del pedagogo de la UPN⁸⁴. La estrategia didáctica plasmada en los programas se apoyaba fundamentalmente en la revisión de las unidades y temas que integraban los cursos, generalmente reduciéndose al abordaje de los materiales propuestos, los cuales se revisarían por medio de trabajo individual o de equipo.

La evaluación del trabajo académico en los programas se circunscribían en su mayoría, al establecimiento de ciertos criterios para la asignación de la calificación, en los que se indicaba el porcentaje que se asignaría por cada actividad realizada por parte del alumno (ejemplo: participación 10%, trabajo en equipo 10%, trabajo individual 50%, evaluación

⁸⁴ No existía una política institucional de cómo articular la teoría con la práctica ni mucho menos con las instituciones del Sistema Educativo Nacional, y cuando esta se daba, se reducía a las inquietudes y posibilidades de algunos de los profesores.

escrita 30%)⁸⁵; la modalidad bajo la cual se planteaba el desarrollo del trabajo era la de curso o de seminario (Academia de Pedagogía, 1989a).

En el caso del plan de estudios 90 se plantearon una serie de cambios relacionados con la forma en que se desarrolló el proceso de formación de los estudiantes del plan 79. De ahí que se haya tratado de recuperar una serie de elementos planteados en el Proyecto Académico 78 y la experiencia profesional de los docentes que laboraban en ese momento en la licenciatura. Esta estrategia general se empezó a perfilar a partir de los resultados de la Evaluación Institucional realizada en 1989⁸⁶.

La delimitación de esta propuesta es producto de demandas concretas, por parte de los actuales alumnos, los cuales plantearon en la encuesta realizada en el proceso de evaluación institucional, la necesidad de llevar a cabo, tanto proyectos de investigación acordes con una problemática educativa, como el tener prácticas profesionales que les permitan aprender aspectos que son tratados dentro de los cursos, los que a su vez les resultan sumamente difíciles de vincular con el campo de trabajo de su profesión (UPN, 1990, p. 3).

Entre los principales elementos que integraban la estrategia de apropiación académica, se puede señalar la importancia que se dio al trabajo colegiado entre los profesores, ya no por medio de un *Taller integrador*, sino de una instancia académica, integrada por un grupo de docentes que fungieran como responsables de línea o campo, que eran los encargados de coordinarse con el conjunto de profesores que trabajarían en las distintas líneas y campos de formación en alguna de las asignaturas del plan de estudios⁸⁷, los cuales se facultarían

⁸⁵ En la Evaluación realizada en 1989 se indica que “En la elaboración de los programas de cada materia, existen diferentes criterios y formatos que revelan la carencia de una unidad en la formulación de los mismos, así como la ausencia de una orientación pedagógica, claramente establecida, que a su vez sea congruente con un perfil profesional” (UPN, 1989b, p. 21).

⁸⁶ Esta propuesta tiene antecedentes en algunas ideas planteadas en un trabajo desarrollado en 1988, “Pre-proyecto: Estudio-trabajo para la licenciatura en Pedagogía” en el que se manifiesta la inquietud de articular la teoría y la práctica visualizada por los académicos que trabajábamos en la licenciatura, como una necesidad fundamental para resolver problemas en la formación profesional de los estudiantes del plan de estudios 79; en dicho documento se sostenía que “la vinculación educación – trabajo permite articular la teoría y la práctica en el campo específico en que el pedagogo ejercerá su oficio y, a la vez, articula el trabajo pedagógico con la investigación. Es decir, el eje estudio-trabajo constituye una estrategia pedagógica que contribuiría para que nuestros estudiantes universitarios conformen el perfil de un pedagogo que integre una estricta formación científica con la plasticidad creadora necesaria para intentar la búsqueda de respuestas alternativas, adecuadas a los intereses materiales existentes en nuestra realidad educativa” (Aguilar, Juárez y Ortega, 1988, p. 5).

⁸⁷ Esta propuesta no se llegó a institucionalizar en el documento de la licenciatura pero se empezó a construir a partir de la operación del nuevo plan de estudios. Su institucionalización se hizo posible a través del proceso de reestructuración concretado en el año del 2003, el cual fue publicado en febrero del 2004 (UPN, 2004).

para evaluar y actualizar colegiadamente los programas educativos que integraban el plan de estudios.

Por otro lado, se planteaba la importancia de establecer una articulación con la práctica a través de un vínculo con el Sistema Educativo Nacional en el que los estudiantes realizarían actividades de investigación e intervención pedagógica en los primeros semestres mediante trabajos de análisis de los problemas educativos y las propuestas pedagógicas; este proceso se incrementaría a partir de la II fase de formación y se fortalecería en el último año de la licenciatura, ya que se pensaba que la estrategia de formación garantizaría la articulación del servicio social, la titulación y los diversos elementos relacionados con la formación profesional. La propuesta de *Formación profesional y servicio social en Pedagogía*, se diseñó paralelamente al documento del plan de estudios 90⁸⁸, en el que se señala:

El proyecto consiste en brindar a los estudiantes en el último año de la carrera de Pedagogía, un proceso de formación que les permita articular sus conocimientos adquiridos con una experiencia profesional dentro de una institución del Sistema Educativo Nacional.

Los estudiantes realizarán su servicio social y recibirán una formación teórico-práctica a través de su participación, en un Programa de intervención de investigación y desarrollo determinado por el Centro de Investigación, y el Centro de Educación Curricular y dirigido y diseñado por el Centro de Servicios Educativos y Coordinado por el equipo de profesores, encargado de líneas de pre especialización de la Academia de Pedagogía (Aguilar, 1990, p. 9)⁸⁹.

Para ello se pensó como necesario que se formaran equipos de profesores que elaboraran diferentes propuestas específicas a cada campo de formación profesional, para atender diferentes problemas del Sistema Educativo Nacional. Estas propuestas serían a su vez planteadas por el equipo de maestros que trabajaría con los estudiantes de 6° semestre de la licenciatura en Pedagogía, a fin de que ellos eligieran la propuesta que más les interesara y el equipo de profesores con los que deseaban trabajar el último año de la licenciatura.

⁸⁸ Anexo 13 “Operación del plan de estudios 90”.

⁸⁹ El plan de estudios se diseñó junto con una serie de documentos que daban una visión general de la propuesta curricular y de la forma de operarla, sin embargo, los académicos dejaron de lado varios aspectos debido al desconocimiento de cómo se concretarían éstos y también por el desinterés de las autoridades para establecer convenios que aseguraran a los estudiantes un vínculo con diferentes instituciones del Sistema Educativo Nacional.

Esta estrategia de formación profesional, adquiriría sus especificidades en cada una de las fases de formación profesional. Para la Fase I *Formación inicial*, se pensó darle un predominio al trabajo teórico en el que se abordarían diversos desarrollos del campo y el análisis de problemas educativos, los cuales se trabajarían a partir de un enfoque multidisciplinario que sería coordinado por los responsables de las distintas líneas que constituían el plan de estudios.

Para la II Fase *Formación en campo y/o servicio* se planteó que el trabajo fuera realizado mediante un proyecto impulsado colectivamente entre profesores y estudiantes. En este caso, la línea de Investigación educativa apoyaría el trabajo desarrollado durante el proceso de formación profesional, lo que implicaba a los profesores que impartieran estas materias tanto un conocimiento de los campos de formación como una experiencia en investigación educativa. Asimismo se pensó que las asignaturas abordaran el vínculo teoría-práctica en sus dos espacios curriculares, situación que fue resuelta por los profesores que diseñaron los programas específicos de esta fase, dejando un curso teórico y otro en el que se plantearía la práctica (Ejemplos: *campo de orientación educativa*: bases de la orientación en 5° semestre, y orientación educativa y sus prácticas en 6° semestre; *campo Currículum*: diseño curricular en 5° semestre y desarrollo y evaluación curricular en 6° semestre)⁹⁰. Sin embargo los cursos que se diseñaron en el mejor de los casos, se integraron los elementos teóricos e instrumentales sin llegar necesariamente al desarrollo de un trabajo de investigación o intervención dentro de cada uno de los campos. No se previó el desarrollo de proyectos comunes entre las asignaturas impartidas en el mismo semestre durante esta fase de formación.

Para la III Fase *Concentración en campo y/o servicio* se pensó darle un carácter flexible, constituida a partir de opciones de formación que fueran acordes con los intereses de estudiantes y las posibilidades institucionales; para ello se conformarían equipos de profesores que desearan trabajar colegiadamente en torno a un proyecto de formación; a estos grupos se les denominó *Opciones de campo*, estos profesores diseñarían la propuesta

⁹⁰ Anexo 11, “Mapas plan 79, 90 y propuestas de cambio curricular” (parte referente al plan 90).

que se desarrollaría en el 7° y 8° semestre de la licenciatura. Para ello se contaría con diez espacios curriculares, dos de ellos serían destinados a seminarios de tesis y dos a seminarios de concentración en el campo, en los que se ampliaría y profundizaría en elementos relacionados con el campo en cuestión y en los otros seis se abordarían aquellos elementos que se necesitaran para poder atender las necesidades de los proyectos de intervención e investigación en los que se estuviera trabajando.

El diseño de los programas y el contenido serían responsabilidad del equipo de trabajo. Las condiciones para su diseño se enmarcaban en el requisito de articular el servicio social, el proceso de titulación y la formación profesional. Asimismo, se consideró que en aquellos casos en que el alumno no pudiera realizar el servicio social y concluir en los cuatro años su titulación, la universidad se comprometería en apoyar al estudiante para que se titulara.

Como una estrategia fundamental destaca el hecho de concebir el proceso de titulación y el servicio social como partes integrantes del proceso de formación profesional. En tal sentido, en la última fase, se prevé que se articulen los cursos de concentración, los cursos optativos y los cursos de investigación educativa con el servicio social y el proceso de titulación” (UPN, 1990, p. 27).

1.5. Perfil y planteamientos sobre el estudiante en documentos institucionales

El primer antecedente institucional que caracteriza el tipo de estudiante que podría ingresar a la UPN se encuentra planteado en los dos anteproyectos propuestos por el SNTE y por la SEP respectivamente; cada una de estas instituciones plantearon un modelo de universidad en la que se configuraba el tipo de institución que se quería para la UPN; a partir de marzo de 1977 se iniciaron los trabajos de las comisiones que precedieron el Decreto de Creación de la UPN (Pescador y Torres, 1987, p. 95).

El Proyecto SNTE, diseñó un modelo de universidad masiva con una cobertura nacional que tendría funcionamiento en todos los estados, la UPN trabajaría coordinadamente con las normales, los estudiantes que ingresarían a la UPN serían los egresados de las escuelas normales, que en ese tiempo realizaban estudios a nivel medio superior; es decir, la UPN

se encargaría de instrumentar la profesionalización de los maestros normalistas, con lo cual se aseguraría que los profesores alcanzaran el nivel de licenciatura.

El Proyecto SEP por su parte, planteaba un modelo de universidad basada en un crecimiento planeado, en el que el ingreso y la matrícula serían controlados, con una sola unidad en el D. F. y algunas subsedes en ciertos estados de la República. Se trataba de un modelo universitario para maestros. El proceso de formación se diferenciaría de la impulsada por las escuelas normales. En este sentido, las licenciaturas que se propusieran se dirigirían a estudiantes egresados, tanto de escuelas normales como de instituciones de educación media superior (Pescador y Torres, 1987, pp. 100 – 101).

Con el Decreto de Creación de la UPN (29 de agosto, 1978) se aprobó la construcción de una institución dirigida a “la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades del país” y basada en un modelo de universidad apoyada en tres funciones asignadas a las instituciones universitarias: la docencia, la investigación y la difusión. Se agregaba en su artículo 4 “Para ingresar a la licenciaturas en la Universidad Pedagógica Nacional será necesario haber concluido satisfactoriamente los estudios de educación normal o el de bachillerato” (UPN, 1980, p. 9).

Posteriormente, en el Proyecto Académico del año 1978 se planteó que la Universidad Pedagógica Nacional formara profesionales de la educación capaces de hacer frente a una serie de problemas educativos del país, los cuales deberán tener una actitud crítica, flexible, solidaria y con una formación interdisciplinaria; señalándose en este documento que la Universidad Pedagógica Nacional:

formará individuos reflexivos y críticos, capacitados para analizar la realidad inmediata y entender el proceso social del que son parte, habituados al trabajo interdisciplinario y colectivo que combina al conocimiento con acciones solidarias para la universidad y la comunidad (UPN, 1978b, p. 8).

En el posicionamiento dentro de los planteamientos institucionales del plan 78 se ubica al estudiante como un sujeto capaz de aprender y hacer frente a las demandas de formación propuestas en el Proyecto académico.

Acorde con la forma de trabajo propuesta (trabajo de equipo tanto de estudiantes como de profesores), se pensó que el estudiante sería capaz de colaborar en la construcción de un saber colectivo; donde cada integrante ganará en experiencia; de ahí que se pensó como fundamental que participara en las diversas actividades de evaluación y de revisión curricular, en ese sentido se indica en este documento institucional que:

El alumno es el primer responsable de su propia formación y el único que puede aprender. Lejos de esperar a que el maestro le informe, él debe ser activo y crítico, observando y analizando la realidad para aprender de ella, comprobar y refutar hipótesis y estar en condiciones de modificar la realidad (UPN, 1978b, p. 18).

Desde la perspectiva formal de la institución, se esperaba que el estudiante que concluyera la licenciatura de la UPN contara con elementos que aseguraran a su egreso la continuidad de una forma de trabajar los problemas específicos de su profesión. De esta manera el alumno estaría en condiciones de profundizar, ampliar y abordar los procesos y problemas educativos. En esta línea se sostenía que el estudiante debía tener presente “el papel que juega desde su vida estudiantil como elemento para el cambio y promotor del desarrollo, pues su vida profesional no debe ser sino la confirmación de su actividad estudiantil, únicamente ganando en experiencia y conocimientos” (UPN, 1978b, p. 18).

Sin embargo, esta lógica de formación se empezó a desquebrajar antes de que se lograra formalizar ante la SEP la propuesta curricular. Para la promoción de las licenciaturas escolarizadas en enero de 1979, previo al ingreso de la primera generación de estudiantes, se señala que la formación en la licenciatura en Pedagogía se dirige a formar profesionales para la capacitación, el adiestramiento y formación de grupos o individuos; en ese sentido, se señala que la Licenciatura en Pedagogía está:

Orientada a formar científicos que asuman una postura crítica del sistema, que comprendan, analicen y evalúen el fenómeno educativo en forma integral y que sean capaces de diseñar, instrumentar y evaluar modelos educativos para la capacitación, el adiestramiento y la formación de grupos o individuos (UPN, 1979, p. 14).

Y aunque se plantea que la licenciatura contaría con una formación amplia, de tipo crítico y de investigación, el trabajo del egresado se orientaría a la formación de docentes para el Sistema Educativo Nacional, dando énfasis a los procesos de enseñanza–aprendizaje como puede apreciarse en el siguiente señalamiento:

El egresado de esta licenciatura, podrá desempeñar fundamentalmente funciones de investigación y tareas colaterales de planificación, desarrollo y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, así como docencia en instituciones educativas o bien en centros de trabajo donde se realice la capacitación y adiestramiento. De conformidad con los objetivos de la institución, se prevé que la actividad profesional de sus egresados habrá de desarrollarse preferentemente en instituciones docentes de todo el país (UPN, 1979, p. 15).

A partir de las modificaciones a la propuesta de formación profesional del licenciado en Pedagogía de la UPN, contenidas en el área de *Concentración profesional* en el documento denominado “*La licenciatura en Pedagogía*” (UPN, 1981), el cambio en la concepción del estudiante de la licenciatura en Pedagogía se acentuó al darse mayor peso al trabajo individual, se consideraba que:

el alumno irá construyendo paso a paso sus conocimientos acerca de los temas y problemas que plantea la Pedagogía. Ello será factible en mérito al enfoque propedéutico constituido por una visión preliminar y totalitaria de las que han de ser asignaturas básicas del proyecto (UPN, 1981, p. 12).

En este sentido la visión colaborativa, solidaria y crítica que se esbozaba en el Proyecto académico del 78 fue cambiada por una concepción de estudiante en la que se trabajaría de manera individual y donde el eje de los procesos formativos estaría dado por una concepción de tipo normativa y los criterios de universalidad, validez y necesidad serían los elementos constitutivos de una Pedagogía concebida como una ciencia.

Con relación al plan de estudios 90, existen pocas referencias explícitas sobre el tipo de estudiante que podría ingresar a la institución; el único criterio explícito para la selección e incorporación del estudiante se señaló en el punto relacionado con el perfil de ingreso: “En esta licenciatura pueden inscribirse maestros en servicio y egresados de bachillerato; en ambos casos los estudios deben respaldarse con certificados o títulos correspondientes” (UPN, 1990, p. 12)⁹¹.

El limitado perfil de ingreso establecido en el plan de estudios 90 se apoyaba directamente en el reconocimiento institucional de que la población que ingresaba a la UPN, cada vez

⁹¹ Para este momento no existía una demanda de ingreso de estudiantes que saturara las posibilidades de atención de la demanda educativa. El incremento de solicitudes para ingresar a la universidad fue paulatinamente aumentando en relación directa con las demandas que se presentaron en la educación superior de nuestro país.

era mayor el número de estudiantes que procedían de diversas instituciones de educación media superior, tanto de tipo público como privado, presentándose a la par una acentuada disminución de profesores egresados de instituciones de normales (primaria o preescolar) que demandaran su ingreso a la UPN.

Cabe señalar que dado que la demanda de ingreso era menor que la oferta que brindaba la universidad, todo estudiante del plan 79 que presentaba el examen de admisión era aceptado por la institución; por lo que durante un tiempo, una parte de los alumnos que se incorporaron a la UPN eran estudiantes rechazados de otras instituciones de educación superior⁹².

Durante la operación del plan de estudios 90, este proceso se fue modificando ya que la presión de un número cada vez mayor de egresados de bachillerato llevó a todas las instituciones de educación superior a modificar sus criterios de ingreso.

En el perfil de egreso de la licenciatura se presenta una exposición de lo que se consideraba podría desarrollar el estudiante al concluir sus estudios:

- Cuento con conocimientos y actitudes sustentadas en una ética humanista, crítica y reflexiva de los procesos sociales y de su quehacer como pedagogo.
- Sea capaz de comunicarse y argumentar con base a un manejo comprensivo del idioma y de los lenguajes propios de la Pedagogía.
- Maneje conocimientos básicos de políticas, legislación y organización del sistema educativo, para analizar e intervenir en los problemas de la educación de acuerdo con los campos de estudio y trabajo que caracterizan y definen a la Pedagogía.
- Posea un dominio teórico, metodológico y técnico de la Pedagogía, vinculado con la capacidad para aplicarlos creativamente en situaciones laborales concretas.

⁹² Con relación a la decreciente demanda de estudiantes de las licenciaturas escolarizadas de la UPN se señala: “Después de un período que inicio en 1988 en el cual se estancó en alrededor de setecientos alumnos por cada convocatoria anual, manteniéndose la matrícula en el orden de 2, 700 alumnos (Fuentes, 1993, p. 67) lo cual, según este autor implicaba que el examen de admisión no cumpliera su importante función selectiva, ya que la solicitud de ingreso era muy cercana a la capacidad de admisión (para la generación de 1992 – 1996 demandaron ingreso 687 el 80%)” (Ubaldo, 2007, p. 217).

- Cuento con la capacidad para desarrollar procesos de investigación en campo de la problemática educativa nacional y de la Pedagogía.
- Tenga disposición para el trabajo grupal e interdisciplinario, a partir de problemas y requerimientos teóricos y prácticos del sistema educativo y del campo laboral del pedagogo (UPN, 1990, p. 8).

El estudiante dentro del proyecto curricular requería desarrollar diversos conocimientos, actitudes y habilidades propias del campo de la Pedagogía, lo cual le implicaba tanto la adquisición de nuevos lenguajes como una habilidad comunicativa y el manejo de herramientas intelectuales que le permitieran comprender, investigar e intervenir en la realidad educativa por medio de un trabajo de tipo interdisciplinario y en grupo.

1.6. Referente empírico

El referente empírico para el abordaje de la investigación fueron diecisiete egresados de la licenciatura en Pedagogía del plan de estudios 79 y 90 que se encontraban laborando en los semestres 2009-2 y 2010-1 como profesores de la misma licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco.

Se consultó el listado de profesores que laboraban en la licenciatura en Pedagogía durante el ciclo escolar 2009 de la UPN, que comprende de agosto a diciembre, que hubieran estudiado en la licenciatura en Pedagogía de la misma institución. Con apoyo de la responsable de la licenciatura en Pedagogía, se identificó a qué plan de estudios correspondía la formación de cada uno de ellos. A través de Servicios Escolares se localizó la generación, el historial académico, la fecha de titulación, el dictamen y el título del trabajo de titulación. Al entrevistado se le preguntaron los datos generales (edad de ingreso, egreso y fecha de titulación). La experiencia laboral, como otros estudios se fueron narrando durante la entrevista, aun cuando no hubo preguntas en la guía dirigidas explícitamente a indagar estos aspectos, los entrevistados en general rememoraron su

experiencia como estudiantes y la relacionaron con sus posibilidades y experiencias laborales al egresar, cuando esto no era suficientemente abordado, se incluía alguna pregunta que permitiera tener un mapa general de los sujetos entrevistados.

En cuanto a los estudios de los padres de los alumnos del plan de estudios 79, de las cinco mujeres entrevistadas, se encontró que:

- 1° Ambos padres contaban con estudios profesionales a nivel de licenciatura.
- 2° Su madre era pianista y su padre cantante.
- 3° Sus dos padres estudiaron para maestros de primaria con estudios a nivel técnico.
- 4° Su madre estudió primaria y su padre la carrera de contabilidad a nivel técnico.
- 5° Ambos padres estudiaron primaria.

En relación a las entrevistas aplicadas a los cuatro hombres que integran el referente empírico del plan 79, se pudo observar que:

- 1° Sus padres terminaron la educación primaria.
- 2° Ambos padres contaban con educación primaria.
- 3° El padre estudió hasta 3er año de primaria y la madre hasta 2° año de primaria.
- 4° Sus padres no estudiaron la primaria, siendo atendido por los abuelos hasta la adolescencia; al abuelo fue alfabetizado por el egresado cuando estudiaba el bachillerato.

Con relación a los ocho entrevistados del plan 90; de las dos entrevistas realizadas a las mujeres:

- 1° Su madre estudió educación primaria y su padre contador a nivel técnico.
- 2° Su padre era profesionista y su madre educadora a nivel técnico.

De los seis alumnos varones que fueron entrevistados del plan 90; los estudios fueron:

- 1° Sus dos padres eran profesionistas a nivel superior.
- 2° Su padre era licenciado en educación y la madre maestra de música.
- 3° Ambos padres eran maestros, el padre en secundaria y la madre en primaria.
- 4° El padre estudió secundaria y la madre primaria.

5° Su padre estudió hasta 3er año de primaria y la madre no estudió, ésta fue alfabetizada por la tía.

6° Los dos padres no habían estudiado la primaria, él fue dejado con los abuelos (los cuales no contaban con estudios) y los padres se vinieron a la capital y empezaron a estudiar.

Sobre el estado civil de los estudiantes, de los nueve egresados del plan 79 solamente dos egresadas de sexo femenino eran casadas; una se casó y tuvo un hijo en el último año de la carrera y la otra tenía un año de casada cuando ingresó a la universidad, separándose de su esposo a partir del 5° semestre de la carrera. Del plan 90 ninguno de los entrevistados era casado ni tenía hijos cuando estudió la licenciatura.

La situación laboral de los estudiantes del plan 79: de los nueve entrevistados, dos hombres tenían empleos temporales para ayudarse en sus estudios y tres mujeres trabajaron como docentes en escuelas primarias. Del plan 90, de los ocho entrevistados tres hombres trabajaban para apoyar económicamente en los gastos que les representaba estudiar.

Se cambiaron de entidad federativa, para poder estudiar la licenciatura tres de los entrevistados de sexo masculino; uno de ellos del plan 79 vino de Veracruz; y del plan 90, de los dos hombres, uno provenía de Oaxaca y el otro del estado de Veracruz.

La edad de ingreso oscila entre dieciocho y veintisiete años; esto se debía a que varios de ellos habían ya ingresado previamente a otra escuela de educación superior en la que iniciaron sus estudios (siete entrevistados), o concluyeron una carrera a nivel de licenciatura (un entrevistado); otros habían tenido que suspender sus estudios por razones laborales o por que dejaron de estudiar un tiempo (cuatro entrevistados) y un último grupo, por haber perdido un año escolar (dos entrevistados).

Finalmente, sobre su trayectoria posterior a los estudios de licenciatura, en el momento de hacer las entrevistas, del plan 79, una egresada era doctora en Pedagogía; una maestra en

Psicología Educativa; un pasante de maestría en Filosofía; un pasante de maestría en Ciencias de la Educación; tres pasantes de la maestría en Desarrollo Educativo; un licenciado en Pedagogía y un licenciado en Sociología. Del plan 90, un maestro en Desarrollo Educativo, cinco pasantes en Desarrollo Educativo y dos licenciados en Pedagogía.

1.7. Reflexión general

En ambos proyectos curriculares (79 y 90) se fueron gestando cambios tanto en los documentos que se institucionalizaban sobre los planes y programas de estudio, como en la operación de los mismos, lo cual incidió directamente en la concreción de las propuestas de formación profesional y con ello en las formas de apropiación académica de los estudiantes en Pedagogía de la UPN.

En ese sentido, la multireferencialidad de factores que operaron en la construcción y desarrollo de los proyectos curriculares, como lo señala Negrete (2003) en su investigación relacionada con las experiencias de algunos de los docentes que participaron en la UPN en el período 1978 - 1980, es importante tomar en cuenta que:

La puesta en juego del mapa curricular operó como referente desde el cual se armaron agrupaciones que tuvieron enlaces con exigencias externas hacia la institución: políticas educativas nacionales e internacionales sobre la profesionalización docente y su financiamiento, lo producido por las Ciencias Sociales, las expectativas que resultaban de las negociaciones entre la SEP y el SNTE sobre el papel de la universidad en la formación de docentes. A la vez, el mapa curricular sirvió para definir estrategias internas: delimitación de temas, tópicos y nociones; dinámicas de trabajo y formas de actualización de académicos definidas por el Área de Docencia y la Secretaría Académica; estructura socio profesional; requisitos de ingreso para los alumnos y diseño de paquetes didácticos del SEAD (Negrete, 2003, p. 22).

El hecho de que la UPN haya sido el resultado de una negociación política en el que estuvieron presentes diferentes intereses académicos y fuerzas políticas⁹³, determinó desde

⁹³Primero representadas directamente por funcionarios de la SEP y representantes del SNTE y posteriormente, a través de la participación de diversos académicos formados en múltiples tiempos e instituciones (normalista o universitaria) los cuales contaban con una experiencia profesional y política diferenciada, lo cual marcó la dinámica institucional desde un principio a partir de tradiciones y contradicciones que estarían presentes en la operación del Proyecto institucional.

el inició contradicciones en la concepción y operación de los proyectos curriculares de la licenciatura en Pedagogía presentes en los planes de estudio 79 y 90. Estos aspectos marcaron los límites y posibilidades de la construcción y desarrollo curricular en general y de manera espacial, en la concreción de las estrategias académicas definidas en los planes de estudio.

Aunado a ello, el tipo de estudiante que se había incorporado a la licenciatura contaba con experiencias de formación diferenciadas no sólo por el tipo de instituciones de procedencia (diversos bachilleratos y escuelas normales) sino ante todo porque sus experiencias de vida eran diferentes.

Existiendo por un lado las determinaciones institucionales en que se enmarcan los procesos de formación y la participación de un grupo de estudiantes con experiencias diferenciadas de formación académica, es imposible pensar que los procesos de formación serían iguales para todos los estudiantes.

La propuesta curricular por innovadora que pretenda ser, se enfrenta a una inercia producto tanto de tradiciones como de políticas que entran en tensión con lo que se propone; asimismo, existe una lógica académico administrativa que pauta las posibilidades de trabajo, a partir de ésta se establecen tiempos y formas de relación que pueden entrar en contradicción con la propuesta curricular. En ese sentido las propuestas dirigidas a romper con la segmentación y desagregación de los procesos académicos⁹⁴ no fueron suficientes, debido a que se encontraban planteadas y operadas a partir de:

- Una estructura organizada por espacios curriculares integrados en áreas y fases pero operados como cursos independientes.

⁹⁴ Taller integrador propuesto en el Proyecto Académico, seminarios de investigación, propuesta del 81 y III Fase “*Concentración en campo y/ o servicio pedagógico*”, propuesta de “Servicio social y proceso de formación del plan 90, así como el Modelo de tutorías 2006 (Aguilar y Moreno, 2007)

- Un grupo de profesores con una formación académica diversa y con una posición política que incidió directa o indirectamente en los procesos de formación de los estudiantes.
- Un estructura académica-administrativa central vertical.
- Luchas sociales y magisteriales (principalmente en la década de los 80).
- Una política educativa enmarcada dentro de la lógica del Estado evaluador.
- La masificación de la educación superior y con ello la saturación de los cursos.

A partir de los anteriores elementos señalados, se puede puntualizar con relación a aquellos aspectos directamente vinculados con las estrategias académicas institucionales que:

- Ambos planes de estudio se apoyaron en una estructura curricular por asignaturas que favorecían, por su organización académica-administrativa, el predominio de estrategias de apropiación en las que se aíslan los conocimientos y se subordina la actividad de los alumnos a la lógica de los programas y a la dinámica establecida por cada profesor en los diferentes espacios curriculares.
- A pesar de que en el plan de estudios 79 y 90 se planeó un acercamiento entre la teoría y la práctica, la cual se concretaría a partir de un vínculo con el Sistema Educativo Nacional no se realizaron las acciones y convenios necesarios para poder instrumentar institucionalmente dicha propuesta.
- La implementación de la propuesta del Taller integrador del plan 79 y el desarrollo de trabajo colegiado en el plan 90, se ven marcados por una dinámica académica individual signada tanto por la estructura curricular por asignaturas como por una estructura académico-administrativa vertical en el plan 79 hasta el año 2004, y por una estructura más horizontal organizada por Colegios y académicos organizados en líneas y campos, pero determinados por académicos formados de manera tradicional provenientes de múltiples

licenciaturas y marcados por una política educativa meritocrática impuesta a la universidad desde la década de los 90.

Con relación a los estudiantes que ingresaron a la universidad se puede señalar que la política de masificación de la educación superior ahondó las diferencias en el desarrollo profesional. Los procesos de formación se desarrollaron en grupos conformados de cinco a diez alumnos (plan 79, en semestres irregulares) hasta grupos de treinta estudiantes en promedio; mientras que en el plan de estudios 90, el promedio de los alumnos oscilaba a un principio de veinticinco a treinta alumnos como mínimo en los primeros semestres y de diez a quince estudiantes, en la III fase. Conforme se fue masificando la educación superior, se fueron conformando grupos de cincuenta y cinco a sesenta seis alumnos en los primeros semestres y de quince a treinta y cinco alumnos en la III fase en períodos de mayor inscripción.

El perfil de ingreso de alumnos de normal y bachillerato propuesto para el plan de estudios 79 y 90 fue disminuyendo dando paso a un grupo creciente de bachilleres provenientes de diversas instituciones de educación media superior, con las más diversas trayectorias académicas y experiencias singulares.

2. REPRESENTACIÓN DE SÍ MISMO: PERÍODO PREUNIVERSITARIO

- 2.1. Dedicación al trabajo académico
 - 2.1.1. *La relación con el saber*
 - 2.1.2. *Auto-exigencia del superyó*
 - 2.1.3. *Reflexión sobre la Dedicación al trabajo académico*
- 2.2. Valoración académica
 - 2.2.1. *Relación escuela familia*
 - 2.2.2. *Relación con los pares*
 - 2.2.3. *Relación institucional – profesores*
 - 2.2.4. *Reflexión a la Valoración Académica*

En este capítulo se presentan aquellas representaciones⁹⁵ que plantearon los entrevistados sobre las percepciones sobre sí mismos correspondientes al período preuniversitario. Estas apreciaciones no son necesariamente excluyentes en los distintos egresados; sin embargo, para el análisis se eligieron aquellos párrafos que de alguna manera permitieron resaltar aspectos que posibilitaron reflexionar sobre ciertos procesos psíquicos, así como a comprender, desde la perspectiva psicoanalítica, determinados argumentos que esbozaron los entrevistados sobre cómo se percibían como estudiantes, las estrategias y los elementos que movilizaron dichas representaciones. No se trata de un análisis e interpretación de sujetos en un sentido abarcativo, sino únicamente de ciertos elementos que se encuentran relacionados con la forma de mirarse; elementos que posibilitaron contar con una visión

⁹⁵ La representación es el representante de algo que forma parte del aparato psíquico; el planteamiento psicoanalítico hace una diferenciación entre la representación cosa, que se conoce sólo por medio del representante representativo de la pulsión; es decir, por medio de las manifestaciones de la pulsión en el mundo externo. Algunos de los autores contemporáneos diferencian entre el representante representativo, el cual equivale a “representar algo del orden de lo somático en la mente”, mientras que representante ideativo se refiere a la representación en sentido estricto. Las representaciones, bajo la forma figurativa (representación cosa) o lingüística (representación palabra) dan cuenta de los deseos reprimidos del sujeto. “La representación es el residuo de un encuentro con el objeto privilegiado que se inscribe no como un objeto del mundo sino como producto de una experiencia. Esta representación puede ser considerada como huella mnémica - como trozo - y memoria - como actividad del sujeto -. Esta acción tiene la característica de inscribir una huella no memorizable, en la medida en que se produce como fragmento de memoria inscrito sin que haya un sujeto capaz de memorizar” (Bleichmar, 2009, p. 50); se trata de una huella inscrita en un momento en que el sujeto no le es posible todavía simbolizar la experiencia. En esta investigación se trabajará con la representación ideativa o palabra que se expresa a través de la serie de asociaciones que el egresado de Pedagogía fue haciendo a lo largo de la entrevista; asociaciones relacionadas con una etapa de su vida posterior a la constitución del inconsciente, el cual tuvo origen vía la represión en los primeros años de vida dentro del contexto familiar; es decir, se aborda un período cuando ya se ha atravesado el complejo de Edipo y el sujeto ha ingresado a las instituciones educativas.

general de la percepción-conciencia de los entrevistados como estudiantes. Cabe señalar que los procesos investigados se manifiestan de forma compleja y singular en cada egresado, ya que existen diferencias significativas entre ellos.

Debido a la metodología de corte hermenéutico elegida, se retomó como base la resignificación de ciertas líneas o ejes de reflexión detectadas o construidas a partir del material empírico de las entrevistas. El criterio para elección de lo que sería interpretado, se debió a la claridad con que algunos de los entrevistados manifestaron ciertos aspectos relacionados con el objeto de estudio⁹⁶.

Los puntos trabajados al interior de cada subcategoría fueron interpretados a partir del sentido ubicado en cada entrevista; sin embargo, en algunos apartados se retomó material de dos entrevistas, por la semejanza de la estrategia de apropiación de ambos entrevistados, lo cual permitió ampliar los argumentos relacionados con el proceso que explicita los puntos abordados en este capítulo. Esto no significa que aun cuando hay aspectos o procesos que comparten distintos entrevistados, se pretenda una generalización en las interpretaciones. Se dio prioridad a la especificidad y singularidad de cada entrevistado, sin caer en un trabajo de tipo clínico. Las categorías elegidas ayudaron a construir un horizonte de sentido relacionado con la experiencia de los egresados en torno a su novela escolar⁹⁷.

Al hacer el análisis de las narraciones de los entrevistados sobre la experiencia durante su proceso de formación, se ubicaron dos grandes grupos de respuestas en las que se pueden englobar procesos de auto-observación⁹⁸ y del sentimiento de sí⁹⁹, manifestados por los

⁹⁶ En cuanto a los datos específicos de los padres se puede consultar el punto denominado “Referente empírico” ubicado en el capítulo 1° o revisar el Anexo 4 “Datos personales, familiares y escolares de los entrevistados” que presenta un panorama general sobre éstos. En el caso del período universitario, además de los datos señalados en el capítulo 1°, se consideró conveniente indicar antecedentes académicos previos de los entrevistados al ingreso a la universidad.

⁹⁷ En Psicoanálisis se habla de la “novela familiar” (Freud, [1908] 2001) para referirse a la significación que cada sujeto construye sobre su historia familiar; en este caso, se habla de “novela escolar” para hacer alusión a la reconstrucción y resignificación realizada por el estudiante sobre las experiencias adquiridas durante su trayecto de formación académica dentro de las instituciones educativas.

⁹⁸ La auto-observación es uno de los elementos constitutivos del Superyó que pone en condiciones al sujeto de verse y reflexionar sobre sí mismo. Éste puede actuar en el momento en que el sujeto se encuentra

entrevistados, referentes a sus estudios preuniversitarios. Estas respuestas se concretaron en dos grandes categorías:

- ❖ **“Dedicación al trabajo académico”**
- ❖ **“Valoración académica”**¹⁰⁰.

En el primer apartado, se presenta la narración de dos entrevistas en la que se pone énfasis en la **“Dedicación al trabajo académico”**. En el segundo apartado, se aborda material empírico de tres entrevistas en las que se resaltó la **“Valoración académica”** como punto central para representarse a sí mismo. Cabe señalar que este capítulo se constituyó, no como el punto principal de la investigación, sino como un referente para la comprensión de distintos momentos que incidieron en el proceso de formación profesional. Se abordaron algunos elementos que influyeron en el proceso de continuidad y cambio dado en la representación de sí mismo; a partir de la estrategia de apropiación académica¹⁰¹ empleada

desarrollando algo, o bien puede expresarse retroactivamente cuando el sujeto reflexiona sobre acontecimientos pasados.

⁹⁹ Cabe señalar que se comparte la postura que considera que “El sí-mismo está constituido por tres subinstancias: un polo que emanan las tendencias del poder y el éxito, otro que contiene las metas idealizadas y una zona intermedia – un arco de tensión de talentos y habilidades básicas que se ve “impulsada” por sus “ambiciones” y guiada por sus ideales” (Hornstein, 2003, p. 187); mientras que “El sentimiento de estima de sí es un compuesto formado de tres elementos. Uno que tiene que ver con la historia de narcisación del yo. Otro, con los logros que el yo cumple de acuerdo con el ideal. Por último, aquel relacionado con los vínculos objetales. Según Freud, los vínculos son más significativos para las mujeres y los logros para los varones. A ello ha de agregarse, en torno a la instancia del Superyó, que los ideales se establecerán de acuerdo a un imaginario social instituido por lo que puede decirse que ese Superyó se forma a partir de la coexistencia e influencia de varias generaciones “Identidad y diferencia, deseo y prohibición, yo y alteridad, corrientes pulsionales y destinos identificatorios participan de la producción subjetiva y de sus diferencias entre ambos sexos” (Hornstein, 2003, p. 191). El sentimiento de sí requiere el intercambio continuo con los otros, supone un compromiso entre aquello que permanece y aquello que cambia, entre un núcleo de identificaciones y de representaciones objetales y las recomposiciones que exigen encuentros. Estos encuentros actuales implican una reorganización de las investiduras, una nueva distribución entre los soportes internos (narcisistas) y los soportes externos (objetales), la elección de nuevos objetos, el duelo por otros. A estos movimientos se les oponen resistencias interiores y exteriores (el deseo del otro, las exigencias culturales). Resistencias que requieren transmisiones: entre las propias instancias psíquicas, entre el sujeto y los otros significativos, así como entre eros y pulsión de muerte (Hornstein, [2000], 2002, p. 74). Véase citas 209 – 211, página 198.

¹⁰⁰ Estas categorías se explican en los apartados 2.2 relacionado con el período preuniversitario y 3.2. correspondiente al período universitario

¹⁰¹ Se entenderá por estrategias de apropiación académica a los recursos con que cuenta el estudiante para hacer frente a la diversidad de situaciones que vive en el espacio escolar, y que le permiten resolver las diversas demandas académicas dentro de un proceso educativo. Cabe señalar que hay que establecer una diferencia entre un programa y una estrategia “Un programa es una secuencia de actos fijos y sin variantes y puede ser útil cuando las condiciones no se modifican y no son perturbadas. *La estrategia acepta la incertidumbre*. Considera lo aleatorio y se modifica de acuerdo a las informaciones provistas durante el

y concretada en acciones específicas así como la relación que estableció con el deseo de saber¹⁰² que lo movilizó. En cuanto a la acción específica a esta se le concibe como:

En cuanto a la acción específica partir de la cual se concreta la estrategia de apropiación se retomó la idea de Freud al concebir a esta como: “el conjunto del proceso necesario para la resolución de la tensión interna creada por la necesidad: intervención externa adecuada y conjunto de reacciones preformadas del organismo que permite la consumación del acto” (Laplanche y Pontalis, [1968], 1983, p. 161).

Cabe señalar que en el período preuniversitario las acciones específicas se concretaron a través de una serie de mecanismos psíquicos que les ayudaron a responder a las exigencias del medio escolar mientras que en el período universitario además de ellas construyeron acciones en torno a una manera de posicionarse en el medio académico.

proceso” (Hornstein, 2004, p. 60). En este sentido la estrategia pondría en condiciones, al estudiante, de poder hacer uso de ésta ante circunstancias y demandas de diversa índole.

¹⁰² El deseo de saber se manejará en esta investigación vinculada con la pulsión de saber de la que habla Freud, la cual hace referencia a ese impulso de tipo epistemofílico constituido en el período preedípico que lleva al niño a investigar, a querer saber y dar cuenta de una serie de inquietudes relacionadas con el origen de la vida y la sexualidad (Freud, [1905] 2001). Lo que no implica desconocer que en la concepción lacaniana el conocimiento es ubicado a nivel de lo imaginario y el saber dentro del registro de lo simbólico: “Este saber es simplemente la articulación de los significantes en el universo simbólico del sujeto, la cadena del significante (S2). El inconsciente no es más que otro nombre del saber simbólico, en cuanto constituye un “saber desconocido” un saber que el sujeto no sabe que tiene” (Evans, [1996], 1997, p. 171). Asimismo dentro de esta investigación se reconocen tres procesos que corresponden a tres formas de acercarse al saber: 1) *con predominio en los procesos de reproducción*, de índole imitativo, la cual funciona como molde o referente identificatorio único para el desarrollo del trabajo académico. Se trata de una identificación primaria, de tipo masivo, presente en niños pequeños en el que no ha operado todavía el sepultamiento del complejo de Edipo o en autistas. 2) *con predominio en la repetición* en la que se emplean recursos adaptativos, propios de sujetos que han pasado por el complejo de Edipo y se han constituido las identificaciones secundarias (identificaciones a rasgo). En el terreno educativo se concreta con mayor frecuencia en modelos educativos tradicionales y en muchas de las reacciones de sujetos neuróticos). y 3) *con predominio en la apropiación creativa* concretado en un saber que ha sido incorporado de manera singular, en el cual se introduce algo de la diferencia, posibilitando y potenciando con ello el proceso de creatividad y la sublimación como uno de los destinos de la pulsión. La flexibilidad caracteriza este tipo de estrategia en la cual se presenta la posibilidad de que el estudiante pueda regresar y regresar sin que la angustia lo invada o le lleve a la constitución de síntomas que obturen su trabajo académico. En sentido estricto sólo las dos últimas pueden considerarse estrategias de apropiación académica, ya que el empleo de ellas implica que el sujeto ha pasado por el complejo de Edipo y con un tipo de identificación secundaria propia de los procesos de apropiación, aun cuando podamos encontrar diferencias entre ellas, que ponen en evidencia el manejo de recursos psíquicos de los estudiantes para hacer frente tanto al encargo institucional, como a las demandas presentes en todo proceso de formación académica en que se concretan relaciones transferenciales.

2.1. Dedicación al trabajo académico

Dentro de la categoría de “*Dedicación al trabajo académico*” se contemplaron aquellos casos en que el entrevistado se representó a partir de la apreciación que hizo sobre sí mismo, basada en la manera en que él consideró que asumió su compromiso como estudiante al realizar las diferentes actividades que le demandaba la escuela. Se ubicaron tres fuentes que estuvieron presentes en mayor o menor medida en la relación que estableció con lo académico, tomando en cuenta:

- El programa curricular en que se encontraba inscrito.
- Las figuras que para él eran significativas¹⁰³.
- Su percepción–consciencia que incidió en los intereses que le movilaron su deseo de saber.

En esta categoría se plantean algunas de las asociaciones que el entrevistado hizo sobre la manera en que vivió el trabajo académico y cómo esto marcó la forma de representarse a sí mismo. A continuación se presenta el horizonte de comprensión que se construyó a partir de la interpretación de algunas de las respuestas de los egresados en torno a cada una de las determinaciones sociales y/o personales que para ellos fueron fundamentales en la constitución de su representación como estudiantes, para ello se eligieron dos entrevistas:

- ❖ La primera, en la que el entrevistado se representa a partir de la relación que tuvo con el saber, se halla significada a partir de la expresión “*era flojo*”, la cual constituye como resultado de la dinámica entre las instancias del aparato psíquico¹⁰⁴ durante sus estudios de educación primaria.

¹⁰³ Generalmente puesta en los padres (en alguno de ellos o en ambos) los hermanos, los abuelos, los tíos o amigos de su infancia y adolescencia.

¹⁰⁴ El aparato psíquico, en la segunda tópica, Freud señala que “El ideal del yo es por, por tanto, la herencia del complejo de Edipo y, así, expresión de las más potentes mociones y los más importantes destinos libidinales del ello. Mediante su institución, el yo se apodera del complejo de Edipo y simultáneamente se somete, él mismo, al ello. Mientras que el yo es esencialmente representante del mundo exterior, de la realidad, el superyó se le enfrenta como abogado del mundo interior, del ello. Ahora estamos preparados a discernirlo: conflictos entre el yo y el ideal espejarán, reflejarán en último análisis, la oposición entre lo real y lo psíquico, el mundo exterior y el mundo interior” (Freud, [1923], 2001, pp. 37 – 38).

- ❖ La segunda, en que la representación de sí mismo se estructuró a partir del nivel de auto-exigencia del Superyó, ubicada a través de dos de las entrevistas, la primera referida a la educación básica y la segunda apoyada en la educación media superior.

2.1.1. Relación con el saber (En educación básica: era flojo porque mi mamá era muy exigente)

Dentro de la caracterización de sí mismo, el entrevistado se autodefine a partir del reconocimiento de un pasado, el cual se manifiesta por medio de la expresión “fui” y no un “soy”, lo que lleva a pensar que el entrevistado pone énfasis en el proceso vivido y no en una caracterización petrificada y perteneciente a un pasado¹⁰⁵ lejano. Es decir, abre un horizonte que apunta a una temporalidad donde éste se concibe como un sujeto en permanente cambio. Es a partir de este reconocimiento “*era flojo*” que adjetiva su forma de ser como estudiante durante su educación básica; aunado a ello señala que las razones que lo llevaron a comportarse de esa forma:

De pequeño era flojo, era flojo... porque... toda mi familia estaba en el magisterio, eran maestros de preescolar, primaria y secundaria; entonces cuando yo entro, voy al kínder donde trabaja mi tía, cuando entro a la primaria, donde trabaja otra tía; cuando yo entro a la secundaria, está ahí, el vecino o el amigo de mi mamá, de mi papá, entonces, soy flojo, porque para empezar mi mamá era... conmigo... fue muy exigente, entonces, ella, siempre llegaba a revisar la tarea, a ver la tarea, ella me enseñaba; siempre me enseñaba los contenidos de

¹⁰⁵ Desde la perspectiva psicoanalítica se habla del cambio que se da del “ser” al “tener”, con lo cual se hace alusión a la construcción psíquica de la realidad externa, la cual pasa por ese proceso de pérdidas que le permiten al sujeto una representación del mundo, que en sus inicios se relaciona con el proceso que va del autoerotismo a la libidinización del mundo externo; así Freud señala con respecto al “tener” y “ser” que el niño tiende a expresar el vínculo de objeto mediante identificaciones. “Yo soy el Objeto. El “tener” es posterior, vuelve de contrachoque al “ser” tras la pérdida del objeto. El pecho es un pedazo mío, yo soy el pecho”. Luego, sólo: “Yo lo tengo, es decir, yo no lo soy” (Freud, 1938 [1941], 2001, p. 301). Guardando las distancias que hay entre el “ser” y el “tener” del periodo preedípico, en el proceso de escolarización se ubicó que en algunos de los entrevistados se pasa de una representación apoyada en la mirada del Otro, a otra en donde el estudiante se representa a partir de lo que ha adquirido y que señala que lo caracteriza como estudiante (conquista un “tener”). Este aspecto puede ser pensado en relación con la capacidad de flexibilización y movilización ante la adquisición de nuevas experiencias de formación. Estos elementos junto con la diferencia que establece en su discurso entre el “fui” o “el soy”, pueden considerarse como un referente para comprender los cambios que se presentan en la representación de sí mismo durante el trayecto de formación académica.

primaria, de preescolar... bueno, de preescolar, de primaria; siempre repasaba conmigo, todas las noches... cuando yo llegaba, al otro día, yo ya sabía, ya sabía si no todo el contenido, ya tenía idea, entonces... era yo distraído, flojo o relajista; en la secundaria tenía muchos problemas, nunca reprobé un año hasta el día de hoy, no he reprobado un año... un ciclo escolar; pero sí mandaban llamar a mi mamá, la orientadora, el maestro que “no quiere hacer la tarea...”- – perdón – el ejercicio”, porque la tarea si la hacía,... “qué no entra a clases”, entonces... fui flojo, fui un alumno de siete” [P.6A /E5/PL90/HI-IDENT.].

Al representarse a sí mismo como “*era flojo*”, el egresado relaciona este atributo directamente con el origen que generó su forma de ser como estudiante; para él ser flojo se debía al hecho de pertenecer a una familia de maestros; en este sentido, el haber crecido con maestros y entre maestros, determinó que el ambiente que le rodeaba (dentro y fuera de la escuela) se viera influenciado por la cultura magisterial¹⁰⁶.

Es en la figura “madre-maestra” donde él coloca la responsabilidad¹⁰⁷ de su forma de asumir el trabajo académico; responsabilidad que se va desplazando de la madre a la

¹⁰⁶ Es conocido por los sujetos que forman parte de un gremio, como es el caso el de los maestros (sobre todo de educación básica) el formar parte de una familia de maestros, les facilita a los estudiantes el desarrollo de algunas acciones, como serían: las inscripciones, los cambios de horarios o de turno se incluso la asignación de plazas o interinatos en un momento determinado de su formación. En este sentido, el egresado señala: “*la mayoría de mi familia son maestros de profesión y de ejercicio; mi mamá es maestra de primaria, mi papá fue maestro de primaria y secundaria, mis tías trabajan en oficinas de administración, y ellas son las que me apoyaban en la ubicación de mis contratos*” [P.6 /E5/PL90/HI-IDENT.].

¹⁰⁷ La responsabilidad en el trabajo académico tiene que ver con la forma de interiorizar la norma; en este proceso el superyó cumple una gran tarea. Cuando el sujeto se fija a la parte normativa, la rigidez en la valoración de él mismo y de los otros es la que cobra mayor peso en su vida psíquica. Con la estructuración completa del aparato psíquico se constituye la represión propiamente dicha, proceso que posibilita al sujeto inscribirse y aceptar la ley social; como señalan algunos psicoanalistas “A la represión le corresponde formar el desprendimiento del “yo que lo incluye todo” de “su majestad el bebé” y desbaratar el apego auto-erótico” (Aragón, 1999, p. 128). En el caso que se presente una rigidez o sobreexigencia por parte de los padres o las figuras significativas para el niño, se pueden llegar a presentar conductas marcadamente neuróticas, como es el caso de la personalidad obsesiva, que coloca el sentido de responsabilidad, de limpieza o control como el centro que guía las conductas del sujeto; en ocasiones, este tipo de comportamiento puede llegar a inhibir el trabajo creativo, ya que existe poco margen para sublimar las pulsiones. Cabe señalar que la sublimación como uno de los destinos de la pulsión, es una de las exigencias para el desarrollo del trabajo cultural. En el caso de la neurosis obsesiva, el mecanismo de defensa conocido con el nombre de formaciones reactivas, se emplea transformando los deseos inconscientes, por medio de acciones contrarias a las deseadas inconscientemente. Así, encontramos conductas de “ayuda o colaboración con el otro”, de “compasión”, etcétera que son la otra cara de representaciones y afectos que subsisten y se encuentran en permanente tensión en el mismo sujeto. Esta ambivalencia, por ejemplo, puede llevar a un docente, que cuenta con este tipo de estructura a experimentar sentimientos de amor y odio, que a su vez, llegan a desencadenar distinto tipo de actuaciones dentro del espacio escolar que son dirigidas a un estudiante o grupo de éstos, con las consecuencias que ello conlleva.

familia cercana y de ésta a los vecinos; es decir, el espacio familiar se amplía diluyendo y a veces, confundiendo con el espacio escolar¹⁰⁸.

Asimismo podríamos indicar por los argumentos que da, que se trata de una coordinación de esfuerzos; ya que en este caso, estar en la escuela es para él como estar con la familia (las tías, los vecinos, los amigos de los padres, etc.) y compartir con la familia es una manera de continuar con la dinámica de lo escolar (enseñar los contenidos nuevos, repasar, etc.), aspecto que perturba a su vez el establecimiento de los límites y de las competencias que corresponden a cada espacio y a cada sujeto, lo que hace preguntarse:

- ¿Hasta dónde llega la responsabilidad del entrevistado?
- Con relación a los “encargos”¹⁰⁹ académicos de la escuela ¿qué le corresponde hacer a la madre y qué a la familia ampliada?
- ¿Cuál es el lugar que le toca cumplir dentro de cada espacio acotado de la realidad (en este caso, familiar y escolar)?

Por la trayectoria escolar del egresado¹¹⁰ se sabe que la intervención de la madre no llegó a anular el interés del entrevistado relacionado con la formación escolar. Sin embargo, la

¹⁰⁸ Esta situación hace pensar que este tipo de relación instaurada por la figura “madre-maestra” puede llegar a dificultar el establecimiento de límites entre dos espacios, el de la escuela y el de la casa; es decir, la casa se vuelve la extensión de la escuela y la escuela de la casa; ya que tanto en un espacio como en el otro, existen figuras familiares o representantes de ésta que inciden de manera permanente en su dinámica, tanto en el trabajo académico como en el de la vida cotidiana.

¹⁰⁹ Se empleará el término “encargo” para designar a las exigencias hechas por los representantes o figuras que dentro del medio escolar solicitan al estudiante el desempeño del trabajo académico; mientras que el vocablo de “demanda” se utilizará para hacer alusión al proceso psíquico expresado en significantes que se vinculan con la organización libidinal del sujeto; la cual desde la perspectiva lacaniana, en “La fase oral está constituida por la demanda de ser alimentado, que es una demanda hecha por el sujeto. En la fase anal, no se trata de demanda del sujeto sino de la demanda del Otro (el progenitor que disciplina al niño en el control de esfínteres) (S8, 238 - 46, 269). En estos dos estadios pregenitales la satisfacción de la demanda eclipsa el deseo. Sólo en la etapa genital el deseo llega a estar plenamente constituido (Evans, [1996], 1997, p. 64). En el campo educativo, esta demanda se relaciona con los procesos transferenciales, los cuales se vinculan a su vez con una la demanda de amor por parte del estudiante y con una posibilidad o no, del docente, de movilizar el deseo de saber de sus discípulos.

¹¹⁰ Este entrevistado concluyó una primera licenciatura en Biología y posteriormente ingresó a la licenciatura en Pedagogía de la Normal Superior y dos años después ingresó a la UPN; más adelante se incorporó al mismo tiempo, a dos maestrías, en Pedagogía (UNAM y UPN) las cuales se encontraba estudiando en el momento que se le hizo la entrevista; para ese entonces, contaba con 47 años, era soltero y percibía la escuela como el eje central de su vida personal y profesional; éste señaló en relación a este aspecto: “mi

prolongación de la jornada laboral dentro del espacio familiar que desarrolló la madre–maestra¹¹¹ durante este período de formación, pudo haber incidido tanto en la actitud que mostraba en sus estudios, como en los problemas que le planteó la orientadora educativa a su madre cuando cursaba la educación secundaria.

Al referir que la orientadora mandaba llamar a la madre tiene un lapsus¹¹², que desde el Psicoanálisis, llevaría a pensar que lo que habla es esa verdad del sujeto, es decir, ese deseo no consciente, el cual irrumpe en el discurso, abriendo un agujero propio de éste, que rompe con la lógica de la narración que le antecede, al afirmar **“no quiere hacer la tarea...” – perdón – el ejercicio”** haciendo pensar que lo que realizaba del trabajo escolar ya sea bajo su modalidad de ejercicio o de tarea, realmente no deseaba hacerlo; pero más allá de ello, se puede preguntar si ¿esta confusión entre el ejercicio (que supuestamente tenía que desarrollar en la escuela) y la tarea, que se supone se realizaría en la casa, se relaciona con el sentido que él le da a la dedicación académica? Asimismo: ¿hasta qué punto, puede hacer esa diferenciación entre los espacios acotados de la realidad? pregunta que en el caso del entrevistado no podemos ahondar a través de las asociaciones¹¹³ realizadas en la entrevista, pero constituyen un punto a ser pensado por el pedagogo o educador cuando la situación y condición de los estudiantes es la de tener unos padres

prioridad es académica, por eso trato de meterme en lo que más pueda... o sea, me refiero a... si tengo que presentar un trabajo para un coloquio, para un simposio, lo presento; con mi proyecto de investigación ya me cuadré, ¿Por qué?... porque quiero sacar el documento y ahorita... ahorita esa es mi vida... eso es lo que estaba pensando anoche fijese... ¿por qué pura escuela?” [P.8b/ES/PL90/HI–DS].

¹¹¹ Estas conductas, bajo la figura de “madre-maestra”, representan un punto importante a ser analizado en otras investigaciones, ya que contribuirían en la comprensión del papel que juegan los padres en el trayecto académico y personal de los estudiantes; entre las preguntas que se podrían hacer, como punto de partida en futuras investigaciones, están las siguientes: ¿cuándo los padres juegan un papel intrusivo en los procesos académicos los estudiantes, éstos quedan fijados al espacio escolar, dificultándose con ello otro tipo de vínculos?, ¿su vida afectiva se ve restringida por los espacios acotados de la realidad escolar?, ¿enfrentan las mismas dificultades los jóvenes que han tenido diferentes experiencias durante su período de formación académica?, si esto es así, ¿qué tipos de dificultades tienen los diferentes grupos de estudiantes?

¹¹² El lapsus es uno de los actos fallidos, conocido también como formación del inconsciente o formación de compromiso. Un lapsus es cuando una persona desea decir algo pero comete un desliz verbal, en el que se expresa el deseo del sujeto; por lo que puede decirse que más que marcar una contradicción en el discurso se concreta algo del sujeto que no controla, lo cual manifiesta, de alguna forma la irrupción de su deseo.

¹¹³ Cuando se realizaron las entrevistas, no se hicieron puntualizaciones de tipo clínico orientadas a una línea asociativa del proceso inconsciente de los entrevistados que dieran luz sobre el papel que jugaba esa irrupción en el discurso del entrevistado (elemento que es fundamental desde el enfoque clínico), sino que se dejó que los entrevistados, cuando se percataban de ella, decidieran en forma espontánea si querían comentar algo sobre dicha formación del inconsciente.

educadores. Podemos interpretar que cuando la responsabilidad escolar, no es asumida por éstos, sino que es colocada o compartida con otros (madre, tías, vecinos, etcétera), puede llegar a constituirse como un factor que trastoca los espacios, sobre todo cuando los padres no establecen con claridad la función que puede y debe cumplir la familia para apoyar a los hijos en la realización de sus deberes escolares¹¹⁴.

La resolución de los problemas y la atención a las demandas, así como el trabajo académico, en general no es un aspecto que atañe únicamente al estudiante; sino que, cuando la responsabilidad es asumida y resuelta por figuras familiares o personas sustitutas, esto tiene implicaciones en la constitución de los sujetos. Por el Psicoanálisis sabemos que si bien las experiencias de la infancia y la adolescencia son determinantes en la conformación de la subjetividad¹¹⁵, la determinación psíquica no ha de entenderse como un destino prefigurado y cerrado de antemano, ya que son múltiples los factores y diversos los caminos que puede tomar un sujeto ante una situación similar, por lo que para su comprensión, es necesario contemplar la singularidad de cada estudiante¹¹⁶.

El entrevistado al representarse a través de los atributos de *“distráido, flojo y relajista”* lleva a plantear la cuestión: ¿en qué medida la forma de mirarse está determinada por el Ideal del yo de la madre?, ya que en este caso, es la madre la que se siente en la obligación de tratar de tapar cualquier falta en el hijo, por lo que diariamente repasaba con él, lo que había visto en la escuela esa mañana y le enseñaba lo que vería al día siguiente. Este tipo de

¹¹⁴ En los casos en que una madre llega a ser muy intrusiva, no sólo en el trabajo académico, sino en los distintos tipos de espacios de la vida cotidiana de un niño, puede llegar a perturbar de manera significativa a éste. En lugar de estimularlo para hacer las tareas escolares, se puede caer en una intervención que inhiba, bloquee e incluso anule al hijo como estudiante, y en casos más extremos, puede quedar comprometida su estructuración psíquica.

¹¹⁵ Se entenderá por subjetividad a ese proceso mediante el cual el sujeto crea un mundo de sentido para sí, producto de la experiencia y relación con los otros, la cual se conforma a partir de sus representaciones, afectos y deseos, haciendo posible otorgar un lugar y valor a la forma de pensar, hacer y concebir lo ajeno y lo propio dentro de un espacio y tiempo determinado.

¹¹⁶ Para el Psicoanálisis, los primeros años de vida de un sujeto son determinantes; pero a partir de la estructuración completa del aparato psíquico, después del pasaje por el Edipo y de la forma en que éste se ha resuelto, existe una estructura que determinará, en gran medida, la vida psíquica del sujeto; lo que no quiere decir que no cuente con posibilidades para que el sujeto pueda asumir diversos caminos, recuérdese el papel de las series complementarias: predisposición por fijación libidinal (constitución sexual y vivenciar infantil) más el vivenciar accidental (Freud, [1916–1917], 2001, pp. 330). Autores contemporáneos señalan que “la estructura psíquica no se modifica, pero en cambio se alteran radicalmente las interacciones entre las instituciones psíquicas” (Blos, [1979], 2003, p. 13) lo que abre la cuestión a una diversidad de posibilidades.

procesos, pueden llegar a ejercer un exceso de intervención sobre el niño, saturándolo e incluso en los casos más extremos, anulando su deseo por conocer cosas nuevas.

Con relación a la narración del entrevistado sobre cómo se mira a sí mismo, hace pensar que cada clase le despertaba cierto nivel de tedio, más que un deseo por un saber ignorado, el cual podría haber sido desplazado a ciertos conocimientos de tipo curricular. Aunado a ello, otro problema que puede acarrear la acción desmedida de una madre, es el bloqueo, la atrofia o anulación en la construcción de una disciplina de trabajo, y en general en la adquisición de normas que marcan y hacen viable la convivencia y el desarrollo del sujeto en determinados espacios sociales. Una sobreinversión de algunos espacios puede afectar y sobre todo a restringir la vida del sujeto a experiencias ligadas con lo académico dejando de lado otros espacios para su desarrollo personal; la afectación, que puede generar este tipo de experiencias en esta etapa de la vida del estudiante marcan o dejan huellas profundas en la estructuración subjetiva.

Con relación a este aspecto de la investigación, se puede plantear que la mirada del egresado sobre sí mismo pasa por la mirada de la madre-maestra, en donde la madre es percibida, en el momento de la entrevista como una madre en su papel de maestra exigente que impedía al hijo moverse del lugar frente al conocimiento, ya que no necesitaba buscar, ni analizar o sintetizar, porque la madre lo hacía por él, lo que a él se le pedía en su espacio era recordar o repetir más que construir un conocimiento propio, desde ese punto de vista más que una apropiación creativa que exigía una resignificación y recreación desde las posibilidades del sujeto, se daba el impulso de un trabajo de memorización sobre los conocimientos que habían sido previamente enseñados por la madre y repasados en la escuela. Es decir, se podría ubicar la estrategia académica y la relación con el saber en la línea de la de repetición¹¹⁷.

A partir de algunas de las reflexiones de Silvia Bleichmar ([1999], 2000) podemos pensar que desde el lugar de “madre-maestra” el alimento-conocimiento escolar, brindado al hijo

¹¹⁷ Véase cita 102, página 94.

diariamente, es pre-digerido por la madre con el fin de brindárselo al hijo-alumno¹¹⁸, situación que lleva al estudiante a buscar la canalización de su energía pulsional, la cual será dirigida a otro tipo de actividades y vínculos dentro del espacio escolar que no están directamente relacionados con lo académico, pero que le servirán de basamento para futuras relaciones dentro del espacio escolar. En este caso, el trabajo de pre-metabolización de lo que se le enseñaba, era realizado por la madre, la cual al simplificarle el conocimiento hacía que perdiera el sentido que le hubiera permitido poner en juego sus propias habilidades y no sólo su capacidad de repetir lo aprendido.

En el momento en que la escuela le enseñaba contenidos nuevos, para él ya no representaban un reto; por el contrario, habían perdido todo resplandor¹¹⁹ capaz de atrapar su interés, el esfuerzo de pensar, de encontrarse con lo distinto que le ayudaron a centrar su interés en el saber, se cancelaba de antemano, ya que la madre-maestra, sobrealimentaba al hijo; por lo que la experiencia académica escolar se constituía en una experiencia de repetición de contenidos, propiciándole un marcado desinterés, que se expresará en la representación que se conformó sobre sí mismo de ese período de su formación.

De lo antes señalado, podemos decir que la frase *“era yo distraído, flojo o relajista”* se constituye como la manifestación de una formación de compromiso¹²⁰ ante la acción materna, llevando al entrevistado a buscar y construir sus propios espacios, espacios que compensen y le permitan desarrollar un trabajo con un sesgo más lúdico que académico. Para él la calificación era una constatación de su representación como flojo, es así que él

¹¹⁸ En particular, en este párrafo, se coloca el nombre de alumno para referirse a su significado de “sin luz” más que de estudiante al que se le da la responsabilidad de su proceso de formación; en posteriores párrafos se utilizará el término alumno o estudiante de manera indistinta; solamente cuando para el entrevistado tenga una significación particular, será señalada y trabajada dicha singularidad.

¹¹⁹ “En la época de Platón, agalma designa principalmente la estatua del dios sugiriendo que la misma debe toda su particularidad al hecho de que está habitada por dios, que simboliza la presencia de lo divino” (Henrion, 1993, p. 49). El agalma es un término que fue retomado por la teoría lacaniana para hacer alusión a ese objeto en la transferencia por medio de la cual se moviliza el deseo. La noción de agalma se vincula con el resplandor que recubre el objeto, suscitando en el sujeto la admiración, la alegría y el deseo de poseerlo.

¹²⁰ La formación de compromiso se refiere a la “forma que adopta lo reprimido para ser admitido en lo consciente, retornando en el síntoma, en el sueño, y de un modo más general, en toda producción del inconsciente: las representaciones reprimidas se hallan deformadas por la defensa hasta resultar irreconciliables. De este modo en la misma formación, pueden satisfacerse (en un mismo compromiso) a la vez, el deseo inconsciente y las exigencias defensivas (Laplanche y Pontalis, [1968], 1983, p. 161).

afirma *“fui flojo, fui un alumno de siete”*, representación que reconoce haber sido objetivada en un documento oficial que instituyó y dejó una marca¹²¹, una huella de su tránsito por la escuela: “la boleta escolar”.

El echar relajo, es la manifestación más concreta de ese representante–representativo de la pulsión, en la que su deseo en ese momento podría estar más centrado en la actividad lúdica que en el saber académico. *“El ser flojo”* era una forma creativa de salir del “atrapamiento” de la madre, de poner límites y de resignificar el papel de los espacios escolares; mientras que la escuela era para él el lugar para la recreación y para el relajo. La casa se instituyó en el espacio para estudiar y hacer el trabajo académico que demandaba la escuela.

En resumen, para él *“ser flojo”* era equiparable con *“ser relajista”*; y *“ser relajista”*, desde esa perspectiva, era una expresión creativa del uso de su tiempo y de su espacio dentro del medio escolar; es decir, el entrevistado construyó su propio espacio para experimentar lo que él deseaba hacer. Por su parte, la “madre-maestra” jugó un papel importante en la relación con el saber, ya que, cuando se limitó a ciertas posibilidades de desarrollo en el hijo, al estar investido el trabajo académico por parte de ella, se instituyó un elemento de separación con el hijo, determinado por un elemento de la cultura que permitirá, posteriormente y bajo condiciones distintas, movilizar la relación entre la demanda y el deseo de saber.

¹²¹ La marca podemos decir que es la inscripción en el cuerpo de las experiencias pasadas que van conformando la manera de ser del sujeto, las cuales aun cuando se tengan nuevas inscripciones, las anteriores imprimirán en la historia del sujeto un sentido distinto. Esta marca puede relacionarse con las huellas mnémicas de las que habla Freud en su obra para indicar la manera en que se inscriben los acontecimientos en la memoria, las cuales son reactivadas cuando son recatectizadas. (Laplanche y Pontalis, [1968], 1983, p. 177).

2.1.2. Auto – exigencia, la Castración y el Superyó (Yo no fui... un(a) *alumn@ modelo o brillante*)

La calificación fue el referente que utilizaron los entrevistados para señalar cómo se representaban como estudiantes durante el período preuniversitario; la representación de este hecho difería en que mientras unos se ubicaban como flojos o se calificaban como burros, otros se colocaban en el polo opuesto; sin embargo, la forma de significarse a sí mismos partía de lo asignado por otra persona, es decir, a través del reconocimiento que le otorgaba un otro significativo (padres, maestros, hermanos, abuelos o pares). Esta representación se constataba por medio de la asignación de una calificación que quedaba registraba en la boleta, que a su vez, reconfirmaba dicha mirada.

Desde la perspectiva psicoanalítica, la representación sobre sí mismo, pasa no sólo por el reconocimiento del Otro¹²² perteneciente al ámbito de la cultura, que ejerce un papel fundamental en la experiencia académica del estudiante; sino también en esta etapa, dicho reconocimiento es producto del papel jugado por el Superyó¹²³ sobre el Yo¹²⁴; la severidad

¹²² El “Otro” “designa a la alteridad radical, la otredad que trasciende la otredad ilusoria de lo imaginario porque no puede asimilarse mediante la identificación. Lacan equipara esta alteridad radical con el lenguaje y la ley de modo que el gran Otro es lo simbólico en cuanto que está particularizado para cada sujeto... el Otro debe ser considerado un lugar en el cual está constituida la palabra. Sólo es posible hablar de Otro *como un sujeto* en sentido secundario, en el sentido de que un sujeto puede ocupar esta posición y de tal modo “encarnar” al Otro para otro sujeto... Es la madre quien primero ocupa la posición del gran Otro para el niño, porque es ella quien recibe el llanto y los gritos primitivos de la criatura y retroactivamente los sanciona como un mensaje particular. (Evans, [1996], 1997, p. 143). En este trabajo se utiliza la categoría otro significativo, generalmente para hacer alusión a aquellas personas portadoras de mensajes con que se identifica, de alguna forma, el estudiante impactando la vida de éste. Y se emplearán las categorías de “otro” y “Otro”, cuando la categoría lacaniana sirva más para enfatizar y establecer esa diferenciación entre el otro considerado como par o semejante y el Otro del orden de la cultura.

¹²³ En la conferencia 31° denominada “La descomposición de la personalidad psíquica” Freud señala que los elementos que podría considerarse como el núcleo duro del Superyó a: “la instancia particular que empiezo a distinguir dentro del yo es la consciencia moral, pero es más prudente considerar autónoma esa instancia, una de cuyas funciones sería la conciencia moral y otra la observación de sí, indispensable como premisa de la actividad enjuiciadora de la conciencia moral. Y como cumple el reconocimiento de una existencia separada dar a la cosa un nombre propio, designaré en lo sucesivo “superyó” a esa instancia situada al interior del yo” (Freud, [1932–1933], 2001, p. 55 – 56).

¹²⁴ Para Freud, desde la II tópica, el Yo constituye una de las instancias que conforman el aparato psíquico, que se haya en íntima relación y tensión con el Superyó, el Ello y la realidad externa al sujeto. Para la posición Lacaniana el Yo habla desde un yo alienado, en donde la intersubjetividad es afectada por la estructura imaginaria de desconocimiento y las relaciones con los otros pasan a ser una ficción, lo que lleva a que se conciba al Yo, a la intersubjetividad y a la comunicación como procesos imaginarios, es decir, de tipo ilusorio (Hornstein, 2003, p. 30 – 31). En la perspectiva lacaniana, en este aspecto de su teorización, se dio

o flexibilidad del primero sobre el segundo, se encuentra estrechamente relacionada con la conciencia moral, la cual a su vez se relaciona con lo que comúnmente conocemos con el nombre de autoestima. Cabe señalar que la auto-observación o conciencia de sí, se constituye en el momento de la estructuración del Superyó. A partir del pasaje por el Edipo se conforma el Ideal del yo y la conciencia moral y con ello, se da la posibilidad de que el sujeto se plantee metas social y culturalmente valoradas, las cuales estarán presentes en las diferentes experiencias de su vida cotidiana.

En todas las entrevistas se puede ubicar cómo, tanto el Otro de la cultura como el Superyó se expresan de una manera singular “la experiencia escolar es, indisociablemente, relación consigo, relación con los otros (con los docentes y con los compañeros), relación con el saber” (Charlot, [1997], 2007, p. 77). Sin embargo, en los casos que se trabajan en este apartado, la representación de sí mismo recae en la manera en que es mirado su desempeño académico, a partir de la percepción-conciencia que construye el estudiante desde la institución familiar y escolar. Cuando los entrevistados hablaban sobre ellos, a partir de la construcción que hicieron sobre el mundo externo y el papel que tuvo su realidad psíquica¹²⁵, pudieron relativizar tanto el papel que jugó su dedicación académica, como su calificación en su representación sobre sí mismos.

En el primer caso, la representación que hace el estudiante de la realidad externa pasa por la representación que él se había forjado sobre la escuela y su forma de enseñanza, lo cual

mayor peso a la I tópica de Freud, lo que lleva a reducir el problema del Yo a una tensión de fuerzas entre la conciencia, el inconsciente. Para mayor información consúltese Hornstein cuando señala que “Lacan y sus discípulos desecharon la segunda tópica freudiana. Algunos es cierto, conservaron su libertad teórica y su independencia institucional, y pudieron conjugar las lúcidas críticas de Lacan a la concepción del yo autónomo con las elaboraciones que contribuyeron a forjar una metapsicología de la instancia yoica” (Hornstein, 2003, p. 91).

¹²⁵ Al nacer el niño, el mundo exterior es un mundo indiferenciado entre otro o unos otros, sin embargo paulatinamente estos se subjetivarán y adquirirán un sentido, una realidad para el sujeto, es decir es mediante un proceso de pérdidas que la realidad externa y el mundo interno empezarán a concretarse “Las pérdidas dan origen a los objetos y al mundo exterior, lugar (mundo exterior) desde donde se hablará de aquellas pérdidas. Esta realidad, desde la que se habla, no tuvo pérdidas, justamente porque su origen proviene del desmantelamiento de la realidad narcisista que le precedió, realidad que se perdió. Las pérdidas son pérdidas de completud de la realidad narcisista... La realidad (en la que estamos inmersos) proviene de otra realidad que le antecede, y su consistencia es tributaria de aquélla. La realidad de este mundo exterior se organiza con las pérdidas. Y se produce cuando ya se ha perdido *casi todo* (aquello que constituía el yo - objeto autoerótico)” (Aragónés, 1999, pp. 135 – 136).

le permitió plantearse que el problema de su reprobación se debía a la dinámica pedagógica del modelo educativo en el que había estudiado la educación media superior. Para este entrevistado, el modelo pedagógico privilegiaba los procesos de repetición más que la comprensión de lo enseñado, en este sentido es que señala:

Yo no fui un alumno modelo en la vocacional... en mi historial académico, pues yo tenía un índice de reprobación de dos materias por semestre, de dos a tres materias por semestre, y así me llevé toda la vocacional; con relación a las matemáticas, que es la materia básica; yo reprobé cuatro de las seis matemáticas, no; de las Químicas reprobé tres de las cuatro; de las físicas reprobé dos de las cuatro, no; pero era porque había esa dinámica de la repetición permanente del ejercicio para llegar a su comprensión, no, que como te comento, finalmente no sé si lo comprendía pero de que lo resolvía lo resolvía, no [P.3/E3/PL90/HI –EAA].

Bajo la expresión “yo no fui un alumno modelo” se presenta en contraposición con el modelo reconocido socialmente como un “buen estudiante” el cual es valorado a partir de determinadas calificaciones. Con la apreciación negativa “yo no fui” ubica la distancia que hay entre él y lo valorado institucionalmente; representación que es confirmada por las calificaciones que le fueron asignadas durante sus estudios en la escuela “vocacional”; sin embargo, señala que esto no negaba su capacidad de aprender.

A pesar de que este estudiante no señala en su narración una calificación específica, sí refiere que reprobó reiteradamente las asignaturas que escolarmente se consideraban básicas en el plan de estudios en que se encontraba inscrito; sin embargo, es importante tomar en cuenta que el problema de su aprovechamiento escolar lo ubicó dentro de la dinámica del modelo pedagógico en que estudió la educación media superior; para él, al estructurarse la práctica educativa bajo un proceso de “repetición permanente” se propicia la reprobación de los alumnos. Esta significación sobre su aprovechamiento escolar, le sirve para resguardar el Sentimiento de estima de sí¹²⁶ ya que protege a su Yo ideal¹²⁷. Al mirarse con capacidad para enfrentar y resolver las demandas de índole académico¹²⁸ él ubica y

¹²⁶ Véase cita 99, página 93.

¹²⁷ Se entiende que “Sobre este yo ideal recae ahora el amor de sí mismo de que en la infancia gozo el yo real. El narcisismo aparece desplazado a este nuevo yo ideal, como el infantil, se encuentra en posesión de todas las perfecciones valiosas. Aquí, como siempre ocurre en el ámbito de la libido, el hombre se ha mostrado incapaz de renunciar a la satisfacción que gozó una vez” (Freud, [1914], 2001, p. 91).

¹²⁸ Algunos investigadores consideran que las percepciones que tienen los estudiantes sobre sí mismos jugarán un papel importante tanto en el aprendizaje como en el rendimiento académico. Este tipo de autores señalan que la valoración de los profesores, de los padres y de otras figuras significativas para el estudiante van a jugar un papel importante en el auto – concepto que se formen de ellos (Wittrok, 1990, pp. 544, 547).

relativiza la situación de esa realidad externa que lo califica como estudiante reprobado. Esta representación posibilita apreciar que las estrategias internas¹²⁹ con que cuenta el entrevistado, le permiten curar la herida narcisista; ya que en el caso de otros estudiantes este tipo de apreciaciones sobre su desempeño académico llega a recaer sobre el Yo¹³⁰ con diversas consecuencias que van más allá de la simple reprobación.

En el caso del entrevistado, se puede pensar que el papel del Superyó, no jugó un papel severo o de crueldad sobre el Yo (como es el caso de aquellos alumnos que ante la presión escolar entran en un estado de inhibición, depresión o de auto-descalificación de sí mismos); por el contrario, mediante la expresión ***“era porque había esa dinámica de la repetición permanente”***, el Yo es rehabilitado, permitiéndole al estudiante aceptar y tamizar el valor de la calificación, marcada por la “reprobación” institucional, con lo cual esta estrategia empleada le permite construirse una valoración positiva que ayuda a negociar entre la realidad externa y la realidad psíquica del estudiante. En la entrevista puede apreciarse asimismo que su condición social no fue un obstáculo para su desempeño académico, por el contrario él comenta respecto a este punto:

Mi papá estudio hasta el 3° año de primaria, mi mamá no tiene estudios, o sea mi mamá aprendió a leer y escribir porque le enseñó la tía; sí, mi mamá nunca fue a la escuela, y a mí eso es lo que también en términos personales es muy, muy, muy importante. Me siento orgulloso, de que mis padres tienen una familia de profesionistas, o sea, nosotros somos ocho hermanos y todos tenemos estudios superiores, todos [P.8/E3/PL90/HI –DS].

Desde este tipo de posicionamiento subjetivo, puede pensarse que la carencia de estudios de los padres no fue un elemento que impidiera el desempeño académico, ni de él ni de sus hermanos, y sí por el contrario, pareciese ser que esta situación llegó a ser un estímulo que influyó positivamente en su interés de cursar una carrera profesional. Para él los problemas

¹²⁹ Se entenderá como estrategias internas a los recursos psíquicos constituidas a partir del proceso de castración simbólica las cuales forman la base para la construcción de las estrategias de apropiación académica (de repetición y de apropiación creativa), las cuales se desarrollarán y se modificarán en el medio escolar a lo largo de todo su trayecto de formación, apoyándose en las identificaciones construidas durante las experiencias de formación; experiencias en las que las identificaciones secundarias (adquiridas fuera del núcleo familiar) jugarán un papel muy importante para el impulso y resignificación de su proceso educativo, el cual impactará tanto su desempeño académico como en su desarrollo personal y profesional.

¹³⁰ A diferencia de este alumno, que cuenta con recursos o estrategias psíquicas para poder sortear las dificultades que se pueden presentar durante los procesos educativos, hay otros estudiantes que cuentan con lo que ciertos autores ubican como estructuras narcisistas, borderline o límites, en donde cualquier observación proveniente del exterior sobre el sujeto representa un ataque al Yo, pues todo cuestionamiento a lo que hace, es vivido por éste como una amenaza al Yo. (Kernberg, [1975], 2005 y [1979], 2001).

académicos enfrentados fueron representados como producto de un modelo académico vertical basado en la memorización, elementos que si bien, influyeron en la manera de apropiación académica, no limitaron su posibilidad de desarrollar posteriormente una actitud crítica de las experiencias escolares vividas. En este sentido, puede plantearse que las estrategias de apropiación académica promovidas por la institución escolar se basaron en un proceso de repetición más que en el impulso de procesos de apropiación académica.

En la otra entrevista abordada en este apartado, se apreció que la auto-observación sobre sí misma, se manifestó con un nivel de auto-exigencia flexible sobre ella misma; esta flexibilidad puede considerarse también como evidencia de la castración que permitió a la entrevistada habilitarse y con ello asumir el trabajo escolar¹³¹ sin que le generará un conflicto interno que inhibiera su desarrollo académico, lo que da cuenta que en el pasaje del ser al tener, se operó un proceso de “desilusión gradual” (Winnicott, [1972], 2000) que posibilitó la instalación de una falta que hizo tolerable las frustraciones, así como la posibilidad de movimiento de la estudiante; de ahí que para la entrevistada su dedicación al trabajo académico durante el período preuniversitario al cual autodefinió como “light” no le generó ningún problema, en ese sentido ella comentó:

La primaria, la verdad, es que me parece que fue como muy light, no, como que tranquila, no había grandes sorpresas, tampoco había grandes exigencias; pero yo, por ejemplo, lo que fue en la primaria y secundaria nunca fui una alumna brillante, de diez, yo era de ocho, de nueve, por ahí, uno que otro siete. Yo, no me preocupaba, tampoco por ser de las mejores, no. En la secundaria, yo competí con niñas de puro diez, y yo decía, pues, bueno con que yo no repruebe y me vaya yo al siguiente, está bien; no, con que estuviera entre el ocho y el nueve [P.3/E8/PL79/HI- EAA].

Asumir de manera “light” el trabajo escolar, le sirvió para contar con una expectativa flexible sobre sus calificaciones; para ella sacar un ocho o un nueve de calificación era considerado como aceptable, ya que podía cubrir tanto con las exigencias propias como las de los otros significativos. La acreditación le garantizaba desde su perspectiva continuar con sus estudios sin tener que afrontar ningún problema. En este sentido, aceptarse como estudiante con carencias y con posibilidades, constituía la base sobre la cual se apoyaba su estrategia de apropiación académica, aspecto que le ayudó a construirse una representación

¹³¹ Cabe señalar que esta entrevistada es la tercera hija de una pareja que concibió siete hijos, en donde ambos padres eran profesores de educación primaria.

sobre sí misma lo suficientemente tolerante a las presiones externas; sin poner en peligro su sentimiento de sí; es decir, sin que su mirada le llevara a entrar en conflicto con su Ideal del yo, su capacidad de auto-observación o su conciencia moral¹³².

Esta tranquilidad y espontaneidad con que plantea que se vinculó con el trabajo académico, expresa la flexibilidad del Yo, en el cual cuenta con una capacidad de negociación con la realidad externa, con el Superyó y con las presiones provenientes del Ello¹³³. Bajo este equilibrio es que puede pensarse que ella logra adaptarse a las demandas provenientes del espacio escolar, sin que ello le implique rezagarse o presionarse demasiado para complacer a un otro significativo que le exigiera¹³⁴ o presionara para alcanzar resultados académicos más altos a los obtenidos.

La responsabilidad no es ubicada en el otro, como es el caso del entrevistado que señala *“fui flojo porque mi madre era exigente”*, sino que es asumida como propia; lo que indica una auto-observación y responsabilidad de sus actos asumida como propia, así como de tolerancia y manejo de la realidad externa lo suficientemente amplia como para poder avanzar en el proceso académico a pesar de las dificultades que se le fueron presentando. Esta manera de mirarse le sirvió como parámetro para saber cómo asumir el trabajo escolar

¹³² Estos son tres de los componentes del núcleo duro del Superyó, véase cita 123, página 104.

¹³³ Con relación al papel que juega el Ello Freud señala “La ponderación más inmediata nos dice que el ello no puede vivenciar o experimentar ningún destino exterior si no es por medio del yo, que subroga ante él al mundo exterior. Ahora bien, no puede hablarse, por cierto, de una herencia directa del yo. Aquí se abre el abismo, la grieta, entre el individuo real y el concepto de la especie. En verdad, no es lícito tomar demasiado rígidamente el distingo entre el yo y el ello, ni olvidar que el yo es un sector del ello diferenciado particularmente” [pág. 27]. Las vivencias del yo parecen al comienzo perderse para la herencia, pero, si se repiten con la suficiente frecuencia e intensidad en muchos individuos que se siguen unos a otros generacionalmente, se trasponen, por así decir, en las vivencias del ello, cuyas impresiones {improntas} son conservadas por herencia. De ese modo, el ello hereditario alberga en su interior los restos de innumerables existencias—yo, y cuando el yo extrae del ello {la fuerza para} su superyó, quizá no haga sino sacar de nuevo a la luz figuras, plasmaciones yoicas más antiguas, procurarles una resurrección.” (Freud, [1923] 2001, pp. 39 – 40).

¹³⁴ En este tipo de casos podemos ubicar la huella que ha dejado la castración, es decir se ha dado el paso entre el ser al tener, entre el narcisismo de la etapa de “su majestad el bebé” y la etapa postedípica, donde el sujeto puede aceptar ciertas condiciones y exigencias externas a la vez que reconocerse como sujeto con carencias y posibilidades. Como señala Raúl Jorge Aragonés en su texto *El narcisismo como matriz de la teoría psicoanalítica*: “El pasaje de la realidad del ser a la realidad del tener tiene su origen y sostén en la amenaza de castración. En un origen, encontramos la amenaza de castración en la previsible subjetivación del “otro”, en la acción del tercero (el padre), en la formación del ideal del yo como condicionante de la represión, en los efectos de las fantasías originarias y, posteriormente, en la acción del superyó” (Aragonés, 1999, p. 141).

sin sentirse amenazada por la representación del otro, y sí por el contrario, sentirse con la libertad de asumir un posicionamiento frente al trabajo académico.

La adquisición de la responsabilidad como un elemento central de su formación, parece ir de la mano del establecimiento de los límites y de la función que desempeñaba dentro del contexto familiar, ya que cada miembro de la familia tenía una serie de responsabilidades, las cuales fueron asumidas de manera “natural”, como puede observarse en el siguiente párrafo:

*Mi papá tenía tres plazas y a las tres iba, en la mañana en el Estado de México, luego iba a Aragón, y luego la nocturna, y yo ahí lo pienso y digo “¡ay pobre!”... Mi mamá nada más tenía una plaza, era de primaria, y afortunadamente eso permite que estuviera con nosotros, porque a las doce treinta terminaba mi mamá. Siempre trabajando, y con siete hijos, así como que siempre, no; estaba como atenta y haciendo comida rapidito y bañando niños, y haciendo quehacer, por lo mismo, **te vas formando**; yo me acuerdo que cuando era niña, iba en la primaria y secundaria, mi mamá no se tenía que sentar con nosotros a hacer la tarea, pues cada quien hacia lo suyo, cada quien tenía tareas, en el sentido de que si haces tu cama, que te toca lavar los trastes de la mañana, de la tarde, y **mi mamá nos ayudaba** en la medida... a la escuela... en que teníamos alguna duda, no, en que había que **explicar sobre todo cosas**, quizá de matemáticas o de historia, que ya eran **como más complicadas**, pero, no, yo me acuerdo que nosotros como que cada quien hacia lo suyo... o sea, como que era, digamos obvio, no, que **ella a hacer las cosas de la casa y nosotros la tarea...** yo me acuerdo que nosotros como que **cada quien hacia lo suyo**, sobre todo los grandes, como que éramos ordenaditos, **jugábamos, hacíamos la tarea**, no teníamos... como que no había gran bronca, con esas cosas de la escuela [P.7/E8/PL79/HI– EAA].*

En este caso, el espacio familiar parece que pautaba una manera de enfrentar la cotidianidad de otros espacios; dentro de la familia existían funciones acotadas para los distintos miembros, estas funciones les permitían a cada integrante saber cuál era la tarea asignada a cada uno de ellos, así como percibir las condiciones, tanto espacio-temporales como socio-familiares. A los hijos les correspondía estudiar, jugar y ayudar en los quehaceres de la casa; a los padres por su parte, proveer los recursos económicos y emocionales necesarios para la educación de sus hijos, así como apoyarlos en las tareas escolares, cuando la situación lo exigía. En este sentido, la dinámica familiar se constituyó en una experiencia de vida que fue la base para el desarrollo de su formación académica. De ahí que la entrevistada considerara a esta experiencia familiar como una experiencia formativa, ella señala en este sentido de esta manera **“te vas formando”**, es decir, para ella el proceso de apropiación es ubicado no como un problema de adquisición de conocimientos escolares, sino como una manera de apropiarse de la vida. Puede plantearse

que la apropiación en esta estudiante es el producto de una dinámica familiar, que le posibilita construir una relación, tanto con el trabajo académico como con el saber¹³⁵.

A partir de los elementos anteriores se puede pensar que esta capacidad de responder a la demanda del otro significativo, que proveniente del medio familiar, le permite tamizar las presiones del espacio escolar y adaptarse a las demandas de la institución educativa, constituyéndose una imagen de sí misma como estudiante que no entra en conflicto con su Ideal del yo¹³⁶. La experiencia académica fue mirada como un requisito a ser cumplido, conforme a la demanda que le fue planteada por sus profesores, sin que ello le dejara una huella dolorosa en su historia, que pusiera en peligro su identidad y su narcisismo; así ella comenta:

*Yo me recuerdo siendo... estando en una escuela por ejemplo, en la secundaria muy tradicional, en donde las maestras incluso nos pedían escribir con un color de tinta, las mayúsculas con rojo, utilizar determinada libreta, responder los cuestionarios exactamente como ellos te lo habían dicho; yo recuerdo, que **la secundaria fue muy tradicional, en donde había poca iniciativa** de parte de las estudiantes, teníamos que ir haciendo las cosas “**al pie de la letra**”, al pie del texto, –era una época donde las maestras dictaban mucho –, podía pasarse una maestra de Biología dictándome una hora y ella comiendo, y nosotros escribiendo; una maestra de historia dándote cuestionarios donde tenías que resolver en el examen tal cual ella lo había dicho, porque **si te faltaba una palabra, pues pelas, te la ponía mal** [P.3/E8/PL79/HI– EAA].*

En tal sentido, durante este período de su formación la estrategia académica asumida implicó la adaptación a las condiciones y a las exigencias de los docentes; dicha estrategia se empleó con el fin de poder sobrellevar las solicitudes hechas aun cuando éstas no fueran gratificantes; el copiar o reproducir textualmente, implicaba un proceso que rebasaba una

¹³⁵ Se comparte la idea que señala “no hay saber más que para un sujeto, no hay saber más que organizado según relaciones internas, no hay saber más que producido en una “confrontación interpersonal”. Dicho de otra forma la idea de saber implica la de sujeto, de actividad de sujeto, de relación del sujeto consigo mismo (debe deshacerse del dogmatismo subjetivo) de relación de ese sujeto con otros (que construyen, controlan, validan, comparten ese saber)” (Charlot, [1997], 2007, p. 101).

¹³⁶ Con respecto al Ideal del yo Freud en su texto “El yo y el Ello” señala: “Es fácil mostrar que el ideal del yo satisface todas las exigencias que se plantean a la esencia superior del hombre. Como formación sustitutiva de la añoranza del padre, contiene el germen a partir del cual se formaron todas las religiones. El juicio a cerca de la propia insuficiencia en la comparación del yo con su ideal da por resultado el sentir religioso de humillación, que el creyente invoca en sus añoranzas. En el posterior circuito de desarrollo, maestros y autoridades fueron retomando el papel del padre; sus mandatos y prohibiciones han permanecido vigentes en el ideal del yo y ahora ejercen, como *conciencia moral*, la censura moral. La tensión entre las exigencias de la conciencia moral y las operaciones del yo es sentida como *sentimiento de culpa*. Los sentimientos sociales descansan en identificaciones con otros sobre el fundamento de un idéntico ideal del yo.” (Freud, [1923], 2001 p. 38).

educación apoyada en la simple repetición¹³⁷. Ya que al exigir el desarrollo de actividades “*al pie de la letra*” se circunscribía el proceso educativo, más a una demanda de los maestros que ceñían las posibilidades del alumno a una lógica de la reproducción o copia; con lo cual, el maestro intentaba mantener un “control total” dentro del espacio del aula, como tratando de anular cualquier acción que se saliera de su control (echar relajo, jugar, cuestionar, platicar, etc.). Ante una educación de corte autoritario y carente de espacios de expresión, la posibilidad del alumno de sobrevivir a esa dinámica escolar dependía de su capacidad de adaptación y de tolerancia a la frustración, más que del manejo o apropiación de una serie de conocimientos o habilidades de índole académico.

En los dos casos que se ubicaron en este apartado, se observó la capacidad de los entrevistados para adaptarse al espacio escolar, ya sea a partir de cuestionar el modelo pedagógico, lo cual le permite al primero de estos entrevistados resguardar su sentimiento de sí, o bien, en el caso de la segunda entrevistada, por medio de la capacidad de reconocer la lógica imperante en el espacio académico; le fue posible aceptarla y tratar de sobrellevarla. El punto común de ambos casos, se encuentra en que en el espacio familiar de los entrevistados no existían las presiones de los padres para que el hijo obtuviera una alta calificación en la boleta escolar, pero sí estaba presente una valoración de los procesos de formación escolar, lo cual les permitió a ambos entrevistados, echar mano de aquellos recursos psíquicos adquiridos en el espacio familiar.

¹³⁷ La repetición como proceso educativo no es una simple copia textual, sino que ella implica un margen de diferencia en la que se resguarda la singularidad del estudiante. La copia textual lleva a tratar de suprimir cualquier diferencia, lo cual permite al educador ejercer un mayor verticalidad y control sobre aquellas expresiones subjetivas del estudiante; mientras que la reproducción, como antes fue señalado, es una forma de concretar los procesos de aprendizaje, la cual se expresa más en niños pequeños o autistas (Identificaciones primarias). Ver cita 102, página 94.

2.1.3. Reflexiones: “Dedicación al trabajo académico”

A partir de los aspectos anteriormente señalados podemos pensar que, a pesar de haberse dado una educación diferenciada dentro del contexto familiar, en los casos anteriores existió, por parte de los padres, un interés y valoración de la educación escolar; viéndose reflejados en la intervención o apoyo brindado a sus hijos durante este período de sus estudios. Las estrategias de apoyo de los padres fueron diferenciadas y dependieron tanto de su nivel de estudios, como de la importancia dada a la educación escolar de los hijos.

En el primer apartado, se señala el papel que jugó la excesiva intervención de la madre en la casa y en la escuela del hijo, lo que exigió que este estudiante diera contenido propio a sus espacios, a través de un ejercicio lúdico que ponía en cuestionamiento los tiempos y la normatividad institucional. Este proceso, por un lado, le acarreó sanciones; pero por el otro, estas acciones le posibilitaron construir “un espacio suficientemente bueno” como para poder apropiarse de los saberes escolares, sin sentirse asfixiado por la sobredemanda materna o sin sucumbir en el proceso (desertar, inhibir o bloquear su formación).

En el segundo punto de este sub-apartado, se presentó la situación de dos entrevistados, el primero perteneciente a la educación media superior y el segundo referente a la educación básica. En ambas narraciones se pudo apreciar una capacidad de adaptación al medio escolar manejando y tolerando las dificultades enfrentadas en los espacios académicos. La estrategia de apropiación académica de ambos entrevistados fue de tipo adaptativo; es decir, tratando de responder a las exigencias institucionales, pero a la vez, enfrentando sus dificultades sin llegar a renunciar a su singularidad.

En el primer caso, por medio de una actitud crítica, que le permitió al estudiante ubicar el problema de la reprobación, como producto del modelo pedagógico, sorteando las dificultades de la reprobación sin que llegara a desertar o bloquear su desarrollo académico. La estrategia de cuestionar el modelo pedagógico le permite fortalecer su Yo y

restituir la herida narcisista que pudo provocar la asignación institucional de la calificación sobre sí mismo.

En la segunda narración, se observa una capacidad de adaptación a las exigencias académicas, en donde la experiencia familiar jugó un papel central en la forma de enfrentar las demandas del medio escolar, es decir, se constituyó a partir de una experiencia de formación de la casa que pudo trasladarse a otros espacios de la vida cotidiana, incluida la escuela. En síntesis, puede decirse que tanto las estrategias de apropiación académica y la relación con el saber, se estructuraron a partir de la lógica de la demanda de un otro significativo. La estrategia creada les ayudó a enfrentar el modelo pedagógico tradicional, y gracias a los recursos psíquicos¹³⁸ con que contaban, pudieron resolver las exigencias escolares y los problemas presentados durante sus estudios; las acciones realizadas no entraron en conflicto con su Ideal del yo, su capacidad de auto-observación o su conciencia moral. La flexibilidad con que la familia o el estudiante, valoró la calificación en este período de su formación escolar fue fundamental para solucionar las dificultades presentadas. El papel de los padres, aun con diferente forma de asumir su demanda sobre el hijo, fue importante gracias a que existía un tipo de vínculo que favoreció el proceso de apropiación académica y de relación con el saber, llegando a transmitirse una manera de formación que se reflejó en el abordaje de dicha relación. En este sentido, se comparte la postura que señala que:

No hay sujeto de saber y no hay saber más que dentro de cierta relación con el mundo –que resulta ser, al mismo tiempo y por lo mismo, una relación con el saber –Esta relación con el mundo es también relación consigo mismo y relación con los otros. Implica una forma de actividad y, agregaría, una relación con el lenguaje y una relación con el tiempo (CHARLOT, [1997], 2007, p. 103).

¹³⁸ Gracias a que el sujeto tolera la falta en el Otro (presente en la escuela, maestros, y cualquier institución social) es que el estudiante puede soportar lo repetitivo de lo escolar, así como las contradicciones presentes en todo proceso social sin que se llegue a presentar en su desempeño académico una inhibición, un rechazo e incluso el abandono de los estudios de manera definitiva.

2.2. Valoración académica

La categoría de “*Valoración académica*” fue entendida como la manera en que el estudiante apreció su desempeño académico a partir de la relación que estableció con los otros dentro del espacio escolar; de ahí que se utilizó esta categoría para hablar de la representación que hizo el entrevistado sobre sí mismo, la cual fue constituida a través de los vínculos establecidos con aquellos compañeros de estudios, profesores u otros significativos que él consideró que incidieron en su forma de mirarse. Se refiere a las apreciaciones que recupera de aquellas relaciones que le permitieron pensar y simbolizar de determinada manera su experiencia dentro del espacio escolar. Esta representación propia de su psiquismo¹³⁹ se ligó, a su vez, con el vínculo que estableció el entrevistado con lo académico.

Podemos considerar que la valoración académica que hace el estudiante sobre sí mismo se estableció por medio de la tensión permanente entre la representación cosa y la representación palabra, es decir, a través de la dinámica entre el sistema preconscious y el inconsciente; con el cual lo pulsional aseguró a su vez el vínculo entre su vida fantasmática y las relaciones intersubjetivas en las que se fundó la constitución de los elementos que le ayudaron a simbolizar y hacer posible la construcción de un sentimiento sobre sí mismo, que a su vez, favoreció la recreación permanente de su subjetividad.

En este sentido, puede pensarse que la apropiación académica se apoya en mecanismos intrapsíquicos e intersubjetivos; dicho proceso implica una tensión constante entre permanencia y cambio, así como procesos que pueden contribuir a la constitución, a la prefiguración y fortalecimiento del Ideal del yo, y con ello al desarrollo de experiencias

¹³⁹ Entendido por psiquismo la estructuración de un proceso abierto a vínculos constituidos y resignificados permanentemente, a partir de la tensión establecida entre los nuevos acontecimientos socioculturales que vive el sujeto y la dinámica de su vida fantasmática que le posibilita la recreación de su organización psíquica, en la que “El azar tiene un lugar cada vez más destacado en los fenómenos complejos. La oposición entre el determinismo y el azar deja de ser absoluta. En momentos de inestabilidad del psiquismo un acontecimiento juega un rol esencial en la creación de nuevas organizaciones. En un psiquismo totalmente determinado no podría suceder nada nuevo y un psiquismo abandonado al azar –que fuera sólo desorden– no constituiría organización y no accedería a la historicidad” (Hornstein, 2003, p. 97).

que pueden llevar o no a una historización de sí mismo, poniendo al estudiante en condiciones de reconocerse y rememorar su historia¹⁴⁰. El proceso mediante el cual se da la apropiación de estos mecanismos psíquicos está determinado por la diversidad de relaciones establecidas durante toda la vida y de manera especial en la infancia, los cuales incidirán en los cambios de la representación que constituirá el estudiante sobre sí mismo; lo anteriormente señalado concuerda con la idea que señala:

Pensar el psiquismo como un sistema abierto permite reflexionar acerca de las tramas relacionales y sus efectos de producción subjetiva. La realidad psíquica es la apropiación fantasmática de esas tramas donde se articula determinismo (en cuanto a ciertos constituyentes estructurales) con azar (acontecimientos no reductibles a la estructura). (Hornstein, 2003, p. 25)

Desde esta postura, se puede pensar que la valoración académica que tiene el estudiante sobre sí mismo como estudiante, se conforma en gran parte (aunque no exclusivamente) a partir de las experiencias que tuvo en estos primeros años de formación escolar, pudiéndose modificar a partir de nuevas y azarosas experiencias; estas experiencias estarán mediadas tanto por la forma de percibir el desarrollo de su trabajo académico como por la apreciación que hicieron de él a lo largo de su proceso de formación académica, sobre todo aquellos que jugaron un papel significativo para él.

En términos generales puede afirmarse que la representación que se construye el estudiante sobre sí mismo sobre su desempeño académico durante el período de la escolarización preuniversitaria, es resultado de un proceso, en que interviene una relación tanto intrapsíquica como intersubjetiva que hace posible que el estudiante asuma y se apropie de aquello que ha vivido, empleándolo en distintos espacios y momentos de su experiencia escolar; lo que le posibilita dar un lugar a las experiencias escolares en su vida psíquica y reconocerlas como algo propio que se vincula con lo ajeno. En este sentido, distancia y vínculo, permanencia y cambio se constituyen como pares dinámicos y en constante tensión entre lo psíquico y lo social.

¹⁴⁰ Como plantea Charlot “El sujeto está polarizado, se inviste en un mundo que para él es espacio de significaciones y valores: ama, no ama, detesta, busca, huye... Esta dinámica es temporal y construye la singularidad del sujeto. Ésta última no es una misteriosa intimidad, sino el efecto de una historia que es original en cada ser humano, por más parecido que sea, desde el punto de vista de las variables objetivas, a quienes pertenecen al mismo grupo social que él” (Charlot, [1997], 2007, p. 133).

Desde la perspectiva psicoanalítica¹⁴¹ que se retoma en esta investigación, se considera que el problema de la intersubjetividad es una de las bases para la construcción de la representación que se forman los estudiantes sobre sí mismos. La manera en que la intersubjetividad es introyectada por el estudiante posibilita la interpretación de los procesos que se relacionan con la diferencia que establecerá entre el objeto actual y presente y el objeto fantaseado, producto de la imaginación y experiencias pasadas; elementos que ayudan a pensar la dinámica que se presenta en la construcción de la identidad, la cual se juega no sólo en el conflicto entre el pasado y el presente, sino también entre aquello que se vislumbra como un futuro posible; futuro que está permeado por esas huellas y experiencias significativas para los entrevistados, y que fueron rememoradas en el momento de la entrevista. Este proceso a su vez un apoyó en la interpretación de la relación entre la estructuración de la realidad psíquica y la relación que estableció el entrevistado con un otro significativo. A partir del enfoque de esta investigación, se puede entender lo psíquico como un sistema dinámico, auto organizado y en permanente intercambio con el exterior; en donde la pulsión de vida implica la búsqueda de nuevas relaciones y no únicamente la reactualización de las previas, como señala Hornstein:

Eros no es sino la búsqueda de nuevas relaciones y, por lo tanto, de nuevos objetos... La pulsión de muerte utiliza la desligazón que embiste contra la organización y la coherencia, es mediante la creación de lazos como la pulsión de vida se opone a la pulsión de muerte (Hornstein, 2003, p. 36).

Esta dinámica entre pulsión de vida y pulsión de muerte se halla íntimamente ligada a la posibilidad creativa del sujeto, la cual permite establecer relaciones intrapsíquicas (correspondientes al orden de la subjetividad) e intersubjetivas que promueven la posibilidad de romper con un sistema cerrado de tipo determinista, lo que implicaría cortar la posibilidad de un cambio en el sujeto. En este sentido, el imaginario al que se hace alusión se basa en la idea de que:

Las dimensiones imaginarias se insertan en relaciones asimétricas de poder que estructuran las instituciones y la vida social. El campo social no es una simple fuerza exterior, sino una base productiva que constituye a los sujetos. Pero sería un error entender que el influjo del

¹⁴¹ Esto lleva a plantear la importancia de abordar otros horizontes de interpretación, de tipo sociológico, político o histórico, los cuales podrían ampliar las posibilidades de comprensión de los elementos ubicados en las narraciones de las entrevistas; sin embargo, ello rebasa los límites de esta investigación. Lo que no niega la posibilidad de trabajar a futuro otras dimensiones de análisis vinculadas con esta línea.

campo social sobre la psique fuera omniabarcador y unificante. Al contrario, psique y sociedad tienen entrelazamientos complejos y contradictorios. Los sujetos nunca son resultado pasivo de lo simbólico sino que reinterpretan de una manera creadora esas significaciones mediante su actividad de representación (Hornstein, 2003, p. 31).

Esta reflexión hace pensar que en los estudiantes anteriormente presentados en este informe podrían tratarse estos mismos puntos; sin embargo, se eligieron otros entrevistados a fin de abordar la forma en que en ellos se jugó, la relación entre la psique y el campo de lo social. Esta elección se debió al énfasis, ubicado en las entrevistas seleccionadas, con respecto a la repercusión de esta dinámica en la representación de sí mismos. En este apartado se destacan aquellos elementos relacionados con la mirada que tiene el estudiante sobre sí, mediada por la mirada del otro¹⁴². Para abordar esta categoría, se ubicaron tres grupos de representaciones, las cuales se organizaron en los siguientes apartados:

- ❖ En el primer sub-apartado, se presentan e interpretan algunas de las asociaciones hechas por una estudiante, autovalorada como una estudiante de secundaria de mala conducta pero con buenas calificaciones.
- ❖ En el segundo sub-apartado, se plantea la percepción-conciencia¹⁴³ de una entrevistada que consideró que en la escuela preparatoria no era mirada por sus pares.

¹⁴² Con respecto a la diferencia entre el otro y el Otro de Lacan, señala que “Existe una separación fundamental entre el “Otro” (lenguaje/inconsciente) y el “otro” (la otra persona). En todo trato intersubjetivo, el sujeto busca, a través del otro, una imagen que le confirme su identidad. Pero en vista de que los señuelos del orden imaginario, esos otros no pueden sino arrojar desconocimiento” (Hornstein, 2003, p. 30). Punto de partida para este autor que le permite reconocer el aporte lacaniano, resignificándolo al apuntalar la capacidad creativa e histórico-social, al introducir la tensión entre el determinismo, el azar, la auto organización, la complejidad y los sistemas abiertos; entre otros aportes de diversas corrientes del psicoanálisis.

¹⁴³ Freud en relación al sistema percepción-conciencia (P-Cc.) se caracteriza a partir del papel que juega el yo, en el aparato psíquico; del cual señala: “El mejor modo de obtener una caracterización del yo del superyó, es considerar su nexa con la más externa pieza de superficie del aparato anímico, que designamos como el sistema P-Cc. {percepción-conciencia}. Este sistema está volcado al mundo exterior, media las percepciones de este, y en el curso de su función nace dentro del fenómeno de la conciencia. El órgano sensorial de todo el aparato, receptivo además no sólo para excitaciones que vienen de afuera, sino para las que provienen del interior de la vida anímica” (Freud, [1932 – 1933], 2001, pp. 70).

- ❖ En el tercer sub-apartado, se señala el caso de un estudiante que se representó a partir de la valoración que hace de él un profesor sobre su desempeño académico, en el período de educación primaria; mirada que se resignificó a partir de experiencias posteriores.

2.2.1. Relación escuela – familia (En la secundaria yo era una niña de muy mala conducta)

Para trabajar esta categoría se eligió la auto-observación que hizo una de las entrevistadas; expresada a partir del reconocimiento de las contradicciones presentes entre la demanda social (proveniente del espacio escolar), el sentimiento de sí y el reconocimiento de su propio desencuentro con la realidad externa.

Durante el período preuniversitario y específicamente la secundaria, la egresada consideró que la escuela a la que asistió era una institución de **“disciplina extrema”**, lo que le hizo recordar varias escenas correspondientes a esa etapa de su vida:

Yo la escogí, por cierto de puras niñas; era una secundaria de disciplina extrema, y yo era una niña de muy mala conducta, o sea, era una niña que se iba de pinta, que se subía la falda a escondidas, se salía con sus amiguitas. Se iba de pinta a Chapultepec a pedirle dinero a las personas (risas) y tenía los bolsillos llenos de dinero, de monedas, y feliz, bañándose en las fuentes... era una niña que cantaba frente al grupo diciendo “Yo soy rebelde porque el mundo me ha hecho así, porque nadie me ha tratado con amor” la canción de Janet, pero llevaba buenas calificaciones [P.5/E2/PL79/HI-EAA].

Es a través de estas manifestaciones que la entrevistada narra la percepción–conciencia de su ser estudiante, por medio de la cual va dando cuenta de cómo toma cuerpo su representación de estudiante. El enunciado **“yo era”**, remite a la inscripción espacio-temporal que le permite tomar cierta distancia sobre sí misma, llevándola a reconocer el cambio que tuvo como estudiante. Ella asume su posicionamiento a través de la primera persona “yo” y del tiempo pasado, que corresponde a la imagen de una niña, con la que adjetiva y concreta su singularidad bajo la expresión **“yo era una niña de muy mala conducta”**, oración que permite apreciar la forma en que se enlaza el registro de la

temporalidad con el registro identificatorio¹⁴⁴, con los cuales ella se mira. Es decir, su representación no se desprende únicamente del registro temporal con que se califica, sino que este es acotado a partir de una representación de su imagen corporal de “*niña*” que se autodefine y califica como “*de muy mala conducta*”. Esta representación conlleva implícitamente un modelo opuesto, el modelo de “muy buena conducta” que le sirve de parámetro para expresar su representación que corresponde a la imagen que tiene de sí durante esa etapa de su vida.

Es común encontrar este tipo de representación, en la que se polariza y estereotipa la conducta de los estudiantes calificados a partir de la pareja bueno-malo. Estereotipo con el cual muchos estudiantes empiezan a calificarse, tomando como punto de referencia la mirada que le devuelve el otro significativo; primero a través de las palabras y las actitudes, y posteriormente, por medio de las calificaciones otorgadas o el reconocimiento de “buena conducta”, los cuales son objetivados en la boleta y el certificado otorgados por la escuela secundaria. Estas representaciones llegan comúnmente a ser compartidas, reconfirmadas o modificadas gracias a la influencia de diversas figuras significativas para el estudiante, entre las que se encuentran más comúnmente a: la familia (o un miembro de la familia), los docentes y los pares. Estas representaciones, como se ha señalado anteriormente, influyen en el sentimiento de sí, el cual puede llevar a bloquear, inhibir o potenciar el deseo de saber, ya sea en ese momento de la formación o en períodos posteriores de su vida académica. En este sentido, las primeras huellas¹⁴⁵ provenientes del medio escolar, pueden constituirse como un obstáculo o facilitador del desempeño académico del estudiante; ello

¹⁴⁴ Luis Hornstein señala que la manera en que se conjuga el verbo “ser” hace alusión al registro identificatorio y el de “tener” al registro objetal. La interpretación que hace de sí el sujeto implica la diferenciación y reorganización de los investimentos libidinales, es decir, posibilita un proceso de reelaboración; la interpretación puede modificar la relación que existe entre el yo y el resto del espacio psíquico (Hornstein, 2003, pp. 65 – 66).

¹⁴⁵ Esta huella, tiene su antecedente en las huellas mnémicas que se han inscrito en la psique y que serán resignificadas a partir de nuevas experiencias; sin embargo, esto no significa que se trate de un sistema cerrado donde las experiencias pasadas cancelan la posibilidad de cambio, sino por el contrario, la posibilidad de cambio y permanencia, se encuentran en tensión, a partir de la fuerza que ejercen las representaciones cosa y palabra, así como de la energía pulsional que movilice y posibilite la resignificación de la propia representación que tiene de sí mismo el estudiante. En este sentido, se entiende que hay determinaciones de diferente índole, que condicionan o circunscriben las posibilidades del sujeto (la historia, la cultura, la familia, las experiencias particulares e incluso su condición física y orgánica), pero estos aspectos no necesariamente cancelan por sí mismos sus posibilidades de cambio.

depende, en parte, del tipo de experiencias futuras con que se enfrente, pero también, de la forma en que éstas sean rescatadas o resignificadas por el propio sujeto.

En el caso de la entrevistada, la visión proveniente del otro significativo, escolar o familiar fue desafiada por medio de su conducta. Ella señala que se salía del espacio escolar para buscar un lugar en donde podía obtener (dinero) y hacer lo que no se le permitía hacer en su espacio cotidiano (pedir dinero, bañarse en las fuentes, cantar así como expresar su profundo desacuerdo con su vida). Es en ese tiempo y espacio, externo y ajeno a la cotidianeidad escolar ella manifestó que se sentía *“feliz”*.

Con estas acciones, expresaba su desacuerdo e insatisfacción tanto con la regla como con las situaciones que se encontraba viviendo. El *“irse de pinta”* constituye un escape y un desplazamiento del deseo de separarse de eso que le sujetaba, de ahí que al escaparse de la escuela a espaldas de la casa, lograba salirse de la dinámica establecida en ambos espacios; con esta acción ella marca su desacuerdo con la institucionalidad establecida en el espacio escolar y de manera específica con la norma establecida; el pedir *“el dinero”* y *“el bañarse en las fuentes”* podría presuponerse, a partir de lo que ella narra en su entrevista, que representaba y constituía el síntoma o formación de compromiso, bajo el cual se expresa el deseo de cubrir esa falta, a partir del “falo simbólico”¹⁴⁶ que movilizaba su deseo de alcanzar algo distinto a lo que ella tenía, poniendo al mismo tiempo en cuestionamiento la lógica del espacio instituido. El bañarse en las fuentes es también una manera lúdica de expresar ese desencuentro con el otro significativo, posibilitándosele encontrar un objeto que le permitiera calmar su malestar. La expresión *“nadie me ha*

¹⁴⁶ Dylan Evans plantea que para Lacan “el falo imaginario es percibido por el niño, en la fase preedípica como objeto de deseo de la madre, como lo que ella desea más allá del niño. El niño trata entonces de identificarse con ese objeto. El complejo de Edipo y el complejo de castración suponen el intento de ser ese falo imaginario” (Evans, [1996], 1997, p. 88). A diferencia del falo imaginario, el falo simbólico no puede negarse, pues en el plano simbólico, una ausencia es una entidad tan positiva como una presencia. Incluso la mujer, que carece de falo simbólico, en cierto sentido puede decirse que también lo posee; puesto que no tener lo simbólico es en sí mismo una forma de tener (S4, 153). A la inversa, la asunción del falo simbólico por el hombre sólo es posible sobre la base de la asunción anterior de su propia castración. (Evans, [1996], 1997, p. 89). El paso del falo imaginario al falo simbólico se da al aceptarse como sujeto castrado que nunca será el falo de la madre. El falo se define entonces a partir de la ley, de ese gran Otro expresado a través del lenguaje. Así el sujeto acepta que se puede buscar tener el falo pero nunca ser el falo como se buscó en la primera etapa del complejo de Edipo.

tratado con amor” y el *“dinero”* que ella pide en Chapultepec, se constituyen en la manifestación de su estrategia de desacuerdo con lo establecido; manifestaciones que le permiten posicionarse en el medio escolar y familiar, mientras que su canto *“yo soy rebelde porque nadie me ha tratado con amor”* expresa una forma lúdica con la cual ella grita al mundo cómo ha sido tratada por el otro, substituyendo un reclamo: el reclamo de “amor” (que siente que no se le ha brindado) por una expresión consecuenta con su forma de demanda (*“pedirle dinero a las personas”*) en la adolescencia.

En ese sentido, puede plantearse que los desencuentros (que podríamos presuponer provenían tanto de la relación con la madre como del Otro de la ley) fueron abordados por esta adolescente a partir de los recursos psíquicos con que contaba, entre los que el Superyó, en vez de ejercer una acción sancionadora, cumplía una función habilitadora¹⁴⁷, consistente, por un lado en sobrellevar las vicisitudes dentro del espacio familiar y por el otro impedir que el sentimiento de sí se fracturara llevándola a estados de depresión o de angustia¹⁴⁸ paralizante.

En términos generales puede decirse que la estrategia académica se apoyó en el rescate de sus habilidades para el trabajo escolar, permitiéndole tamizar la mirada del otro sobre sí misma. Al mismo tiempo pudo ubicar el reconocimiento de la contradicción con el otro significativo, el cual fue asumido como consecuencia de la situación que ella vivió en su cotidianidad, lo cual le llevó a afirmar *“era una niña de muy mala conducta”* e inmediatamente después, esta afirmación fue acotada y ubicada la causa de su rebeldía *“Yo soy rebelde porque el mundo me ha hecho así, porque nadie me ha tratado con amor”*, es

¹⁴⁷ El humor es parte de una función protectora o habilitadora del Superyó, el cual juega un papel fundamental en la estructuración psíquica del sujeto, ya que posibilita a éste hacer frente a una serie de dificultades que enfrenta en su espacio social sin que llegue a fracturarse el sentimiento de sí. Haciendo uso del humor el sujeto puede mirar desde otra perspectiva sus experiencias cotidianas (Freud, [1927], 2001, p. 162).

¹⁴⁸ La angustia constituye una expresión de una movilización subjetiva que carece de objeto externo que lo provoque “es el afecto que señala el aumento de un peligro pulsional correlacionado en última instancia con una angustia de castración” (Assoun, 2002, p. 25). En la segunda teoría de la angustia de Freud, éste considera que “la angustia es el acontecimiento “señal” de aumento de un peligro pulsional... es una reacción efecto del Yo, que se da cuenta, de algún modo, del aumento del peligro pulsional... la angustia protege del pavor (*Schreck*) que nace de una confrontación con un peligro para el que no se está preparado” (Assoun, 2002, p. 25).

decir, mediante una expresión lúdica ella logró canalizar, simbolizar y construir un espacio interno-externo, que le brindó una salida a ese desencuentro con la dinámica escolar y familiar.

Este posicionamiento resulta interesante, ya que en el contexto de la investigación se pueden ubicar otras afirmaciones de algunos de los entrevistados que se representan a partir del reconocimiento de ser *“disciplinados”, “sistemáticos”, “trabajadores”,* etcétera que se desprenden de la relación que establecieron con el espacio escolar¹⁴⁹ y especialmente de la denominación que ha hecho otro de ellos, o bien en la que responsabilizan a otro de su manera de ser; en este caso, la expresión *“yo soy rebelde porque el mundo me ha hecho así”* parece que la lleva a pensar que el horizonte de comprensión sobre sí misma no sólo es producto de una escuela con *“disciplina extrema”* (que ella eligió) sino que existía una percepción-consciencia de que las condiciones externas contribuían para que ella fuese rebelde. Cabe preguntarse ¿qué es lo que ella narra en su entrevista que haga plantease que la rebeldía no es sólo la expresión de su mala conducta sino una de las expresiones en ella que le posibilitan posicionarse como estudiante y separarse de esa dinámica vivida?

El problema lo ubica en un primer momento en la relación con el Otro de la cultura (principalmente con la regla escolar) que la pone ante la posibilidad de ser expulsada de la escuela; esta conducta no puede verse aislada de la situación familiar que impactaba directamente en su cotidianidad escolar, la cual se debía a la inestabilidad que percibía en su casa; ella indica cómo en su espacio familiar se vivía una situación con fuertes problemas con la madre y el hermano, con quienes vivió su infancia y adolescencia:

Muchas crisis...una situación muy inestable, por completo inestable; mi hermano empezó a desarrollar adicción muy jovencito y entraba en crisis de depresión fuertísima...; con mi madre también había una situación muy difícil... entonces, bueno, o sea, lo que a mí me pasaba es que no siempre me llevaban a la escuela, por todo este tipo de situaciones, entonces, era una niña faltista, pero iba bien (risas) iba bien, iba bien, ni siquiera porque fuera una niña súper estudiosa y machetera, sino porque me gustaba [P.2/E2/PL79/HI-EAA].

¹⁴⁹ Este tipo de acciones se desprenden de modelos educativos que se instituyen, los cuales forman la base para la constitución de significaciones asumidas, muchas veces de manera acrítica por un sector de estudiantes.

Al revisar la entrevista se puede ubicar como la rebeldía de la adolescente se hallaba íntimamente vinculada con la problemática familiar; sin embargo, mediante su estrategia psíquica ella podía hacer desconsistir esa realidad que la abrumaba, permitiendo dar una salida a su energía pulsional y a su malestar, por medio del mecanismo de sublimación¹⁵⁰ (como se verá más adelante) y de un mecanismo de protección: el humor. Este mecanismo de protección, tiene su antecedente en la etapa previa (educación primaria), en la que ella ubica en el cielo la protección de Dios, al Otro de la cultura, que le brindara la seguridad que no encontraba en el espacio familiar; un elemento ordenador ante la situación crítica que se vivía en el medio familiar, lo que explica en parte su elección de una escuela de **“disciplina extrema”**; ella comenta respecto a esta etapa lo siguiente:

Yo me asomaba a la ventana Vicky, veía el cielo estrellado, “veía las estrellas y sentía como la presencia de Dios, a través de las estrellas, y me sentía querida y amada y protegida”... ¡de verdad!, como que era mi guía, y por otro lado, los libros, la escuela, me gustaba mucho la escuela; y como que ordenar mis cosas, ordenar mis cuadernos, mi portafolio e ir acomodándolos, sentía que mi casa era mi portafolio, y eran mis libros, era mi cuaderno, mi diario, yo empecé a escribir desde chiquitita diario [P.2/E2/PL79/HI-EAA].

La escuela se constituía en un espacio privilegiado que garantizaba una estabilidad debido a que ésta le estructuraba lo que la casa no hacía; la escuela era “un espacio lo suficientemente bueno” que le permitía salir de ese “caos” y desarrollar actividades que a ella le gustaban, y donde ella encontraba esa contención, esa norma que necesitaba; de ahí la expresión **“sentía que mi casa era mi portafolio, y eran mis libros, era mi cuaderno, mi diario”**, puede considerarse que encontraba en el espacio escolar esa regularidad, esa repetición que la estructuraba, que la protegía y que le permitía sublimar¹⁵¹ y canalizar su libido¹⁵² así como tramitar parte de la angustia vivida.

¹⁵⁰ Esta capacidad de mirarse se relaciona con lo que Hornstein denomina narcisismo trófico, el cual tiene que ver con la actividad psíquica que permite mantener la cohesión organizacional, la estabilidad temporal del sentimiento de sí y la colaboración positiva de estima de sí (Hornstein, 2000, p. 45). De ahí la posibilidad de la estudiante de poder sublimar su energía pulsional; como señala este autor en su texto sobre *Intersubjetividad y clínica* “La experiencia del encuentro con el pensamiento de otro posibilita la sublimación en la actividad discursiva. El narcisismo trófico habilita la emergencia de ese “juego desarrollado” identificatorio propio de la sublimación” (Hornstein, 2003, p. 91).

¹⁵¹ La sublimación es uno de los destinos de pulsión que permite modificar el fin de la pulsión, considerada originalmente como de índole sexual, por una derivación hacia objetos social y culturalmente valorados; en la sublimación el cambio de fin implica un cambio de objeto. Para Assoun “Esta noción parece un puente frágil y necesario, entre la explicación aparentemente reduccionista por medio de la sexualidad y la determinación de un espacio de juego en su género “creativo” (Assoun, 2002, p. 71). En ese sentido la sublimación permite

En este sentido, parece ser que el trabajo escolar no sólo es una actividad a la que ella responde debido a la demanda de un otro, ya sea autoridad familiar o escolar; sino que su compromiso académico le permite revalorarse y separarse de esa dinámica de *“muchas crisis”* e *“inestabilidad”* que se vive en el espacio familiar, repercutiendo en la asistencia escolar, lo que posteriormente en la escuela secundaria la llevó a ser no sólo una *“niña de muy mala conducta”* sino también *“una niña faltista”*.

A pesar de los problemas vividos en la escuela, ésta se constituyó no sólo como el espacio, sino en su espacio, en el que ella encuentra y establece un tipo de vínculo académico que le permitió tramitar y sublimar la fuerza pulsional, canalizarla por medio de acciones lúdicas y académicas, en donde el trabajo académico le ayudó para la resignificación de las representaciones, tanto de sí misma como de otros significativos. Es decir, a pesar de las tensiones y relaciones complejas y problemáticas que ella vivía en la escuela, la escuela se constituye como un espacio en el que logra establecer una distancia y poner un límite al goce¹⁵³ vividos en el espacio familiar, sublimando así su energía libidinal por medio del trabajo académico, lo que le ayuda a reconocerse y a resignificar la mirada de los otros sobre ella.

El cambio que se suscitó en la estrategia de apropiación académica en el último año de la educación secundaria, fue resultado de la intervención de un otro proveniente de la escuela, pero no de aquel que trató solamente de controlar su conducta, sino de otro que le

que la energía sexual sea puesta a favor de expresiones creativas y no autodestructivas para el sujeto y la sociedad.

¹⁵² Freud retomó el término de libido “para designar la manifestación de la pulsión sexual en la vida psíquica y, por extensión, de la sexualidad humana en general, e infantil en particular, entendida como causalidad psíquica (neurosis), disposición polimorfa (perversión), amor a sí mismo (narcisismo) y sublimación (Roudinesco, [1997], 2003, p. 643).

¹⁵³ El goce en la obra de Lacan está “Ligado primeramente al placer sexual, el concepto de goce implica la idea de una transgresión de la ley: desafío, sumisión o burla. El goce participa así de la perversión, teorizada por Lacan como uno de los componentes estructurales del funcionamiento psíquico, distinta de las perversiones sexuales. Posteriormente, el goce fue representado por Lacan en el marco de una teoría de la identidad sexual, expresada en fórmulas de la sexuación, las cuales llevan a distinguir el goce fálico y el goce femenino (o goce llamado suplementario)” (Roudinesco, [1997], 2003, p. 406). En esta investigación se relacionará al goce con el deseo sin límites, en que se presenta una desmezcla pulsional, ligado más con los procesos de repetición y la pulsión de muerte.

permitía un reposicionamiento al interior del espacio académico y personal. Veamos como ella lo señala:

*Porque todo, como que casi todo, no me costaba ningún trabajo aprendérmelo, no, pero en tercero... pero no tenía... a mí no me daban... no estaba en el cuadro de honor, y **no estaba en el cuadro de honor porque era indisciplinada**, siempre tenía promedio de nueve y... pero ¡claro!, como no era una alumna disciplinada tenía muchos reportes, entonces, no había cuadro de honor, y en 3° año de **secundaria me inscribieron condicional**, o sea, en 3° año de secundaria, le dijeron a mi mamá: “Bueno, otra vez la vamos a recibir, pero, como es una niña con muchos problemas de conducta, **vamos a hacer una estrategia con ella, le vamos a fijar un lugar**”, y **me fijaron el lugar atrás del escritorio de los maestros**, o sea, no era de salón rotativo, era un solo salón, era el escritorio, el primer asiento era para mí, a pesar de ser una niña alta, y el siguiente asiento... asiento era para la representante del grupo... y de este lado estaba la pared... entonces acá el maestro... acá la pared... acá la representante del grupo, y ya de este lado, ya me quedaba muy lejos mi compañerita para dar lata, no; mi dar lata era hacer travesuras, o sea, travesuras de niña, niña, entonces, ahí me dio coraje, yo dije ¡ay!... ¡yo quiero estar en el cuadro de honor!, y entonces... **la maestra de Matemáticas nos dijo: “hagan un horario**”, y entonces dije, “ok, voy hacer mi horario”; nos dijo **“de la mañana hasta la noche, hagan su horario y lo van a cumplir, incluidos los fines de semana, o sea, si se puede negocien con sus papás a qué horas se van a levantar y todo”**, ... no, mi casa era un relajó... empecé a llevar yo Frida¹⁵⁴, en tercer año de Secundaria, a los catorce años el horario de la maestra, con plan... y **empecé a ser una niña muy ordenada muy organizada, con hábitos de estudio, tener un horario para desayunar, un horario para ir a la escuela, un horario en la tarde para hacer mis tareas; hacia mis tarea con muchísimo cuidado y con mucho esmero, las de Física... o sea, me encantaba [P.5/E2/PL79/HI-EAA]**.*

Es a partir de este período de su vida, que la escuela ya no representará sólo un espacio de refugio ante la situación familiar como fue en la escuela primaria, sino una posibilidad de estructuración de su propia cotidianidad. El interés de obtener **“buenas calificaciones”** representaba no sólo la respuesta ante la demanda del otro, sino que fue la consecuencia de asumir la potencialidad de sus propias habilidades para el desarrollo académico, lo que le ayudó, a su vez, a ver la diferencia y la similitud que había entre ella y sus compañeras que ocupaban un lugar en **“el cuadro de honor”**. Sin embargo, para ello era necesario aceptar ciertas reglas, pues tenía claro que **“no estaba en el cuadro de honor porque era indisciplinada”**.

Ser disciplinada era una condición central para lograrlo; sin embargo, el tipo de **“disciplina extrema”** instituida por la escuela no era precisamente el referente para colocarse en otro lugar. La solución no venía de una acción que tendiera a controlar su conducta, sino que

¹⁵⁴ Los nombres que aparecen a lo largo de la investigación han sido cambiados con fines de mantener el anonimato de los entrevistados.

exigía una forma distinta de asumir la regla, sin entrar en conflicto con ella o con el medio escolar. Dada la situación familiar, la solución no podía provenir de este espacio, ni tampoco reducirse a la estrategia diseñada por la escuela para mantenerla al margen del “relajo” como fue pensado por las autoridades escolares al plantear **“vamos a hacer una estrategia con ella, le vamos a fijar un lugar”** sin embargo esta acción institucional le permitió mirar los lugares ocupados por otros desde otra perspectiva así como percibir las coordenadas ocupadas por los alumnos del **“cuadro de honor”**. Ella señaló en la entrevista: **“y me fijaron el lugar atrás del escritorio de los maestros”**, lugar que le ayudó a vislumbrar la posibilidad de pasar de ser la **“niña de muy mala conducta”** a ser una alumna del **“cuadro de honor”**.

El cambio de posicionamiento y la asunción de una nueva estrategia de la apropiación académica y el movimiento en su deseo de saber, se pudo resignificar gracias a una situación azarosa, planteada por parte de una maestra que dejó hacer una tarea escolar, la cual se constituyó en un elemento estructurante; ante la demanda **“hagan un horario... de la mañana hasta la noche, hagan su horario y lo van a cumplir, incluidos los fines de semana, o sea, si se puede negocien con sus papás a qué horas se van a levantar y todo”**, fue una herramienta que le daba orden a la situación caótica en la que se encontraba esta adolescente. Si bien la demanda provino de ese otro significativo, ésta no fue vivida como un elemento dirigido al “control de la conducta”; la tarea que aquella profesora le solicitó sin saberlo fue un instrumento que ayudaba a estructurar no sólo el trabajo escolar, sino que ante todo era un referente que prescribía y estabilizaba su vida cotidiana. Este instrumento brindaba dirección pero a su vez permitía cierta flexibilidad a sus acciones, que le ayudaban a orientar las distintas actividades realizadas. En este proceso de apropiación académica ella se identificó con una manera de trabajo en la que requería una disciplina que no anulara la posibilidad sus expresiones lúdicas; al recordar las experiencias académicas más placenteras señaló:

En tercer año de secundaria yo descubrí que las Matemáticas eran algo extraordinariamente padre... me gustó muchísimo, incluso tuve el chance de regalar puntos de Matemáticas y mi forma de resolver los problemas era haciendo dibujos y por medio de dibujos como que resolvía, no, o entendía el problema; entonces, era en Matemáticas y en Biología, lo que me gustaba mucho y la Física, no, estar en los laboratorios me gustaba... En Matemáticas entregabas tareas; las hacías en hojas de papel milimétrico. Hacer las tareas y hacer los

desarrollos de Álgebra... una letra en cada cuadrado, pero yo creo que a mí eso se me daba semejante estructura... me gustaba trabajar aquellos maestros que eran estructurados, como que yo iba muy bien, pero al mismo tiempo, me gustaba, no sé, o sea, cierta rigidez, yo creo que a mí me atrae esa rigidez, pero al mismo tiempo poder jugar” [P.5/E2/PL79/HI-EAA].

En ese sentido, puede plantearse que la identificación con una manera de trabajar y la relación con el saber, se estableció a partir de una búsqueda de elementos estructurantes que no anularan su expresión creativa, en donde el juego y el aprendizaje no estuviera separados, como ella dijo: **“yo creo que a mí me atrae, esa rigidez, pero al mismo tiempo poder jugar”**. La estructuración de las estrategias de apropiación académica y su relación con el deseo de saber fue resultado de un proceso dinámico que fue transformándose y resignificándose a partir de nuevas experiencias, no pensadas por la escuela con ese fin, pero que posibilitaron a la estudiante resolver algunas inquietudes y problemas que le preocupaban. Es decir, no se trató sólo de adaptarse a las demandas del otro significativo, sino de poder construir con sus recursos eso que le brindaba el espacio escolar.

2.2.2. Relación con los pares (En la preparatoria yo fui del mismo color del suéter, yo fui gris)

En las siguientes reflexiones se hace alusión a la representación de una de las entrevistadas que fue construida a partir de la manera que consideró que sus compañeros la percibían; la apreciación partió de la forma en que se concibió frente a sus pares, los cuales le confirmaban el lugar que simbólicamente ocupaba ella dentro del espacio académico.

La egresada al hacer referencia de sus estudios dentro de una escuela preparatoria particular, se representa a partir del significante de **“gris”**, como queriendo con ello señalar que ella pasó desapercibida ante esos otros que para ella jugaron en ese momento el papel más significativo: sus pares; veamos cómo lo exterioriza:

Y yo lo sigo diciendo, en la prepa yo fui del mismo color que el suéter, fui gris; hace un año hicieron una fiesta, como para reunir a distintas generaciones de la prepa, un chico tuvo la iniciativa y ahí me terminaron conociendo los compañeros, claro que ¡yo los tenía más que ubicados!, pero ellos no, o sea, la pregunta era “¿A poco tú fuiste a la prepa?” y yo “sí”... no me conocían, yo fui gris, realmente en la prepa... en la secundaria no... ahí sí, yo era Tere,

*bueno, en la primaria fui **María**, y en la... la secundaria fui **Tere**, fue la cuestión económica la que a mí me pesó en la preparatoria, para mí eran compañeros de una posición económica buena [P.10/E2/PL90].*

Inicia su narración con la expresión **“yo lo sigo diciendo”** como remarcando que esta representación continúa presente en ella, lo que implica que se trata de un recuerdo (registro de la temporalidad), que no le abandona a pesar de que puede reconocer esto como algo perteneciente al pasado. A esa manera de mirarse le imprime un color que le representa como estudiante, el cual se condensa en la imagen con la que se identifica. Así afirma: **“fui del mismo color que el suéter”**, oración remarcada y expresada en la frase **“fui gris”**. En este enunciado se sintetiza lo que ella piensa y percibe sobre sí misma durante sus estudios de preparatoria.

Como puede apreciarse en la narración, la manera de percibirse no pasa exclusivamente por la calificación institucional sino por el tipo de relación y significación que para ella jugó, quizás, el papel más importante; que en este caso, se trata de los pares que le confirman la imagen que tiene de sí misma y que será ratificada años después por uno de sus excompañeros cuando en una fiesta, ya siendo profesionista, le expresa su sorpresa al reencontrarse con ella, diciéndole **“¿A poco tú fuiste a la prepa?”**, comentario que no es tomado como una forma de reencuentro y revaloración sino como la ratificación de su propia mirada, es decir, como alguien que no era igual que los otros, que no era mirada como un par y que por lo tanto, no había sido ubicada ni reconocida por ese otro semejante.

Podríamos presuponer que existe en ella un cuestionamiento profundo e implícito sobre ¿Quién es para el otro?; pregunta que se responde ella misma al considerar su opacidad, que en un primer momento ubica en la situación económica de su familia, de ahí, que ella afirme de manera contundente y enfática que **“fue la cuestión económica la que a mí me pesó, en la preparatoria, para mí eran compañeros de una posición económica buena”**.

La egresada señaló que la razón de que ella haya sido **“gris”** se relacionó con la situación socioeconómica de su familia; sin embargo, pueden existir otros elementos que se encuentran entrelazados con esa valoración sobre sí misma; cabe señalar que para otros entrevistados, la situación económica desfavorable se constituyó en un estímulo y un elemento de orgullo familiar. Esto hace preguntar, ¿qué otros elementos en la entrevista pueden ayudar a aclarar la representación que se constituyó sobre sí misma? y ¿qué influyó en ella para que esta representación se fortaleciera?

Dentro del argumento de la entrevistada sobre este sentimiento de opacidad sobre sí misma, agrega que no siempre fue igual, sino más bien ella cambió en cada nivel educativo; en primaria era conocida por su primer nombre¹⁵⁵ **“María”**, en secundaria como **“Tere”** y en la prepa simplemente desaparece su nombre para ser substituido por la identificación con un adjetivo calificativo **“yo fui gris”** expresión con la que ella logra acotar su representación de sí, es decir, siente que no hay quién la nombre y le reconozca dentro de ese espacio escolar, por lo que empleó la metáfora que le representaba y la ocultaba ante los otros; esta situación se le reitera y se le confirma años después.

Con el adjetivo de **“gris”** ella se califica dentro de un registro identificador que muestra su opacidad, que a modo de pantalla o cortina que levanta, haciéndola sentirse prácticamente desapercibida y no reconocida por los otros. Se puede preguntar ¿este cambio en el nombre con que es reconocida por los otros (**“María”** en primaria y **“Tere”** en secundaria) constituye una fractura en el sentido de pertenencia que se fue fraguando desde antes de su ingreso a la preparatoria?

No se cuenta con muchos elementos para poder hacer la interpretación a profundidad pues se necesitaría haberle preguntado qué asociaba en torno al valor que asignaba a los nombres de **“María”** o **“Tere”** en los respectivos niveles educativos y a partir de sus respuestas,

¹⁵⁵ Para la perspectiva lacaniana la asignación del nombre constituye la manera en que el sujeto queda inscrito al mundo de lo social y a partir del cual será reconocido por el otro. La elección del nombre que hacen los padres, condensa una serie de expectativas, aún antes de nacer, sobre el hijo. Asimismo puede considerarse al nombre como un elemento que da un sentimiento de permanencia al sujeto, a pesar de la serie de cambios a lo largo de la vida del sujeto (Saal, 1998).

ahondar en aquellos elementos que incidieron más en su forma de realizar su trabajo académico y en establecer una relación con el saber¹⁵⁶; en el material empírico con que se cuenta ella señala que en la escuela preparatoria aunada a la condición socioeconómica, se encontraba frente a una situación familiar difícil, pues sus padres no tenían trabajo; el padre sufrió una embolia y su hermana mayor (y única) se fue a vivir a Estados Unidos para atender a un familiar, lo que llevó a que ella fuese la única que pudiera hacerse cargo de una serie de quehaceres que le demandaban desde el espacio familiar.

Yo me sentía menos que ellos ... y bueno, yo veía el esfuerzo que mi mamá hacía para pagarme la preparatoria, porque fue en el tiempo que mis papás se quedaron sin trabajo y yo reprobando; yo reprobé el quinto semestre de prepa, yo lo tuve que repetir, yo me eche cuatro años de prepa, pero a mí me pesó mucho eso, como la clase social, el ver el esfuerzo que mi mamá estaba haciendo, yo reprobando materias en la preparatoria... no, no fue fácil, y salir de la prepa para mí fue un milagro, por eso el promedio fue bajo, yo no saque un promedio alto [P.10/E2/PL90].

Queda claro que para la entrevistada, durante el período que estudió la preparatoria, se presentaron en su vida varios acontecimientos significativos para su historia, que trastocaron e incidieron directamente, tanto en las condiciones socioeconómicas, como en toda la dinámica familiar; estos acontecimientos tuvieron un papel determinante en la manera de sentirse y vivirse dentro del espacio escolar, los cuales repercutieron en su desempeño académico en este período de su formación; más ello no puede considerarse como el único factor que determinó su inscripción dentro del espacio escolar, ya que fueron los recursos psíquicos con que contaba, en ese momento, los que le permitieron elaborar de esa forma su situación escolar.

En ese sentido, la reprobación, así como la dificultad para integrarse al grupo de pares, pudo deberse a lo económico, sin embargo; otro factor que quizá incidió en la relación con los pares, no responde únicamente a los acontecimientos que irrumpieron durante este período; sino más bien, tales aspectos tienen una relación directa entre esos sucesos y la vida psíquica de la estudiante, hay que tener presente que: “Ni la fantasía es una producción psíquica independiente de toda huella de acontecimientos, ni existe un trauma

¹⁵⁶ Por tratarse de una investigación de tipo hermenéutico y no clínico no se trabajó esta línea asociativa.

en el que el acontecimiento puro se inscriba, indiferente del mundo fantástico” (Hornstein, 2003, p. 99).

A partir de lo comentado, puede considerarse que en ella se da un cambio en la mirada del otro significativo, la cual pasa del docente al compañero, en un doble sentido, el de clase en el sentido económico pero también escolar; es decir, al no sentir que formaba o era parte del grupo de pares. De ahí su expresión **“yo me sentía menos que ellos”**; su sentimiento de sí se veía golpeado ante las circunstancias que vivía, pues al compararse con sus compañeros se **“sentía menos que ellos”**; este elemento se vio reforzado por las imposibilidades de acceder, tanto a los bienes materiales que circulaban en el espacio escolar, como también por su desempeño académico reflejado en sus calificaciones.

Ella empezó a reprobatar y necesitó no solamente presentar extraordinarios para regularizarse sino también ampliar el tiempo asignado institucionalmente para poder concluir su preparatoria; dice **“yo me eche cuatro años de prepa... yo no saque un promedio alto”**, debido a que no contaba con los recursos académicos o capital cultural¹⁵⁷ para poder apropiarse de aquellos saberes que se les exigían a los alumnos de esa escuela, pero tampoco tenía los recursos psíquicos que le permitieran restablecer su mirada sobre sí misma como en aquellos estudiantes que recurrían a éstos para restablecer la herida narcisista en su Yo ideal; por ejemplo, cuando el estudiante afirmaba que él reprobaba porque **“había una dinámica de repetición permanente”**.

O bien, podía observar que a pesar de las críticas tenía algo que le rescataba de la mirada del otro **“yo era una alumna de mala conducta pero con buenas calificaciones”**; en este caso, ni el capital cultural ni económico pero tampoco psíquico eran lo suficientemente grandes como para desconsistir la voz de ese otro sobre ella.

¹⁵⁷ El capital cultural constituye una de las categorías de la teoría estructural constructivista de Pierre Bourdieu es concebido como trabajo acumulado, ya sea bajo la forma de incorporación, objetivación o institucionalización. El capital cultural permite la construcción de una serie de disposiciones que ponen al agente social en capacidad, actitud o estado (*habitus*), para mantenerlo, incrementarlo y posicionarse dentro de un campo social específico “La estructura de distribución de los diferentes tipos y subtipos de capital, data de un momento determinado del tiempo, corresponde a la estructura inmanente del mundo social, esto es, a la totalidad de fuerzas que son inherentes y mediante las cuales se determina el funcionamiento duradero de la realidad social y se deciden las oportunidades de éxito de las prácticas” (Bourdieu, 2000, p. 132 – 133).

Al pensar en la primera afirmación de este sub-apartado **“en la prepa yo fui del mismo color que mi suéter, fui gris”**, puede ser interpretado no sólo por el sentimiento de opacidad en que ella se coloca (pérdida de lugar frente al otro y sentimiento de sí de descalificación) sino también, que simbólicamente ella se miraba del mismo color del suéter de la escuela, el gris era el color que la tapaba y del suéter a través de la cual ella cubría su imagen¹⁵⁸.

En cuanto a las estrategias de apropiación académica y la relación con el saber, estas son miradas a partir de la demanda de un otro, dentro de cada uno de los niveles de su formación; mirada que desplaza su centro del maestro a los compañeros en la escuela preparatoria, constituyéndose la mirada de los pares como un punto de referencia para valorar otros procesos. Ella comenta con relación a su proceso de formación académica que:

En la primaria, bueno era que el profesor nos presentaba cómo se debían hacer las cosas, o cómo eran las cosas; en la secundaria, el profesor era quien transmitía; en la preparatoria continuó con el mismo sistema, pero en algún momento, se daban trabajos de exposición, entrega de trabajos, pero en todo momento, en la prepa era examen; o sea la evaluación que más pesaba era el examen; y en la universidad, me encontré como con un sistema, como mucho más flexible... yo la prepa la sufrí, pero hasta el cansancio; o sea, acreditar no era un examen, eran varios exámenes en el año... los trabajos siempre eran trabajos que tenían entregas intermedias, y que desde ahí revisaban a ver si estaban bien o mal; y si no, era regresar a revisar el trabajo, y en la universidad eran trabajos totalmente finales, eran controles de lectura que simplemente se registraban, eran trabajos, este, que no tenían comentarios de los profesores, o sea que nunca sabíamos si le pareció bien o mal [P.3/E2/PL90].

Por lo que ella narra, confirma la idea de que el problema de la educación preparatoria era solamente por una situación económica, sino que a ello se sumaban otros elementos. En la primaria, indicó que el profesor era el que **“presentaba cómo se debían hacer las cosas y cómo eran las cosas”**, proceso educativo que si bien tuvo cambios, de manera específica se continuó en la escuela secundaria en donde **“el profesor era quien transmitía”** lo que tenía que ser aprendido. En este sentido, el proceso de apropiación consistió básicamente en repetir lo que se le enseñaba. La forma de trabajo se relacionaba con lo planteado por

¹⁵⁸ Otra parte del material empírico encontrado en esta entrevista será trabajado en el capítulo denominado “Representación de sí mismo: período universitario” en el que se trató de ubicar cómo y qué permitió modificar su representación e incidir en el desarrollo de sus estudios profesionales.

ese otro; que a su vez se apoyaba en la lógica propuesta dentro de un plan de estudios, que fue determinado por el Otro de la cultura.

En este caso, al profesor se le coloca en el lugar del saber sin ningún problema y la relación con el saber se asume a partir de una actividad de repetición que le posibilita el desarrollo de un trabajo académico que le afirma su lugar (representado por una calificación aceptable para ella) lo cual asegura su nominación frente a los otros. En este sentido, en la escuela primaria y secundaria su estrategia de reproducción le aseguró la adaptación a las condiciones, tanto del espacio social, como académico, permitiéndole sentirse confirmada y con capacidad para responder a las demandas de otros significativos.

El proceso descrito se modifica en algunos aspectos en la escuela preparatoria, pues siente que para el otro *“ella no pinta de otro color”*, lo que pone en cuestionamiento la representación que se había construido sobre sí misma. Para este momento de su vida, su percepción–conciencia le permite percatarse que las formas de vinculación con el saber son distintas en la nueva escuela. La manera de realizar el compromiso académico requería habilidades diferentes, ya que a pesar de los elementos de continuidad *“en la preparatoria continuó con el mismo sistema”* había algo que difería, ya que en la cotidianidad escolar la exigencia de que desarrollara trabajos académicos y expusiera lo que ella sabía, la *“exponía ante el otro”*; es decir, se sentía evaluada no sólo por el docente sino también de sus pares; ser evaluados por los otros. En palabras de ella *“se daban trabajos de exposición, entrega de trabajos, pero en todo momento, en la prepa era examen”*; es decir, tenía que sostener permanentemente una imagen ante el otro que le pesaba tanto o más que el examen periódico, aunque recocía que, institucionalmente, el examen sería el que definiría su pase *“la evaluación que más pesaba era el examen”*.

Por su narración parece que lo que más le pesaba era la mirada de ese otro, situación que la llevaba a compararse con sus compañeros de grupo¹⁵⁹. De ahí su expresión *“yo la*

¹⁵⁹ Estos elementos corresponden a lo que denomina Bourdieu *habitus*, el cual se encuentra vinculado con las estrategias de apropiación académica, ya que de éste depende la incorporación de un capital cultural

prepa la sufrí, pero hasta el cansancio”; ya que le exigía un esfuerzo superior y un cambio en la forma de trabajar y relacionarse con el saber académico.

En síntesis, la estrategia de apropiación académica y la relación con el saber basada en la repetición propia del modelo de educación primaria y secundaria de las escuelas donde ella estudió, la educación media superior apoyada en un modelo tradicional pero dentro de un contexto sociocultural diferente, sin contar con los recursos psíquicos y culturales suficientes que le permitieran afrontar los cambios en las relaciones educativas, así como las nuevas exigencias académicas, la llevó a poner en cuestionamiento la representación que tenía de sí misma como estudiante. En este proceso, sus pares se constituyeron en ese otro significativo que le sirvió como el referente más importante para valorar su desempeño académico y para valorarse a sí misma.

definiendo una manera de hacer y desarrollar el trabajo académico, posibilitando una relación con el saber adquirido y poniendo al estudiante en determinadas condiciones que le permiten hacer frente a las diversas demandas provenientes de la cultura escolar.

2.2.3. *Relación institucional – profesores (Primaria: no entendía nada, no sabía responder)*

A partir de las experiencias de vida, se forma la representación que tiene el sujeto de la realidad y de sí mismo; esta representación permanentemente es confrontada con las significaciones vigentes dentro del orden social. El sujeto, mediante su narración, enuncia la aprehensión que tiene de esa realidad y de su Yo, representación que se modifica y liga con nuevas representaciones y afectos que influyen directamente en el Sentimiento de estima de sí¹⁶⁰. A través de ese proceso representacional el sujeto se auto-historiza, y es en esa historización, que se anuda la representación de sí con una temporalidad.

Mediante la percepción–consciencia¹⁶¹ se expresará una complejidad de redes de relaciones que dan cuenta del posicionamiento del sujeto frente a su pasado, su presente y su proyecto de futuro. Esta anudación tempo-espacial del sujeto está vinculada, a su vez, con el proyecto identificador que “apunta a esa construcción continua del yo por el yo, necesaria para ese movimiento temporal que le es propio” (Hornstein, [2000], 2002, p. 73), el cual se apoya en las más tempranas experiencias del sujeto.

Al existir una distancia muy grande entre el Yo y el Ideal del yo se manifiesta un desgaste de la libido, la cual es acompañada por la constitución de una serie de mecanismos o defensas que tratan de proteger a un golpeado Yo. Lo que trae como consecuencia, en el caso de los estudiantes, que éstos en lugar de emplear su libido para estudiar, la utilicen para protegerse contra aquello que les angustia, de ahí que se puedan presentar, tanto inhibiciones como bloqueos en su desarrollo académico, que llegan a impactar en su Sentimiento de estima de sí mismo. Por el contrario, cuando el estudiante tiene una serie de experiencias que le permiten ir acercándose a ese Ideal del yo, se fortalece el Sentimiento de sí mismo, a condición de que este Ideal del yo no sea tan grande y rígido que obstaculice e impida al sujeto moverse de lugar; en ese sentido, el

¹⁶⁰ Véase cita 99, página 93

¹⁶¹ Véase cita 143, página 118

Sentimiento de sí y el Ideal del yo permiten que ese Yo entre en relación con ese cuerpo, con esa realidad y con los otros significativos sin que se presenten grandes conflictos, lo que ayudará a que el Yo salga fortalecido (Mijolla y Mijolla, 2003, p. 427). Esto lleva a pensar que la valoración o devaluación que hace el estudiante sobre sí, se relaciona con la forma en que los procesos identificatorios, el Ideal del yo y la realidad social se articulan posibilitando la constitución de una identidad, en la que el sujeto apoya la representación sobre sí mismo; a su vez, puede agregarse que cuando las condiciones y dinámica entre estos elementos cambian, el Sentimiento de sí también se verá trastocado.

El Ideal del yo es producto de esa proyección del narcisismo infantil, que constituye un avance en la construcción del sentido de realidad y de la objetividad; en la medida que el niño abandona la omnipotencia del pensamiento en beneficio del objeto se conforma a la par el Ideal del yo. Ideal que tendrá una relación con el deseo inconsciente de los padres pero también con el principio de realidad. Este pasaje implica, asimismo, abandonar la satisfacción inmediata de la descarga de la pulsión, a cambio de la postergación del principio de placer, lo cual a su vez dará un mayor peso a los ideales asumidos.

En este apartado, se aborda el caso de uno de los entrevistados que permitió apreciar la importancia que jugó el Ideal del yo para sortear la serie de dificultades que estuvieron presentes durante su educación primaria; las cuales tienen su origen, tanto en el capital cultural como en la valoración que otros hicieron sobre su desempeño académico. Durante su proceso de formación estableció una serie de relaciones intersubjetivas¹⁶² provenientes principalmente de dos fuentes: 1) el espacio escolar: profesores, orientadores, directivos y 2) el espacio familiar, mismas que influyeron tanto en la configuración de su percepción-conciencia del estudiante como en la construcción su proyecto personal.

¹⁶² La intersubjetividad se refiere del proceso capaz de producir una subjetividad, lo que pone en el centro las relaciones con los otros y permite plantear el problema de la alteridad y de la identidad. En este sentido se comparte la postura de Isidoro Berenstein cuando afirma que “Las relaciones entre los sujetos ponen en juego lo semejante, lo diferente y lo ajeno. De esta manera se armonizará la significación que viene de lo infantil con la posibilidad de incorporar nuevas experiencias intersubjetivas que exceden la investidura otorgada por las experiencias tempranas; es decir, que el sujeto tiene disponibilidad para aceptar nuevas marcas. En este caso deberá también trabajar, además de las diferencias, la ajenidad del otro.” (Berenstein, 2004, p. 188).

El entrevistado estudió en una escuela rural y estuvo a cargo de los abuelos debido a que los padres se trasladaron a la capital para poder trabajar. Su situación económica le implicó colaborar con las labores del campo desde que era muy pequeño. Al hablar de sus experiencias académicas correspondientes a los estudios preuniversitarios señaló que él fue considerado por sus maestros de la primaria como un **“tonto”**; en relación con ello indicó:

En la primaria, no tengo muchos recuerdos; pero de niño... de los juegos y de las canicas, bueno, cayucos les decíamos, ... jugar pelota; ¡no teníamos ni pelota!, hacíamos pelotas con bolsas de plástico y allí pateábamos y así nos pasábamos las tardes o las mañanas... pero en cuestiones académicas, como que yo me acuerdo mucho que me consideraban los maestros que yo era tonto, que no aprendía, bueno, además mi promedio nunca fue alto, siempre sacaba entre seis o siete, no entendía yo las preguntas o a veces, hacían exámenes psicométricos cuando llegaban, no sé de dónde y no le entendía yo nada, no, ... ni lo sabía responder, entonces me iba mal en las calificaciones, pero, pues.... no me afectó tanto [P.3/E6/PL90 /HI-EAA].

Un primer aspecto que se resalta en el párrafo anterior se relaciona con la negación¹⁶³; en este caso, se refiere a la negación con la que se inicia y se concluye la narración anterior; el **“no tengo muchos recuerdos”** y **“no me afectó tanto”** circunscriben la representación que hace sobre sí mismo. La importancia de estas dos expresiones sirve para orientar la interpretación que él asigna a las experiencias vividas durante su educación primaria, las cuales fueron resignificadas en el momento de la entrevista. Desde el punto de vista psicoanalítico la negación tiene dos acepciones¹⁶⁴, en este caso se trata de la negación como un mecanismo de defensa que permite rechazar la percepción-conciencia que tiene sobre un hecho que capta pero no termina de ser aceptado ni comprendido. La expresión del entrevistado hace pensar que puede tratarse de pensamientos o sentimientos reprimidos, que a nivel de la conciencia no se aceptan por ser dolorosos o poco gratos para el sujeto, en ese sentido puede entenderse el papel que juega la negación en este relato como indicio de lo reprimido.

¹⁶³ En el texto de “La negación” Freud plantea dos significados complementarios de la negación; la primera como mecanismo de defensa que permite conocer lo reprimido “La negación es el modo de tomar noticia de lo reprimido; en verdad, es ya una cancelación de la represión, aunque no, claro está, una aceptación de lo reprimido. Se ve cómo la función intelectual, se separa aquí del proceso afectivo.” La segunda concepción es plantear a la negación como una condición básica para el desarrollo del pensamiento (Freud, [1925], 2001, pp. 253 – 255).

¹⁶⁴ “... la negación sigue poseyendo para Freud el valor de un indicador que señala el momento en que empieza a resurgir una idea o un deseo inconsciente y esto tanto en la cura como fuera de ella” (Laplanche, y Pontalis, [1968], 1983, pp. 233 – 235).

La negación expresada en el párrafo anterior juegan un papel distinto en el discurso del estudiante, en un primer momento bajo la expresión **“no tengo muchos recuerdos”** tramita una apertura y expresión del preconscious que remite a un recuerdo que había sido olvidado, reprimido o que simplemente no era consciente hasta que él empieza a rememorar su historia; en un segundo momento se puede ubicar un sentido inverso, ya que en lugar de abrirse o profundizar en el recuerdo evocado, trata de hacerse un cierre o intento de cancelar algo que irrumpió en la conversación y que inquietó o hirió el narcisismo del estudiante; de ahí que se pueda pensar que el enunciado **“no me afectó tanto”** pretende rechazar o tapar aquello que en la narración se ha manifestado de manera latente.

Entre estas dos negaciones y levantada esta primera defensa, se resalta la observación que hacían los profesores de la escuela primaria sobre él. El entrevistado expone **“yo me acuerdo mucho que me consideraban los maestros que yo era tonto, que no aprendía”** señalamiento proveniente del otro, específicamente del profesor que lo calificaba como tal. Dicha evaluación no solamente se remitía a los adjetivos calificativos anteriormente mencionados, sino que ellos se reforzaban y objetivaban en la boleta de calificaciones, con lo que se institucionalizaba la representación externa que lo ubicaba como un estudiante con pocos recursos académicos, en comparación con los de sus compañeros. Esta representación era a su vez vivida por el estudiante como algo que comprobaba su incapacidad para desempeñarse académicamente; con las palabras **“no entendía yo las preguntas”** y **“no entendía yo nada”**, **“ni sabía responder”** corroboraba la mirada de los docentes sobre él; de ahí el comentario **“entonces me iba mal en las calificaciones”**, representaciones que jugaron un papel de confirmación de la voz del otro significativo sobre sí mismo; valoración que implicó a su vez, un no cuestionamiento a la calificación asignada por los profesores sobre su desempeño académico (**“seis o siete”**), calificación que lindaba entre la reprobación y la acreditación; la cual fue asumida con todo el peso que ello conllevaba sobre su Sentimiento de estima de sí.

Estas representaciones provenientes de la escuela coexistían con otras procedentes de la instancia familiar; especialmente aquellas planteadas por el abuelo (**que estudiara, que siga**

estudiando) del estudiante, lo que posibilitó la constitución de un Ideal del yo, que le sirvió como recurso interno para sortear las dificultades académicas del espacio escolar; este recurso le permitió superar la baja expectativa que tenían otros sobre sus estudios y aspirar a continuar estudiando.

Puede considerarse que la calificación que señala la institución educativa estigmatiza de alguna forma y a partir de dicho estigma¹⁶⁵ los docentes o los familiares llegan a hacer una proyección posible del futuro desempeño académico del estudiante. Sin embargo, la investigación de casos específicos permite apreciar que dichos pronósticos no necesariamente reflejan lo que otros habían previsto. La singularidad del sujeto puede marcar trayectorias distintas en condiciones similares e incluso en aquellos casos en que éstas sean adversas (situación económica difícil y un capital cultural limitado u orientado por un habitus académico diferente) los resultados pueden ser opuestos a los previstos por esos otros significativos.

Este entrevistado señala que para él la escuela constituyó una oportunidad de alcanzar el ideal conformado desde su infancia; así él comenta:

No, mi familia siempre... yo no viví con mis papás, no, este... no, ellos se separaron cuando yo tenía dos años... yo viví con mis abuelitos y con uno de mis tíos, pero no sé, siempre fueron, siempre me apoyaron en todo para la escuela, me mandaron a la escuela, me compraban cosas de la escuela,... siempre me decían que estudiara, que estudiara, que siga estudiando, entonces más me gustaba, mis abuelitos no estudiaron; ni mi abuelita, bueno, mi mamá, le digo: mamá –porque crecí con ella; pero ella no sabía leer, ni escribir, no fue a la escuela nunca; y mi papá, mi abuelito, creo que sí llegó como a segundo o tercero de primaria, entonces, sabía medio leer y escribir, pero siempre decían que la escuela era lo mejor [P.4./E6/PL90].

La demanda del abuelo era que su nieto estudiara; esta demanda, a su vez se encuentra vinculada con el deseo no realizado en forma propia, el cual es señalado por el entrevistado mediante la expresión “*siempre me decían que estudiara, que estudiara, que siga estudiando*”, en esta reiteración del mandato se habla de esa incorporación por parte del

¹⁶⁵ Goffman señala que “Las carreras que tienen un estigma particular tienden a pasar por las experiencias de aprendizaje relativas a su condición y por las mismas modificaciones en la concepción del yo... La historia natural de una categoría de personas estigmatizadas debe distinguirse claramente de la historia natural del estigma mismo – la historia de los orígenes, difusión y decadencia de la capacidad de un atributo para servir como estigma en una sociedad particular” (Goffman, [1963], 2006, p. 45 – 46).

estudiante de dicha demanda; a la cual se sumó la expresión que confirma el acatamiento “*entonces, más me gustaba*”, lo cual hace pensar que la expectativa del abuelo estaba puesta en la escuela, por intuir en ella una posibilidad de cambio social y económico¹⁶⁶ para el nieto, y el interés del nieto sobre la escuela se relacionaba con el afecto que se jugaba en torno a su deseo de ser querido por ese otro significativo.

De ahí que en el deseo del entrevistado se pueda ubicar una doble vía; la primera que proviene de la pulsión despertada por la madre desde la más tierna edad, enlazada con lo que queda de la salida del Yo ideal (proveniente de esa etapa narcisista); y la segunda, producto de la influencia del abuelo, a través de las expresiones “*estudia*” y “*sigue estudiando*” esta demanda se constituyó en Ley, misma que se colocó en el lugar del Ideal del yo; estos elementos se consolidaron a lo largo de sus estudios preuniversitarios.

Por su narración parece ser que la manera de vivir el trabajo escolar, así como los recursos internos con que contaba el entrevistado para enfrentar las diversas dificultades académicas, cuando cursaba la educación primaria, se encontraban enlazados con un complejo proceso de libidinización hacía los estudios. Esta investidura de los estudios fue transmitida tanto por la madre como por el abuelo, influyendo en él algo del orden del deseo de la familia.

De acuerdo con la postura psicoanalítica, se sabe que a partir de las relaciones (madre e hijo) que inscriben al bebé al mundo de la cultura, se construyen los primeros vínculos con el objeto, los cuales formarán la base en que se fundará el proyecto identificador; proyecto que se reactualizará permanentemente a través de las diferentes experiencias del sujeto. Es decir, en la medida en que el bebé entra al orden de lo humano va resignificando sus vivencias pasadas; de tal manera que cuando el niño llega a una institución educativa, los recursos psíquicos que tiene le servirán para el desarrollo de su estrategia de apropiación académica y formarán parte de la relación que establecerá con el saber. En este sentido, la estrategia de apropiación académica y el deseo de saber podrán

¹⁶⁶ Comenta que el abuelo nació en 1920 y la abuela en 1926; mientras que sus padres en la década de los 60 del siglo XX.

resignificarse gracias a las diversas experiencias (tempo-espaciales) adquiridas por el estudiante dentro de las instituciones educativas, imprimiéndoles la singularidad propia.

A partir de lo que se narra en la entrevista se puede pensar que el deseo de saber tiene antecedentes en la demanda del abuelo y en el interés de la madre por estudiar; estos elementos le sirvieron al entrevistado para enfrentar los obstáculos que tuvo en el espacio escolar. Estas tempranas experiencias familiares posibilitaron a ese Yo investir las ideas con las que se identificó y que posteriormente fueron enunciadas en nombre propio. Lo anterior hace recordar el planteamiento de que algunos psicoanalistas señalan “en realidad es la madre a quien incumbe esencialmente (al menos al comienzo de la vida) el cuidado de conducir a su hijo para que proyecte su ideal del yo sobre modelos sucesivos cada vez más evolucionados” (Chasseguet-Smirgel, [1975], 2003, p. 51). A lo cual también se agrega algo del orden del deseo y del amor.

En el caso del abuelo, puede considerarse que en el ejercicio de la función paterna establecida en los primeros años de escolarización, la demanda de estudiar fue incorporada como un mandato que formó parte del Superyó del nieto, es decir, se integró como un imperativo que ordenó un aspecto de la vida psíquica del sujeto aunado con elementos del orden del deseo y del amor al nieto. El abuelo le dio una orden, entendida en doble sentido; primero, como mandato, y segundo, como componente de estructuración subjetiva, a partir de la cual organizó su proyecto de vida (viajar a México para hacer una carrera profesional). Esta manera de asumir lo académico, implicó el anudamiento no solamente con el Superyó como heredero del complejo de Edipo, sino también con esa parte del narcisismo, vinculada con el Ideal del yo, proveniente de la relación amorosa con la madre y con la omnipotencia perdida¹⁶⁷ de los primeros años de vida, elementos que se

¹⁶⁷ “... existe una diferencia fundamental entre el ideal del yo, heredero del narcisismo primario, y el superyó, heredero del complejo de Edipo. El primero constituye –en el origen al menos– una tentativa de recuperación de la *omnipotencia* perdida. El segundo, en la perspectiva freudiana, ha nacido del complejo de castración. El primero tiende a restaurar la ilusión; el segundo a promover la realidad. El superyó separa al hijo de la madre, el ideal del yo –hemos dicho– lo empuja a la fusión. Si la institución del superyó mitiga las exigencias ilimitadas del ideal del yo porque establece la barrera del incesto y transforma la impotencia intrínseca del niño en obediencia de una prohibición (lo que permite no sólo salvar la cara sino extraer una satisfacción narcisista de su misma obediencia)... a menudo resulta más fácil obedecer a principios morales... no es menos cierto que el deseo de ser, como en la aurora de la vida, su propio ideal nunca parece

jugaron positivamente para poder superar las críticas descalificadoras hechas por la escuela primaria. Cabe preguntar ¿es sólo el mandato o demanda del abuelo lo que hizo posible que este alumno se comprometiera con su proceso de formación?

A partir de lo que narra el entrevistado, a los dos años fue dejado por sus padres con sus abuelos, lo que posibilitó a la madre seguir estudiando, ya que por su origen social le había sido imposible hacerlo:

*Mi mamá estudio hasta la primaria, ella se vino a la Ciudad de México, ... se vino con mi papá y aquí siguió estudiando, ¡ahuí!... y mi papá, creo que no estudió, él creo que llegó... no terminó la primaria.... mi mamá estudio en el INEA, estudio la secundaria y luego, ¡ah bueno!, ella terminó la secundaria, se metió a una carrera técnica de enfermería y ahorita es enfermera, pero apenas está estudiando la preparatoria en el sistema abierto, **también... a ella siempre le ha gustado mucho estudiar, siempre le ha gustado la escuela, pero, no sé por qué razones allá en Veracruz no estudió, ... ¡ah!... porque allá mis papás, bueno, mis abuelitos, siempre son de la idea de mandar a la escuela a los niños** [P.7/E6/PL90 /HI-EAA].*

La trasmisión de la madre al hijo de seguir estudiando, hace pensar que el deseo de la madre pudo ser una de las fuentes u orígenes de inscripción de la pulsión epistemofílica con la que se identificó el hijo; sin embargo, esta huella no solamente tiene que ver con esa relación directa de madre con el hijo, sino que se encuentra como un deseo propio de madre; deseo de saber que se trasmuta o desplaza en un deseo por seguir estudiando más allá de la escuela primaria, independientemente del modelo escolar (escuela rural, telesecundaria o preparatoria abierta) en ese sentido, el entrevistado reconoce **“también... a ella siempre le ha gustado mucho estudiar, siempre le ha gustado la escuela”**, aspecto que le fue privado en su infancia en su espacio social y familiar por el hecho de ser mujer, elementos que son señalados a través de la expresión **“¡ah!...porque allá mis papás, bueno mis abuelitos, son de la idea de mandar a la escuela a los niños.”**

A partir de los datos con los que se cuenta, puede señalarse que las dificultades de la madre de acceder a la escolarización se debieron a dos razones:

- La posición social.
- La condición de mujer campesina.

definitivamente abandonado por la mayoría de los seres humanos, en quienes en grados diversos, ese deseo persiste inmutable, a pesar de las vicisitudes que en otro nivel experimental, paralelamente a la evolución del yo, que en este respecto tal vez sufra un proceso de clivaje (Chasseguet-Smirgel, [1975], 2003, p. 51).

Su posición social, le obstaculizaba el acceso a los estudios posteriores a la primaria debido a la situación económica y cultural propia del medio rural en que creció. En relación a su condición de ser una mujer campesina se puede marcar que pesó de forma amplia, ya que las significaciones sociales¹⁶⁸ asumidas por las figuras paternas, le coartaron la posibilidad de seguir estudiando, más no le clausuró su deseo; esta situación es reconocida por el entrevistado al señalar que sus abuelos valoraban únicamente **“mandar a la escuela a los niños”**. En la actualidad para muchos campesinos esta diferencia en el trato al hombre y a la mujer sigue existiendo, aunque se ha ido debilitando, todavía cierra o cancela el acceso, o por lo menos, pone límites a la escolarización de muchas mujeres mexicanas¹⁶⁹.

A lo anteriormente señalado se suman las expectativas formadas durante los estudios preuniversitarios. La influencia de algunas figuras significativas se agregaron a las experiencias de su niñez, lo que permitió que el mandato del abuelo se convirtiera en algo más que una demanda; con respecto a ello el entrevistado planteó:

Un profesor, cuando estudié la prepa abierta, empecé a trabajar en un taller, un taller de laudería... este profesor, era un profesor de primaria,... entonces, aprendí con él muchas cosas... él sabía tocar todo tipo de instrumentos, sabía de Historia, sabía de ciencias, sabía de Psicología, sabía de educación, de arte, de todo platicaba, estaba yo fascinado, digo: yo quiero ser como él, como él, yo tenía entre diecisiete años o dieciocho; ya estaba yo en el bachillerato, eso también determinó mucho, eso me aseguraba que ser profesor es una persona culta, sabia, que sabe de todo, platica de todo y lo comparte [P.6/E6/PL90 /HI-EAA].

¹⁶⁸ Se entiende por significaciones sociales a las maneras de representación que construye un grupo social a través de su inserción en el espacio histórico-social, dando sentido y contenido al conjunto de instituciones portadoras de sistemas simbólicos que posibilita tanto crear un orden social, instituirlo y recrearlo. De acuerdo a Castoriadis “El mundo de las significaciones instituido en cada oportunidad por la sociedad no es, evidentemente, ni un doble calco (“reflejo”) de un mundo “real”, ni tampoco algo sin ninguna relación con un cierto ser – así natural” Más adelante agrega: “La institución de la sociedad es en cada momento institución de un magma de significaciones imaginarias sociales, que podemos y debemos llamar mundo de significaciones. Pues es lo mismo decir que la sociedad instituye en cada momento un mundo como su mundo o su mundo como el mundo y decir que instituye un mundo de significaciones que es el suyo y que sólo en correlación con él existe y puede existir para ella un mundo ” (Castoriadis, [1975], 1989, p. 304 y 312).

¹⁶⁹ Frida Saal señala al respecto que: “El contenido de lo que puede ser masculino y femenino no posee ninguna esencialidad natural, adquiere diferentes modalidades acordes con una historicidad socialmente determinada y con variantes en el tiempo y el espacio. Lo que aparece como femenino y masculino es contingente a lo largo de la historia y entre diferentes culturas.” (Saal, 1998, p. 24). A esta relación entre lo social y psíquico en la estructuración de ambos sexos, Dio Bleichmar agrega “Es la estructura social la que prescribe la serie de funciones para el hombre y la mujer como propias o “naturales” de sus respectivos géneros” (Bleichmar, 1993, p. 37).

Esa experiencia en la preparatoria, le sirvió como referente identificatorio con uno de los maestros en su adolescencia, lo que le afirmó su interés en estudiar para docente ***“estaba yo fascinado, digo: yo quiero ser como él, como él”*** desde su perspectiva, el docente contaba con una profesión y un medio para vivir; aspectos que le servían como punto de referencia para construir su proyecto de vida; él percibía que ***“ser profesor es una persona culta, sabia, que sabe de todo, plática de todo y lo comparte”***.

En este sentido, puede considerarse que la relación que estableció el entrevistado con lo escolar, no sólo respondió a ese Superyó heredero del complejo de Edipo, a partir del cual se introyectó la Ley (el mandato del abuelo), sino que también se relacionó con un deseo más propio, que tiene un origen pre-edípico, producto de las primeras experiencias vinculadas con la madre, en las que el deseo de ésta se relacionó con el saber. Estos elementos fueron adquiridos en su niñez y enriquecidos en su adolescencia, se basaron en una estrategia académica con predominio en la repetición y en relación con el saber que fue asimilada de manera singular a partir de la identificación con uno de sus profesores, el cual le sirvió de modelo para su formación académica universitaria.

2.2.4. Reflexiones: “*Valoración académica*”

En cuanto a la segunda categoría, denominada “*Valoración académica*”, se incluyeron tres grupos de representaciones correspondientes al período pre-universitario, las cuales se basaron en la apreciación que manifestó el entrevistado de sí mismo. En esta categoría se analiza el papel que jugaron las relaciones establecidas con aquellas miradas de las figuras significativas que llevaron a los entrevistados a posicionarse en el espacio escolar y en el trabajo académico. Se ubicaron tres tipos de relaciones:

- La relación escuela-familia.
- La relación del entrevistado con los pares.
- La relación con la institución escolar, especialmente, la establecida con los profesores.

En el primer apartado, la representación sobre sí mismo se apoyó en la valoración académica generada a partir de la relación de tensión y conflicto entre la escuela y la familia, la cual se abordó a partir de la expresión “*yo era una niña de muy mala conducta*”. La interpretación realizada llevó a considerar que la estrategia de apropiación académica y el deseo de saber de esta entrevistada se estableció en el rescate de las habilidades académicas adquiridas, las cuales ayudaron a distanciarse y revalorarse ante el otro, así como en el juego lúdico que le permitió desconsistir el discurso que tenían otros hacía ella y a sobrellevar la situaciones familiares; estos recursos sirvieron de base para la construcción de un lugar propio en el espacio escolar y académico que posibilitó sublimar sus pulsiones en el período de estudios preuniversitarios.

En el segundo apartado se presenta el caso de una entrevistada que empleó una estrategia académica y una relación con el saber de tipo reproductivo que le permitió responder a las demandas académicas de la escuela primaria y secundaria; sin embargo, al ingreso a la escuela preparatoria esta estrategia y su relación previamente establecida con el saber no fueron suficientes para hacer frente a las nuevas exigencias de este nivel educativo, trayendo como consecuencia una percepción-conciencia que debilitó su sentimiento de

estima de sí al compararse con los pares sin contar con los recursos psíquicos que flexibilizaran y desconsintieran el discurso del otro frente a sí misma.

En el tercer apartado de esta categoría, se abordó el caso de un entrevistado que construyó una representación sobre sí mismo proveniente de la dinámica entre su experiencia educativa en la escuela primaria (principalmente la valoración del profesor) que expresaba una mirada devaluativa de su desempeño académico acompañada del Ideal del yo que valoraba los estudios (función cumplida por el abuelo) y el investimento de la relación con el saber (por parte de la madre) que facilitó que en la escuela preparatoria el estudiante tomara a uno de los profesores como modelo identificatorio.

Los resultados de la investigación correspondientes a la categoría de *“Valoración académica”* del período preuniversitario, ubicaron que la representación que construyeron los entrevistados sobre sí mismos como estudiantes, se apuntaló fundamentalmente en las relaciones que establecieron con alguno de los maestros (secundaria y preparatoria), los pares (preparatoria) o por quienes desarrollaron la función paterna (etapa previa a la escuela y educación básica principalmente); en este sentido, puede decirse que el proceso que vivió cada uno los entrevistados en los primeros años de vida, determinó una historia singular, que posibilitó el desarrollo de ciertos recursos psíquicos que le permitieron la construcción de cierta estrategia de apropiación académica (desconsistencia del discurso del otro, juego creativo, repetición de estrategias pasadas o bien identificación con una manera de establecer una relación con el saber).

Cabe especificar que la representación señalada por los entrevistados sobre sí mismos a partir de las experiencias en la educación primaria presentó los mayores cambios a futuro sobre sí mismos; éstos cambios fueron producto de experiencias e identificaciones adquiridas en la educación media básica y media superior; no obstante, dicha resignificación pasó por el rescate de elementos que tenían su origen en el Ideal del yo transmitido por las figuras parentales en el período previo a su escolarización.

3. REPRESENTACIÓN DE SÍ MISMO: PERÍODO UNIVERSITARIO

- 3.1. *Dedicación al trabajo académico*
 - 3.1.1. *Compromiso académico*
 - 3.1.2. *Habilidades prepotencializadas*
 - 3.1.3. *Reflexiones sobre la dedicación al trabajo académico*
- 3.2. *Valoración académica.*
 - 3.2.1. *Reconocimiento de sí.*
 - 3.2.2. *Producción e imaginación*
 - 3.2.3. *Reflexiones sobre la valoración académica.*

En el capítulo anterior se pudo apreciar que la representación que de sí mismo empleó el egresado durante el período preuniversitario, se apoyó en un referente externo que se apuntaló en la calificación asignada por las instituciones escolares. Es decir, el estudiante reconoció en la calificación el elemento que confirmaba¹⁷⁰ el sentimiento sobre su desempeño académico. La percepción–conciencia sobre sí pasaba por la sanción del otro significativo (maestros, pares, padres o tutores) el cual ratificaba la imagen sobre él. Mediante las expresiones “¿Quién soy yo?” o “¿Quién fui yo?” introdujeron en las respuestas los registros de la temporalidad y el registro de las identificaciones que posibilitaron la auto-observación, manifestada mediante atributos que le permitieron sostener la representación de él como estudiante.

En la medida en que los entrevistados avanzaban en los niveles de escolarización, éstos ubicaron el compromiso y los resultados escolares como producto de influencias externas o ajenas a sí mismos. Percibían que ellos formaban parte de ese entramado de relaciones en las que la incorporación de una serie de normas jugaron un papel importante. Será hasta el nivel universitario cuando este proceso de incorporación e identificación con las normas asumirá una forma singular.

Entre las estrategias empleadas por el egresado para referirse a sí mismo durante el período preuniversitario, se ubicaron el empleo recursos psíquicos como la negación, el

¹⁷⁰ Sobre el sistema percepción–conciencia (P-Cc.), véase cita 143, página 118.

desplazamiento, la “mala conducta”, el juego y la sublimación, que posibilitaron el investimento de objetos o procesos sociales y culturalmente aceptados y valorados.

En este capítulo se abordará la representación que manifestaron tener los entrevistados durante sus estudios universitarios; para ello, únicamente se eligió el material empírico que se encontraba relacionado directamente con aquellas representaciones sobre sí mismos, las que hacían referencia a su experiencia dentro de la UPN Ajusco.

En cuanto a las características generales de los entrevistados, previas al ingreso a la universidad, se puede señalar que solamente tres estudiantes ingresaron al concluir el bachillerato, ocho de ellos antes de inscribirse a la UPN contaban con otros estudios a nivel profesional y otros seis dejaron de estudiar un lapso antes de incorporarse a la carrera de Pedagogía¹⁷¹. A continuación se puntúan aquellos datos generales que permiten ubicar las diferencias y coincidencias entre los entrevistados:

- a) En los entrevistados que ingresaron a la licenciatura después de haber terminado sus estudios a nivel medio superior, se encontró:
 - Una egresada de vocacional, con una trayectoria regular (Plan 79).
 - Una egresada de preparatoria particular, con trayectoria irregular [cursó la preparatoria en cuatro años por causas de reprobación] (Plan 90).
 - Un egresado de una preparatoria del interior de la república (Plan 79) (reprobó 3° año de primaria).

- b) Estudiantes que contaban con estudios a nivel superior previos a la entrada a la UPN:
 - Un estudiante contaba con licenciatura en Biología y con el 50% de la carrera de Pedagogía en la Escuela Normal Superior de México (ENSM) – (Plan 90).
 - Un estudiante cursó dos años de la carrera de Contabilidad (Plan 90).

¹⁷¹ Cabe señalar que tres de los estudiantes reprobaron o repitieron un año escolar en algún momento de sus estudios preuniversitarios.

- Una egresada, había hecho el 1° año de la licenciatura en Derecho y después de desertar, trabajó un año en un despacho como secretaria (Plan 79).
 - Dos entrevistados tenían la mitad de la carrera de Ingeniería en el Instituto Politécnico Nacional (IPN); uno de ellos la dejó para hacer la carrera de Pedagogía y el otro fue expulsado; dejó de estudiar un tiempo hasta que decidió ingresar a la carrera de Pedagogía (Plan 79).
 - Un egresado, estuvo un semestre de la carrera de Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) pero desertó para cambiarse a la UPN (Plan 79).
 - Un egresado cursó un semestre de ingeniería en el IPN antes de ingresar a estudiar la carrera de Sociología, paralelamente en dos universidades (la UPN y Universidad Autónoma de México, Unidad Xochimilco. Posteriormente decidió sólo concluir la carrera de Sociología en la UAM y solicitar su cambio a la carrera de Pedagogía en la UPN (Plan 79) en la cual no se tituló.
 - Una de las entrevistadas realizó un trimestre de la licenciatura en Sociología en la UAM–X antes de ingresar a la licenciatura en Pedagogía (Plan 90).
- c) Entrevistados que dejaron de estudiar porque empezaron a trabajar (entre uno y dos años) antes de inscribirse a la UPN:
- Un egresado del CCH (Plan 90).
 - Un egresado de CCH incorporado a una escuela particular.
 - Tres profesoras de educación primaria (Plan 79).
 - Un egresado de bachillerato abierto (Plan 79).

A partir de los datos anteriores podemos decir que la trayectoria escolar de estos entrevistados, a excepción de dos, respondió a trayectorias no lineales ni continuas, que se vieron interrumpidas por situaciones de diversa índole; lo que explica que la edad de ingreso a la licenciatura oscilara entre los diecinueve y los veintisiete años. Entre las causas que influyeron para que ingresaran con una mayor edad a la usual, se ubicaron las siguientes:

- La situación laboral y económica.
- Las dificultades para ingresar a una universidad.
- La escolar (reprobación, deserción, expulsión y la suspensión de los estudios por un período).

En esta parte de la investigación se plantea como objetivo abordar la representación que tuvieron los entrevistados sobre sí mismos, correspondiente al período de estudios universitarios. Para ello, el abordaje se construyó en torno a la interpretación de las dos categorías que se trabajadas en el capítulo anterior (*“Dedicación al trabajo académico”* y *“Valoración académica”*) centradas en el periodo universitario.

3.1. Dedicación al trabajo académico

En este apartado se aborda la representación que construyó el entrevistado sobre sí mismo correspondiente a la experiencia conquistada durante su formación profesional. La *“Dedicación al trabajo académico”* se relaciona con la responsabilidad frente al proceso de formación, la cual se apuntaló en la manera de percibir su formación profesional, así como en ciertas habilidades adquiridas previamente¹⁷².

El horizonte de comprensión se construyó en torno a la categoría de *“Dedicación al trabajo académico”* en el que se resalta como se pone en juego la dinámica entre el Yo (en particular el Sí mismo y el Sentimiento de estima sí)¹⁷³ y el Superyó¹⁷⁴. Así como con la movilización que se presenta en el estudiante, su relación con el deseo de saber y las

¹⁷² Por razones metodológicas se separan estos dos aspectos y se analizan los comentarios presentados a partir del énfasis que ponen algunos entrevistados en el compromiso académico o en las habilidades empleadas. Elementos que se ubican entre las exigencias del “Superyó y el Sentimiento de sí” (propio de la instancia del Yo); aspectos que no se pueden separar de manera mecánica, pero que su énfasis ayuda a comprender cierta dinámica del aparato psíquico y el peso que tienen algunas instancias de éste en la percepción de sí mismo. Con relación a la categoría *“Compromiso académico”*, se pone acento en el papel del Ideal del yo; mientras que en la de *“Habilidades prepotencializadas”* se le da mayor peso a la expresión del Yo ideal y el Superyó.

¹⁷³ Véase cita 99, página 93.

¹⁷⁴ Véase cita 123, página 104

formas en que éste concreta su trabajo académico como resultado de la negociación del Yo con las demandas sociales y las expectativas personales que le sirvieron para responder a las presiones vividas durante este período de formación. En esta categoría se ubicaron dos tendencias organizadas en los siguientes subapartados:

- ❖ **“Compromiso académico”**: se expresan tres interpretaciones (dos mujeres y un hombre) por medio de las cuales se trató de resaltar el sentido y la simbolización que hace el entrevistado a partir del papel jugado por el Superyó en la forma de asumir el trabajo académico y la relación que el entrevistado mantuvo con el saber partir del momento en que inició su formación profesional.

- ❖ **“Habilidades prepotencializadas”**: en este sub-apartado se presentan dos interpretaciones (una mujer y un hombre) que posibilitaron reflexionar sobre algunos elementos que intervinieron en la construcción del Self o Sí mismo de los entrevistados, el cual se fortaleció y apuntaló en el reconocimiento de las habilidades adquiridas en el período preuniversitario, dentro el espacio escolar y/o familiar.

A continuación se presentan los resultados del proceso de interpretación referente a estas dos subcategorías, para posteriormente abordar la interpretación en torno a la categoría de **“Valoración académica”** del período universitario.

3.1.1. Compromiso académico

En términos generales la categoría “*Compromiso académico*” se manejará como la responsabilidad que asume intencionalmente el entrevistado ante las demandas de lo escolar. En el capítulo anterior se vio como la responsabilidad en el período preuniversitario se constituyó y se incorporó a partir de las reglas y las exigencias provenientes del espacio institucional, apoyadas en los padres o figuras que cumplen el papel de ese otro significativo (hermanos, abuelos, compañeros de escuela, o docentes).

En la dinámica establecida dentro del espacio universitario, la representación de sí mismo se reconstituyó por la influencia de los referentes externos y el empleo de recursos psíquicos con los que el entrevistado se había identificado previamente y que le sirvieron para la construcción de una relación singular con el saber, así como el empleo de estrategias de apropiación adecuadas a las demandas de la institución universitaria.

En este apartado se plantean tres interpretaciones referentes a la forma en que el estudiante asume el compromiso académico; compromiso que lo lleva a emplear diferentes estrategias psíquicas que impactarán su representación de sí mismo y su forma de trabajo en el medio universitario. Estas estrategias a su vez vinculan no sólo con el encargo institucional sino con la dinámica establecida entre el deseo, la demanda¹⁷⁵ y/o el goce¹⁷⁶ que se desprende de los vínculos establecidos por el estudiante desde su inserción en el espacio universitario.

¹⁷⁵ En psicoanálisis no se puede considerar cualquier pregunta como una demanda; a ésta se le relaciona con la primera experiencia de satisfacción, y posteriormente, con la demanda de amor de todo neurótico, como puede apreciarse en el “Proyecto de psicología” (Freud, [1895] 2001, p. 63) o en la “La interpretación de los sueños” (Freud, [1900] 2001, pp. 557 – 558). Es Lacan el que resalta la relación y diferencia entre la necesidad, la demanda y el deseo, “la demanda además de expresar una necesidad, se convierte en una demanda de amor... Esta doble función da origen al deseo, puesto que las necesidades que la demanda expresa pueden satisfacerse, pero el anhelo de amor es incondicional e insatisfacible; por lo tanto, persiste como resto, aún después de satisfechas las necesidades, este resto constituye el deseo” (Evans, [1996], 1997, p. 64). En el acto de necesidad, hay un plus de placer; por ello, el sujeto quiere volver a esa experiencia, de ahí que se pueda generar una demanda de amor. A partir de estos elementos puede pensarse que en el campo de la educación, cuando un alumno va con un docente, lo que pide a éste es algo que nunca recibe, pues siempre hay algo incompleto que queda por fuera y que tiene que ver con esa falta que le mueve a seguir buscando. Por otro lado, ha de tomarse en cuenta que la demanda dentro del contexto educativo, se encuentra íntimamente vinculada con la ambivalencia propia de la transferencia con el otro significativo. Con relación a esto Freud en su texto “Sobre la psicología del colegial” al hablar sobre la relación que establecía con sus profesores señala: “Transferíamos sobre ellos el respeto y las expectativas del omnisciente padre de

- ✚ En el primer punto, se analiza la forma en que “el azar” y la búsqueda del objeto se relacionan con la representación de sí mismo, la auto-observación¹⁷⁷ y el Ideal del Yo; aspectos que se interpretan a través de lo que una de las egresadas denomina como su pasaje *“de alumna a estudiante”*.

- ✚ En el segundo punto, se plantea cómo, por medio de una estrategia de repetición (con un sesgo de adaptación creativa) y la respuesta a la demanda dentro del espacio universitario, que le lleva a la estudiante en cuestión a cambiar su posicionamiento dentro de la universidad y a desarrollar nuevas habilidades que le permiten responder a las exigencias propias de la formación universitaria y de la institución en la que realizó sus estudios. Este elemento se analiza a partir de lo que la entrevistada denominó su paso de *“buena alumna a alumna estratégica”*.

- ✚ En el tercer punto, se señala la representación que construyó uno de los egresados que permitió abordar cómo el Ideal del yo intervino en su formación profesional a la que aspiraba; este aspecto se trabajó a partir de la representación del entrevistado como un estudiante *“muy aplicadito”*.

nuestros años infantiles y luego empezamos a tratarlos como a nuestro padre en nuestra casa. Les salimos al encuentro con la ambivalencia que habíamos adquirido en la familia y con el auxilio de esta actitud combatimos con ellos como estábamos habituados a hacerlo con nuestro padre carnal. Si no tomáramos en cuenta lo que ocurre en la crianza con los niños y en la casa familiar, nuestro comportamiento con los maestros sería incomprensible, pero tampoco sería disculpable” (Freud; [1914] 2001, pp. 250).

¹⁷⁶ En cuanto al goce, véase cita 153, página 125.

¹⁷⁷ En relación con la categoría de auto-observación, véase cita 98, páginas 92 – 93.

3.1.1.1. Encuentro con el objeto, entre el azar y la búsqueda (De alumna a estudiante)

Para ciertos estudiantes, la responsabilidad constituye una de las principales referencias a las que hacen alusión al hablar sobre sí mismo; una de las formas en que se concreta esta responsabilidad es a través del compromiso que asume durante el trayecto de la formación profesional. Durante el período universitario, el compromiso académico es tomado por este tipo de estudiante, no como la aplicación a una regla externa seguida mecánicamente sino más bien como producto de un proceso de auto-observación en los que se presentan adecuaciones a experiencias académicas previas a la universidad.

En algunas de las entrevistas realizadas, las significaciones que señalaban los entrevistados sobre sí mismos se orientaron a plantear que no se trataba sólo de hacer la tarea o cumplir un deber como lo habían realizado en el período previo a sus estudios profesionales; sino que más bien, su compromiso fue asumido como resultado de una resignificación del trabajo académico y de una distinta relación con el saber como producto de un re-encuentro y construcción de un espacio que les permitió mantener un disfrute con el objeto de conocimiento, sin que éste les impidiera, inhibiera u obstaculizara su trabajo académico.

Lo que hacían y aprendían ayudó a resignificar el espacio, no solamente físico (dada la carga social asociada al ingreso a la universidad), sino también psíquico. Las sensaciones, sentimientos y la observación sobre sí mismo generó un movimiento donde el adentro y el afuera mantuvieron una íntima relación posibilitando construcciones y significaciones distintas; es decir, el afuera <<determinado por las demandas institucionales vinculadas con el currículo>>, se articuló y cobró un nuevo sentido dentro del espacio psíquico de cada entrevistado, de tal forma, que se resignificó el trabajo académico. Así la simbolización que tenía sobre sí mismo llevó al estudiante mirarse de otra forma. Desde esta línea asociativa, una de las entrevistadas dijo:

Sí, sí cambió, cambió muchísimo... cambió muchísimo, porque... antes de la Pedagogía, yo solamente era alumna, después de la Pedagogía me convertí en estudiante, que es diferente. El alumno es el que está simplemente matriculado; que va a clases, que cumple

sus tareas, que responde sus exámenes y que acredita; ese es el alumno... cuando el alumno se convierte en estudiante, es cuando asume su compromiso de su aprendizaje de su formación... y entonces, la Pedagogía a mí me permite convertirme en estudiante... Sobre la marcha yo no tenía conciencia de lo que me estaba pasando, solamente estaba muy bien, muy contenta y muy comprometida y disfrutaba mucho, sí, pero ahora ya te lo puedo decir... porque lo miro, no, lo miro [P.5/E1/PL79/HI-EAA].

Este pasaje que denomina la entrevistada **“de alumna a estudiante”** hace pensar que el espacio y el tiempo que vivió durante sus estudios universitarios fue resignificado a partir de lo que hizo, pero también de lo que sintió; es decir, la representación y el afecto se ligaron a una experiencia de formación donde dicha experiencia le permitió moverse de lugar; como ella lo señala: de transitar **de “alumna”** (que cubría con la demanda del otro significativo y que se subordinaba a la norma a partir de **“cumplir con las tareas”** a través de “acreditar” y “mantenerse inscrita” dentro de la institución), a **“estudiante”** (que le posibilita asumir una representación de sí misma distinta), reposicionándose subjetivamente, haciéndole sentirse responsable de su quehacer académico.

Esta experiencia se concretó por medio de su compromiso con los estudios y con su disfrute ante las actividades que realizaba y que le demandaban dentro del espacio universitario. Ella plantea que las exigencias académicas no representan un padecer sino un placer, lo que le ayuda a apropiarse de las responsabilidades como producto de una necesidad sentida, de un interés por el saber y no sólo como respuesta a las demandas curriculares.

Este proceso no era consciente para la estudiante, como ella misma lo dice **“yo no tenía conciencia de lo que me estaba pasando, solamente, estaba muy bien, muy contenta y muy comprometida y disfrutaba mucho”**. Sólo años después se pudo dar cuenta de ello, y comunicar, **“ahora ya te lo puedo decir... porque lo miro, no, lo miro”**, desde esta perspectiva se puede considerar que esta falta de conciencia, no significó que la experiencia en el espacio universitario, no le permitiera disfrutar y aprender a la par.

En este sentido, puede preguntarse ¿en qué podemos basarnos para decir que esta vivencia moviliza su deseo?, ella informa que esta experiencia como estudiante le permite depositar su energía en ese objeto que ha libidinizado, poniéndola en condiciones de proyectar un futuro deseable y posible de ser construido; el cual en la entrevista se manifiesta a través

de la expresión **“la Pedagogía a mí me permite convertirme en estudiante”**. De ahí que se pueda pensar que en ese momento de la historia de la entrevistada, es esa experiencia que vive durante y a través del curso de sus estudios profesionales, que la carrera de “Pedagogía” le brinda las condiciones de una experiencia de satisfacción lo suficientemente fuerte, que logra movilizar y canalizar su libido en torno a las actividades que le daban sentido a su quehacer como estudiante; es decir, se trata de una situación que le ayudó a construir un horizonte de experiencias diferente al adquirido antes de su ingreso a la universidad. Con relación a sus estudios preuniversitarios, ella afirmó que en ese período se sentía incomoda con lo que estudiaba:

En edad adolescente, yo estaba estudiando en el Politécnico, en la vocacional; yo estudié lo que le llaman una carrera técnica dentro del plan de estudios del Poli; en su sistema de vocacionales. Yo ingrese un poco por accidente y porque los amigos y las amigas se habían ahí incorporado después de la secundaria... entonces, estude Mercadotecnia, esa fue la línea que yo seguí, pero... ocurría un proceso bien interesante... en mí, digamos, en mi formación sensible, porque yo estaba incomoda con lo que estaba aprendiendo en la vocacional. Ahí te enseñan materias como publicidad, ventas, control de calidad... todo lo que tiene que ver con la empresa, la mercadotecnia y poner un producto en el mercado, entonces son cuestiones muy técnicas [P.1/E1/PL79/HI-DS].

Fue esa búsqueda la que le facilitó encontrarse por azar con el objeto que le aproximaba a eso que cercaba su deseo en ese momento. La experiencia que vivió cuando hizo la elección de estudios correspondientes a la educación media superior, se basó en una decisión colectiva de los pares, que imaginariamente le aseguraba la construcción de un espacio de continuidad (secundaria - vocacional) común, distinto y autónomo al del núcleo familiar¹⁷⁸.

Ese pasaje de la educación media a la educación superior podría darnos pistas sobre este proceso de **“conversión de alumna a estudiante”**, de ahí la pertinencia de la pregunta: ¿qué es lo que sucedió para que operara este cambio que trastocó la manera de

¹⁷⁸ Algunos psicoanalistas consideran que en la etapa de la adolescencia se da una búsqueda de *uniformidad* que brinda al adolescente seguridad y estima personal, lo que propicia dentro de un grupo de jóvenes un proceso de sobre identificación masiva, en donde todos se identifican con los compañeros que forman parte del grupo de referencia. Tanto es así que: “A veces el proceso es tan intenso que la separación del grupo parece casi imposible y el individuo pertenece más al grupo de coetáneos que al grupo familiar... De esta manera, el fenómeno grupal adquiere una importancia trascendental ya que se transfiere al grupo gran parte de la dependencia que anteriormente se mantenía con la estructura familiar y con los padres en especial. El grupo constituye así la transición necesaria en el mundo externo para lograr la individuación adulta” (Knobel, [1988], 2009, pp. 59 – 60).

representarse, sentirse e involucrarse con el trabajo académico? la frase *“antes de la Pedagogía yo solamente era alumna... la Pedagogía me permite convertirme en estudiante”* hace pensar que la elección de la licenciatura en Pedagogía jugó un papel muy importante en el posicionamiento de la estudiante, pero ¿qué motivos la impulsaron a ingresar a la licenciatura en Pedagogía?, ¿qué fue lo que propició dicho cambio?, podría creerse que se trató, a diferencia de la educación media superior¹⁷⁹, de una elección consciente y autónoma que la llevó a que se operara este reposicionamiento subjetivo; sin embargo, al revisar las respuestas relacionadas a esta última interrogante en el contexto de la entrevista, se puede apreciar que la elección profesional de esta estudiante fue resultado de un complejo proceso en el que se enlazaron el azar y la búsqueda; el azar que de manera fortuita colocó a la estudiante frente a una nueva experiencia; puede pensarse que algo del azar se presenta en esa construcción de la UPN que la acerca a lo que representa lo familiar, pero a la vez, lo desconocido, adquiriendo ante ciertas circunstancias un carácter enigmático (Freud, [1919] 2001).

En el caso comentado parece tratarse del carácter enigmático que vincula a la entrevistada con la posibilidad de cumplir con la demanda materna que ha sido interiorizada, la cual puede cubrirse a partir del proceso de búsqueda y de azar. En este sentido la entrevistada señaló:

Me recuerdo que fuimos varias compañeras a Zacatenco a buscar el Servicio de orientación vocacional; y en las entrevistas, ya ni me tuvieron que aplicar test, me dijeron “lo tuyo son las humanidades, ¿qué estás haciendo aquí?,... vete a estudiar Psicología o Pedagogía”, y yo nunca había oído hablar de Pedagogía, “¿qué es eso?”... pues “simplemente es todo lo que tiene que ver con la educación, con las personas, busca, busca alternativas”, y efectivamente, desde ese lugar, te estoy hablando que esta crisis vocacional, la tuve... por ahí, en el año 79 o 80, ya tenía diecinueve años, ya estaba

¹⁷⁹ Esta necesidad de separarse de los padres es común en los adolescentes, ya que hace posible una estructuración subjetiva, que les permite construir un espacio (imaginario y real) de autonomía frente a las decisiones o sugerencias de sus padres. Se entiende como autonomía al proceso que hace viable a los adolescentes tomar distancia del discurso familiar, expresar sus ideas y construir sus proyectos personales a partir de las vivencias pasadas y las nuevas relaciones que son necesarias para la constitución psíquica del adolescente. El tipo de vínculo que establece el adolescente con los padres, lleva a algunos jóvenes a elegir sus estudios del siguiente nivel académico, a partir de una identificación masiva con el grupo de pertenencia. Cabe señalar que este proceso coincide, en muchos jóvenes (sobre todo en el pasaje de la educación media básica a la educación media superior); esas elecciones, muchas veces no son cuestionadas por el estudiante cuando ingresa a los estudios de bachillerato e incluso en algunos casos en todo el transcurso de éste. Sin embargo, el tipo de decisiones que se toma en ocasiones puede llevar a generar un desgano, una inhibición del pensamiento e incluso algunos síntomas propios del malestar educativo, que se expresan institucionalmente y frecuentemente a través de la reprobación y deserción escolar.

prácticamente en el Politécnico en la licenciatura, no... pero simultáneamente, y esto fue una coincidencia muy afortunada, se abrió una Universidad Pedagógica Nacional, y yo no sabía ni qué (risas) “¿pero qué crees?” me quedaba a cinco minutos de mi casa en Azcapotzalco, entonces... “¿qué es eso?, ¿es privada o es pública?, ¿puedo o no puedo?, ¿me aceptan o no me aceptan?”... fui a pedir informes y mira, simplemente metí papeles, presenté el examen, porque en aquél entonces se presentaba examen... e ingresé a la Universidad Pedagógica, y para mí fue el descubrimiento de un mundo maravilloso [P.1/E1/PL79/HI-DS].

A partir de los elementos señalados, puede considerarse que la estrategia que impulsó ese reposicionamiento tiene dos aristas o lados que intervinieron:

- El primero, es que la entrevistada se apoyó como lo hizo al salir de secundaria en el grupo de pertenencia, pero en este caso fue con los amigos de la vocacional que se encontraban inconformes o en **“crisis vocacional”** los que se unieron para buscar una opción de estudios superiores.
- El segundo, lo constituyó el grupo de referencia institucional que fue elegido para resolver el problema de cambio de carrera.

En cuanto al primer aspecto, podemos ver que la búsqueda se desarrolla en compañía con los pares con los que ella se identifica y a partir de la cual se fortalece y constituye ese deseo de ir al encuentro con lo desconocido en el que se deposita la posibilidad de un cambio. Se trata de una estrategia común empleada por los estudiantes adolescentes, el apoyarse en el grupo de pertenencia que en este caso lo constituyen los pares inconformes con los estudios que oferta la escuela en la que se encuentran inscritos; esta unidad les brinda un nivel de seguridad y una mayor capacidad para tomar decisiones conjuntamente. Esta estrategia, guardaba en la entrevistada una línea de continuidad con lo realizado antes de egresar de la escuela secundaria, salvo que ahora no se trataba de inscribirse en la escuela elegida por otro compañero, sino de unirse para encontrar y construir su propio camino.

Es ahí, donde podemos ubicar la otra parte de la estrategia empleada, ya que al tratar de resolver su **“crisis vocacional”** se buscó a un otro significativo que les pudiera orientar. Fue en los **“Servicios de orientación vocacional”** donde se colocó ese lugar de saber; es

decir, a diferencia del momento en que egresó de la secundaria, se recurre a una autoridad, que se ha desplazado del padre a la institución escolar.

En el grupo de referencia constituido por los *“Servicios de orientación vocacional”*, se depositó la esperanza de aclarar su deseo y alcanzar su Ideal del yo, vinculado a sus estudios superiores. Asimismo, se trataba de un reencuentro con las figuras de autoridad; es decir, el reconocimiento que antes de la entrada a la adolescencia lo ocupaban los padres, ahora se traslada por decisión propia a esta área educativa.

En síntesis, se puede pensar sobre las implicaciones de esta estrategia, la tensión que vive la egresada en el momento en que termina la educación media superior, se expresa en el malestar educativo señalando como *“crisis vocacional”*; la cual puede deberse al conflicto entre dos tendencias conscientes de tipo opuesto: la primera, relacionada con el querer seguir estudiando y la segunda con no querer inscribirse en alguna de las posibles carreras ofertadas por la institución en la que había realizado sus estudios de educación media superior.

La acción específica de la estrategia de ir a indagar a *“Servicios de orientación vocacional”* lleva a preguntarse ¿hasta dónde esta búsqueda responde a un deseo inconsciente que se acerca a lo que en psicoanálisis se denomina como demanda?, responder esta pregunta exige que conozcamos cómo se encadenan tales hechos con la manera en que la entrevistada se vinculó con sus pares y con otros significativos antes de su ingreso a la universidad. No contamos con todos los datos para hacer una interpretación a profundidad de aquello que influyó; sin embargo, durante la entrevista narró algunos aspectos que ayudan a comprender cómo su contexto familiar estuvo presente para que se desencadenaran estos acontecimientos.

El ingreso a la universidad y concretamente la elección de la carrera de Pedagogía, fue producto de una búsqueda y de un encuentro azaroso; se trata de una experiencia que la coloca frente a lo familiar, que la seduce y le demanda seguir estudiando, pero ¿cómo se

juega la relación entre la demanda y el deseo en esta egresada?, en relación a estos elementos se puede señalar:

- La experiencia vivida en y durante la licenciatura en Pedagogía, le sirve a ella para resignificar su experiencia como estudiante dentro de un nuevo espacio académico, en el que puede construir nuevas relaciones y establecer otros vínculos con el saber, que la ponen en condiciones de apreciar el espacio de formación con una nueva mirada. De allí su frase *“para mí fue el descubrimiento de un mundo maravilloso”*, que junto con la de *“me convertí de alumna a estudiante”*, permite interpretar que algo del orden del deseo se juega en esta estudiante.
- En cuanto a la estrategia empleada, colocar al *“Servicio de orientación vocacional”* como instancia para resolver su crisis vocacional, hace pensar la importancia que jugó el desplazamiento entre las figuras significativas (de los pares al personal educativo) lo cual se vio reflejado en la dinámica presente entre la demanda y el deseo del estudiante¹⁸⁰.

Estos movimientos, manifestados en las acciones de esta estudiante, constituyen la punta de un iceberg que dan pistas para comprender el malestar escolar que se concreta en la tensión entre estudiar y no desear continuar con sus estudios (proceso al que denomina *“crisis vocacional”*) en la que se puede ubicar el papel que jugó la familia en la valoración de lo escolar.

La entrevistada, al seguir narrando su experiencia dentro del espacio universitario, recuerda y hace alusión a una de las demandas de la madre sobre lo escolar; la inscripción de esas huellas que la marcaron, ayuda a entender algo de su forma de vincularse en este ámbito. La entrevistada comenta que su relación con la madre fue muy fuerte y determinante, lo que permite suponer que parte de la conformación de su Ideal del yo se

¹⁸⁰ El problema que se plantea la estudiante en esa relación establecida entre la demanda y el deseo, deja ver la dificultad que enfrenta el sujeto en su constitución subjetiva; a la tensión que se presenta ante la necesidad de estar con el otro sin perder su posición narcisista subyace la pregunta: ¿qué es lo propio y qué es del otro? En ese sentido, se trata del dilema de todo neurótico referente a cómo estar con el otro sin perder el Yo.

encuentra en esas representaciones y afectos asociados con la experiencia familiar. Así ella planteó:

En la educación familiar, me decía “mira no me hagas nada, pero ponte a estudiar, quiero verte estudiando” y con eso estaba ella satisfecha, sí; entonces, desde muy chiquitita, rodeada de hermanos traviesos, tremendos y que uno sólo quiere estudiar... jugar, ella anteponeía el estudio, al trabajo doméstico, al juego y a cualquier cosa; para ella, el estudio era un valor muy importante [P.2/E1/ PL79- DS].

La demanda¹⁸¹ materna manifestada mediante la expresión “no me hagas nada pero quiero verte estudiando”, junto con el comentario relacionado a sus intereses de la infancia, expresados a través del lapsus “que uno sólo quiere estudiar... jugar” plantea la forma en que la aspiración materna anteponeía el estudio al trabajo doméstico, aspecto que jugó un papel fundamental para la entrevistada y marcó una manera de vinculación con lo académico y con el espacio escolar. Estos elementos pudieron repercutir en la estrategia que fue construyendo para responder a la demanda de la madre, que se inscribió en el cuerpo como una marca permanentemente en su relación con el espacio escolar. En este sentido puede considerarse que la estrategia académica y de relación con el saber estuvo vinculada con los procesos de repetición donde la diferencia entre un nivel educativo y otro se hizo presente, permitiéndole sortear una serie de encargos institucionales y dificultades académicas.

¹⁸¹ Cabe señalar que toda demanda es demanda de lo imposible, en este sentido, el otro no da lo que uno quiere ya que sólo en la psicosis se completa con el Otro; en la neurosis el sujeto siente angustia (ese sentimiento de quedar pegado al otro, o sea, anulado como sujeto). El deseo, a su vez, tiene que ver con aquello que se busca para ser completado sin que llegue a alcanzarse; se trata de esa fuerza que acerca y aleja al sujeto del objeto; objeto que puede ubicarse como objeto perdido proveniente de los orígenes de la constitución subjetiva y que Freud relaciona con el “*Ding*” que tiene que ver con el objeto primordial perdido para siempre pero que se buscará siempre su reencuentro; que Lacan vincula con lo real, con lo imposible. Se trata de esa marca con la Cosa, la cual se pierde a partir de la entrada a lo simbólico; es decir, en el momento que se entra a lo simbólico, se instaura una ley de la prohibición. La Ley que humaniza al sujeto, permitiéndole reprimir y entrar en el orden de la cultura (Freud, [1985] 2001, p. 373). Lacan por su parte señala que el “*Das Ding*”, en efecto, debe ser identificado con el *Wiederzufin*, tendencia a volver a encontrar, que para Freud funda la orientación del sujeto humano hacia el objeto. Ese objeto, notémoslo bien, ni siquiera nos es dicho. Podemos dar aquí su peso a cierta crítica textual, cuyo apego al significante parece a veces asumir un giro talmúdico – es llamativo que Freud no articule en ninguna parte el objeto del que se trata” (Lacan, [1964], 2000, p. 74).

3.1.1.2. Adaptación y demanda en el espacio universitario (De alumna buena a alumna estratégica)

El cambiar de espacio y establecer nuevas relaciones dentro del marco curricular de la universidad, puede llevar a algunos estudiantes a moverse de lugar y este movimiento a su vez llegar a repercutir en la forma de representarse a sí mismo. Además, la manera en que se concreta el compromiso académico difiere de un alumno a otro. El énfasis puesto en alguno de los aspectos a partir de los cuales se desarrolla el trabajo académico durante el período universitario, se expresa en la percepción–conciencia, en el Sentimiento de sí y en los ideales que orientan su proyecto personal.

Una de las entrevistadas reconoce que, en sus estudios preuniversitarios, desarrollaba su trabajo académico conforme a las demandas de sus profesores, sin que la actividad realizada le generara mayor tensión o presión sobre las propias expectativas; sin embargo, las exigencias a nivel superior la llevaron a cambiar su forma de abordar su actividad académica; al respecto indicó:

Ya estando a nivel superior, estudiando la licenciatura, me doy cuenta de que las relaciones tienen que ser de otra forma, en el sentido que puedan ser...tienen que ser, digamos de más calidad, que si tú vas a hablar en clase ya no puedes hablar a partir del corazón [P.5/E8/PL79/HI– EAA].

La experiencia universitaria le permite percibir que existían condiciones bajo las cuales tenía que efectuar el trabajo académico; ya no se trataba simplemente de responder a una demanda o solicitud del profesor sin que fuese necesario que se produjeran cambios en su manera de estudiar; para ello, fue ineludible la construcción de una nueva forma de relacionarse con el saber, considerada por ella como de “*calidad*”, la cual le exigió la adquisición de habilidades útiles para apropiarse de manera diferente del espacio escolar.

Las exigencias académicas pasaban y se centraban no sólo en un conocimiento curricular desconocido hasta ese momento, sino sobre todo en la capacidad para percibir la demanda del otro significativo; ello le facilitó negociar con los profesores, portadores de un saber y de un reconocimiento institucional. Esta estrategia de apropiación la llevará paulatinamente

a reposicionarse dentro del contexto institucional; posicionamiento que da cuenta de su capacidad de adaptación creativa o activa (Winnicott, [1972], 2000) frente a nuevas condiciones. Este proceso se sintetiza en la expresión “*de buena alumna a alumna estratégica*”. El cambio operado en sus estrategias de apropiación académica se centra en lo que ella denominó como “*alumna estratégica*”, entendida como la capacidad de dar respuesta a la demanda del otro significativo, es decir de adaptarse a las nuevas exigencias del espacio académico; relación en ello comentó:

Independientemente del contenido, empiezas a trabajar o a observar a la gente y a tener estrategias para ser una alumna estratégica. Yo siempre he dicho que yo he sido una alumna estratégica más que una alumna buena. Un alumno bueno es como en el sentido del deber ser, que va a la escuela y hace lo que dice el maestro y un alumno estratégico, yo siento que es un alumno que puede leer qué es lo que quiere el maestro qué es lo que le pide la dinámica del curso, la clase de diplomado, lo que sea y actuar en consecuencia con eso y sales bien librado [P.2/E8/PL79/HI– EAA].

Para esta entrevistada ser una alumna estratégica implicó tener la capacidad de “*observación*” lo que le llevó a mirar al otro¹⁸², a partir del momento que lo captaba podía idear como modificar su manera de ser estudiante y con ello de representarse a sí misma. La forma en que lo expresa hace pensar en la importancia que para ella jugó el registro de la temporalidad; ya que es el tiempo que se daba para mirar al otro, lo que posibilitaba construir una estrategia de apropiación académica acorde con la demanda en el nuevo espacio escolar. Ella se da un tiempo para comprender quién es el otro, dice “*empiezas a trabajar, o a observar a la gente*”, observación, mirada que le ayuda a responder a la demanda institucional y particularmente a la demanda académica de los diversos profesores con los que estudiaba.

La estrategia empleada requirió la captación del otro semejante y del otro significativo¹⁸³ con el que se relacionaba; en ese sentido la estrategia adoptada para dar respuesta a la demanda institucional, estuvo mediada por ese tiempo que se dio para comprender la demanda; ya no se trataba como en la etapa preuniversitaria de repetir la misma forma de

¹⁸² Este elemento tiene que ver con la pregunta, a nivel inconsciente, sobre ¿qué quiere el otro de mí?, la cual es planteada desde el Psicoanálisis a través de la expresión ¿qué me quiere?

¹⁸³ Se entenderá por el “otro semejante” a cualquier persona con la que se relaciona el estudiante; mientras que “el otro significativo” se utilizará para señalar a alguien que está investido, al cual se le depositará cierta energía psíquica, la cual va unida a una representación sobre el objeto libidinizado.

acercarse a lo académico *“desde el corazón”*, pues percibe que dentro del espacio universitario *“tiene que ser de más calidad”*, reconociendo que la calidad se determina por ese otro significativo ocupado, en este caso por el profesor universitario.

A partir de lo anterior se destaca la importancia que tiene el “tiempo”¹⁸⁴ empleado por la entrevistada, el cual no corresponde al tiempo del reloj o del calendario, sino al que le permitió metabolizar y simbolizar aquello que operó a partir de ese pasaje de la etapa preuniversitaria a la universitaria. Este instante del tiempo simbólico le sirvió para reubicarse y modificar su forma de relacionarse con lo académico dentro del espacio universitario; por lo que puede deducirse que el proceso que conlleva toda apropiación académica es tan complejo porque responde a las condiciones de posibilidad de cada estudiante.

Para esta entrevistada la estrategia se basó en la capacidad de ella para “mirar”, lo que le ayudaba a percibir al otro significativo y le permitía representarse, no como *“una buena alumna”*, sino como *“una alumna estratégica”*; en tal sentido, el Sentimiento de sí se fortaleció¹⁸⁵ en el proceso. Por medio de ese movimiento se resignifica el tiempo y el espacio en el que participó como estudiante.

A través del enunciado *“yo nunca fui una alumna brillante”*¹⁸⁶ (correspondiente a la etapa preuniversitaria), se expresa su reubicamiento durante el proceso de formación en la universidad, el cual se manifiesta mediante la oración *“yo he sido una alumna estratégica”* recolocándose como estudiante y como sujeto social.

La reflexión de la entrevista permite pensar en el cambio de posicionamiento subjetivo en el que el tiempo jugó un papel importante, en éste se pasa de un *“yo nunca fui”*

¹⁸⁴ Lacan señala que “El tiempo para comprender puede reducirse al instante de la mirada, pero esa mirada en su instante puede incluir todo el tiempo necesario para comprender. Así la objetividad de este tiempo se tambalea en su límite” (Lacan, [1971], 2000, p. 195).

¹⁸⁵ Freud señala que “el sentimiento de sí depende de manera particularmente estrecha de la libido narcisista” (Freud, [1914], 2001, p. 95). Véase cita 99, página 93.

¹⁸⁶ Para mayor información véase el análisis de las representaciones de sí mismo correspondiente al apartado 2.1.2. del período preuniversitario.

(preuniversitaria) a un *“yo he sido”* que implica la contemplación de un tiempo prolongado en que el pasado y presente se conjugan por medio de un antepresente del indicativo que permite pensar que ella se sigue concibiendo como una *“alumna estratégica”*, sin que exista un “hasta” que indique que se rompe o se modifica la representación de sí misma. En este tipo de representación de sí subyace una estrategia de apropiación académica que tiene como base la aprobación del encargo institucional y la captación de la demanda del profesor, si bien puede considerarse como un proceso de continuidad con relación a la demanda del otro significativo, la universidad implicó la necesidad de que se operara un proceso de adaptación a una nueva lógica de trabajo que le permitiera cubrir las exigencias dentro del espacio universitario.

3.1.1.3. Compromiso con el Ideal del yo (Era así como muy aplicadito)

En algunas de las entrevistas se puede apreciar como el Ideal del yo es el que guía al sujeto en el proyecto de vida que va construyendo. Cabe señalar que la transformación del Yo ideal al Ideal del yo, conlleva un largo y complejo proceso que implica, en un primer momento, la identificación con los deseos y demandas de la madre, para así pasar a la constitución del Ideal del yo que está relacionado con la función paterna, asegurándole al sujeto la posibilidad de inscripción dentro de los procesos sociales en que se inscriben las experiencias que tiene el sujeto en el espacio social con el que se relacionó:

El ideal del yo, que comenzó respondiendo al deseo materno, avanza en su construcción identificatoria. Construcción que es posible porque las relaciones de objeto posteriores produjeron identificaciones con otros significativos que sustituyeron a las figuras parentales, porque las propuestas del discurso social devinieron enunciados identificantes y del deseo de los otros. Es decir, el sujeto actuó como lo que es, un sistema abierto (Hornstein, 2003, p. 208).

Este Ideal del yo sirve como orientador y posibilita invertir los proyectos que le permiten al sujeto vislumbrar un futuro deseable; este Ideal del yo a su vez se fortalece a partir de ciertos logros del pasado. En ese sentido, en la investidura de una profesión se juega tanto

la recuperación de imágenes propias como sentimientos e intenciones que se van resignificando y redimensionando durante todo el proceso de formación.

Uno de los entrevistados narra su deseo de ser profesionalista y particularmente de ser Pedagogo; profesión en la que deposita una serie de expectativas con respecto a su futuro. Después de dos años de cursar la carrera de Contador público, decidió abandonar la carrera para incorporarse a la licenciatura en Pedagogía; licenciatura a la que él destina su energía libidinal a fin de poder concluir lo más rápidamente posible sus estudios; el entrevistado exteriorizó cómo se miraba en el momento de la entrevista:

Me aplicaba con todas las lecturas, o sea, con todas las lecturas que me daban los profesores de todas las materias; era así como muy aplicadito y tenía mucho el interés por saber qué era la Pedagogía... empezaba a leer más, más, o sea, no me quedaba solamente con lo que me daban los profesores o de hecho, también luego me acercaba, “Oiga maestro y de qué más se puede trabajar aquí en la Pedagogía”; o cosas así, para traer más referentes y así saber qué es lo que me hacía falta o qué es lo que carecía para seguir formándome, porque curiosamente en aquel entonces yo me sentía grande para iniciar una carrera, o sea yo decía: hójole ya tengo veintitrés años para iniciar una carrera. Era así como mi deseo por terminar rápido y eso me incitaba a buscar más cosas, o sea a los libros, bueno aparte de las lecturas, los mismos profesores que me explicaran determinadas inquietudes o curiosidades que me dejaba la carrera [P.2/E1/PL90/HI-EAA].

Para este entrevistado la disciplina en el trabajo académico pasaba por asumir el encargo institucional y la demanda de los docentes, el cual se conjugaba con una percepción más interna que le llevaba a afirmar: “*me hacía falta*”; en ese sentido la “*falta*” se acompañaba con la sensación de que lo que le “*daban*” los docentes era insuficiente.

Por lo que comenta el egresado se podría interpretar que se trata de una “*falta*” estructural producto de la castración simbólica, falta que le hace que se sostenga algo de su deseo y que en este caso es colocado en la profesión de Pedagogo. Sus estudios representaban la posibilidad de lograr lo que él consideraba que era su deseo en ese momento; pero como sujeto no dejó de auto-observarse y sentirse culpable¹⁸⁷ por no

¹⁸⁷ La culpa puede provenir de la postura del Superyó y en particular del Ideal del yo que lleva al sujeto a estar al pendiente de cómo lo ven los otros; es decir, la mirada del otro se constituye como un parámetro para valorar lo que realiza. En ese sentido, se puede plantear que el Ideal del yo hace obstáculo, debido a que éste no sólo cumple una función paterna (como heredero del Complejo de Edipo) sino que también se articula con

alcanzar sus metas conforme a lo que socialmente para él era la edad promedio de ingreso a la universidad; es decir, el ser **“aplicadito”** constituye parte de la compensación que él tiene que concluir una carrera profesional lo más rápidamente posible; quizá de ahí su interés en preguntar por otras lecturas que consideraba que podrían complementar **“lo que le hacía falta”**.

Entre el registro institucional (edad promedio de ingreso de un estudiante con una trayectoria escolar regular) y el registro temporal imaginario con que él se mira (**“yo me sentía grande para iniciar una carrera”**), se establece una tensión que se resolverá a partir de la acción específica en que se concreta la estrategia de apropiación académica, que consistió en acercarse a los profesores para poder avanzar más rápido en sus estudios.

A la par de la búsqueda¹⁸⁸, encontramos esa demanda de amor que se manifestó por medio de la solicitud a los profesores para que le dieran otras lecturas extra clase. Lo que se puede observar en esta acción de acercamiento a los docentes, es ese movimiento que le ratifica su percepción de ser **“muy aplicadito”**, así como la canalización de su energía libidinal dirigida a abordar lecturas que no se le habían brindado dentro de los tiempos regulados para todos los estudiantes; de esta manera su demanda se dirige a ser “alimentado por un saber” complementario al proporcionado en los espacios del aula. En este sentido, en dicha acción se expresa la ecuación: “yo cumplo–tú me das”, lo que podría traducirse imaginariamente como “tú me amas”, que hace pensar que esta demanda de

lo especular propio del narcisismo proveniente del Yo ideal. “El narcisismo aparece desplazado a este nuevo yo ideal que, como infantil, se encuentra en posesión de todas las perfecciones valiosas. Aquí, como siempre ocurre en el ámbito de la libido, el hombre se ha mostrado incapaz de renunciar a la satisfacción de que gozó una vez. No quiere privarse de la perfección narcisista de su infancia, y no pudo mantenerla por estorbárselo las admoniciones que recibió en la época de su desarrollo y por el despertar de su juicio propio, procura recobrarla en la nueva forma del ideal del yo. Lo que él proyecta frente a sí como un ideal es sustituto del narcisismo perdido de su infancia, en la que él fue su propio ideal... La insatisfacción por el incumplimiento de ese ideal libera libido homosexual, que se muda en conciencia de culpa (angustia social). La conciencia de culpa fue originalmente angustia frente al castigo, de parte de los padres; mejor dicho: frente a la pérdida de su amor; después los padres son remplazados por la multitud indeterminada de los compañeros.” (Freud, [1914] 2001, pp. 91 y 98).

¹⁸⁸ La expresión del deseo, en este caso, parece estar asociada al reconocimientos de los otros ya que tiene una percepción negativa sobre él, pues considera que cuenta con más edad que sus los compañeros de grupo escolar; el acercamiento que establece con los profesores, permite la constitución de su estrategia apuntalada en la demanda al otro significativo; lo cual le posibilita compensar su Sentimiento de estima de sí.

amor del entrevistado posee un origen más profundo que lo moviliza para seguir estudiando.

Al analizar esto, se puede pensar que el motivo que lo lleva a hacer una demanda extraordinaria al profesor, no busca ponerse al servicio del docente (como si se tratará de un estudiante dócil y presto para colocarse bajo sus órdenes), obedece a un motivo de carácter más personal, en el que la observación de sí mismo le lleva a plantearse como una persona con mayor edad a la que desde su Ideal del yo sería aceptable para él mismo. De ahí que el reclamo del Superyó se manifieste a través de la expresión **“yo decía: hijole ya tengo veintitrés años para iniciar una carrera”**, situación que le implicó presionarse para terminar rápido la carrera.

La ubicación de estos elementos llevó a que en la entrevista se buscaran otras pistas que diesen cuenta de las razones que lo llevaron a elegir la carrera de Pedagogía. La respuesta que dio a la pregunta: ¿qué te impulsó a estudiar Pedagogía? permitió observar a nivel del discurso explícito, que ingresó a la UPN debido a lo que denominó una mala representación de lo que era la Pedagogía para él; veamos cómo lo esbozó:

Tenía un amigo que estudiaba Psicología Educativa en la Pedagógica, pero él tenía una idea falsa de lo que era la Pedagogía y a mí me empezó a gustar estas cuestiones de la capacitación, entonces me dijo que la Pedagogía era capacitación. A partir de ahí, fue como esa transferencia de la mala información de lo que es la Pedagogía, me informé del plan de estudios, cuándo era el examen, y bueno, hice el examen y me quedé, pero fue como por esa mala representación que tenía, que la Pedagogía era sinónimo de capacitación o que tenía que ver con la educación [P.1/E1/PL90/HI-EAA].

Para él en el momento previo al ingreso a la carrera de Pedagogía, ésta es vista como capacitación; en ese sentido podría presuponerse, desde una perspectiva psicoanalítica, que la capacitación juega el papel de un representante de algo que él consideró le daría la posibilidad de **“saber qué es lo que me hacía falta”**, mientras que la acción específica de su estrategia empleada (delegar a un compañero para que le investigara que era la Pedagogía), le lleva a tomar la decisión de qué carrera deseaba estudiar, de ahí que pueda decirse que al representarse a la profesión con el significante de “capacitación”, se movilizó su deseo; lo cual le ayudó tanto a salirse de la carrera de Contabilidad para

hacer un esfuerzo para ingresar a la carrera de Pedagogía en otra universidad, realizar los estudios en dicha profesión y concluirlos.

Su representación de la “capacitación” ligada a esa **“mala representación”** de lo que era la Pedagogía¹⁸⁹, le permite depositar en la capacitación un potencial y un proyecto deseado que le acerca a su Ideal del yo, ubicado en la profesión de Pedagogía y no de la Contabilidad. En este sentido, no se trata de contar, de hacer cálculos, balances, recuentos o comprobaciones sino de capacitarse, de entrenarse, de instruirse; en pocas palabras, de estar en capacidad de tramitar un deseo desplazado y condensado en la licenciatura en Pedagogía, y no necesariamente (o exclusivamente) en un saber pedagógico limitado, ya que él, después de un tiempo de estudio, se percató de que la Pedagogía va más allá de la capacitación como ejercicio profesional.

Cabe señalar que aun cuando él recurre a un amigo para que le investigara qué era la Pedagogía, transmitiéndole y asumiendo esa **“mala representación”** como propia, es en la universidad donde cambia esa representación; lo que lleva a pensar que él habilita a la institución, dándole más peso que del que su amigo le había otorgado en un momento específico; es decir, este reposicionamiento ante sus estudios permite detectar que no quedó pegado a la representación del amigo, sino más bien que algo de la universidad lo alojó y le permitió movilizar su deseo, y con ello, seguir estudiando¹⁹⁰ para concluir la carrera de Pedagogía.

Casi al terminar la entrevista, al preguntarle si deseaba agregar algo volvió a retomar algunas otras razones que lo llevaron a elegir la carrera de Pedagogía como profesión; la

¹⁸⁹ La mala representación no solamente es del amigo sino también es de él, ya que él acepta en un primer momento esta concepción de lo que es la Pedagogía.

¹⁹⁰ Al referirse al período cuando estudiaba para Contador público, dudaba si podría hacer una carrera profesional. En la entrevista él afirma al respecto: *“poco disfrutaba a veces lo que hacía; el estudio a mí siempre me ha gustado estudiar, pero llegó un momento en el que como estudiaba y trabajaba, siempre estuve combinando eso. Llegó un momento en el que me sentía tan cansado que decía “no, ya solamente voy a trabajar, porque pues estudiar, no es lo mío” [P. 4/E1/PL90].* La movilización de su deseo se expresó, en ese momento, en el cambio de contador a pedagogo, lo cual le permite sostener su interés en su trabajo, pues al estar libidinizados sus estudios, éstos se percibirán como un medio para poder seguir estudiando.

respuesta se asoció en torno a la capacitación, lo que da pie para pensar un poco más sobre el significado que le otorgaba a dicha representación; en ese contexto indicó:

Al finalizar la licenciatura me pude quitar como esa representación, ahora sí colectiva, de que la licenciatura te va a dar un mejor estatus económico o a lo mejor, si usted lo quiere, ver, en este momento, pensando en voz alta, como más dinero, o sea, no se debe ver la licenciatura o la educación... pues muchos dicen que es una inversión para un mejor empleo. Yo creo que la formación de una persona va más allá de un mejor trabajo y eso es lo que me ha dejado a mí el transcurso de toda mi formación como estudiante; o sea, como que se ha ido modificando; de decir, esa idea de que al término de mis estudios yo voy a tener un empleo en el cuál voy a ganar dinero, porque a lo mejor en ese momento sí, mi situación económica era muy, muy adversa, y por eso mi prioridad era tener dinero para ayudarme a mí y a mi familia, o sea, no soy el único que piensa eso [P.10/E1/PL90].

La expresión del deseo del egresado en el momento de su ingreso, parece estar más vinculada con su interés por ser profesional, ya que enriqueciendo, ello le garantizaba un mejor estatus económico, situación que se irá desdibujando a lo largo de la carrera debido a que sus estudios le permitirán entender que la formación **“va mucho más allá de un mejor trabajo”**.

Para él **“el dinero”** es un significante que atraviesa su historia personal, en donde esa **“mala representación”**, acompañada de la idea de la **“la prioridad de tener dinero para ayudar a su familia”**, le hace tomar la decisión de cambiar de carrera profesional. Podría pensarse desde fuera que la carrera de Contador público le hubiera permitido en un período más corto ser un profesional y ubicarse laboralmente en mejores condiciones a las obtenidas hasta ese momento; máxime si tomamos en cuenta que se trataba de un alumno regular con ocho punto nueve de promedio y no de un estudiante que desertaba por causas de reprobación. Sin embargo, desde su interior, eran otras las prioridades y la manera de alcanzar eso que le hacía **“falta”**.

Su deseo se desplaza de la **“contabilidad”** a la **“capacitación”**, en la que podría pensarse que imaginariamente depositaba en ésta última un poder construido a partir de un ingreso económico asegurado por un empleo, así como de una serie de elementos que **“lo instruya”** que **“lo capacite para”** estudiar. Es ahí donde se anuda algo del orden del deseo con la profesión de Pedagogía, en donde él consideraba que la licenciatura en Pedagogía

y no la carrera de Contador público le garantizaría trabajar sin dejar la escuela; en esa línea asociativa él argumentó:

*Y otra de las cosas por las que decidí estudiar Pedagogía, fue porque aparte por esta creencia que tenía que era de la capacitación, a **mí me gustaba mucho estudiar, muchísimo, muchísimo** y tanto, tanto que cuando me preguntaron ¿por qué me salía de ahí de la Facultad de Contaduría?, mi respuesta fue “porque me gusta mucho estudiar, me gusta tanto estudiar que yo quiero trabajar en una escuela” por eso [P.10/E1/PL90].*

Se podría plantear que la culpa¹⁹¹ de la que hablamos anteriormente, expresada a través de sentirse grande (veintitrés años) para iniciar una licenciatura, no solamente se debe a la edad, sino que también se relaciona con no poder aportar el dinero “suficiente” para su familia, situación que se manifiesta mediante el enunciado “**ganar dinero para ayudarme a mí y a mi familia**”. Aun cuando él pertenecía a una familia integrada por tres hermanos, siendo el hijo menor, es el primero y único que empieza a trabajar desde la adolescencia a pesar de que la madre no lo consideraba necesario.

En este caso no se trata de una familia con recursos económicos excesivamente limitados, ya que aunque la madre era viuda, contaba con un trabajo a nivel profesional; él señala que el insertarse al mercado laboral desde la adolescencia, se debió a una auto-exigencia propia más que de tipo familiar, de ahí que la expresión “**para ayudarme a mí y mi familia**”, la parte correspondiente al “**ayudarme a mí**” tiene que ver con la observación de sí mismo en la que se juega el Ideal del yo, lo que hace presuponer que el “**trabajar y estudiar a la par**” se constituyeron en una fantasía, en la que está presente una imagen de sí mismo que le permitía sobrellevar sus contradicciones.

¹⁹¹ Freud señalan con respecto a la culpa que “El sentimiento de culpa normal, conciente (conciencia moral), no ofrece dificultades a la interpretación; descansa en la tensión del yo, y el ideal del yo es expresión de una condena del yo por su instancia crítica. Quizá no diverjan mucho de él los notorios sentimientos de inferioridad de los neuróticos. En dos afecciones que nos resultan ya familiares, el sentimiento de culpa es conciente {notorio} de manera hiperintensa; el ideal del yo muestra en ellas una particular severidad, y se abate sobre el yo con una furia cruel. Pero la conducta del ideal del yo presenta entre ambos estados, la neurosis obsesiva y la melancolía, además de la señalada concordancia; divergencias que no son menos significativas (Freud, [1923], 2001, pp. 51 – 52). Otros autores plantean que “el mecanismo que nos hace sentir culpables hablará de una escisión del Yo, una parte acusadora (el superyó) y otra acusada (el Yo). Los autoreproches que el deprimido se dirige a sí mismo, son acusaciones y quejas que en un principio estaban dirigidas hacia otra persona, el objeto de amor. Y sólo en un segundo momento se dirigen a sí mismo” (Speziale, 2002, p. 31).

En el párrafo anterior, podemos observar la investidura que el entrevistado ha dado a la escuela, no sólo como un lugar de paso para su proceso de formación, sino ante todo como el espacio que le garantizaría esa **“capacitación”** que él ubica como base para su proyecto de vida, y no simplemente una manera de “contar” con un recurso económico, sino ante todo para continuar estudiando. Ya no se trataba de contar el dinero de Otro, a partir de *ser*¹⁹² Contador público y sobrevivir, sino de *tener* un espacio propio que le permitiera ganar un salario desarrollando algo de su interés; en ese sentido el movimiento que hace al cambiar de carrera lo acerca a algo de su deseo.

Ser profesional, ganar dinero y tener un buen empleo, le aseguraba la carrera de contador público; mientras que para él, ser pedagogo era una manera de conquistar los anteriores elementos además de garantizarle seguir estudiando, ya que la carrera de Pedagogía no lo desvincularía del espacio escolar; espacio en el que se encontraba con lo familiar, con lo que se había identificado.

Su deseo de seguir siendo estudiante bajo el rol de trabajador dentro de una escuela, se expresa en los enunciados **“a mí me gustaba mucho estudiar, muchísimo, muchísimo”** y **“me gusta tanto estudiar que yo quiero trabajar en una escuela”**, expresiones del Yo que dan cuenta de algo ligado con lo placentero; es decir, algo del orden del deseo.

Recapitulando, las acciones específicas bajo las cuales se concretó la estrategia de apropiación académica, en un primer momento se colocó no en una habilidad o acción propia (“observar”, “consultar”, etcétera), sino que se depositó en la consulta realizada por

¹⁹² Sería interesante poder ahondar si la profesión en un sujeto se vincula con el problema del ser o es parte de un estatuto fálico, en este caso no contamos con los suficientes elementos para dar cuenta de cómo se estructuró este proceso. Cabe señalar desde el punto de vista psicoanalítico, que en los primeros momentos de estructuración del sujeto, el pasaje del ser al tener se remonta al período de constitución del Superyó. En la perspectiva lacaniana se trataría del tercer tiempo lógico del Edipo “En *el primer tiempo* el niño se identifica con el objeto de deseo de la madre, el falo... En el *segundo tiempo* se produce la inauguración de la simbolización... El *tercer tiempo* corresponde al declive del Edipo: el niño pasa de ser el falo de la madre a la problemática de tenerlo. El padre real aparece como soporte de las identificaciones del Ideal del yo que permiten la nominación del deseo. El varón encuentra un sentido a su órgano identificándose al padre como el que tiene el falo: recibe la promesa fálica de que, como el padre, también recibirá el falo al que puede acceder sobre la base de no serlo. La niña se confronta al *Pnesneid* y tramita las distintas maneras su falta en tener: a través del parecer (mascarada), de la maternidad, y del hacerse amar correspondiente a la demanda de amor dirigida al partenaire” (Tendlarz, 2004, pp. 38 – 40).

uno de sus amigos para elegir la profesión. Sin embargo, el proceso de formación le llevó a reposicionarse subjetivamente. De manera paulatina asumió un papel cada vez más comprometido, iniciando así la incursión en una nueva profesión que lo acercaba a eso familiar y enigmático que se daba en torno a la licenciatura en Pedagogía y que le fue llevando hacia un proceso de formación placentero.

La decisión e incursión en esta nueva carrera se constituyó como un proceso que lo ubicó dentro de un espacio académico; colocándolo frente a su deseo de saber. Aun así, tal proceso conllevó la construcción de todo un rodeo que pasó del deseo materno¹⁹³ a la elección de un camino propio y de ahí a la construcción identificatoria con otros significativos (los amigos) que toleraron la separación de ciertas demandas e ideales del grupo familiar; los cuales implicaron al mismo tiempo el manejo de ciertos niveles de frustración y de nuevos objetos que le permitieron pasar de la investidura de un objeto “el dinero” a otros (“sus estudios en Pedagogía”), mediante lo cual logró canalizar su energía libidinal. Así, puede pensarse que el objeto “*dinero*” no fue investido de la misma forma que lo hicieron los otros integrantes de su grupo familiar.

¹⁹³ A este respecto, en una parte de la entrevista se comenta: “yo a veces tenía pláticas con ella porque ella fue maestra de escuela rural y me decía que estudiar una licenciatura en educación o que se relacione con educación era así como poco pagada, no, “no pues te vas a morir de hambre”, eso era lo que me decía” [P.6/E1/PL90].

3.1.2. Habilidades prepotencializadas

Se entenderá por “*habilidades prepotencializadas*” aquellas destrezas o capacidades con que contaron y se apoyaron los entrevistados al ingresar a la universidad, las cuales brindaron tanto la energía libidinal, como la fortaleza para desarrollar el trabajo académico de una manera determinada. Estas habilidades fueron adquiridas dentro o fuera de las instituciones educativas. El espacio universitario posibilitó desplegarlas e imprimirlas un sello particular al trayecto de su formación profesional.

A partir de la categoría “*Habilidades prepotencializadas*” se construyeron dos horizontes de comprensión sobre el sentido que dieron algunos de los entrevistados a la representación sobre sí mismos. Cabe señalar que si bien estos casos se engloban dentro de la categoría “*Dedicación al trabajo académico*”, la representación no se basó solamente en el “*Compromiso académico*” que tiene como referencia principal el papel que jugó el Ideal del yo en los procesos de apropiación académica, sino que en el caso de las “*Habilidades prepotencializadas*” los logros y éxitos obtenidos previamente son fundamentales en la representación de sí mismo, lo que coloca la interpretación a partir de una reflexión relacionada con el Sí mismo, categoría planteada por Freud y desarrollada por algunos autores del psicoanálisis contemporáneo¹⁹⁴, los cuales señalan cómo el sujeto da cuenta de sí mismo a partir de la singular articulación que hace entre sus éxitos, metas idealizadas y ambiciones guiadas por sus ideales (Hornstein, [2000], 2002).

A través de estas interpretaciones se aprecia la dinámica y tensión que se establece entre el narcisismo (Yo ideal) y el Superyó. Los dos casos que se analizan se relacionan con

¹⁹⁴ El problema del Sí mismo (Self) fue planteado en la obra freudiana y es trabajado por la escuela norteamericana, a partir de Hartmann y Erickson por medio de estudios relacionados con la identidad; Kohut construye una teoría retomando estos planteamientos y establece las diferencias centrales entre el Yo y el Self. Este autor trabaja los trastornos narcisistas de la personalidad, planteando que en los problemas de autoestima, existe una sensación de vacío o falta de iniciativa, así como problemas en las esferas social y sexual debido a que en la energía con que cuenta se expresan estructuras arcaicas que empobrecen su vida adulta (Kohut, [1971], 2001). En esta investigación no se hace un abordaje clínico sino solamente se retoman algunas de las ideas freudianas que permiten la diferenciación y relación de distintos elementos que intervienen en la constitución del Self, sobre todo aquellos aspectos freudianos que fueron retomados en el texto “*Narcisismo. Autoestima, identidad, alteridad*”, por considerar que son suficientes para interpretar el material que aquí se presenta (Hornstein, [2000], 2002).

estudiantes que hicieron su formación preuniversitaria en escuelas particulares. El punto en común es el reconocimiento que hacen de sí mismos a partir de los logros alcanzados en experiencias preuniversitarias consideradas por ellos como incidentes en sus estudios de licenciatura.

- ✚ La primera interpretación se refiere al estilo asumido por una de las egresadas, la cual puso énfasis en las habilidades adquiridas a partir del modelo de enseñanza de la escuela preuniversitaria en la que se formó, modelo constituido como referente central para mirar el desarrollo de su trabajo académico universitario.
- ✚ La segunda interpretación presenta la representación de un entrevistado que ubicó su habilidad académica a partir del trabajo de planeación y organización asumido a lo largo de sus estudios universitarios.

3.1.2.1. Imagen y repetición (Yo siento que traía buenos elementos)

Al interpretar cómo se representó el estudiante universitario, se vio que algunos de los entrevistados situaron su condición como tales, principalmente, a partir de los logros alcanzados antes de los estudios universitarios, en dichos logros se apoyaba la imagen o mirada sobre Sí mismos. En este caso, se trata de éxitos que implicaron la recuperación de un pasado en el que se ubica una forma de ser que les sirvió como referente para representarse y vincularse dentro del espacio escolar y académico de la universidad.

Al analizar este aspecto de la constitución psíquica del estudiante universitario dentro de este horizonte de interpretaciones, se ubicó una entrevista en la que la egresada ponía el énfasis en lo que consideraba las cualidades o habilidades personales que le ayudaron como universitaria, las cuales señaló como producto de su formación preuniversitaria. Desde esta posición subjetiva, ella expuso:

Yo valoro mucho mi formación previa al entrar a la universidad, yo creo que fue una formación muy sistemática, de mucha disciplina, de mucho cuidado también; aparte de

que eso se unía con mi personalidad. Yo era así como muy medida para hacer ciertas cosas. Yo siento que yo traía como buenos elementos, como de técnicas de estudio, de organización de mi trabajo ... a pesar de que dejé un año de estudiar. Yo supongo que eso pudo haber afectado; sin embargo, yo me adapté rápido. Yo siempre había estado en la escuela privada, incluso la escuela de Derecho, era semiprivada; estar en la escuela pública, era así como de puertas abiertas y yo creo que me adapté, no recuerdo que me haya costado ningún trabajo. Aparte desde el primer semestre empecé a mostrar que yo era buena estudiante; entonces, era muy fácil obtener un diez [P.2/E4/PL79/HI-EAA].

Ser “sistemática”, “disciplinada”, “medida”, “trabajadora”, “responsable” son algunas de las representaciones, a través de las cuales ella puede mirarse y mirar el trabajo académico; considera estas características como las que le permitieron adaptarse al medio universitario. En sus representaciones se simbolizó la manera como ella concebía su desempeño escolar; asimismo estas características de personalidad constituyeron parte de los recursos con los cuales le “era muy fácil obtener un diez”.

En el párrafo anterior, se puede observar, con relación al registro de la temporalidad, cómo ella se mira a partir de una temporalidad orientada en el pasado; por ejemplo, cuando comenta “Yo valoro mucho mi formación previa”, es un enunciado que, por el contexto en que se emite parece aludir tanto al pasado como al momento actual. Esto hace pensar que ella construyó un estilo o estrategia que asumió a partir de influencias pasadas y con la cual se identificó, permitiéndole ésta apropiarse de diferentes saberes dentro de los distintos espacios académicos. En ese sentido, se puede considerar que la repetición¹⁹⁵ y continuidad con experiencias pasadas, constituyeron la base para la construcción de su estrategia de apropiación académica.

La forma de trabajo adquirida en sus estudios preuniversitarios se fue consolidando y fortaleciendo durante el proceso de formación profesional; la imagen de una personalidad “medida”, “sistemática” y “disciplinada” a su vez se confrontó con un Ideal del yo, un

¹⁹⁵ Este concepto de repetición no se emplea en el sentido clínico del Psicoanálisis, mismo que hace referencia a los procesos donde el sujeto se expone, una y otra vez, a situaciones angustiantes; ni tampoco como lo emplea Lacan, para señalar la insistencia de un significante dentro de la cadena que trasgrede los límites del placer y se expresa concretamente como goce. Sino más bien se considera fundamental a la repetición para establecer una estrategia académica que implica pasar, en un momento determinado, por un nivel de repetición en que el sujeto requiere volver a emplear los mismos recursos para desarrollar una acción académica y al hacerlo, introduce algo de la diferencia. Este proceso a la vez habla de la identificación que se ha tenido a partir de una relación con un otro significativo, marcando en el estudiante un elemento de singularidad, producto de la historia del sujeto. Véase cita 102, página 94.

tanto exigente, que le implicaba un desgaste de energía libidinal; el cual era destinado a cubrir las expectativas autoimpuestas; como expresó ella:

*Mira yo he sido como que no me gusta dejar las cosas como que ahí se van, no, entonces... como que antes era como que tengo que hacer este trabajo hasta que quede a la perfección, bien presentado, y las hojas **marquilladas**, entonces, esto como que llevaba mucho tiempo para mí de estudio [P.7/E4/PL79/HI-EAA].*

Ser “**sistemática**” y “**disciplinada**” constituyeron rasgos regulares que formaron parte del Ideal del yo¹⁹⁶ que le permitieron lograr la “**perfección**” a la que ella aspiraba; sin embargo, este tipo de trabajo implicaba tanto un desgaste de energía libidinal como el consumo de su tiempo, ya que la exigencia de realizar las cosas “**hasta que queden a la perfección**” le demandaba no solamente “**mucho tiempo de estudio**” sino también destinar otro tiempo para que la presentación del trabajo cubriera los requisitos con los que ella se había identificado para desarrollar un documento académico, que aseguraría cubrir imaginariamente¹⁹⁷ los niveles de auto-exigencia.

Para hacer la presentación de sus trabajos utilizaba hojas “**marquilladas**”¹⁹⁸, de esa manera desde su perspectiva quedaba constancia de ese esfuerzo dirigido a lograr la “**perfección**”

¹⁹⁶ Como lo señala Chasseguet-Smirgel “el ideal del yo apareció en la obra de Freud mucho antes que el superyó – y, al mismo tiempo, a la génesis– el ideal del yo es heredero del narcisismo primario y el superyó, el del complejo de Edipo... Estudiar el ideal del yo es estudiar lo que hay de más humano en el hombre, aquello que más lo aleja del animal, sin duda en mayor medida aún que el superyó” – más adelante agrega– “La educación, aliada al deseo del niño de liberarse del objeto, es decir, de la dependencia primaria, y el complejo de Edipo lo empujan a hacerse autónomo por medio de identificaciones que confieren a su ideal del yo rostros diversos, o sea, lo despliegan en *ideales* que imprimen una forma (y, por lo tanto, trazan unos límites) a su narcisismo perdido. Se podría entonces concebir un ideal del yo trascendente respecto de los ideales temporarios e indefinidamente renovables” (Chasseguet-Smirgel, [1975], 2003, pp. 23, 27 y 28). Desde la perspectiva lacaniana permite comprender la diferencia pero también la relación que se establece entre el Yo ideal y el Ideal del Yo en su vínculo con el registro de la imagen, lo que ayuda a entender la importancia que juega para esta entrevistada la imagen que tiene el otro significativo sobre ella.

¹⁹⁷ Se emplea el concepto de imaginariamente para hacer alusión a lo que Lacan ha denominado como el Estadio del Espejo, momento en que se constituye lo que Freud denominará como Yo ideal. Así Lacan plantea que “el reconocimiento por parte del sujeto de su imagen en el espejo es un fenómeno doblemente significativo para el análisis de ese estadio. El fenómeno aparece después de los seis meses y su estudio en ese momento revela las tendencias que constituyen entonces la realidad del sujeto. La imagen especular, precisamente a causa de las afinidades con la realidad otorga un buen símbolo de ella... La búsqueda de su unidad afectiva da lugar en el sujeto a las formas en que representa su identidad y la forma más intuitiva de ella está constituida en la fase por la imagen especular. Lo que el sujeto saluda en ella, es la unidad mental que le es inherente. Lo que reconoce, es el ideal del imago del doble. Lo que aclama, es el triunfo de la tendencia salvadora” (Lacan, [1938], 1978, pp. 52 y 55).

¹⁹⁸ El uso de máquinas mecánicas, así como el empleo de hojas marquilladas (hojas de papel con un marco para la escritura) fue una forma comúnmente empleada hasta antes de la venta de las computadoras personales, las cuales influyeron en las formas de presentación de los trabajos escritos. En este caso,

a la que aspiraba. La mirada sobre Sí misma necesitaba ser fortalecida y verse reflejada en el trabajo, el cual le devolvía, como un espejo, la imagen que ella buscaba: la de *“perfección”* pero al mismo tiempo requería la mirada de otro significativo que le confirmara lo que ella había hecho.

Otro aspecto que podemos identificar a partir de su narración, es la existencia de un parámetro internalizado que le llevaba a comparar y calificar su trabajo académico, mediante la polaridad que iba desde el *“ahí se van”* hasta el *“que quede a la perfección”*, parámetro en el que se veía comprometida tanto su energía libidinal como su tiempo; pues en cada trabajo se ponían en juego sus metas, sus ideales, así como sus logros obtenidos. Estos aspectos imaginariamente le devolvían una imagen de Sí misma en la que estaba permanentemente evaluándose a través de los resultados obtenidos. Los valores que ella construye en relación con su trabajo académico permiten pensar cómo la apropiación académica pasa por procesos en los que se entrecruzan elementos imaginarios y simbólicos en donde se pone en juego el establecimiento de pares opuestos (continuo - discontinuo, lo igual - lo diferente, etc.) que le sirven como referente para valorar tanto a sus acciones personales como a sí misma.

El tiempo y la energía destinada al trabajo académico no sólo debía cubrir lo que se dice en el trabajo, sino también cómo se muestra; es decir, cómo se presenta lo que se dice. La correspondencia de la representación entre lo pensado y lo realizado al desarrollar sus trabajos académicos, se constituye en un modelo internalizado y apropiado por la estudiante a lo largo de su formación escolar. En la relación contenido y forma, la forma juega un papel fundamental en la significación del contenido, ya que permite pensar en eso invisible que se hace visible a la percepción del otro y que le posibilita significar las cosas de cierta manera.

Se puede preguntar: ¿ese objeto expresado en la forma en que desarrolla su trabajo académico se relaciona con algo del orden del deseo o con una demanda interiorizada?

hablamos de una estudiante que se formó en la universidad en la década de los 80s y que traía hábitos que fueron adquiridos una década atrás.

Una posible interpretación a esta pregunta puede ser que por medio de este tipo de trabajo, ella consideraba que se acercaba a esa “*perfección*” a la que aspiraba; siendo esta aspiración la base que sostenía y apoyaba su fantasía de completud como estudiante. Asimismo, se puede interpretar que las “*hojas marquilladas*” no son solamente un representante externo, referido a una etapa de la formación que anhelaban ciertas escuelas sino también un representante en el que se desplazaba su aspiración de “*perfección*”, que era objetivada en un documento que podía ser mirado por un otro significativo que le confirmaba si se había acercado a esa perfección, o si por el contrario, había quedado en falta consigo misma.

A partir de lo antes dicho puede pensarse que sus acciones específicas con que se concretó su estrategia académica responde en parte a, esa demanda que determinaba su actividad académica, en que necesitaba un elemento real e imaginario que le sostuviera; de ahí que el tratar de lograr esa perfección puede ubicarse dentro del campo de la mirada y de la escucha¹⁹⁹.

La observación de sí misma referente a que se veía “*así como muy medida*” hace preguntar: ¿medida en qué?, ¿se trata de la medida determinada por la calificación? o más bien, ¿se relaciona con una medida de control sobre sí misma? Por la manera que ella lo comenta dentro del contexto de la entrevista, podría referirse a la construcción de recursos psíquicos destinados a un intento de control del espacio social que le rodeaba; es decir, no se relacionaba únicamente con la calificación asignada institucionalmente, sino también implicaba la calificación que ella misma se otorgaba, lo que le permitía asumirse y asumir su trabajo académico dentro del espacio universitario de la manera en que lo hizo. Ella misma lo confirma en otro momento de la entrevista:

Si yo me fui a estudiar de repente inglés fuera de la universidad, era por mis mismos medios, me moví, nada de que mi mamá me llevó a clase de inglés, o de natación, pues

¹⁹⁹ En ese sentido puede indicarse que la necesidad de mantener una imagen de sí misma ante el otro, más que un posicionamiento propio dentro del espacio académico, podría tratarse de una demanda de ser mirada y escuchada da que da cuenta de efectos de estructura, en la que se expresa la necesidad de ser sostenida por la imagen que le devuelve el otro sobre sí misma. En ese sentido, podría preguntarse ¿en qué medida existe un elemento preedípico (Yo ideal) jugando un papel muy importante en la manera de posicionarse frente al trabajo académico en la universidad? El poder dar cuenta de estos aspectos, exigirían un trabajo de tipo clínico que rebaza esta investigación.

nada, no había nada.... yo creo que esa parte, la de que yo no tenía ningún otra distracción, me hacía dedicarme de tiempo completo a la universidad; aparte, siempre con el apoyo de mis papás; afortunadamente nunca me dijeron, “ya no te vamos a apoyar”, no. Mi papá siempre: lo que necesites, ahí está y todo”; yo tenía todos los elementos, yo me sentía obligada a responder en la medida de lo que me daban. Nunca trabajé en los cuatro años que yo estuve en la Pedagógica, nunca tuve necesidad de trabajar. Era yo, dedicada a la escuela y aparte exageradita que soy, medio obsesiva; entonces peor, se juntaban ahí las cosas... nunca tuve, que me acuerde, alguna dificultad que me obstaculizara estudiar [P.7/E4/PL79/HI-EAA].

En resumen, se puede señalar que los rasgos con los que se representó e identificó la entrevistada son signados por medio de la frase “**medio obsesiva**”; con ella se caracterizan algunos rasgos que, como estudiante, le facilitaron ajustarse a las demandas relacionadas con el deber, el orden, la sistematicidad y el control, los cuales pueden ubicarse dentro de dos referentes complementarios:

- La normatividad proveniente de una formación propia de escuelas tradicionales, como es el caso de esta entrevistada, que cursó sus estudios preuniversitarios dentro de una institución particular de orientación religiosa.
- El control que ponía a través del acento en la disciplina, la sistematización y el orden en las actividades que realizaba, se encontraban en relación directa con la imagen que le devolvían las observaciones de los otros, mirada que le permitía confirmar sus logros pasados, que a su vez podían entrar en tensión o conflicto, dependiendo de las diferencias entre sus metas, sus ideales y los nuevos éxitos alcanzados.

En ese sentido, se puede pensar que en el caso de esta entrevistada, la repetición o continuidad en los procesos de apropiación académica fueron algunas de las características que prevalecieron en su relación con el saber. El rasgo que jugó un papel central fue la imagen que le devolvía el otro significativo sobre sí misma; imagen que le ayudó a fortalecer su manera de trabajar para alcanzar los resultados pretendidos (calificación

asignada institucionalmente), los cuales le confirmaban su forma de abordar el trabajo académico, así como la imagen de sí misma, como buena estudiante universitaria²⁰⁰.

3.1.2.2. Entre la iniciativa propia y la demanda del Superyó (Tú tienes que sacar tu propia formación)

En el apartado anterior, se vio de qué manera las habilidades adquiridas jugaron un papel central, en la imagen que sobre sí mismo tenía uno de los entrevistados y cómo asumía su relación con el saber y el trabajo académico. La representación sobre Sí mismo se centró en ubicar formas de trabajo que fueron apropiadas o incorporadas previamente (aunque no exclusivamente) definiendo y determinando en gran parte la dinámica académica durante su formación profesional.

En este apartado se interpreta la representación sobre Sí mismo que tiene otro egresado, el cual consideró que su proceso de formación fue resultado de las habilidades adquiridas a partir del apoyo recibido y los vínculos establecidos, tanto en el espacio familiar como el escolar. Esta entrevista se ubicó dentro de la línea de continuidad de las estrategias de apropiación académica; sin embargo, a diferencia de la entrevista anterior se introdujo una diferencia al marcar como propio el compromiso frente al saber y no sólo como consecuencia de un encargo institucional o una demanda familiar o de otro significativo.

En cuanto al caso que se comenta a continuación, puede decirse que la forma de relacionarse con lo educativo y de mirarse como estudiante universitario se estructuró como resultado de la incorporación de experiencias que el entrevistado planteó que

²⁰⁰ Su narración, desde un punto de vista lacaniano podría ubicar sus planteamientos dentro del “discurso de la universidad”, el cual le permite establecer un lazo social con otros; donde “La posición dominante es ocupada por el saber. Esto ilustra el hecho tras los intentos de impartir un saber aparentemente “neutral” al otro siempre puede localizarse un intento de dominio (dominio del saber, y dominio del otro al que se imparte este saber). El discurso de la universidad representa la hegemonía del saber, particularmente visible en la modernidad en la forma de hegemonía de la ciencia” (Evans, [1996], 1997, p. 74).

incidieron antes y durante sus estudios profesionales. Al hablarnos sobre sí mismo, se aprecia que la estrategia de apropiación que asumió para desarrollar su trabajo académico se basó en tomar la iniciativa sobre su proceso de formación:

Yo dije “aquí es momento de tomar uno la iniciativa”, yo creo que eso me lo inculcaron mucho en la familia, tú tienes que tomar la iniciativa, tú tienes que buscar materiales, tienes que sacar adelante tu propia formación; entonces, yo siempre he sido de la idea de que el que se da el nivel académico es el alumno, no tanto que la institución te lo dé, sino que tú te lo das, pero es parte y parte; porque en el Colegio Madrid desde muy temprana edad nos inculcaron esto, o sea, también la institución cuenta mucho pero gracias a esa formación que te digo es que yo pude tomar esas iniciativas en la universidad; yo tenía mis tiempos, yo le pedía inclusive a mi familia “saben que, no me molesten, ahorita yo no existo, me voy a poner a estudiar, voy a sacar estos textos que necesito revisar, voy a complementar con otros” [P.2/E9/PL90/HI-EAA].

En esta narración se habla de distintos elementos que ayudan a comprender la orientación que el entrevistado le otorga a “ser estudiante”. En primer lugar, se puede señalar que la introyección de la norma fue asumida por el estudiante de manera natural; es decir, se reconoce como algo propio que provenía de su espacio familiar y que se expresó a través del enunciado “*me lo inculcaron mucho en la familia*”. En este sentido, su compromiso con el trabajo académico tiene que ver con algo vivido dentro del espacio familiar que fue metabolizado y trasladado a lo escolar, elemento que se lo había apropiado desde temprana edad y que en el momento de sus estudios universitarios fue vivido como algo natural.

En segundo lugar, se puede apreciar que la insistencia en la responsabilidad fue incorporada como algo propio, manifestada a través de la expresión “*aquí es el momento de tomar uno la iniciativa*”, comentario que lleva a interpretar que para el estudiante se marca una temporalidad definida a partir de “*un antes*” y “*un después*” del ingreso a la universidad. La universidad se constituye como un parte-aguas en el sentido de no tomar los estudios como algo impuesto o externo, sino más bien como una responsabilidad asumida libremente. Se piensa como un “parte-aguas” en el sentido de una separación de los mandatos de los padres como producto de la incorporación de una serie de normas y valores que determinarán la dinámica dentro del espacio universitario.

En tercer lugar, se puede considerar que, para el entrevistado, tomar la iniciativa comprendía la realización de diversas actividades exteriorizadas mediante las expresiones **“buscar los materiales”, “sacar adelante tu formación”, “tenía tiempos”**; acciones que se definían a través de una programación que le determinaba qué y cuándo hacer las cosas²⁰¹.

Ser él, el responsable de su formación, se exteriorizó también por medio de la afirmación **“el que se da el nivel académico es el alumno”**²⁰²; sin embargo, esta afirmación contundente va acompañada del señalamiento **“pero es parte y parte”**, lo cual le sirve para matizar su observación y con ello remitirnos a la corresponsabilidad que debe tener la institución universitaria en todo proceso de formación del estudiante. Esta representación hunde sus raíces en el lugar que se le asigna a la escuela cuando señala **“desde muy temprana edad nos inculcaron esto”**.

De ahí que se pueda interpretar que, la iniciativa señalada le ayudó para contar con cierto nivel de independencia sobre su proceso de formación; la cual fue adquirida y determinada por las experiencias inculcadas, apoyadas y apropiadas dentro del espacio familiar y escolar preuniversitario. Este egresado no dejó de reconocer su deuda con las anteriores escuelas, sobre todo con la que consideró que, **“gracias a esa formación”** pudo adquirir una serie de elementos formativos que le permitieron **“tomar iniciativas”** cuando estudió su licenciatura.

En este caso, la autonomía, la iniciativa y la libertad para realizar sus actividades escolares pueden considerarse la base para la construcción de su estrategia académica empleada para apropiarse de un saber, desprendida de un modelo educativo y de una forma de vivir lo escolar. Estas acciones específicas a través de las cuales concretó su estrategia

²⁰¹ Cabría preguntarse si su forma de pensar las acciones realizadas constituyen una estrategia o un programa. De acuerdo con uno de los psicoanalistas consultados “Una forma de pensar compleja. En todos los tratamientos, *el método debe incluir iniciativa, invención, arte, y devenir estrategia.*” (Hornstein, 2004, p. 60). La estrategia pondría en condiciones al estudiante para hacer uso de los elementos adquiridos ante circunstancias y demandas de diversa índole, mientras que el programa se limita a un proceso previsto. Véase cita 101, página 93 – 94.

²⁰² Esta representación la ubica el entrevistado, en su narración, como proveniente del espacio familiar.

estuvieron basadas en la introyección de valores y actitudes inculcadas e impulsadas, tanto por la familia como por la escuela. En este sentido, su estrategia de apropiación académica procede de sus experiencias pasadas y se concreta por medio de diversas acciones como son el *“buscar sus materiales”, “darse un nivel académico”* o *“definir sus tiempos para el estudio”*.

La iniciativa y la autonomía fue el producto de la experiencia pasada, de una manera de abordar el trabajo académico que le permitió asumir como natural lo que desarrollaba cotidianamente en la universidad. Esta forma de realizar el trabajo escolar fue la continuación de una forma de responsabilizarse de sus actividades académicas, que no entró en conflicto con el estudiante, considerada por éste como variación en el nivel de exigencias y en el tipo de tareas demandas por el currículo universitario.

Más allá de las demandas institucionales, sus tiempos y espacios de trabajo estaban claramente delimitados y determinados por la dinámica y el ritmo que le marcaba el Superyó. Por lo que él narra, pareciese que dejaba poco o nulo espacio para lo inesperado, así como para la canalización de su energía libidinal en actividades no planeadas²⁰³; es en este contexto que se puede comprender ese señalamiento dirigido a la familia, cuando les dice *“saben qué, no me molesten, ahorita no existo, me voy a poner a estudiar”*, lo que habla de lo que consideraba se esperaba de él como estudiante a partir de su ingreso a su carrera universitaria.

Parece tener una necesidad de controlar la mayor parte de los elementos que pudieran interferir en sus estudios; desde este punto de vista, la autonomía manifestada a través de la

²⁰³ En la narración sobre su novela escolar señala la importancia que jugaron los consejos de su padre en la manera de abordar y enfrentar la cotidianeidad en la vida escolar: *“has las cosas de esta manera, por esto y por esto”* tal vez una iniciativa muy importante fue la de mi papá que me dijo *“cuidado, antes de entrar a la universidad tienes que tomar en cuenta dos cosas muy importantes, la primera, consigue todos los métodos de estudio y de investigación para que quedes muy bien preparado en tu formación”* y pienso que ese fue un buen elemento que me hizo conseguir ese libro; y el segundo consejo de mi papá fue *“no tengas novia (risas) porque te va a quitar el pensamiento y no vas a poder dedicarte bien”*[P.6/E9/PL90/HI-EAA]. El proceso de formación le llevó a tener que encontrar y construir su propio camino apoyándose en los elementos y consejos de figuras significativas.

expresión *“es el momento de tomar uno la iniciativa”* puede ser resignificada a la luz de la expresión *“ahorita yo no existo, me voy a poner a estudiar”*.

Con lo anteriormente señalado, se interpreta que existe un interés de ser autónomo, consecuente con su Ideal del yo; Ideal orientado a expresar la identificación con el padre; en ese sentido, su vínculo con lo académico se articuló con la deuda con el otro significativo; la cual se concretó en una forma organizada y sistemática de asumir sus estudios universitarios. El enunciado *“ahorita yo no existo”* parece condensar su compromiso, determinado por:

- La demanda de ese presente: que correspondió al momento en que se encontraba en la universidad; demanda que se desprendió de la dinámica curricular generada a través del vínculo establecido con los profesores.
- La demanda que provenía de ese pasado: fue introyectada y determinada por su nivel de auto-exigencia, la cual se hallaba en correspondencia con su Ideal del yo y con la imagen que le devolvía su trabajo académico.

En este caso, se puede observar un proceso de continuidad entre las acciones específicas bajo las cuales se concretó la estrategia de apropiación preuniversitaria y universitaria; aunque en la universidad no se presentó una ruptura con respecto a sus experiencias anteriores, sí se constituyó en un esfuerzo por lograr una responsabilidad e independencia creciente en el desarrollo de su trabajo académico. En ese sentido, cabría preguntarse: ¿qué otros elementos pueden ayudar a comprender el tipo de modificaciones operadas en la construcción de su estrategia de apropiación académica? Él señala que sólo hasta que ingresó a la universidad se dio cuenta del cambio que operó en él frente a sus estudios al respecto afirma:

Sabes que tus papás no van a ser eternos, tus papás no te van a mantener toda la vida; entonces, ahora ya te toca a ti ponerte las pilas y decir: vas por aquí; entonces, ya mi relación con la escuela fue diferente; ya de responsabilizarme y de decir desde aquí ya estoy labrando mi futuro y además, estoy aquí porque me gusta; ya no es “porque oye...” Yo me di cuenta, cuando los consejos de mi papá, como que sí, sí, sí eran buenos, pero yo sentía que ya no iba la cuestión por ahí, porque yo ya estaba madurando y estaba queriendo irme por otros caminos. Hay momentos en los que los consejos de la familia ya no te sirven y tú tomas tu propio camino, entonces, esa es la relación que yo adquirí. Sí

es diferente en la educación superior y de ahí hacia abajo fue diferente [P.5/E9/PL90/HI-EAA].

Su estrategia hundía sus raíces en sus experiencias pasadas dentro del espacio familiar y escolar, en ese sentido puede considerarse de continuidad, en la universidad se presentaron solamente ciertas modificaciones que se estructuraron a partir de la decisión de asumir su proceso de formación como compromiso propio, y con ello, poder tomar cierto distanciamiento de las figuras que hasta ese momento habían sido significativas para él. Para el entrevistado, ya no eran los padres o los maestros los responsables directos de su desempeño académico, sino que a él era al que le correspondía responsabilizarse de su proceso de formación. Su Imagen, su Self, se fortaleció gracias a estos logros del Yo; así como a los Ideales y las metas propuestas; las cuales si bien proceden de la identificación (con una serie de atributos de los padres y los maestros con que se relacionó y a los cuales valoró), él asumió su trabajo académico mediante un proceso que daba cuenta de cómo había operado la incorporación y apropiación de la ley del padre²⁰⁴.

A partir de algunos referentes psicoanalíticos se puede inferir que la identificación con el padre influyó en la representación de la historia escolar, lo cual habla de un proceso de constitución psíquica que le llevó a plantearse el interés de ser pedagogo; interés que es del orden del deseo y que se constituyó en la base de la estrategia psíquica y no sólo académica, que le llevó a identificarse con el padre; y a la vez distanciarse de los padres y maestros, pudiendo con ello definir y construir su propio lugar y proceso de formación.

Esta necesidad de separación de las figuras paternas, ayuda a comprender por qué consideraba que los consejos que le daba el padre podían ser superados. En este contexto se puede interpretar parte de su comentario *“yo me di cuenta, cuando los consejos de mi papá, como que sí, sí, sí eran buenos; pero yo sentía que ya no iba la cuestión por ahí, porque yo ya estaba madurando y estaba queriendo irme por otros caminos”*..

²⁰⁴ “La cohesión estructural de las identificaciones confiere al adolescente la capacidad para un ejercicio activo del pensamiento, la capacidad para estar solo y para hacer de esa soledad una fuente de inspiración imaginativa” (Aduriz, 2011, p. 90).

La universidad y el período de sus estudios profesionales fueron vividos como el espacio y el momento para la separación y afirmación de su Sí mismo²⁰⁵, período que le facilitó asumir el lugar que ocupaba ese otro significativo para él; es en el espacio universitario en dónde él deposita su fantasía de despegarse de esa Ley que le demandaba y definía qué hacer. Sin embargo, en la manera cómo se apropia de su trabajo académico, puede interpretarse que la tensión entre la demanda del Otro de la cultura y su propio deseo, sigue presente; como puede observarse al analizar su interés por construir su propio camino. En términos generales es posible decir que en su forma de trabajo expresa la incorporación y apropiación de ideales con los que se había identificado, provenientes de ese otro significativo²⁰⁶.

Al afirmar que *“los consejos del padre son buenos”* pero que él *“sentía que ya no iba la cuestión por ahí”*, posibilita ubicar otra faceta de la expresión *“aquí es el momento de tomar la iniciativa”*; es decir, en la dinámica demanda – deseo se buscó una forma de expresarse que lo llevó a tratar de controlar las diferentes acciones que realizaba, lo cual llegó hasta el grado de afirmar *“no existir”* cuando se iba a poner a estudiar. Elemento que habla más que de una “no existencia”, de la imperiosa necesidad de separación y constitución de su propia singularidad o individuación.

La deuda con la familia y con la escuela, así como la intencionalidad de independizarse y de tomar la iniciativa, fueron elementos que le permitieron construir una estrategia de apropiación académica. Asimismo, le ayudaron a tramitar esa deuda con el otro significativo, ya que al demostrarle a sus padres que podía asumir las responsabilidades por sí mismo, estuvo en condiciones de transitar un nuevo camino a partir de los elementos incorporados hasta ese momento.

²⁰⁵ La afirmación del Sí mismo se da a partir de su sentimiento de poder y éxito, las metas idealizadas y las ambiciones guiadas por ideales contruidos (Hornstein, [2000], 2002).

²⁰⁶ En ese sentido, se puede pensar que el conflicto que se presenta en este estudiante es el conflicto de cualquier neurótico (entendiendo como a aquel sujeto que logra inscribirse en la norma social) lo que le posibilita responder a la demanda del otro sin llegar a desestructurarse psíquicamente.

La reflexión de sí mismo lo llevó a reconocer la finitud de la vida; finitud que es puesta en el otro significativo y que cobra cuerpo bajo la expresión *“sabes que tus papás no van a ser eternos”*, expresión que se anuda a algo del orden del deseo de independencia, a esa Ley del otro interiorizado y que se manifiesta por medio de la expresión *“ahorita yo no existo, me voy a estudiar”*. En ese sentido, la Ley del padre como expresión de la Ley social se impuso marcada por el Ideal del yo, y por las demandas de los profesores, buscando representantes que él asumió con tanta fuerza como la que tuvo en su momento el padre mismo. Veamos cómo lo interpretó:

Bueno, a mí me gustaba organizar mis horarios de tal manera que yo supiera cuáles eran los tiempos que yo tenía que destinar al estudio; yo me organicé porque desde un principio conseguí guías, conseguí libros que tienen que ver con la formación para el estudio. Hay un manual que se llama: “Manual de supervivencia del estudiante”; ese manual yo lo conseguí y ahí marcaba cómo organizar los horarios, cómo tomar apuntes, cómo enfrentarse a un examen, cómo hacer fichas simplemente para estudiar; cómo prepararse antes y después de una clase, uno como estudiante, no; cómo hacer repaso y todas esas cuestiones y cómo participar en clases; entonces, este libro me ayudó muchísimo [P.2/E9/PL90/HI-EAA].

Esa necesidad de control y de organización, le llevaba a tratar de tapar o negar la castración de ese otro significativo en el que él depositaba en ese momento la autoridad para dirigir su trabajo académico; él reconocía el papel que había jugado el padre en su proceso de formación, se daba cuenta que era necesario algo distinto y propio en el que implícitamente estuviera presente lo que dice Lacan: “No es con el padre pero tampoco es sin el padre.” En ese sentido, había algo del Otro del orden de la cultura y de ese otro significativo, que le llevaban a buscar su camino propio.

Es en el *“Manual de supervivencia del estudiante”* que él encuentra quién le defina qué, cómo, cuándo e incluso dónde hacer su trabajo académico. Metafóricamente era un verdadero problema de supervivencia, donde el *“Manual”* se constituyó como un sostén imaginario y simbólico que le facilitó asumir la libertad y la autonomía que le exigían los estudios dentro del espacio universitario. Su estrategia de apropiación implicó una continuidad con experiencias preuniversitarias que le otorgaban seguridad en su desempeño académico, pero éstas tuvieron que adaptarse; de ahí la importancia que tuvo esa nueva Ley con la que se identificó, permitiéndole reconocerse como sujeto con límites y necesidades que podían ser cubiertas en la relación con otros.

En síntesis, las acciones específicas desarrolladas de su estrategia de apropiación académica se basaron en recursos psíquicos previos, garantizándole así un nivel de control ante lo inesperado. Este proceso le aseguró al mismo tiempo una línea de continuidad, remetabolizando o reapropiándose las experiencias pasadas tanto en el espacio familiar²⁰⁷ como en la institución. En la institución universitaria, el *“Manual”* se constituyó como un representante simbólico de la relación y discurso del padre. A partir de la manera en que asumió su trabajo académico, se puede pensar que las diferentes acciones que realizó dieron cuenta, con posterioridad, de una serie de momentos constitutivos que fueron efecto de lo que se estructuró a lo largo de su proceso de formación, poniéndolo en condiciones de independizarse de los consejos del padre y de asumir el trayecto de sus estudios profesionales como responsabilidad propia.

3.1.3. Reflexión: “Dedicación al trabajo académico”

A continuación, se indican algunas de las principales interpretaciones relacionadas con la categoría *“Dedicación académica”*. Se consideró conveniente hacer una presentación general, posteriormente un señalamiento sobre la estrategia de apropiación académica y finalmente exteriorizar algunos elementos relacionados con el deseo de saber. Cabe decir que la división entre estos apartados es con fines metodológicos, se reconoce que esta presentación es un tanto arbitraria ya que los elementos que se señalan se encuentran íntimamente ligados entre sí y sólo en su relación es que cobran el sentido que se construyó a lo largo de esta investigación.

²⁰⁷ El padre y uno de los tíos tienen la formación y experiencia profesional como profesores de educación. También la madre llegó a desempeñar dicha función.

a) Presentación general

Al primer grupo de entrevistas relacionadas con la categoría “*Dedicación al trabajo académico*”, se englobaron a partir de la subcategoría “*Compromiso académico*”, a través de ella se ubicaron procesos que implicaron tanto líneas de continuidad como cambios en la manera de relacionarse con lo escolar y lo académico. En éstos se percibió el predominio de la adaptación a las demandas provenientes de los distintos espacios curriculares.

Entre los aspectos que marcaron una diferencia con respecto a los estudios previos a la universidad, se ubicó la importancia que jugó el azar y la búsqueda, la capacidad de observación del otro y la colaboración que tuvieron los pares y los profesores en la construcción de la estrategia básica en las que se apoyó para ingresar y permanecer como estudiante universitario. Estos elementos incidieron en la reestructuración de la imagen que tenían ellos sobre sí mismos como estudiantes, así como en la manera de trabajar e insertarse dentro de la dinámica universitaria.

El segundo grupo de entrevistas se analizaron por medio de la subcategoría “*Habilidades prepotencializadas*” posibilitando ubicar cómo la representación que los estudiantes tenían de su Self o Sí mismo, se constituyó a partir de los éxitos alcanzados durante la etapa preuniversitaria; existiendo la preponderancia de una línea de continuidad con respecto al proceso previo de formación. Los cambios se vieron determinados en gran parte por la capacidad desarrollada por el estudiante para retomarlos y adaptarlos al contexto universitario.

La universidad fortaleció y amplió sus experiencias, pero no produjo cambios drásticos, sino más bien algunas vivencias pasadas jugaron un papel más importante, al reactualizarse y concretarse en la forma de apropiarse y relacionarse con el saber.

b) Estrategias de apropiación académica

En cuanto a la manera en la que el entrevistado abordó y se apropió de los saberes relacionados con su profesión dentro de la subcategoría de **“Compromiso académico”**, puede señalarse que entre las principales acciones específicas de la estrategia de apropiación académica se encontraron:

- ✓ Apoyarse en el grupo de pertenencia y en el grupo de referencia institucional.
- ✓ Observar al otro significativo y al otro semejante como base para desarrollar ciertas habilidades que les permitieran adaptarse al nuevo espacio académico.
- ✓ El acercarse a los profesores extra-clase para complementar la formación profesional derivada de los espacios establecidos curricularmente.
- ✓ Delegar responsabilidades propias a los pares, para luego asumir un papel más activo y comprometido con las decisiones y acciones.

En la subcategoría **“Habilidades prepotencializadas”** se ubicaron como características generales:

- ✓ Actitudes y habilidades como ser disciplinado, sistemático y responsable, las cuales se encontraban relacionadas con una necesidad de control sobre su medio y con las demandas provenientes del Superyó.
- ✓ La repetición o continuidad con las formas de trabajo preuniversitarias.
- ✓ La búsqueda de nuevos referentes identificatorios que suplieran a los padres de familia o a los maestros que auxiliaban antes del ingreso a la universidad en la planeación, la organización y el desarrollo del trabajo académico.
- ✓ Tomar la iniciativa para desarrollar su trabajo académico.
- ✓ Asumir de manera más autónoma ciertos quehaceres académicos.

c) Deseo de saber

Con relación a la subcategoría de **“Compromiso académico”**, los elementos que movilizaron el deseo de saber de los entrevistados se relacionaron en torno a:

- ✓ El interés por cursar los estudios profesionales y la aceptación de la carrera elegida.
- ✓ La búsqueda o reorientación de los estudios previos al ingreso a la universidad.
- ✓ Vivir como una conquista el ingreso a la universidad, en aquellos casos que fueron rechazados anteriormente por otras instituciones de nivel superior.
- ✓ La demanda familiar asumida como propia en unos casos y en otros como una forma de separarse y conquistar un lugar propio.

En la subcategoría **“Habilidades prepotencializadas”**, el deseo de saber se refirió o vinculó con:

- ✓ La mirada confirmativa del otro significativo, la cual jugó un papel fundamental en la relación establecida con el saber.
- ✓ La búsqueda de perfección, concebida a partir de la presentación del trabajo académico.
- ✓ El interés por construir y ocupar un lugar propio, distanciándose pero a la vez identificándose con el padre.
- ✓ El interés de conquistar mayor libertad y autonomía en el trabajo, apoyándose en procesos de apropiación académica adquiridos en el espacio familiar y en los espacios académicos precedentes.
- ✓ Algo propio y no sólo como producto de las demandas institucionales o familiares.

3.2. Valoración académica

En el capítulo anterior tocante al período preuniversitario se planteó que la valoración académica²⁰⁸ se refiere a la apreciación que tiene el estudiante sobre su desempeño académico. La representación de sí mismo se constituyó a través del vínculo que estableció el entrevistado con los otros significativos, en donde la opinión expresada por la familia, los pares o la institución escolar jugó un papel importante.

En este apartado, se abordan aquellos aspectos que permitieron presentar un panorama complementario al período preuniversitario; lo cual posibilita la visualización de algunos elementos para la comprensión del cambio operado durante el período universitario.

A partir del análisis realizado, puede señalarse de manera general que se pasó de una valoración apoyada en lo que decían otros sobre el estudiante a una representación cimentada en la introyección, adquisición o apropiación personal de experiencias que pudieron ser simbolizadas como fundamentales para su formación profesional.

En los casos que se presentan a continuación, se plantea cómo cuando los entrevistados se refieren a la imagen que tienen de ellos, durante este período de formación universitaria, hablan de sí mismos; no sólo a partir de la relación establecida con un otro significativo específico; sino que su representación se cimentó en la autoridad que otorgaron a las apropiaciones académicas adquiridas fuera o dentro del espacio universitario. Dichas apropiaciones los pusieron en condiciones de adquirir conocimientos, habilidades, actitudes e intereses (relacionados o no con sus estudios profesionales) que les sirvieron como referente para su formación.

²⁰⁸ Para información complementaria sobre la forma en que se planteó “la valoración académica” puede consultarse el apartado 2.2 referente a la representación de sí mismo, correspondiente al período preuniversitario.

El punto central y general encontrado en las entrevistas ubicadas en esta categoría fue el reconocimiento de la importancia de tales experiencias para resignificarse como estudiantes.

El espacio universitario, para algunos entrevistados, se constituyó como un espacio de encuentro consigo mismos, proporcionando la posibilidad de mirarse y reconocer algunas debilidades o fortalezas que los constituyeron durante ese período; proceso que se relacionó con la identificación con ese Otro de la cultura, jugado por la institución universitaria y la profesión.

A partir de esta revisión se ubicaron dos grandes tendencias dentro de esta categoría:

- ❖ La primera se articula a partir de la subcategoría **“Reconocimiento de sí”**, en la que se pone en juego la imagen de sí que tuvo el egresado a partir de Sentimiento de estima de sí; el cual se encontraba en relación directa con las demandas académicas impuestas o asumidas por el estudiante durante este período.
- ❖ La segunda, se estructuró a través de la subcategoría **“Producción e Imaginación”**, la cual da cuenta de la representación que tuvieron los entrevistados sobre su capacidad para desarrollar una forma de apropiación académica. En ésta se expresaron ciertos aspectos creativos en la producción académica desplegada a partir de la relación establecida por el entrevistado con el espacio universitario.

3.2.1. Reconocimiento de sí

En este apartado se aborda no solamente lo que algunos autores han denominado “*Self*” o “*Imagen sí mismo*”, sino que se resalta el “*Sentimiento de estima de sí*” al que comúnmente se le conoce con el nombre de autoestima, en el que intervienen los éxitos obtenidos por el estudiante, su historia de narcisación y el papel jugado sobre el Ideal del yo.

Con fines de exposición se ubicaron dos casos donde el “*Sentimiento de estima de sí*” se expresa como determinante en la imagen de esa etapa que tiene el entrevistado dentro de su proceso de formación:

- ✚ En el primer caso, se presenta la experiencia de uno de los egresados quien consideró que el espacio universitario le permitió consolidar lo que éste denominó como su “autoestima”.
- ✚ En el segundo caso, se plantea la representación de una entrevistada en la que se pudo ubicar cómo la deuda impuesta por la familia dejó una huella que marcó tanto la manera de valorarse como la dinámica que estableció para desarrollar su trabajo académico durante este período de formación.

3.2.1.1. Sentimiento de estima sí (El trabajo académico eso fue consolidando mi autoestima)

El Sentimiento de sí²⁰⁹ constituye una de las expresiones que se conservan del narcisismo infantil y se fortalece o debilita a partir de cómo se concreta el proceso que va de la constitución del Yo ideal al Ideal del yo. Las experiencias que tiene el estudiante están marcadas por los éxitos y fracasos, por los proyectos y las inhibiciones, así como por las fantasías y desilusiones que van constituyendo la realidad psíquica del sujeto; situación que lleva a forjar en el sujeto una imagen de sí mismo que acompañará a la autoobservación que tendrá sobre sí. Estas experiencias impactan lo que se conoce generalmente como identidad, y cuando el sujeto resalta sus cualidades o rasgos específicos, comúnmente se le denomina como autoestima²¹⁰. Este sentimiento da la ilusión al sujeto de ser una persona poseedora de determinadas características que le posibilitan conformar una unidad en la imagen²¹¹ sobre sí mismo (producto de un proceso estructural que se mantiene o perdura en el tiempo), pero que se encuentra en permanente cambio.

A este proceso se le conoce, desde un punto de vista sociológico, como “identidad”. Desde la perspectiva psicoanalítica, a la “identidad” se le vincula con el proceso que permite la construcción del pensamiento del sujeto²¹² (función de procesos de

²⁰⁹ Freud considera que “El sentimiento de sí se nos presenta en primer lugar como como expresión del “grandor del yo” como tal prescindiendo de su condición de compuesto {*Zusammengesetztheit*} todo lo que uno posee o corroborado por la experiencia contribuye a incrementar el sentimiento de sí.” (Freud, [1914], 2001, pág. 94).

²¹⁰ La “autoestima” es considerada como la manera en la que se mira el sujeto a sí mismo a partir de las cualidades que valora de sí, lo cual le permite posicionarse en el espacio social de una forma determinada. Esta categoría es poco empleada por el psicoanálisis, aun cuando hay algunos psicoanalistas que la recuperan y resignifican a la luz de esta perspectiva teórica (Hornstein, [2000], 2002). En esta investigación se respeta como tal, ya que es la forma en que el propio entrevistado se presenta a sí mismo.

²¹¹ El Sentimiento de sí, desde el punto de vista lacaniano, podría ubicarse dentro del registro imaginario. Esta categoría permite explicar la sensación que tiene el sujeto de su potencia, perfección y unidad de sí mismo. Winnicott plantea este proceso como un proceso que permite una “continuidad en la existencia”. En este trabajo se manejan las categorías Sí mismo, Sentimiento de sí y Sentimiento de estima, dependiendo del énfasis que se quiera resaltar en algunos de los procesos que intervienen. Véase cita 99, página 93.

²¹² Freud habla por primera vez de identidad en su texto Proyecto de psicología (1895); considera que la identidad de percepción tiende a la búsqueda de identidad con lo que se piensa; y relaciona a ésta, con la primera experiencia de satisfacción del bebé, en la que se puede ubicar el origen del deseo y de la

simbolización); la sociología nombra como identidad, se encuentra íntimamente ligado con el proceso de constitución del Sentimiento de estima sí, y con lo que se conoce como imaginario²¹³, enlazados con la integración de la imagen de sí mismo desde el punto de vista lacaniano.

En ese amplio sentido, podría pensarse que en la constitución de la identidad del estudiante intervienen ciertas fantasías, representaciones o rasgos que identifica el entrevistado como propios (por ejemplo: *“Soy muy flojo”*; *“Soy muy cumplido”*, etcétera), expresiones que condensan la imagen de sí mismo; estas imágenes ayudan al estudiante a ubicar y reconocer en sí mismo características que le posibilitan mirarse de una forma determinada, más no fija, en distintos momentos de su vida; que serán movilizadas, en mayor o menor parte, a través de la interacción con otros significativos.

El Sentimiento de sí hunde sus raíces en el Yo ideal conformado a partir de las relaciones amorosas que se establecidas entre éste y sus figuras más significativas (generalmente sus

subjetividad. A partir de esa experiencia (de separación y pérdida) es que se constituye el deseo. No hay objeto dado sino deseo y búsqueda; es por ello, que el bebé indaga perceptivamente el objeto de satisfacción. El pensamiento judicativo o cognoscitivo busca una identidad con la catexia corporal. La identidad de percepción es producto de un proceso, es una tarea y no algo previo o ya constituido por parte del pensamiento. La identidad de percepción requiere de la discriminación. Asimismo se plantea que “La identidad del pensamiento es el rodeo que pasa por el recuerdo y la memoria que se rige por lo reprimido y no exclusivamente por lo alucinatorio. Sólo que la identidad de pensamiento es efímera, no debe ser tomada como identidad consolidada, pues lo displacentero se entromete para inquietar la tranquilidad de un pensamiento supuestamente suficiente. De ahí que el retorno de lo reprimido (el síntoma) sea la intromisión de la que habla Freud y que también supone, en suma, el fracaso de la identidad del pensamiento. (Pereña, 2005, pp. 425 – 427).

²¹³ Lacan considera que “El yo es una construcción que se forma por identificación con la imagen ESPECULAR DEL ESTADIO DEL ESPEJO. Es el lugar donde el sujeto se aliena de sí mismo, (*y se separa*)* [agregado propio] transformándose en el semejante... El yo es una formación imaginaria, en tanto opuesto al SUJETO, que es un producto de lo simbólico. Por cierto, el yo precisamente un desconocimiento del orden simbólico, la sede de la resistencia. El yo está estructurado exactamente como un síntoma. El corazón del sujeto, es sólo un síntoma privilegiado, el síntoma humano por excelencia, la enfermedad mental del hombre” (Evans, [1996], 1997, pp. 197 – 198). Para Lacan, la alienación es la consecuencia inevitable por la que el yo se constituye mediante la identificación con el semejante “La síntesis inicial del yo es esencialmente un otro yo, está alienado... la psicosis representa una forma de alienación extrema” (Evans, [1996], 1997, p. 34). Es en esa relación de alienación–separación que el sujeto se constituye como ser humano, no sin pasar por el otro (*alien*); esa es la paradoja (de lo propio y de lo ajeno) ya que es a través de un sujeto que no soy yo, el que hace posible la constitución de lo propio. Cuando se habla de lo semejante, se hace alusión de algo del otro, donde ya se ha introducido la diferencia. Hablar del estadio del espejo, implica en primer lugar, la investidura que la madre ha dado al cuerpo del bebé, investidura que puede considerarse como momento constitutivo, que permite la construcción de coordenadas dentro del mundo de lo social.

padres o familiares cercanos), así como por medio de aquellos sujetos que cumplieron funciones determinantes en la estructuración de sus primeras etapas de la vida, y particularmente, en la estructuración del Ideal del yo, lo que determina, en gran parte, la relación con la sociedad y con las figuras de autoridad, entre las cuales el padre juega un papel fundamental.

Desde una perspectiva freudiana, el Yo ideal se modifica por la experiencia vivida a partir del paso por el Complejo de Edipo y por la Castración; proceso determinante en la constitución de la instancia del Ideal del yo; de ahí en adelante la dinámica que se establecerá entre el Yo ideal y el Sentimiento de sí (procedentes de la instancia del Yo), será fundamental en el posicionamiento del sujeto en los distintos espacios en que se desenvuelve. Es decir, el Ideal del yo, como una de las partes constituyentes del Superyó al haber surgido éste del Yo ideal, no pueden considerarse como ajenos o independientes sino más bien en constante tensión, como producto de las experiencias adquiridas a partir del período de latencia (proceso paralelo al ingreso a las instituciones escolares).

El Sentimiento de sí de un estudiante que ha conquistado su inscripción dentro de la Ley social²¹⁴, se encuentra regulado por las exigencias de la realidad social; esta regulación entra en conflicto y negociación con la dinámica pulsional, lo que genera en alguna medida²¹⁵ que el Sentimiento de sí se juegue en cada nueva experiencia académica²¹⁶, sobre todo cuando por alguna razón de la historia del sujeto, éste requiere ser reconfirmado.

²¹⁴ Gracias a la incorporación de la Ley social (que implica que se ha operado la represión, como producto de constitución del inconsciente) se establece una dinámica psíquica que permitirá al sujeto asumir un posicionamiento subjetivo frente a su vida cotidiana.

²¹⁵ Entre mayor narcisismo y se presenten más problemas durante el período del pasaje del Edipo, el Sentimiento de sí se verá más cuestionado. Cuando por alguna razón existe un problema en la constitución y superación de la primera fase de estructuración narcisista del Yo, se presentarán o levantarán algunas defensas que tratarán de atenuar el peligro de desestructuración vivido por el Yo (Hornstein, [2000], 2002).

²¹⁶ Hornstein plantea, para este tipo de constitución psíquica el término narcisismo retraído, señalando que “la defensa es contra el peligro de fusión-confusión predomina la distancia con el objeto y la negación de toda dependencia. Las organizaciones narcisistas retraídas aspiran a la autonomía, y sobre todo, a evitar la desvalorización, efecto del desprecio del objeto y del autodesprecio. Se desprecian de ser dependientes, por sentirse prisioneros de sus deseos, y cuando renuncian a la satisfacción pulsional, el orgullo narcisista le ofrece una compensación” (Hornstein, [2000], 2002, p. 68).

En las entrevistas realizadas se puede llegar a pensar que la dinámica entre el Yo ideal y el Ideal del yo tiene un impacto directo sobre el Sentimiento de estima de sí que se expresará en la forma en que el estudiante se mirará como universitario. Uno de los entrevistados señala que él era un sujeto introvertido en el que predominaba un Sentimiento de sí que incidía llevándolo a aislarse de sus pares; veamos cómo lo asentó:

*Yo era muy introvertido... era **introvertido no sé de dónde**... el relacionarme con la gente no se me dificultaba pero **sí lo rehuía, no sé, no me sentía a gusto con la gente, me aislaba**... porque fijate **me implicaba tener que huir de los grupos normales** en los cuales yo tenía que estar inmiscuido por mi edad, ¿no? Cuando mis primos y mis amigos decían: – “Vamos a una fiesta un sábado”, – “sabes que no puedo”, – “¿y por qué?”, – “no, es que tengo que hacer muchas cosas”, entonces me iba a un Círculo o me iba a platicar al Comité Seccional del Partido; era otro tipo de relación que **me hacía salir del ambiente normal en el que yo tenía que estar estudiando... ese buscar el aislamiento, la soledad... yo lo escogí, pero ese sentimiento de inferioridad**... “¿qué dije!... bueno ya lo dije”... introvertido, pero era tal vez por **inferioridad, de sentirme inferior a...** porque yo creo que conforme fui avanzando, **al estudiar aquí en la universidad, termino involucrándome en lo que te decía del teatro, de la vida política y los estudios. El darme cuenta que con mucha facilidad podía yo pasar las materias y aprender, o sea, el decirle en un examen que te ponía (Nombra a un profesor reconocido por su docencia dentro del contexto universitario) y terminarlo rapidísimo, el poder decirle “Esta pregunta... esta pregunta y esta pregunta están mal formuladas o las respuestas no vienen” eso fue ayudándome a consolidar mi autoestima** [P.5/E9/PL79/HI-EAA].*

En el párrafo anterior, podemos observar cómo, este egresado narra que aun siendo introvertido, tenía la capacidad de relacionarse con otros; sin embargo, se aislaba de sus pares prefiriendo huir de los ambientes cotidianos en que participaban sus compañeros dentro del espacio académico. El acudir a un partido político, le brindaba un espacio que le facilitaba el establecimiento del lazo social con los que podía compartir un discurso común que le permitía desarrollar una serie de habilidades que fortalecían su “autoestima”²¹⁷. A su vez, este espacio le posibilitaba construir algo diferente a lo que descubría con su grupo de pares con los que se vinculaba dentro de las instituciones escolares. En el tipo de vínculos que estableció este entrevistado, se pueden ubicar dos reacciones diferentes:

- Por un lado, se retraía o atrincheraba dentro de un espacio de seguridad que legitima el aislamiento o lejanía con lo que él denomina “**grupos normales**” en los

²¹⁷ Cabe observar que lo que fortalecía su autoestima se encontraba en estrecha relación con un espacio de tipo contestatario en el que la lucha en torno a un proyecto político se constituye en el punto que le permite fortalecer su “Sentimiento de estima de sí”.

que situaba a sus **“amigos”** y **“primos”**; es decir, a las personas que de manera natural podrían considerarse como el grupo de los más cercanos.

- Por otro lado, el entrevistado construye otro espacio y tipo de vínculo para establecer y desplegar distintas relaciones que le brindaban seguridad y eran menos amenazantes para su Sentimiento de sí.

Es en el grupo político en donde coloca el referente identificatorio que le permite, como parte de un colectivo, aprender cosas que se encuentran en estrecha correspondencia con el problema del poder. A partir del ejercicio de la política se posiciona en un lugar distinto a los espacios familiar y escolar. Cabe señalar que la construcción de este espacio es anterior a su ingreso a la universidad, es decir en el bachillerato.

El entrevistado señala haber establecido, dentro del espacio universitario, dos vínculos a lo largo de sus estudios; el primero relacionado con el grupo político y el segundo, al que denominó **“grupos de los normales”**. Estos vínculos existieron y co-existieron, expresados en momentos de retraída y de expansión que le llevaban a un cuestionamiento sobre sí mismo. Esta situación era vivida como bifurcada o escindida y manifestada a través de la expresión: **“me hacía salir del ambiente normal en el que yo tenía que estar estudiando... ese buscar el aislamiento, la soledad... yo lo escogí, pero ese sentimiento de inferioridad”**, para dar cuenta de un imperativo del Superyó en el que ubicó lo que consideraba debería ser normal para su edad, dejando entrever un sentimiento de culpa por no haber incorporado lo esperado para los jóvenes de su edad.

A partir de lo anterior, cabe plantearse ¿el partido político se constituyó como un Otro de la cultura que le sostenía y le fortalecía su Sentimiento de sí?, ¿la inseguridad de la que habla fue producto de la relación con el grupo de pares o más bien en este contexto se expresó una tensión con su Ideal del yo? Con los elementos que se cuenta y la metodología empleada en esta investigación, no se puede afirmar de manera contundente una respuesta; sin embargo, algunos aspectos señalados anteriormente por el entrevistado hacen pensar que este asilamiento se relaciona con lo que él denominó **“un sentimiento de**

inferioridad”, el cual puede deberse a una inhibición del Yo²¹⁸ que le impedía enlazarse con lo que él nombró grupos “*normales*”. Asimismo, ese sentimiento de inferioridad parece estar en relación con sus pares, pero un análisis más detallado de los elementos proporcionados por el entrevistado, puede plantear otra posible orientación de lo que se ha señalado previamente.

Por el párrafo de la entrevista presentado, podemos percibir que al establecer vínculos grupales (ya sea dentro o fuera del espacio universitario) se expresó una forma distinta de posicionarse como estudiante; se le facilitó el trabajo hacia el exterior, de lo denominado “*grupos normales*” lo que le sirvió de base para la construcción de su estrategia de apropiación académica.

Se puede plantear, que el tipo de relación establecida dentro del espacio universitario, le ayudó a colocarse en un lugar distinto al de sus compañeros de grupo escolar, fortaleciendo con ello su Sentimiento de estima de sí. Al mismo tiempo, esto le ayudó a involucrarse en diversas actividades académicas de tipo grupal, desarrolladas a través de ciertos principios e ideales políticos con los que se identificaba. Buscaba un lugar que le facilitara sentirse confortado consigo mismo²¹⁹; en este sentido, él afirmó: “*termino involucrándome en lo que te decía del teatro, la vida política*”. Al respecto se puede plantear que para él la política fue el medio que le sirvió para acercarse a su Ideal del yo, sin entrar en contradicción con su Yo narcisista, sino que éste le brindó satisfacciones

²¹⁸ Freud señala que una de las causas que genera el que se dé una inhibición ante ciertas actividades, se debe a que “El yo no tiene permitido hacer esas cosas porque le proporcionarían provecho y éxito, que el severo superyó le ha denegado. Entonces el yo renuncia a estas operaciones a fin de no entrar en conflicto con lo que el superyó le ha denegado. Acerca de las inhibiciones, podemos decir entonces, a modo de conclusión, que son limitaciones de las funciones yoicas; sea por precaución o a consecuencia de un empobrecimiento de energía. Ahora es fácil distinguir las diferencias entre la inhibición y el síntoma. Este último ya no puede describirse como un proceso que suceda dentro del yo o que le suceda al yo” (Freud, [1925 – 1926], 2001, p. 86).

²¹⁹ Se podría pensar que en el caso del entrevistado, éste se ubica desde una postura fálica, que le permite mostrar algo que puede ofrecer al otro. Para Lacan el falo “es descrito como el significante del deseo del Otro (E, 290) y como significante del goce (E, 320). El falo imaginario es percibido por el niño en la fase preedípica como el objeto del deseo de la madre, como lo que ella desea más allá del niño; el niño trata entonces de identificarse con ese objeto... En 1961 Lacan afirma que el falo simbólico es lo que aparece en el lugar de la falta del significante del Otro (S8, 290). No es ningún significante ordinario, sino la presencia real del deseo en sí... En 1973 dice que el falo simbólico es “el significante que no tiene significado” (S20, 75)” (Evans, [1996], 1997, p. 89).

dentro del espacio universitario, robusteciendo su Sentimiento de sí, condición que le favoreció para salir del atrincheramiento del Yo; ensanchándose, desde ahí, sus acciones hacía otros espacios acotados; como fue el caso del aula escolar, en la que los vínculos con los otros le permitieron construir un lazo un poco más cercano debido al tipo de ligaduras establecidas cotidianamente por medio de actividades relacionadas o diferenciadas con el encargo proveniente del proyecto curricular.

En ese proceso de expansión, que va del partido político a la familia y a la universidad, y viceversa; él adquiere una serie de experiencias que le permiten reposicionarse dentro del aula escolar. Al investir el espacio externo adquiere vivencias que le ayudan a libidinizar las actividades académicas por medio de intereses generados en el espacio externo. El espacio del partido político en el que participaba, le sirvió como referente identificadorio que le aportó recursos para ubicar y valorar los discursos de los otros; así como hacer uso de conocimientos y estrategias que le sirvieron para realizar el trabajo académico. En este contexto señala: **“con mucha facilidad podía yo pasar las materias y aprender”**. Es decir, pudo alojarse en la institución, apropiándose no solamente de ideas sino también de un espacio que fue convertido en un lugar²²⁰ de simbolizaciones, de relaciones y acciones en el que coexistían una diversidad de visiones.

Las acciones que realizaba, tanto fuera como dentro del aula, se apoyaban en los principios del partido político en que militaba, dándole seguridad a su Sentimiento de sí a la vez que conseguía que su Yo ideal no entrara en conflicto con su Ideal del yo; situación que lleva a pensar que el **“sentimiento de inferioridad”**, mencionado anteriormente, concernía no solamente a una forma de vínculo con sus pares, sino sobre todo con un deseo de mirarse y posicionarse de manera diferente ante ese otro significativo que él reconocía como tal: el docente.

²²⁰ El lugar es entendido no sólo como un espacio físico o no lugar, sino como un espacio con sentido y significado para el sujeto. Se trata de “un universo de reconocimiento donde cada uno conoce su sitio y el de los otros, un conjunto de puntos de referencias espaciales, sociales e históricos: todos los que se reconocen en ellos tienen algo en común, comparten algo, independientemente de la desigualdad de sus respectivas situaciones” (Augé, 2000).

Al hacer “*el examen*”, él podía señalarle al profesor cuáles eran las preguntas que consideraba que estaban mal formuladas. Esta posición lleva a preguntarse si ¿el examen representaba sólo un examen de conocimientos o más bien éste se constituiría en una prueba que le ponía en condiciones de fortalecer su Sentimiento de estima de sí? Lo que se puede plantear al revisar la entrevista, es que el entrevistado suponía que al responder “*rapidísimamente*” el examen hecho por el docente, él podía mirarse y valorarse de otra forma. En ese sentido, cabría una nueva pregunta: ¿las actividades desarrolladas durante el período universitario formaron parte de la concreción de la estrategia de apropiación empleada para fortalecer su imagen de sí? Una de las posibles interpretaciones de acuerdo con lo señalado, es que fueron dos las actividades (el teatro y la política) las que le permitieron, no sólo mirarse, sino darse a ver²²¹, ya que por medio de estas actividades podía ser mirado y valorado por los otros (familiares, maestros, pares).

El objeto de la mirada²²² jugó un papel central en el establecimiento de la relación con los otros, ya sea como actor o como militante; en ambos casos tuvo que interpretar un papel determinado por y para ese Otro de la cultura (el partido político o el teatro), acciones del orden del deseo que lo vinculaban con una imagen de autoridad; la cual le sirvió como punto de apoyo durante sus estudios universitarios. Desde un punto de vista psicoanalítico podría señalarse que dentro del circuito de la pulsión la actividad del entrevistado se puede ubicar a partir del tiempo de darse a ver²²³. En ese sentido, el partido político fue fundamental para su reposicionamiento como estudiante dentro del espacio

²²¹ Este es un elemento muy importante dentro del circuito de la pulsión, ya que nos habla de cómo sus acciones se orientaban por el deseo, más que por la demanda de un otro significativo.

²²² Lacan a la mirada la ubica como una de las cuatro pulsiones parciales (que como objetos de la pulsión los relaciona con la demanda y el deseo), en el sentido de que: “permite una verdadera retórica de la castración: entendemos con ello que los objetos no se distribuyen únicamente a lo largo de la historia libidinal, como las versiones del objeto parcial (oral, anal, fálico...), sino que se presentan como los “precipitados” de esta función de falta central. Precisamente es la promoción de los objetos “mirada” y “voz” como segunda díada – junto a los objetos “pechos” y “excrementos” – la que hace posible un cuadrilátero de la función deseo/demanda y la función “Otro”; el objeto fálico es el “quinto objeto” o mejor, el “intercambiador” que hace posible su circulación... el objeto esópico se refiere al deseo por el Otro y el objeto de la voz al deseo del Otro” (Assoun, [1995], 2004, pp. 110 – 111).

²²³ Para Lacan el circuito pulsional se origina en una zona erógena, que en este caso la podemos ubicar en la mirada, que se dirige a darse a ver, es decir, ha rebasado los momentos autoeróticos correspondientes a ver y verse, para posicionarse como sujeto con posibilidad de hacerse ver (Evans, [1996], 1997, p. 158).

universitario, contexto en el que se enmarca la expresión *“eso fue ayudándome a consolidar mi autoestima”*.

Pero ¿qué elementos de la historia de este entrevistado pueden dar algunas pistas para comprender por qué este estudiante se plantea en su adolescencia la búsqueda de un referente de lucha contra la autoridad para consolidar el nivel universitario?, ¿por qué la necesidad de construir una historia paralela de formación y rebasar los espacios de la familia, del aula y el currículo?

Una respuesta general diría que dado que se encuentra en la adolescencia, el estudiante presenta características propias de todo adolescente al querer romper con la autoridad paterna, que en ese momento está representada por los docentes; sin embargo, el caso parece un tanto más complejo en la medida que conocemos que no se trata de una actitud simplemente contestataria sino de una actitud de querer asumir un lugar que le permitiera organizar y definir el quehacer de otros, de ahí que el partido político y después la docencia pudieran considerarse como los espacios más cercanos para su reposicionamiento subjetivo.

Por otro lado, si su sentido de inferioridad se da en relación con el otro significativo: ¿por qué se muestra ese retraimiento con el grupo de pares (amigos y hermanos)?, ¿se podría pensar que su Ideal del yo se dirige a ocupar un lugar especial dentro del contexto familiar, aun cuando él fue el tercero de seis hijos?

Por lo que se narra en la entrevista, la figura del padre por razones laborales estuvo poco presente, lo que paulatinamente lo colocó dentro del contexto familiar, como ejemplo al ser el miembro exitoso y con mayores méritos entre sus pares; mirado como el modelo ante hermanos y primos. Así, en un momento de la entrevista señala:

Mi familia es muy grande, primos y todo ese tipo de cosas, pero con los que más contacto tengo y con los que crecí de manera muy cercana... yo fui el primero que llegó a la universidad y terminé la licenciatura, entonces, yo fui durante mucho, todavía lo soy, como que... tengo una ascendencia moral, intelectual muy fuerte con ello; yo no fui a fiestas y no tomaba, este, me la pasaba estudiando, me la pasaba haciendo quién sabe qué cosas, que nadie sabía que hacía; pero sí llegaba tarde, no llegaba borracho, nada; o si llegaba al otro día no había problema, pero no llegaba en mal estado, entonces, estudiaba

y tenía buenas calificaciones y estuve becado, etc., etc., entonces como que a todos les decían “Bueno, tienes que ser como él”, ¿no? [P.6B/E9/PL79/HI-EA].

Este lugar otorgado de manera implícita y explícita por la familia, tuvo sus costos; como no haber participado en las actividades que sus pares realizaban de manera cotidiana, ni haber compartido fiestas o el emborrachase con ellos. En su lugar construyó sus espacios y tiempos para estudiar, mantuvo buenas calificaciones y su beca. Paradójicamente al otorgarle estas acciones una ascendencia moral e intelectual ante sus pares, se alejaba de los mismos. La conquistar de ese lugar que simbolizaba para la familia un territorio que no había sido ocupando por nadie antes que él, se asumió y se expresó de alguna forma desde la salida de la secundaria, al señalar su inquietud de ingresar al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Él señala al respecto:

Fíjate, mi papá era obrero; cuando yo salgo de la secundaria y luego voy a estudiar al CCH, entro al CCH sin ningún problema; pero me dice un día: –“¿Sabes qué?, ¿por qué no estudias como algo de radio y televisión?”, –“ Pero es que... no me gusta” – “¡Pero... que tal si no terminas!”, él veía la posibilidad de que yo no terminara; tenía que estar preparado en algo, entonces, le digo: –“Pero es que no... no”, –“Mira, es que faltan pues... tienes que terminar el CCH y luego la universidad y en lo que encuentras trabajo; en cambio si sabes arreglar televisiones y radios, se te va a facilitar el asunto” Yo le dije: – “Sí”, pero entonces, fui como medio año, pero no me gustaba y lo dejé [P.1/E9/PL79/DS].

Poder ocupar un lugar distinto y superior al del padre, aun cuando en las expectativas paternas no estaba presente la idea de tener un hijo profesionalista, lleva a preguntarse si la huida que tiene de los grupos que denomina como “normales” ¿se relaciona con un sentimiento de culpa producto de desear ser igual e incluso superior al padre?²²⁴. Con los elementos con que se cuenta no se puede saber; sin embargo, ésta podría ser una posibilidad, su narración permite pensar que el distanciamiento con los pares y los hermanos, así como el sentimiento de inferioridad que le acompañaba, se puede relacionar de manera general con el origen socioeconómico de la familia y de manera particular con lo expresado en la sentencia del padre mediante la frase “¡Pero... qué tal si no

²²⁴ En casos como éste sería interesante investigar cómo estas situaciones pueden impactar en los procesos de deserción de algunos alumnos o dificultar los procesos de titulación de otros estudiantes. En la práctica docente se puede observar que en algunos estudiantes se presentan ciertos procesos de inhibición académica (Aguilar, 2002). Recordando a Freud; éste señala que “El trabajo psicoanalítico enseña que las fuerzas de la conciencia moral llevan a contraer la enfermedad por el triunfo, y no como es corriente por la frustración, se entranan de manera íntima con el complejo de Edipo, la relación con el padre y con la madre, como quizá lo hace nuestra conciencia de culpa en general” (Freud, [1916] 2001, p. 337).

terminas!". Lo anterior le implicó un esfuerzo y compromiso con el estudio que se tradujo en la necesidad de trabajar para costearse sus estudios, buscando referentes identificatorios (el teatro y la política) que le brindaran una manera de reinsertarse en el aula a partir de una trinchera externa que le fortalecía la representación que tenía sobre sí mismo.

Su trabajo político y su manera de insertarse en el espacio universitario, se constituyen en la forma que adopta la estrategia no solamente de índole académico, sino también de vida, lo cual le permite tramitar un discurso de reivindicación del padre obrero así como elaborar y sublimar sus pulsiones en el terreno político-académico. Asimismo, se puede considerar que, en caso de que hubiese existido algún tipo de rivalidad con el padre obrero, su identificación con el partido político de izquierda le hubiese ayudado a construir un lazo social que le fortaleciera como sujeto, al que éste denomina "*su autoestima*".

3.2.1.2. La Deuda con el otro significativo (Soy de las de los últimos cinco minutos)

Uno de los aspectos fundamentales en la estructuración psíquica, a partir del pasaje por el Edipo, es la constitución del Ideal del yo que forma parte de esa compleja realidad psíquica denominada Superyó²²⁵. A través del Superyó se han internalizado tabúes, normas, formas de apreciación, prohibiciones; éste es cambiante y asume de una manera determinada los valores provenientes de la cultura, lo que permite al sujeto mantenerse en contacto con el mundo externo (Hornstein, 2006).

El Superyó depende tanto del empuje pulsional como de la fuerza con que se han constituido las prohibiciones; ambas fuerzas harán que el Superyó adquiera a lo largo de la vida del sujeto una crueldad o benevolencia con el propio Yo. Como ya se ha señalado, en el Superyó se conjugan la observación de sí mismo, la norma moral y el Ideal del yo²²⁶, sumándose a éste una función protectora²²⁷.

Este Ideal del yo, se constituye sobre la base de la renuncia a satisfacciones inmediata por medio de la auto-observación y el Sentimiento de sí. La dinámica que se establece entre estos elementos, permite al sujeto valorar las acciones que realiza, ayudándole a ampliar, construir, conocer y/o emprender nuevas experiencias. Sin embargo, cuando este Superyó es muy rígido y predominan los imperativos, el sujeto puede presentar una serie de reacciones, entre los que se encuentran las dudas sobre lo que piensa y hace; dudas que

²²⁵ Freud afirma “Ello y superyó, a pesar de su diversidad fundamental, muestran una coincidencia en cuanto representan los influjos del pasado: el ello, los del pasado heredado; el superyó, en lo esencial los del pasado asumido por otros. En tanto el yo está comandado principalmente por lo que uno mismo ha vivenciado, vale decir lo accidental y lo actual” (Freud, [1938], 2001, p. 145).

²²⁶ “Las aspiraciones de lo que debe ser y tener (ideal del yo), así como las consignas de lo que no debe hacer (conciencia moral) están conformadas por las aspiraciones parentales y sus substitutos. La amenaza de la pérdida de amor está siempre flotando” (Hornstein, 2006, p. 80).

²²⁷ Esta función protectora es una de las características que normalmente no se retoma al hablar de la estructuración del Superyó “Si es de hecho el superyó quien en el humor habla de manera tan cariñosa y consoladora al yo amedrentado, ello nos advierte que todavía tenemos que aprender muchísimo acerca de la esencia del superyó. Por lo demás no todos los hombres son capaces de la actitud humorística; es un don precioso y raro, y muchos son hasta incapaces del placer humorístico que se les ofrece” (Freud, [1927], 2001, p. 162).

pueden inhibirlo, angustiarse e incluso desencadenar síntomas que le impidan un desarrollo creativo e incluso personal en los casos más graves. Cuando la fuente de satisfacción libidinal y narcisista del estudiante se estructura bajo esta lógica, la construcción de vínculos y la valoración de los logros se verán afectados, por lo que en ocasiones el sujeto se centrará en tratar de cubrir las demandas de las figuras significativas.

En el siguiente caso, la representación de la entrevistada giró en torno a ser o no buena estudiante; en ella la duda se constituyó como un elemento fundamental que se expresará en la manera en cómo miraba y valoraba su trabajo académico:

- Por un lado, contaba con un dato externo que le confirmaba la valoración que tenía sobre su desempeño académico: la calificación. Ésta la cual se constituyó en el referente que le reportaba la valoración que hacía el otro significativo sobre su trabajo académico.
- Por otro lado, se le genera la duda sobre la calidad de su trabajo académico; en este sentido la auto-observación que hacía de sí misma no correspondía a lo asignado institucionalmente; a partir este contexto ella afirmó:

Y a veces había para mí el temor de que si el trabajo estaba bien elaborado... siempre tenían la duda, la duda sobre si lo que estoy presentando no es tan bueno, pero la calificación siempre decía lo contrario... eso tiene que ver más bien con una exigencia mía, de cómo elaboro las cosas, porque soy de las del último minuto estoy haciendo todo y entonces, mi impresión es que por estar haciendo las cosas hasta el último minuto, está mal hecho, pero es que tengo un nivel de perfeccionismo muy alto, y es eso, yo lo tengo identificado, pero así funciona., Yo soy de las de los últimos cinco minutos [P.3. /E2/PL90/HI-EAA].

Ella misma percibía la duda que tenía sobre su desempeño académico, ésta pasaba no por el cuestionamiento u las observaciones que se le hubieran hecho al trabajo presentado, ni tampoco como producto de un arbitrario externo proveniente de un otro significativo, sino más bien, remitía a un nivel de auto-exigencia. Esta auto-exigencia sobre su trabajo académico expresaba una forma severa de mirarse a sí misma proveniente de la instancia del Superyó, a través de la cual se concretaba el conflicto entre el Ideal del yo y el Núcleo Duro del Superyó (auto-observación y conciencia de culpa) con la consecuente repercusión

en la instancia del Yo, afectando la representación narcisista de su Yo; de ahí que pueda pensarse que el Sentimiento de sí no logró ser mitigado por la instancia protectora o habilitadora del Superyó sobre el Yo.

La forma de desarrollar el trabajo académico le reforzaba la idea sobre *“el temor de que si el trabajo estaba bien elaborado”*, de esta manera al realizar un trabajo se fortalecieron dos ideas que se jugaban a la par:

- La calificación le devuelve un semblante que le confirma la calidad de su desempeño académico de acuerdo con los parámetros establecidos por los profesores.
- Al mismo tiempo, se manifestaba una idea que le posibilitaba probarse a ella misma su capacidad para desempeñar un trabajo académico en poco tiempo.

Estos dos aspectos le servían para mantener viva la duda sobre la calidad de lo que hacía; sin embargo, dudar de sí misma implicaba a la vez una duda sobre el otro significativo, duda que se concretaba en la pregunta implícita: ¿quién desarrollaba la revisión y asignación de la calificación?

Tratando de analizar esta situación, podría agregarse lo siguiente: Al proceder *“hasta el último minuto”* para responder a la demanda del otro significativo, que en este caso es ocupado por el docente universitario, se ponía a la temporalidad como el punto de referencia que le permitía confrontar la valoración realizada por el docente sobre el trabajo que entregó, lo que le servía para dudar no sólo de ella sino también del compromiso del docente, aspecto que se expresó en otros momentos de la entrevista²²⁸ bajo la lógica de una

²²⁸ Por ejemplo, la entrevistada considera que en la preparatoria *“los trabajos siempre eran trabajos que tenían entregas intermedias, y que desde ahí revisaban a ver si estaban bien o mal, y si no, era regresar a revisar el trabajo, y en la universidad, eran trabajos totalmente finales, eran controles de lectura que simplemente se registraban, eran trabajos que no tenían comentarios de los profesores, o sea, que nunca sabíamos si le pareció bien mal, no [P.3. /E2/PL90/HI-EAA].* Esta representación del trabajo de sus profesores le servía para pensar que la calificación no era un referente certero para valorar su capacidad académica.

comparación entre el desarrollo de sus trabajos en la preparatoria y los realizados en la universidad. Esta actitud le facilitaba poner en tela de juicio la calificación asignada por el docente a su trabajo académico.

La expresión *“hasta el último minuto”*, muestra uno de los hilos a partir de los cuales se tejió la representación que hace sobre sí misma la entrevistada; esta expresión habla no sólo de una temporalidad en la que la postergación de la realización del trabajo académico le complica las cosas, sino que también, esta postergación parece dificultarle una valoración sobre sí misma apoyada en su producción académica.

A partir de este punto del análisis una relectura de la entrevista lleva a pensar que con la frase *“soy de las de los últimos cinco minutos”* se anudan elementos que la representan y presentar algo relacionado no sólo con la duda, sino también con una deuda que la acompañó durante su proceso de formación escolar y expresando a lo largo de la historización de su narrativa.

En el discurso que la entrevistada hace de sí misma, se repitió por medio de pequeños giros, la inquietud relacionada con la temporalidad; en ese sentido puede pensarse que su forma de trabajo se constituyó a partir de la presión que ejerció el tiempo sobre sí misma. De manera metafórica, ella arriesgaba la vida, cada vez que se ponía en juego la posibilidad de reprobación o acreditar la asignatura en cuestión; aspecto que contrasta con la actitud que asumió frente a la asignatura de Epistemología; a la que consideró diferente pues intuía que a esta asignatura no podía dejarla hasta los últimos cinco minutos; es en este espacio en donde ella supo que el riesgo era contundente y que su sobrevivencia académica dependía de dicha materia. Se trataba de un espacio en que la duda no podía tener cabida, así ella señaló:

Yo puedo reprobación cualquier materia... como que al reprobación otra materia yo sabía qué en un extraordinario, ¡bueno suponía!, que en un extraordinario o al recusarla, la pasaba, pero Epistemología, yo dije: –“Sí no es en esta, no es en ninguna”. Yo viví sexto semestre para Epistemología ¡de verdad! [P.3. /E2/PL90/HI-EAA].

Es por medio de la calificación que ella aseguraba su supervivencia universitaria; sin embargo, probar su capacidad en la asignatura de Epistemología le permitía constatar que todavía seguía viva frente al Otro; es decir, se sabía todavía estudiante de la universidad. A la vez, en cada nueva ocasión, ella se ponía a prueba por medio de esos **“últimos cinco minutos”**, mediante los que se reactivaba su relación con el goce; en ese sentido se expresaba una compulsión a la repetición como base en la estrategia académica que movilizó su relación frente al saber.

La estrategia académica empleada aparentemente se estructuraba a partir de la presión que ejercía el tiempo calendario sobre ella; en ese sentido, mediante la presión del tiempo, ella se probaba en casi la totalidad de los espacios curriculares (a excepción de Epistemología) semestre tras semestre, su capacidad para ser profesionista; mediante esta presión o prueba, ella alimentaba su duda sobre sí misma y sobre los otros, tanto semejantes como significativos.

Esta forma de enfrentar el trabajo académico se remonta a su historia preuniversitaria y es en esa historia en la que se puede ubicar cómo esos **“cinco minutos”** no se refieren a una falta de planeación que la hiciera perder el control sobre lo que hacía, sino más bien respondía a condiciones particulares que le impedían destinar un tiempo mayor para estudiar. Esta situación se constituyó desde la educación básica y se agudizó a nivel de bachillerato, período en que ella adquirió consciencia de una deuda delegada que ella tendría que pagar con su tiempo de vida; deuda primero contraída por los padres con otras figuras centrales de la familia ampliada (abuela y tía) y posteriormente adquirida directamente con su familia nuclear (madre y padre), se trataba de una deuda trasgeneracional; es así que ella especificó:

Mi forma de estudiar en la prepa era como esos cinco minutos, es que yo me dedicaba al hogar... a cuidar al papá, a la abuelita, a la tía, porque con la abuelita yo me crié... o sea, nos cuidaba mi abuelita, lo que fue la primaria y la secundaria, salíamos de la escuela y nos íbamos a la casa de la abuelita, y entonces, era ayudarle a la abuelita a ir al mercado a hacer los mandados, a limpiar su casa; fue una manera de mi mamá –porque fue algo inculcado– de pagar el cuidado de mi abuelita, fue algo, creo muy inconsciente, que mi mamá nunca se dio cuenta de la magnitud que implicaba eso, porque para mí fue como perder años de vida [P.10/E2/PL90].

En el párrafo anterior, se aporta elemento nuevo que ayuda a comprender por qué ella “*dedicaba*” poco tiempo al estudio. Su tiempo lo destinaba a cuidar a diferentes figuras familiares; primero a la abuela y a la tía, posteriormente al padre, el cual tenía un problema de salud que le impedía continuar desarrollando las actividades propias de su función paterna. A partir de ese período de su vida, se siente obligada, debido a la demanda explícita e implícita de la madre; pagar una deuda adquirida durante su historia familiar y personal.

Con respecto a la abuela, ella sentía que tenía que “*pagar*” la deuda contraída por la madre, ya que por razones laborales ésta última no podía hacerse cargo de sus hijas durante el período en que cursaron la primaria y la secundaria. El tiempo quedó hipotecado, teniendo que ser sufragado por la hija, quien tuvo que asumir una carga que le correspondería en todo caso a la madre. Sin embargo, esta deuda no sólo fue pagada con la abuela y la tía, sino que al ingresar a la preparatoria, se extendió a la madre y al padre, ya que ante la enfermedad del padre, la madre se hizo cargo de todos los gastos familiares y la hermana decidió viajar al extranjero; en consecuencia, la entrevistada fue quien asumió ciertos deberes que se tradujeron en una disminución de su tiempo, que tuvo que dividirse entre los deberes familiares, lo académico y lo personal; quedando estos dos últimos elementos reducidos a unos pocos minutos. El empleo del tiempo para ella representaba un costo muy alto, como ella lo dijo, significaba “*perder años de vida*” que la madre nunca llegó a percibir, años que implicaron la renuencia a otro tipo de experiencias relacionadas con su vida académica y personal, pero sobre todo con aspectos de tipo emocional y amoroso.

Esa deuda involucró la interiorización de una culpa (proveniente del Núcleo Duro del Superyó), la cual no dejó de estar presente en el desarrollo y valoración de las distintas actividades que ella realizaba. Sentía que la demanda de la madre le había robado parte de su vida; aspecto que le generó culpa, que podría interpretarse como pagada con tiempo, pero sobre todo con una forma particular de manejar el tiempo aun cuando las condiciones de vida fueron cambiando. Así al historizar el trayecto en la universidad ella planteó:

La universidad para mí no ha sido gratis, en términos de experiencia; o sea, de vida; es algo que yo tengo olvidado, porque antes yo decía que para mí, ninguna situación de vida que yo tenía había sido sencilla; que siempre había tenido que picar piedra y antes tenía muy claro en qué consistía picar piedra en esas situaciones familiares o de conseguir cosas, hoy no me acuerdo... lo olvide [P.10/E2/PL90].

Estas vivencias le llevan a pensar que nada de lo que ella había realizado fue sencillo, sino que siempre implicaron un esfuerzo permanente por conquistar, tanto sus espacios como sus tiempos, y quizá más que conquistar, por esculpir su historia con el esfuerzo con el que se talla una piedra para poder moldear la imagen de sí misma. Este aspecto se encuentra inscrito en su historia personal, lo cual es confirmado a través de la negación,²²⁹ manifestada por el señalamiento “*es algo que tengo olvidado*”, seguido por el enunciado “*siempre había tenido que picar piedra*”, elementos que a su vez trata de negar por medio de la expresión “*hoy no me acuerdo... lo olvide.*” dando cuenta con ello de lo presente que esta situación se encuentra en su vida.

²²⁹ En este caso se emplea el término de negación como “un contenido de representación o de pensamiento reprimido puede irrumpir en la conciencia a condición de que se le deje *negar*. La negación es un modo de tomar noticia de lo reprimido; en verdad es ya una cancelación de la represión, aunque no, claro está, una aceptación de lo reprimido.” Mediante la negación el pensamiento se libera de la represión. La categoría de negación, en el campo educativo, puede emplearse para analizar el inicio del proceso de pensamiento mediante el juicio de atribución y de existencia; procesos que dan cuenta del origen de la constitución del pensamiento (Freud, [1925], 2001, p. 253).

3.2.2. Producción e imaginación

Para poder plantear los avatares de la pulsión es necesario analizar la singularidad que está en juego en cada caso. Sin embargo, podemos presuponer dos escenarios generales:

- El primero, estaría determinado por experiencias en las que el estudiante puede ubicar algunas coordenadas de placer que facilitarían la libidinización de los objetos académicos.
- El segundo escenario, se podría describir a partir de la vivencia de experiencias marcadas por situaciones displacenteras o dolorosas que dificultan la investidura de los objetos, bloqueando o inhibiendo la imaginación, y con ello la capacidad creativa del estudiante.

A pesar de reconocer estos dos posibles escenarios, un análisis particular puede llevar a observar que hay estudiantes que a pesar de vivir situaciones complejas a nivel familiar, económico o cultural, la imaginación y la capacidad creativa (que hunden su origen en la niñez), logran constituirse en recursos psíquicos que les permiten sortear las dificultades que cada nueva situación de vida les exige.

Respecto de ciertas experiencias que los entrevistados narraron relacionadas con la producción e imaginación, se observó que resaltaron la creatividad y el placer que les representaban ciertas prácticas de formación, las cuales asociaron a determinadas experiencias infantiles que les potencializaron su imaginación y/o su capacidad para construir nuevos escenarios y procesos formativos en el medio universitario.

A partir del referente psicoanalítico, estas experiencias podrían considerarse del orden del predominio de la pulsión de vida; las cuales llevan a pensar en la importancia que tuvo la incorporación de objetos que favorecieron el desarrollo de la representación escénica (la fantasía) propia del proceso primario (Castoriadis-Aulagnier, [1975], 2010, p. 29), pero que por diversas condiciones académicas y de vínculos no habían tenido la posibilidad de

expresar tan claramente como lo hicieron en el período de estudios universitarios. En este sentido, puede preguntarse sobre ¿qué papel jugaron las vivencias de la temprana infancia en el desarrollo del potencial imaginativo y creativo²³⁰ que favoreció su formación universitaria?

A continuación, se presentan dos casos, elegidos entre el material empírico de la investigación, en los que se interpreta el papel que jugó la imaginación y producción creativa en la resignificación de la representación constituida por el entrevistado sobre sí mismo durante el período de formación en la licenciatura en Pedagogía.

- ✚ La primera interpretación, se refiere a la representación que tiene de sí mismo un entrevistado a partir de su capacidad para imaginar la forma de aplicar o emplear lo que leía; experiencia en la que los vínculos establecidos con los pares de la infancia (los primos) se constituyeron como punto de referencia en la construcción de su estrategia de apropiación académica.
- ✚ La segunda interpretación, aborda la representación de una egresada que señaló que la universidad le permitió descubrir su potencial imaginativo proveniente de la infancia, el cual ella atribuyó a las relaciones establecidas en el seno familiar y en particular con el padre.

Estos casos, corresponden a dos maneras de ubicar el saber, la primera concerniente con la experiencia del hacer y la segunda con la capacidad de desplegar la imaginación como base

²³⁰ El trabajo de creación se da no sólo mediante la sublimación de las pulsiones, sino a través de toda la gama de manifestaciones de la fantasía que despliega el potencial imaginario del sujeto. El proceso de creación va desde la alucinación, pasando por las diversas formaciones de compromiso, hasta la capacidad de crear una nueva forma de reconocerse, posicionarse y construir diferentes manifestaciones culturales. Desde este punto de vista, la creación conlleva un tipo apropiación de la cultura en la que están implicados: tanto el reconocimiento del objeto externo como la incorporación del mismo, por medio, de un proceso de metabolización (aceptación o rechazo) que a su vez incidirá en la introyección y posteriormente en la identificación con el objeto de amor, brindando al sujeto la posibilidad de emplear el objeto incorporado, y con ello, otorgándole una significación particular (Bleichmar, [1999], 2000).

del proceso creador; en las entrevistas que siguen se puede observar cómo se conectan con el saber según las tendencias establecidas por algunos autores:

En definitiva, es posible señalar dos fuentes del pensamiento europeo sobre el saber: una relacionada con el ver, con la forma, con la imagen que lleva al discernimiento (definición primera de la ciencia) y otra relacionada con la experiencia y la sabiduría” (Beillerot, [1989] 1998, p.55).

En ese sentido, las narraciones siguientes tienen que ver, tanto con experiencias pasadas que marcaron una forma de relación con el saber, en que la imaginación y la aplicación se constituyeron como apropiaciones que hicieron posible el deseo de saber, así como el establecimiento de un vínculo creador con el objeto de conocimiento; aspectos íntimamente enlazados con el grupo familiar:

A través de la familia, el niño constituye su relación con el saber en lo más íntimo de su psiquis, pero también en el contexto del grupo familiar y de la cultura familiar con su inscripción social, por la cual el individuo aprende una manera particular de relacionarse con diferentes saberes presentes en la sociedad (Beillerot, [1989], 1998, p. 20).

3.2.2.1. Lo ajeno y lo propio: entre la teoría y la práctica (Nunca fui un lector asiduo)

Algunos entrevistados comentaron no conocer de dónde surgió eso que ellos pensaban los caracterizaba como estudiantes universitarios. Sin embargo, al revisar las entrevistas se pudo ubicar que percibían o reconocían que al desarrollar su trabajo académico se estableció un tipo de relación con *“algo”* muy íntimo o personal proveniente de experiencias pasadas que fueron para ellos muy significativas expresadas en su manera de abordar el trabajo académico durante su proceso de formación profesional.

Dentro de esta línea asociativa, uno de los entrevistados señaló que él no se consideraba como un consumidor de lecturas, es decir, expresó no haber tenido una disposición excesiva frente a la lectura, lo que no significa que su relación con los textos fuera pasiva o escasa. Argumentó que al hacer una lectura ésta le provocaba casi inmediatamente la intención de emplear lo que leía, que le despertaba la inquietud de encontrar o darle un sentido más práctico a lo leído, de aplicarlo o emplearlo. Su proceso de acercamiento a los textos le posibilitaba imprimirle un sentido propio a lo leído.

Puede pensarse que las acciones específicas de su estrategia de apropiación académica estaban relacionadas con el encuentro²³¹ físico y psíquico con lo que le rodeaba. A través de ese encuentro le producía un placer que partía de la actividad de la lectura, expandiéndose y movilizándolo sus representaciones; generándole un despliegue de imaginación sobre lo que leía. Este tipo de experiencia lo ponía en condiciones de construir una escena de lo leído que lo llevaba a figurarse cómo hacer que participaran otros en dicha experiencia.

²³¹ “Este encuentro será fuente de tres producciones cuyos lugares de inscripción y los procesos que los producen delimitan tres espacios <<funciones>>: a) lo originario y producción pictográfica; b) lo primario y la representación escénica (la fantasía); c) lo secundario y representación ideica, es decir, la puesta en escena como obra del Yo... Todo acto, toda experiencia, toda vivencia, da origen, conjuntamente, a un pictograma, a una puesta en escena, a una “puesta en sentido” [mise en-sens]. Del pictograma, el sujeto no puede tener ningún conocimiento directo, pero el analista puede entrever algunos de sus efectos e intentar construir un modelo concebible para el Yo; por el contrario, la obra de la puesta en escena propia de lo primario, de la que es testimonio la producción fantaseada, tiene el poder de infiltrarse en el campo de lo secundario, aunque este último se encuentra dominado por un trabajo de “puesta en sentido” originado en la instancia llamada Yo” (Castoriadis-Aulagnier, [1975], 2000, p. 18).

Las dos constantes que encontramos en la entrevista fueron la búsqueda y la aplicación, representantes que movilizaban su deseo y que ayudan a interpretar cómo se expresó el disfrute de lo que hacía dentro del espacio universitario.

A partir del referente psicoanalítico podría considerarse que este tipo de experiencia hundía sus orígenes en una producción fantaseada procedente de procesos psíquicos fundamentales²³² que lo que ponía en condiciones de hacer un trabajo creativo, que le facilitaba la puesta en sentido de ese saber provocado por un otro significativo (texto, en este caso), que asimismo, le servía de referencia para su proceso de apropiación académica.

Se puede considerar que las representaciones fantaseadas producto de ese espacio psíquico, posibilitaban la construcción de un escenario distinto al original; desde esta perspectiva se ubica la importancia que pudieron jugar los vínculos (pasados y presentes) establecidos por el estudiante al relacionarse y apropiarse de un nuevo saber; veamos cómo lo indicó el egresado en la entrevista:

*Nunca fui un lector asiduo, o consumidor de teorías, sino más bien, **quién sabe por qué yo tengo esa idea de que lo que leo, inmediatamente me surgen ideas de cómo llevarlo a la práctica o transformar mis ideas; lo que estoy leyendo me lleva a pensar las cosas de otra manera y trato de buscar una cierta utilidad, ya sea para mi vida práctica o para mi trabajo, en este caso [P.1/E6/PL79/HI-EAA].***

En la narración anterior se aprecia que el entrevistado inicia con una negación concretada bajo la expresión **“nunca fui un lector asiduo”**, cabe señalar que ese nunca no implicó

²³² En capítulo VII de la *“Interpretación de los sueños”* Freud señala “Cuando llamé primario a uno de los procesos psíquicos que ocurren en el aparato anímico, no lo hice sólo por referencia a su posición en un ordenamiento jerárquico ni a su capacidad de operación, sino que al darle ese nombre me refería también a lo cronológico. Un aparato psíquico que posea únicamente el proceso primario no existe, que nosotros sepamos, y en esa medida es una ficción teórica; pero esto es un hecho: los procesos primarios están dados en aquel desde el comienzo, mientras que los secundarios sólo se constituyen poco a poco en el curso de la vida, inhiben a los primarios, se les superponen, y quizás únicamente en la plena madurez logran someterlos a su madurez. A consecuencia de ese advenimiento tardío de los procesos secundarios, el núcleo de nuestro ser, que consiste en mociones de deseos inconscientes, permanece inaprensible y no inhibible para el preconsciente, cuyo papel quedó limitado de una vez y para siempre a señalarles a las mociones de deseo que provienen del inconsciente los caminos más adecuados al fin. Estos deseos inconscientes constituyen para todos los afanes posteriores del alma una compulsión a la que tienen que adecuarse y a la que tal vez puedan empeñarse en desviar y dirigir hacia metas más elevadas. Un gran ámbito del material mnémico permanece también inasequible a la investidura preconsciente a raíz de esa demora {*Versprätung*} (Freud, [1900], 2001, pp. 592 – 593).

que su lectura hubiera sido esporádica o accidental²³³ ya que la propia dinámica de la formación universitaria le exigió, para mantenerse inscrito como estudiante, un compromiso permanente con el trabajo académico en el que la lectura jugó un papel fundamental.

El proceso del que él habla va de la lectura a la práctica, es decir, del ver al hacer²³⁴ lo que lleva a pensar en los tres momentos del circuito de la pulsión, los cuales podrían considerarse reflejados de la forma siguiente:

- El primero consiste en ver (momento de lectura), o sea mirarse en relación con los textos que lo interpelan.
- El segundo tiempo se refiere al proceso donde imagina qué hacer con lo leído, manifestándose en la frase: ***“lo que leo, inmediatamente me surgen ideas de cómo llevarlo a la práctica o transformar mis ideas”***, es decir, se trata de un tiempo de reflexión y de verse con una posibilidad creadora.
- El tercer tiempo, se dirige a hacer algo con lo que ya sabe; elemento que se concretó en la entrevista a través de la expresión ***“trato de buscar una cierta utilidad, ya sea para mi vida práctica o para mi trabajo, en este caso”***, lo cual lo pone en condiciones de darse a ver ante los otros significativos.

Esa dinámica que va de la mirada a la acción, hace pensar que construyó un espacio que le permitió bordear lo propio y lo ajeno, enlazándose el interior – exterior a través del proceso de apropiación. En ese sentido, una posible interpretación es que su relación con

²³³ En otras partes de la entrevista señala, refiriéndose a las demandas curriculares en la UPN *“... aquí era leer mucho, me acuerdo de que las materias de Historia de las Ideas había que meterse a leer, cada tema era... nos daban la antología, cada tema era leer mucho, era dedicarle mucho tiempo a la lectura... entonces, este... ¿cómo le hacía yo?, pues trataba yo de compatibilizar los tiempos y normalmente me sentaba a leer en las noches” [P.1/E6/PL79/HI-EAA].*

²³⁴ Esta dinámica de la que habla el entrevistado da cuenta del circuito pulsional que plantea Lacan, donde la pulsión se origina en una zona erógena, gira en torno al objeto y vuelve a la zona erógena mediante tres tiempos: 1) la voz activa (la voz pasiva, ejemplo, ver); 2) la voz reflexiva (ejemplo, verse); y 3) la voz pasiva (ejemplo, ser visto). Los dos primeros son de tipo auto-erótico (pasivo) y el tercero donde aparece un “nuevo sujeto”. En el tercer tiempo, aunque planteado como pasivo, realmente es activo, pues se trata de “hacerse ver”. Desde esta perspectiva, las pulsiones, son parciales, no porque sean parte de un todo (una pulsión genital), sino porque representan sólo la dimensión del goce: la oral y la anal (relacionadas con la demanda) y la escópica e invocante (vinculadas con el deseo). Las pulsiones son los aspectos parciales de los cuales el deseo se realiza, éste es uno e indiviso; mientras que las pulsiones son manifestaciones parciales del deseo (Evans, [1996], 1997, pp. 158 – 159).

el saber le permitió construir algo propio con aquello proveniente del otro significativo. No se quedó sólo en la expectación del discurso del Otro²³⁵ de la cultura, o fijado en una actividad meramente representacional; sino que se invistió el objeto de tal manera que le permitió no repetir un saber²³⁶, sino más bien imprimirle algo singular apropiándose y haciéndolo suyo; es decir, recreándolo dentro del contexto educativo en que lo adquirió. De ahí que pueda decirse que la estrategia de apropiación generó nuevos horizontes de posibilidades en el egresado, ya que su estrategia, al dirigirse a la intervención, exigió la fusión del horizonte del entrevistado (en que la fantasía y el saber propio) se confrontaba y recreaba con el horizonte del otro significativo, por medio de la experiencia ofertada dentro del espacio de formación académica; es decir, la estrategia implicaba el despliegue de un proceso creativo y no sólo de repetición en la diferencia.

Él trataba de **“buscar cierta utilidad”** al saber, de tal manera que lograba desplazar lo representado a una actividad que le permitía apropiárselo a partir de retomar el discurso del otro significativo, el cual despertaba su imaginación; él comentó en la entrevista:

Muchas veces lo que he hecho, es por un interés de aplicación; yo no sé si sea un pensamiento muy utilitario, pero cuando leo algo, o sé algo, busco algo, lo trato de aplicar, ya sea en el campo de mi vida personal o profesional; luego encuentro exigencias que me llevan a buscar algunos referentes; creo que siempre ha sido esa constante en mi vida académica, en mi vida personal o profesional, eso me ha llevado a buscar cosas, a buscar distintas cosas [P.8A/E6/PL79/HI-EAA].

Encontramos en esa relación establecida con el saber (caracterizada por la búsqueda de **“algo”** que se mantenía y estructuraba), algo que provenía de su deseo y que logró articularse con su manera de afrontar lo académico. Como él apuntó **“creo que siempre ha sido esa constante”**; **“constante”** que habla de algo del orden del deseo y que define

²³⁵ En este trabajo cuando se habla de “otro significativo” se hace alusión a alguna persona que cumplió una función fundamental en la vida del sujeto (los padres, hermanos, un amigo, un maestro, etc.); cuando se utiliza la categoría Otro, siguiendo la teoría lacaniana se designa a la alteridad radical vinculada con el orden de la cultura, de lo simbólico, en la cual se inscribe el orden del lenguaje, mientras que “el otro” se emplea para señalar al semejante. Véase cita 122, página 104.

²³⁶ “El saber es lo que es sabido, lo que se ha adquirido, un estado estático y una apropiación íntima, algo que, se supone, no ha de ser olvidado ni perdido. En el saber hay certidumbre y un carácter definitivo... Cuando los saberes remiten al saber hacer y a la experiencia, el conocimiento en sentido subjetivo, permanecería unido al ejercicio del pensamiento, a la representación por medio de ideas del objeto y de lo real. Desde otro punto de vista, si los saberes de un sujeto o una sociedad pueden entenderse como el conjunto de saberes almacenados, los conocimientos por su parte, sólo designarían los saberes específicos, en espacial los que se aprenden en la escuela o mediante el estudio. Se justifica entonces que haya diferencia entre Saber(es) y conocimiento” (Beillerot, [1989], 1998, pp. 55 y 57).

esa relación que él estableció entre su cuerpo y el espacio que habitaba. Él construyó una forma de posicionarse y apropiarse del lugar. Era esa manera de relacionarse con el saber la que le exigió pasar del mero conocimiento escolarizado a una forma de práctica que determinó el tipo de experiencia que le permitía la apropiación de lo académico.

No se trataba de repetir y mucho menos de reproducir “*algo*” sino de hacerlo suyo, de maniobrar con las ideas hasta concretarlas en acciones; lo que hace pensar que también sus espacios y sus tiempos para el estudio se encontraban sobre-determinados por las coordenadas de placer que le generaba ese tipo de encuentro²³⁷ con el objeto que le propiciaba ese movimiento dentro del espacio universitario.

La aplicación era vista y empleada como una posibilidad de anclaje entre la realidad psíquica y la realidad exterior, permitiéndole el desarrollo de un proceso creativo que se construía por medio del encuentro entre lo que lo movía (la pulsión), lo que buscaba (el deseo) y lo que lograba construir (la práctica).

Esto permite pensar que la construcción de las estrategias de apropiación académica eran producto de la urdimbre o trama entre el deseo (ese “*algo*” que era buscado), el saber (conocido o deseado de ser conocido) y la creación (lo que era nuevo o inexistente hasta antes de ese momento). Es a través de la dinámica entre tales fuerzas que se daba la posibilidad de una apertura a nuevos horizontes de posibilidad²³⁸.

La dinámica entre el deseo, el saber y la imaginación no pasaba por el consumo de la información o por la acumulación del conocimiento; ni tampoco por la movilización del deseo de saber por sí mismo; implicaba para este entrevistado la transformación de lo

²³⁷ La manera en que él se mira como estudiante se encuentra estrechamente relacionada con el tipo de vínculos que establece entre el mundo representacional propio del proceso primario inconsciente (en el que se presenta el despliegue de las fantasías) y el desarrollo de su consciencia que le permite mirarse como un estudiante que da un sentido práctico a lo que hace (propio del proceso secundario).

²³⁸ En el desarrollo de su proceso de formación, este estudiante tuvo que tomar decisiones que no se había planeado cuando ingresó a la universidad, entre ellas: 1) renunciar a otra carrera que cursaba paralelamente a la licenciatura de Pedagogía, 2) abandonar ciertas materias a fin de realizar actividades extracurriculares que para él eran más importantes. Estos aspectos incidieron en su trayectoria escolar y en la forma de mirar su proceso de formación.

sabido (“*la búsqueda*”) que se desplegaba a partir de encontrarle “*una utilidad*” a lo que había sido mirado. De ahí que, una de las frases en que se condensa este proceso puede ser “*eso me ha llevado a buscar cosas*”; es decir, el sentido dado a lo que estudiaba era producto de un saber proveniente de un otro significativo (expresado en el saber concretado en un libro), el despliegue de su imaginación (lo investido) y la aplicación de lo leído (creación); con referencia a ello expresó:

Yo vine a buscar algo diferente; y entonces este... lo que no encontré aquí lo empecé a buscar fuera, en eventos alternativos; y empezamos a encontrarnos varios, en varios eventos, que simposios de esto y del otro; ... coincidíamos con alumnos de ENEP Aragón y de la UV, de la Universidad Veracruzana, coincidimos como en cuatro eventos; y al cuarto evento ya nos saludábamos y todo, dijimos: “Bueno, si hemos coincidido es porque tenemos intereses muy similares, ¿por qué no hacemos algo?” Es cuando empezamos a idear el Congreso de Pedagogía” [P.1/E6/PL79/HI-EAA].

Esa permanente búsqueda de ese “*algo diferente*” ubicaría su deseo de saber bajo la dinámica de la pulsión, en donde la actividad desplegada rebasaba los márgenes de lo instituido, para dirigirse a la construcción de otros espacios que le posibilitaban procesos de formación por fuera de los marcos curriculares; procesos que no se remitían o dirigían a la adquisición de conocimientos, sino a la construcción de espacios en que el diálogo con los pares de otras universidades (vía la organización de eventos interinstitucionales de tipo autogestivo) le permitían un reencuentro con esas coordenadas de placer propias de experiencias pasadas; lo que confirmaría la idea de que esta estrategia de apropiación académica puede ubicarse dentro del circuito de la pulsión escópica, es decir, que apunta a tratar de hacerse ver.

En relación al placer que le desplegaba la imaginación y su capacidad reflexiva presente en la forma de relacionarse con la lectura y el diálogo con los pares, el entrevistado reconoció que esta forma de vinculación con el saber tuvo sus antecedentes en la infancia, resaltando el papel que jugó el diálogo que establecía desde muy pequeño con sus primos; su manera de percibir la situación se expresó en varios párrafos:

Mi vida siempre fue como más reflexiva, desde muy pequeño nos sentábamos a platicar mucho con mis primos sobre cualquier tema, y a la mejor, eran ejercicios como para pasar el rato; pero dialogábamos mucho; era mucho de tocar un tema, el que fuera y empezar a hablar y cada quien decía su forma de pensar al respecto; y eso a mí me gustaba mucho. Aquí en la universidad en los seminarios era sí leer, pero también a mí me gustaba dar mis puntos de vista sobre los textos [P.1/E6/PL79/HI-EAA].

Estos elementos complementan lo anteriormente señalado, ya que como se puede observar, no solamente la pulsión escópica estaba presente en la expresión de su deseo de saber, sino también la pulsión invocante²³⁹, las cuales se pusieron en juego en la estrategia de apropiación académica empleada por él.

Como estudiante universitario, el desarrollo de su trabajo académico se organizó a partir del “*diálogo*”; diálogo que se remontaba a la actividad lúdica con los primos. Esta experiencia infantil le permitió desplegar su capacidad reflexiva, extendida posteriormente a un diálogo con pares dentro de las instituciones educativas; construyó un espacio potencial²⁴⁰ que de creatividad a partir de la relación con los pares en el que el pensamiento y el placer se enlazaron, facilitándole la apropiación de nuevos saberes.

Al ubicar el origen de este potencial creativo en el juego con los primos, se puede plantear una línea de continuidad establecida con los pares; relaciones que se constituyeron en un espacio de seguridad que le facilitó concretar y conectarse con una forma específica de apropiación de lo leído y escuchado a otros; que le potencializaba la recreación por medio de una aplicación concreta. El teatro de la infancia se instituyó en un espacio en lo que se articulaba tanto el escuchar las voces²⁴¹ de otros, como un hacer propio que le

²³⁹ La pulsión invocante hace alusión a la voz; en el caso de este estudiante es la propia voz y la del otro lo que le convoca a desarrollar su trabajo académico “Somos seres sociales por la voz y por medio de la voz: la voz parece estar en el eje de nuestros vínculos sociales, y las voces constituyen la textura misma de lo social, así como el núcleo íntimo de la subjetividad” (Dólar, [2006], 2007, p. 26).

²⁴⁰ Winnicott señala “ese espacio potencial es un factor muy variable (de individuo a individuo)... El espacio potencial que existe entre el bebé y la madre, entre el niño y la familia, entre el individuo y la sociedad o el mundo, depende de la experiencia que conduce a confiar. Se lo puede considerar sagrado para el individuo, en el sentido de que allí experimenta este el vivir creador” (Winnicott, [1972], 2000, p. 138).

²⁴¹ Para este estudiante, en las escenas que construía en su infancia se jugaba algo de la voz y del significado en la medida que a través de la puesta en escena se retornaba a “algo” perdido, “algo” que había sido investido y el diálogo le servía como un elemento para construir un significado específico diferente, que a la vez le permitía resignificar las experiencias pasadas. Lo que lleva a pensar en la relación y diferencias entre la voz, el significado y el significante “La voz es elemento material refractario al significado, y si hablamos para decir algo, entonces ella es precisamente aquello que no puede ser dicho... si la voz es aquello que no contribuye al significado, se sigue una antinomia crucial, una dicotomía de la voz y el significante. El significante posee una lógica, puede ser diseccionado, puede ser precisado y fijado: fijado en virtud de su repetición, ya que todo significante lo es en virtud de ser repetible, en virtud de su propia reiterabilidad. El significante es una creatura que sólo puede clonar, pero no genoma, no puede ser fijado mediante una red de diferencias, a través de oposiciones diferenciales, que le posibilitan la producción de significado. Es una extraña entidad que no posee identidad propia, porque es meramente un haz, un cruce de diferencias en

permitía poner en escena lo percibido y continuar resignificándolo; en esta actividad podían condensarse múltiples recursos psíquicos concretados a través de una representación escénica de aquello revelado como producto de su fantasía y de la interacción con los pares. Veamos cómo lo describió el entrevistado:

Desde los ocho o nueve años, quizá desde antes, éramos un grupito de diálogo, se podría decir, como a los ocho años; inventábamos obras de teatro, en los mismos juegos hacíamos nuestros personajes. Los juegos eran originalmente juegos netamente de niños, después se empezaron a convertir en personajes y entonces, los personajes los hacíamos hablar, “tú vas a ser tal personaje, pero tú tienes que ser así, así, pero tú vas a ser tal” luego a los trece, catorce y quince años nos sentábamos a discutir, nos gustaba mucho discutir temas, jugábamos mucho: “¿Sabes a qué?” A los juegos estos de basta, “¿te acuerdas... del cine?, ¿te acuerdas?” que había que escenificar y el otro equipo tenía que interpretar la película [P.1/E6/PL79/HI-EAA].

Es en este período de latencia en el que la energía libidinal es depositada en la actividad lúdica, período en que se le facilitó construir espacios para representarse distintas escenas que le dejaron una huella y la construcción de una serie de recursos psíquicos a los que recurrió en distintos momentos de su historia para hacer frente a las diferentes experiencias de vida, entre ellas las educativas. En este período, la fantasía fue potencializada a partir de la relación que estableció con su “*grupito de diálogo*”, permitiéndole representarse e incorporar algunas cosas de esos otros significativos con los que él se identificó.

El teatro como actividad lúdica fue construido a la manera de un espacio transicional²⁴², el cual daba cuenta de una serie de coordenadas que se ponían en juego a través de un espacio de seguridad (el medio familiar); y ese espacio imaginariamente (juego con los primos) se instituyó como un espacio real que le ayudó a crear escenas ficticias para ser investigadas, a la vez que se permitía explorar otros espacios que le servían para separarse de la familia sin salir del hogar; es decir, construía un espacio potencial que le

relación con otros significantes, y nada más.”(Dólar, [2006], 2007, pp. 28 – 29). (En el texto aparece como iterabilidad).

²⁴² Retomando la teoría de Winnicott, Green señala que “ese espacio transicional no es simplemente “entre dos” es un espacio donde el futuro objeto está en tránsito, tránsito al término del cual toma posesión de un objeto creado en proximidad de un objeto externo real, antes de haberlo alcanzado” (Green, [2005], 2007, p. 37).

abría a otras posibilidades de unión y separación con y de los otros²⁴³. Esta dinámica y relación se expresó de una forma singular en la universidad, al respecto él señala:

Y acá en la Universidad, aquí no se formaban grupos de estudio que yo me acuerde. No, no había esa inquietud, más bien aquí por ejemplo lo que me invitaron a formar era una revista, una revista estudiantil, le llamábamos “El Comegente”... EL COME – GENTE... curioso... y me agradaba, porque en UPICSA hicimos un grupo de periódico mural, nos llamábamos los periodiqueros, pero ahí era un asunto más difícil porque era contra los porros y era un asunto muy, muy pesado, y acá no, era como literario, aunque se llamaba “Comegente”, no era nada de comer gente, sino más bien, si te encontrabas un libro que te hubiera gustado lo reseñabas, un poema que quisieras compartir, cosas así [P.2/E6/PL79/HI-EAA].

La universidad se constituyó como un espacio de continuidad con experiencias de la infancia, en las que se ubicaron una serie de coincidencias en la relación con los pares y con la imagen que tuvo sobre sí mismo. En este período se percibe un posicionamiento distinto con respecto al espacio académico, ya que en el espacio universitario trató de resguardar su singularidad; espacio en el que el diálogo y la relación con los pares fueron elementos potencializadores para su capacidad creativa y para el establecimiento de nuevos lazos sociales.

En síntesis, podemos decir que en el caso anteriormente señalado se reflexionó cómo a partir de los vínculos establecidos con los pares (los primos), se instituyó en él un estilo de construir su estrategia de apropiación académica dentro del espacio universitario, en donde a partir del establecimiento de nuevos lazos sociales logró la investidura de objetos que le facilitaron tanto la comunicación con otros como la aplicación de los nuevos saberes adquiridos; los cuales cobraron sentido dentro de su proceso de formación. A partir de estos espacios de interacción, se recrearon las coordenadas placenteras que le permitieron la construcción de horizontes de posibilidad que hicieron viable su formación profesional en la universidad.

²⁴³ En ese sentido “Lo significativo no es pues, sólo la presencia o la ausencia de un objeto que semeja un objeto transicional, sino la presencia o la ausencia de los signos que lo caracterizan como tal” (Green, [2005], 2007, p. 37).

3.2.2.2. *Imaginación: un reencuentro con lo propio (Yo empecé a descubrir que podía tener ideas propias)*

En muchos casos, en los estudiantes universitarios durante el período de su formación, se va operando una progresiva y/o acentuada separación con el espacio familiar; al mismo tiempo el encuentro y establecimiento de nuevas relaciones sociales y académicas representan, para algunos estudiantes, la posibilidad de construir nuevos lazos transferenciales e identificatorios, en donde lo que les es familiar y extraño será percibido a través de una mirada distinta que reactualizará los viejos vínculos establecidos a partir de la infancia. En ese sentido, es importante reflexionar en cómo estas vivencias, dentro del espacio universitario jugaron un papel en la reconstrucción de la representación de sí mismos y en la apropiación del saber académico. Con relación a estos elementos, una de las entrevistadas señala que la experiencia vivida en la universidad le brindó la posibilidad de recuperar una mirada diferente de ella, ya que este espacio se constituyó en un reencuentro con **“algo”** que le era muy propio y que le remitía a viejas experiencias placenteras²⁴⁴. Ella ubicó en estas experiencias el núcleo de su potencial imaginativo; veamos cómo lo describió:

Yo empecé a descubrir que podía tener ideas propias y que esas ideas no eran ideas tan locas como yo en un momento pensé y dije: “Es que yo tengo mucha imaginación”. Yo desde niña me sentí como una mujer con mucha imaginación, porque yo inventaba cuentos, cuentos impresionantes que luego yo pensaba: “¿Por qué no los escribo” pero lo veía como que era mi imaginación, nada más; pero cuando yo empiezo a hacerme ideas del mundo; hacerme ideas de mi familia, ideas de lo que vivo; yo me doy cuenta que tengo la capacidad para hacerlo, y que ¡no tengo por qué seguir creyendo en lo que me dicen!; y no es que no digan la verdad, sino es que yo puedo hacer algo por mí. Yo creo que eso se me impulsó en la universidad, eso fue algo que sí me impulsó a seguir, a continuar, a terminar [P.7/E7/PL79/HI –EAA].

El proceso de formación en la universidad significó para esta egresada, según su propia expresión, el descubrimiento de que **“podía tener ideas propias”**, es decir, en la representación de sí misma se operó una reconstrucción de su imagen, que le permitió resignificar su Sentimiento de sí. En la entrevista se reconoció como una **“una mujer**

²⁴⁴ Este tipo de experiencia hace pensar en el reencuentro con el mítico objeto perdido que remite a las coordenadas placenteras reencontradas en nuevas experiencias, y que son la base de la constitución del deseo.

con mucha imaginación”, con una capacidad creativa, en la que la fantasía²⁴⁵ la había acompañado durante toda su vida; es decir, la fantasía se instituyó como un bien que formaba parte de lo más propio e íntimo de ella, pero no es sino hasta que está estudiando en la universidad cuando se da cuenta de ello.

La entrevistada, afirma, que en la universidad se percató de su capacidad creativa, no sólo como producto del trabajo y relación establecida en la institución, consecuencia de los vínculos que ahí se forjaron; sino porque en ella se propició el encuentro con aspectos de su singularidad, que le permitieron reposicionarse dentro del espacio académico; para ella, el origen de su imaginación no era producto de la formación universitaria en un sentido curricular, sino más bien, fue en este espacio académico, entendido en un sentido amplio²⁴⁶, en donde se confrontó con su historia; es decir, la universidad fue el lugar que la puso en condiciones de reencontrarse con una imagen que le facilitó recuperar, admitir y resignificar su potencial creativo como un elemento inherente a sí misma.

Ella considera, que gracias a su imaginación logró sortear las demandas y dificultades que enfrentó durante su formación profesional. La imaginación se colocó como el punto central para la apertura y apropiación de nuevas experiencias propiciadas por el Otro; de acuerdo con su narración, la imaginación vino a ser la representante y garante, que sirvió para hacer frente a las experiencias académicas y a las de su vida en general. Es decir, la revaloración de su imaginación y la investidura de sus objetos le ayudaron a posicionarse dentro del espacio universitario, al facilitar el establecimiento de nuevas relaciones que le servían para superar los obstáculos enfrentados durante su formación.

²⁴⁵ La fantasía opera a nivel del proceso primario y del proceso secundario; mientras que la imaginación a nivel de lo consciente; es decir, en esta última interviene el proceso secundario, lo que no significa que en el trasfondo de dicho proceso no se encuentren fantasías inconscientes desconocidas por el sujeto.

²⁴⁶ Se entiende a la universidad en un sentido amplio, como el espacio en el que se concretan una serie de experiencias de diversa índole, no sólo relacionadas con un amplio campo de saber circunscrito por el proyecto curricular, sino que también implican la existencia de experiencias que posibilitan la inscripción de recuerdos que atraviesan y marcan significados diversos en cada uno de los sujetos que participan de ese espacio durante un tiempo determinado; cabe señalar que “Los espacios de nuestra cotidiana vida son los que, sin advertirlo en primera instancia, nos *conforman* en nuestra subjetividad y marcan nuestros cuerpos... conformación que acontece en el espacio institucional que es el escenario del lenguaje, la sexualidad, las creencias y los modos de producción de la sociedad de nuestro tiempo y cultura” (Corvalán, 2007, p. 40).

Sentirse capaz de pensar por sí misma y de crear sus propias teorías, como producto de experiencias vividas en la niñez, se relacionaba tanto con la identificación contraída con ese otro significativo, como con la separación y distinción que pudo hacer de sí misma; así ella se descubre, dentro del espacio universitario, como una mujer creativa, permitiéndole afirmarse y afirmar **“yo tengo la capacidad para poder hacerlo”**. El pasaje anterior, resulta sumamente interesante, en la medida que ayuda a comprender una de las facetas de ese reposicionamiento subjetivo.

A partir de lo interpretado se ubica en su narración dos aspectos relevantes para comprender la estrategia empleada:

- Ella considera que la capacidad de la imaginación la adquirió como producto de las vivencias de su infancia temprana. Por medio de la expresión **“Yo desde niña me sentí como una mujer con mucha imaginación... pero lo veía como que era mi imaginación, nada más”**, donde reconocía a la imaginación como algo que la constituía a ella; sin embargo, aunque esta imaginación se vivía como algo propio, no lo asumía como un rasgo o recurso psíquico que potencializaba sus habilidades académicas y personales.
- Después de algunas experiencias vividas en el espacio universitario, la entrevistada se posicionó como una estudiante que contaba con la capacidad de pasar de la imaginación a la creatividad; característica manifestada por medio de los enunciados **“yo empecé a descubrir que podía tener ideas propias”** y **“yo puedo hacer algo por mí”**, elementos que llevan a conjeturar que el reconocimiento de su imaginación no sólo se jugó a nivel de su narcisismo, confirmando su imagen, sino que también se constituyó en un elemento que le dio sentido a la historización de su trayecto como estudiante.

Con la intencionalidad de concretizar sus representaciones en un producto cultural y objetivable, la entrevistada logró superar el nivel de la representación escénica de su fantasía para concretarla en acciones específicas. La intencionalidad se manifestó por medio de la expresión **“por qué no lo escribo”**; es decir, en este enunciado se percibe un reposicionamiento subjetivo, que va de la duda a la toma de posición como estudiante con

ideas propias; movimiento subjetivo, que la colocó en disposición para realizar lo que ella deseaba decir y hacer. En ese sentido, puede pensarse que el ambiente facilitador y potencializador que le brindó la universidad, influyó para que su imaginación dejará de ser algo suelto y se anudara a una simbolización, que tanto para ella como para los otros fue significativa²⁴⁷.

En estos dos aspectos que se encuentran presentes y entrelazados en su narración, se manifiesta el movimiento operado durante su proceso de formación profesional; movimiento producto de experiencias dentro del espacio universitario, que posibilitaron el cambio en la estrategia académica; la cual pasó de apoyarse en el predominio de procesos de repetición en la diferencia, a las acciones encaminadas a potencializar su imaginación y creatividad, como se podrá apreciar más adelante, en este apartado.

De lo anterior surge la pregunta: ¿el reposicionamiento subjetivo, operado en esta entrevistada y en otros estudiantes universitarios en situaciones similares, hasta qué punto es producto de las demandas y la dinámica propia de este nivel educativo, o bien, es resultado de experiencias pasadas? En el caso de la entrevistada, por lo que ella narra se puede suponer que su capacidad imaginativa adquirida durante la infancia, fue la base para desarrollar la estrategia académica necesaria durante su formación profesional²⁴⁸; sin embargo, cualquiera que sea el caso cabe enfatizar que el espacio universitario permitió recuperar y potencializar estos recursos. A partir de las incorporaciones e identificaciones pasadas (hasta ese momento desconocidas) la entrevistada logró resolver y enfrentar parte del encargo institucional y las demandas del día a día, dentro y fuera de la universidad.

²⁴⁷ Las instituciones son ámbitos colectivos del espacio-social, es decir, donde se despliega el manejo espacio-temporal de quienes allí trabajan, habitan, estudian, enferman, mueren, etcétera. Se producen cruces de prácticas sociales e intercambios de los espacios públicos, privados e íntimos que coexisten en el interior de las instituciones (Corvalán, 2007, p. 45).

²⁴⁸ La narración de la egresada hace pensar que en el basamento de sus representaciones conscientes se expresa la dinámica que se da entre la representación escénica (donde predomina la fantasía) propia del proceso primario y la concreción de la representación ideica (en la que en el Yo se concreta una representación) en la que se manifiesta la puesta en sentido de su fantasía, propia del proceso secundario, poniendo al sujeto en condiciones de investir sus objetos internos y externos (Castoriadis-Aulagnier, [1975], 2010).

La resignificación de su experiencia, la puso en condiciones de reconocer su autonomía de pensamiento; es decir, se sintió capaz de pensar por sí misma, y con ello, de otorgarse el papel de autora y creadora de sus propias teorías; elementos que la autorizaron, en un momento dado de su formación universitaria, a sostener **“¡no tengo por qué seguir creyendo lo que me dicen!”**; no porque aquello que le dijeran fuera falso; sino porque sentía que podía crear sus propias ideas y no solamente recibir, reproducir o repetir las ideas o teorías de otros.

Este reposicionamiento subjetivo, lleva a preguntarse ¿de qué manera los acontecimientos²⁴⁹ dentro del espacio universitario, daban cuenta de ese momento en que se constituyó el tiempo simbólico que posibilitó a la estudiante la apropiación de lo que le era más propio, “su imaginación”? Si la estrategia de apropiación académica partió de esa incorporación de algo con lo que la egresada se identificaba desde su infancia, y que ubicó bajo la designación de **“imaginación”**, ¿qué es lo que el espacio universitario le brindó para que se operara el pasaje de la posición de oír y seguir al otro significativo, a la posición de sentirse capaz de imaginar y forjar sus propias producciones de pensamiento?, al revisar la entrevista, podemos ubicar algunas de las pistas que la entrevistada agregó al respecto:

La universidad para mí fue nueva, completamente, todo, o sea, yo venía de una formación ¡imagínate! lo que es una escuela de religiosas. En la universidad las actividades te implicaban responsabilizarte de ti mismo, o sea tú eras la que decidía que vas a hacer, no, y cómo lo ibas a hacer, porque hasta el trabajo que era con los demás, era si tú querías o no querías, ¡hasta el trabajo en equipo, implicaba eso!. Y cuando te vez libre, cuando yo me siento libre para hacer las cosas, lo primero que digo es que “yo no sé hacerlo”, esa es mi primera respuesta, ¡yo necesito que me digan que es lo que tengo que hacer!, y lo hago, pero enfrentarme a buscar una forma de hacer las cosas, me llevó muchos años de mi vida, no fue algo que aprendí, fue algo que inicié en la universidad, eso te lo puedo decir, lo inicié ahí [P.3/E7/PL79/HI –EAA].

Al revisar la entrevista, se ubicó que realizó los estudios preuniversitarios en una escuela particular de orientación religiosa, la cual se dirigía a disciplinar y estructurar su enseñanza bajo un modelo tradicional. Tuvo una educación escolar en la que se cuidaban

²⁴⁹ “El acontecimiento vivido pasa a constituir “huellas” pasadas que se presentificarán bajo la forma de recuerdos. El acontecimiento psíquico del recordar es un proceso de historización subjetiva, cargado de múltiples significaciones conocidas (conscientes) y desconocidas (inconscientes)” (Corvalán, 2007, p. 64).

los menores detalles (qué, cómo, cuándo y hasta dónde debería aprender algo²⁵⁰); el ingreso a la universidad le significó un choque con **“algo”** que aparentemente le era por completo ajeno.

El espacio universitario implicó una formación diferente para la entrevistada que la ponía frente a una experiencia donde tenía que adquirir nuevas habilidades para desarrollar su trabajo académico²⁵¹, como ella dice: **“tú eras la que decidía que vas a hacer, no, y cómo lo ibas a hacer, porque hasta el trabajo que era con los demás, era si tú querías o no querías ;hasta el trabajo en equipo implicaba eso!”**. Ese cambio fue vivido como un pasaje que iba del control “excesivo” (que correspondía a la lógica de la escuela religiosa) a la “apertura” y “libertad” que consideraba le ofrecía la universidad pública. Esta nueva experiencia la enfrentaba a la disyuntiva de cerrarse a los viejos esquemas de pensamiento y de relación, con los que había resuelto los anteriores encargos y demandas escolares o de empezar a recorrer y construir un camino distinto a lo experimentado hasta ese entonces, dentro de los espacios escolares. La exigencia para la apropiación académica paradójicamente le implicó apuntalarla en lo propio, es decir, en lo más familiar, a fin de resolver ese indecible.

Para la entrevistada el espacio universitario se constituyó en el inicio de un acontecimiento de formación académica diferente al que había tenido hasta el momento de su ingreso a la universidad²⁵². Como ella apuntó **“enfrentarme a buscar una forma de hacer las cosas me**

²⁵⁰ Modelo educativo que se basaba en la lógica del programa, pero que dejaba de lado la flexibilidad que implica una estrategia docente.

²⁵¹ En relación con la universidad como institución, cabe señalar: “cómo los espacios compartidos en las instituciones promueven formas particulares de vínculos entre sus miembros, y con los ubicados en los espacios ajenos, nos lleva a advertir desde nuestra práctica dos destinos posibles en el estrecho vínculo con las instituciones:

- quedar sujetos a ellas sin diferenciación y sin poder alcanzar siquiera la posibilidad de pensarlas y menos aún de transformarlas.
- apropiarse activamente de ellas por vía de pensarlas críticamente para poseerlas activamente.

Nuestra identidad es identidad forjada *por* ellas, y *desde* ellas, en interacción dialógica *con* ellas cuando el espacio simbólico está disponible. Tiempo y espacio, ejes fundamentales de nuestra subjetividad y de las instituciones, son de esencial abordaje conceptual y práctico cuando nos ocupamos de pensarlas y pensarnos” (Corvalán, 2007, pp. 40 – 41).

²⁵² La institución universitaria como expresión de lo institucional “tiene un topos material como ámbito de práctica en el que se da prioridad a la búsqueda de significación que le otorgan quienes están allí” (Corvalán, 2007, p. 33).

llevó muchos años de mi vida, no fue algo que aprendí, fue algo que inicie en la universidad, eso te lo puedo decir, lo inicie ahí”, en ese sentido, su paso por la universidad representó, no solamente mirar su espacio y su tiempo de una manera distinta, sino sobre todo hacer una resignificación de experiencias de su temprana infancia, lo que le exigió:

- Recuperar aquel rasgo que le sirvió de basamento para el desarrollo de su trabajo académico y especialmente para su potencial imaginativo.
- La Ley paterna²⁵³ pudo ser revisada y replanteada, brindándole la posibilidad de sentirse capaz de construir sus propios discursos a partir del período universitario.

A través de las experiencias vividas en la universidad se inició un cambio en la imagen que tenía de sí misma. La egresada señaló que estos cambios fueron producto de la dinámica universitaria, ya que a partir de su ingreso muchas vivencias tanto del medio escolar previo como del familiar, fueron cuestionadas y modificadas. Ante esta situación, cabe la pregunta: ¿a qué recursos apeló durante su formación universitaria que le permitieron lograr ese reposicionamiento como estudiante dentro del espacio universitario? Para responder a estas y a las anteriores preguntas llevó a releer la entrevista a fin de reflexionar: ¿en qué momento y en relación a quién ubicaba ella el antecedente de la imaginación, considerada como la base del atributo que le permitió desplegar su capacidad creativa? Para ello:

- En un primer momento, se trató de situar en el contexto de la entrevista si esas transformaciones eran producto de un cambio atribuible solamente a la universidad.
- En un segundo momento, se trató de analizar si intervinieron otros elementos para que se dieran modificaciones, tanto en su representación de sí misma como en su forma de abordar y posicionarse frente al trabajo académico y al saber sobre su profesión.

²⁵³ Conforme a la “Ley paterna” incorporó las normas de las escuelas a las que asistió la entrevistada, las cuales no habían sido cuestionadas hasta que ingresó a la universidad. De ahí que en el caso de ella le fue más claro ubicar los cambios operados entre el período preuniversitario y el universitario.

En su narración se ubican algunas huellas o marcas que permitieron pensar que la base de sus estrategias de apropiación se encontraban en experiencias lejanas familiares que la remitían a su infancia; infancia estructurada a partir de lo escuchado y lo mirado; es decir, de esa escena en que la mirada, pero sobre todo la voz, la sedujeron como se dice que el canto de las Sirenas²⁵⁴ seducía a los marinos.

Ella recordó que esa **“capacidad para inventar cuentos”** tiene un anclaje en el recuerdo de esa voz con la que se identificó desde su temprana infancia, la cual guarda relación con la voz del padre, mismo que le dejó una huella a la que ella recurrió para poder reconstruir su novela como estudiante; ella exteriorizó:

Mi papá todas las noches contaba cuentos, cuentos de la Revolución; déjame decirte porque mi papá era marxista, mi papá no era religioso, mi papá no iba a la iglesia con nosotros, no, mi papá había estudiado Ciencias Políticas en la UNAM, mi papá era un Jipi, andaba de huarache, camisas de manta bordadas y con el pelo largo, era la antítesis de mi mamá, completamente, tú no te lo puedes creer, ¡pero así era!... él todas las noches nos contaba cuentos de sus libros de la Revolución Cubana, de la Revolución Rusa, nos contaba historias de extraterrestres.

Mis papás compraron una casa muy grande con un patio inmenso y todas las noches nos sacaban a dormir al jardín a ver las historias... a ver las estrellas y mi papá nos contaba historias de las estrellas. Sí yo tengo un recuerdo de ese hombre, son sus historias; y yo te voy a decir que a lo mejor eran historias que él inventaba, igual que yo les cuento a mis hijos; yo creo que eso es... pero a mí no me interesaba lo que él decía, me interesaba escuchar su voz [P.2 /E7/PL79/HI –EAA].

En este párrafo podemos ubicar una representación interiorizada de la madre y del padre que remite al papel asignado al padre sobre todo a través de su voz²⁵⁵; voz que quedó

²⁵⁴ La mirada y la voz (pulsión invocante) constituyen dos de las pulsiones a las que hace alusión Lacan, a la pulsión invocante se le asocia con el mito de las Sirenas. “El mito dice que el misterio que encierran las Sirenas se encuentra no tanto en su belleza como en su canto, en que solamente aquel que como Ulises las escuchó, experimentó su encanto “Podemos “circunscribir” ese misterio a la luz de la dialéctica inconsciente de la seducción, de lo femenino y del papel que ella le corresponde la “voz”. Las voces de las Sirenas no son tan seductoras por lo que dicen como por la “captación” que provocan. El viajero corre el riesgo de enamorarse de la voz... Las Sirenas, por tanto podrían decir el saber de todas las cosas (*de omni re scibili*). Su voz se convierte aquí en el “resonador” del Cosmos, especie de gigantesca Crónica que transforma su oyente en ser pasivo y ávido de escuchar... el atractivo de las voces: seducen más allá de las palabras proferidas, al despertar y perpetuar el “deseo de escuchar”, interminablemente... En la medida que puede despertarse de esta tentación fusional, Ulises puede convertirse en sí mismo y superar la tentación mortal del olvido y el exilio definitivo. Nos acercamos a una parte esencial del “secreto” de las Sirenas: en cierta forma son voces en estado puro. Dicho de otra manera, no sólo tienen una voz seductora sino que son la encarnación, en mujer, de la voz. Su ser no es sino vocal. En ese concepto, remiten al enigma de la voz en su relación con el deseo y el goce” (Assoun, [1995], 2004, pp. 98 – 100).

²⁵⁵ “La voz está dotada de profundidad; al no significar nada, parece significar más que las meras palabras, se convierte en la portadora de algún insondable significado originario que, supuestamente, se perdió con el

investida, guardada en sus recuerdos como una escena en la que el padre narraba historias enmarcadas dentro de lo que ella consideraba su espacio familiar, representado por medio de *“una casa muy grande con un jardín inmenso”*²⁵⁶, en la que por las noches el padre tomaba la palabra y les contaba cuentos e *“historias de las estrellas”*, cuentos que la embelesaban.

A partir de los aspectos señalados, se podría pensar que un elemento que incidió en la sedimentación de su imaginación durante la infancia (rasgo que fue incorporado del otro significativo y posteriormente reconstruido haciéndolo propio), ella se identificó²⁵⁷ con la voz como elemento que le permitió desarrollar su capacidad para crear sus propias historias.

A través de esta fascinación por lo narrado se confirma la investidura que adquirió la voz, la cual ella vinculó con las historias y cuentos que procedían de la voz del padre, pero que desde una postura psicoanalítica, se puede entender que hunde sus raíces en las primeras experiencias que el bebé tiene con la madre o con quién cumple dicha función.

lenguaje. Parece, por un lado, conservar todavía su vínculo con la naturaleza como paraíso perdido – y, por otro, trascender el lenguaje, las barreras culturales y simbólicas en la dirección opuesta, por así decirlo: promete un ascenso en la divinidad, una elevación sobre lo empírico, lo mediado, lo limitado, las preocupaciones mundanas humanas... La voz como portadora de un sentido más profundo, de algún hondo mensaje, es una ilusión estructural, el núcleo de una fantasía de que la voz que canta podría curar la herida infligida por la cultura, restaurar la pérdida que sufrimos al asumir el orden simbólico. Esta engañosa promesa reniega del hecho de que la voz debe su fascinación en esta herida, y que su presunta fuerza milagrosa le surge de estar situada en esa fisura” (Dólar, [2006], 2007, p. 44).

²⁵⁶ Cuando en la entrevista le preguntó: ¿Qué es lo que te impulsó a estudiar Pedagogía? Ella relató cómo le impresionaron los jardines de la UPN, impresión que quizá se relacione con lo que ella describirá más adelante en la entrevista; al recordar el jardín de su casa, en el que compartió momentos muy importantes y placenteros con su padre y sus hermanos, en esa línea asociativa ella afirmó: *“cuando íbamos a ver a mi abuelo... estaba ya el Colegio de México y estaban construyendo la Universidad, y a mí me encantaba como estaban, ¡los jardines!; era muy cómo difícil de ver una escuela con jardines, yo siempre pensé ir a la universidad...yo vivía en el Estado de México, entonces, cuando yo venía al D.F. pasábamos por la UNAM, incluso, yo decía: yo voy a ir a la universidad; pero cuando pasábamos por esa construcción, yo le decía mamá ¿qué es eso?, y ella me decía “es una escuela, están construyendo una escuela y es para maestros”, además yo decía que yo iba ser maestra desde que era niña”* [P.1 /E7/PL79/HI –EAA]. La alusión a los jardines, espacio reiterado en su entrevista, puede considerarse como un espacio simbólico y significativo para esta estudiante, pues los jardines son el lugar que le permite asociar la voz familiar, encarnada por la voz paterna, lo que permite pensar la importancia que puede tener lo familiar y lo azaroso que se juega en la elección de la carrera profesional.

²⁵⁷ Identificación que se hace presente cuando se refiere a la voz que considera que ella porta y que ha atravesado a sus propios hijos a través de sus narraciones. En ese sentido ella dice: *“igual que yo, les cuento a mis hijos”*.

Estas experiencias permiten reflexionar sobre la articulación de elementos relacionados con el proceso primario (en donde se pone en juego la representación escénica de la fantasía²⁵⁸) y con el proceso secundario que posibilita el desarrollo del pensamiento del sujeto, instaurándose con ello una dinámica que hace viable el despliegue de su imaginación.

Desde este punto de vista se puede decir que se trata de un proceso complejo, que pasó tanto por la fascinación de la voz del padre como por la identificación con la madre²⁵⁹, en el que en el proceso de apropiación están presentes por lo menos dos movimientos por ella reconocidos, en los que interviene:

- La voz del padre: voz que le servía de un trasfondo que la acompañaba durante el día y que por las noches se concretaba en la salida nocturna al jardín de la casa con el fin de “*ver las historias*”.
- La separación de esa voz (colocada en el lugar de la Ley del padre) la identificación con ese rasgo que ya le es propio, que le permitirá reconocer su propia voz dando muestras de haber incorporado dicho rasgo, y con ello, de habérselo apropiado.

Este proceso la colocó en capacidad de otorgar un sentido y dar voz a las representaciones que eran producto de su imaginación, y no quedar fijada a la repetición de la voz de un otro significativo, llámesele a éste, padre o maestro, autor, etcétera.

²⁵⁸ El origen de esta representación escénica, la podemos comparar con el Imaginario radical, categoría propuesta por Castoriadis y empleada por algunos psicoanalistas. Al respecto Castoriadis señala: “En el ser por hacerse emerge lo imaginario radical, como alteridad y se figura, es al figurar y al figurarse, creación de “imágenes” que son lo que son y tal como son en tanto figuraciones o presentificaciones de significaciones o de sentido. Lo imaginario radical es como histórico-social y como psique-soma. Como histórico-social, es un río abierto de colectivo anónimo; como psique/soma, es el flujo representativo/afectivo/intencional. A lo que es posición, creación, dar existencia en lo histórico-social del término, o sociedad instituyente. A lo que es posición, creación, dar existencia en la que psique/soma para que la psique/soma, le llamamos imaginario radical... La imaginación radical es en y por la posición-creación de figuras como figurado-representado” (Castoriadis, [1975], 1989, pp. 327 – 328).

²⁵⁹ En una parte, la entrevistada narra cómo la voz del padre la acompañó en su niñez como un trasfondo dentro de la dinámica familiar: “*Me acuerdo de mi papá, un hombre que leía todas las tardes, se sentaba en su sillón junto a la ventana de la sala y leía y nosotros podíamos pasarle jugando hasta con la bicicleta y él seguía leyendo; sí, me acuerdo mucho de que por ejemplo platicaba mucho con mi mamá; y mi mamá haciendo el quehacer, lavando trastes, haciendo la comida, mi papá la seguía y él le platicaba y ella seguía haciendo las cosas y él como que siguiéndola le ayudaba, de repente... eso me acuerdo [P.2 /E7/PL79/HI – EAA].*

Ese potencial creativo de la niñez se expresó en el discurso de la entrevistada por medio de la expresión **“pero a mí no me interesaba lo que él decía, me interesaba escuchar su voz”**; se podría preguntar frente a ello: ¿qué tanto, por medio de la mirada y de la voz²⁶⁰, se enlazaron y con-fundían esos dos objetos (mirada y voz)?

No se sabe, sin embargo, por lo que ella narra, a partir de su expresión **“todas las noches nos sacaban a dormir al jardín a ver las historias... a ver las estrellas”** hace pensar en un montaje pulsional, donde voz y mirada jugaron un papel importante como objeto causa de su deseo. En las narraciones del padre, ella condensaba una serie de representaciones que le permitían ver, poniéndola en condiciones para imaginar algo que iba más allá de la historia misma y que resonaba por sí misma. Así, cuando la entrevistada afirmó **“a mí no me interesaba lo que él decía, me interesaba escuchar su voz”** hace pensar también, en la pulsión invocante (la voz del padre²⁶¹) que ha sido erotizada y anuda a su propio deseo.

Esas narraciones del padre le dejaron una profunda huella, un legado que irá conquistando, dándole cuerpo y formando cuerpo en ella, es decir, esa erotización de la voz del otro significativo le permitirá incorporar algunos rasgos que dejarán una marca en el inconsciente, producto de la investidura de la voz, que hundía sus raíces en la constitución misma del proceso que va de lo originario al proceso primario²⁶²; y de éste

²⁶⁰ Desde la perspectiva lacaniana existen cuatro pulsiones (la oral, la anal, la escópica y la invocante); la tercera correspondería al registro de la voz. La pulsión logra su satisfacción, aunque sea de manera momentánea, por medio de uno de sus destinos: la transformación en lo contrario, la vuelta contra sí mismo, la represión o la sublimación. De ahí la importancia de la mirada y de lo que se escucha como lo señala Assoun “El psicoanálisis interroga de manera paradójica y radical, esta doble pertenencia del sujeto del inconsciente al orden de la mirada –vidente/visible– y al orden de la palabra –hablante/hablado –Cae bajo la mirada y da voz, doble rostro de lo inconsciente” (Assoun, [1995], 2004, p.14). En el caso de Freud la mirada y la voz no se localizan del lado de la pulsión sino del ideal superyoico. “el creador del psicoanálisis, por su parte, se siente poco inclinado a hurgar en las entrañas de las pulsiones parciales para descubrir en ellas un objeto propiamente pulsional de la voz” (Assoun, [1995], 2004, p. 72).

²⁶¹ “La voz es una especie de “esquema intermediario entre la realidad y la realidad psíquica del sujeto” (Assoun, [1995], 2004, p. 68).

²⁶² A este respecto Piera Castoriadis-Aulagnier señala que es “Característico del funcionamiento de lo originario; este placer que lo primario modificará uniéndolo al deseo de “oír” la presencia del pecho y del Otro, constituye la condición necesaria para la catectización de la capacidad de escucha a través de este proceso. A su vez, este deseo de oír es el antecedente indispensable para que surja un deseo de aprehender lo que enuncia la voz: este deseo de aprehender implica la actividad de lo primario-secundario. Mientras se considera el proceso originario, todo sonido se presenta, en y a través del pictograma, como el producto de un “tímpano-pecho sonoro” que representa, en el registro de la función auditiva, las dos entidades indisolubles del objeto-zona complementario” (Castoriadis-Aulagnier, [1975], 2010, p. 95 – 96).

a la dinámica psíquica, lo cual le permitió la conquista de su imaginación que ella ubicará en la universidad.

En síntesis, puede decirse que a la entrevistada la palabra le resonaba y le permitía tanto un reencuentro con el otro significativo como con algo que le era propio. Es en esta doble relación de hablar y ser hablado, de escuchar y ser escuchado, que se conjugará y se despertará su imaginación, y junto con ella su deseo de saber pero también de transmitir a otro su saber. Puede considerarse a la voz, como un representante de la pulsión invocante, y a ésta como la base para la constitución de su proceso identificatorio. Fue a partir de la voz, que se movilizó su deseo y sus estrategias de apropiación académica.

Sus cuentos de la infancia eran expresión de un imaginario suelto y solamente en el medio universitario hacen discurso, en la medida que se anudaron con lo simbólico y con “*algo*” desconocido, pero propio, que la puso en condiciones de un despliegue de su imaginación. Asimismo, esta experiencia hace pensar en la importancia que puede jugar el espacio universitario como ambiente facilitador para algunos estudiantes, pues en la medida en que éste viabilice una serie de coordenadas placenteras, y propicie la construcción de nuevos lazos sociales, se propiciará tanto la sublimación de las pulsiones como el reencuentro con lo que sea más propio en cada uno de los estudiantes.

3.2.3. Reflexión: “Valoración académica”

A continuación se presentan los resultados de las interpretaciones realizadas a las entrevistas seleccionadas con respecto al período universitario correspondientes a la categoría de “**Valoración académica**”, abordadas a partir de las subcategorías de “**Reconocimiento de sí**” y de “**Producción e imaginación**”, para lo cual se hacen una serie de planteamientos generales relacionados con estas dos subcategorías seguidos de puntualizaciones referentes a las estrategias de apropiación académica y al deseo de saber del estudiante universitario.

Presentación general

Dentro de esta categoría se ubicaron dos grupos de interpretaciones pertinentes a la “**Representación de Sí mismo**” organizadas por medio de dos subcategorías:

1. “**Reconocimiento de sí**”: en esta subcategoría se ubicó un grupo de entrevistas en las que se identifica la importancia que jugó la categoría de Sentimiento de sí para interpretar la representación que los entrevistados se conformaron a partir de la dinámica establecida entre los “*logros o éxitos obtenidos*”, “*la historia de la constitución narcisista*” y “*la función del “Ideal del yo”*”. La interacción de estos elementos permitió comprender cómo algunas experiencias académicas incidieron en la manera de sentirse y valorarse los entrevistados en su condición de estudiantes universitarios. Los resultados se agruparon a partir de dos direcciones:
 - Primera: en la que el Sentimiento de sí se encontraba comprometido con Inhibiciones del Yo superadas o manejadas a partir de los éxitos obtenidos dentro del espacio escolar.
 - Segunda: en que el Sentimiento de sí se hallaba íntimamente vinculado con el papel que jugó el Superyó, lo que influyó tanto en la Imagen de sí mismo como en la manera de mirar los logros alcanzados, así como la duda y la deuda contraída con los otros significativos, la cual influyó directamente en la representación de sí mismo.

2. **“Producción e Imaginación”**: Dentro del análisis de esta categoría se rescatan las experiencias de algunos de los entrevistados que se relacionaron con actividades creativas y placenteras, cuyos recuerdos influyeron directamente en el desarrollo de una serie de actividades académicas realizadas durante ese período de formación. Entre las categorías psicoanalíticas que más ayudaron a la comprensión de los procesos involucrados, se encuentran el espacio potencial, la creatividad y la simbolización; mismas que articuladas con la dinámica del aparato psíquico permitieron ubicar que:
- Dichas experiencias están asociadas a vivencias de la niñez que adquirieron los entrevistados con sus padres o con sus pares (amigos, hermanos, primos) las cuales tuvieron una importancia determinante con posteridad (*nachträglich*).
 - Estas experiencias de la niñez fueron recuperadas en el contexto universitario y fueron la base para la construcción de sus estrategias de apropiación académica y de la relación que establecieron con el saber en la universidad.
 - Se presentó una línea de continuidad como un cambio en la dinámica establecida entre las estrategias de apropiación académica y el deseo de saber, que repercutieron en la representación que tenía el entrevistado sobre sí mismo.

Cabe señalar, que del conjunto de entrevistas con que se contó para hacer la interpretación de los procesos involucrados entre las estrategias de apropiación académica y el deseo de saber, de las dos categorías generales optadas para la construcción del horizonte de interpretación de esta investigación, no agotaron las posibilidades de interpretación del material empírico. Para la interpretación se eligieron sólo aquellas narraciones que permitían la comprensión de un panorama de las tendencias generales identificadas en otras de las entrevistas realizadas.

a) Estrategias de apropiación académica

Dentro de las narraciones ubicadas en la subcategoría “*Reconocimiento de sí*” se puede indicar que entre las acciones específicas a través de las que se concretó la estrategia de apropiación académica se encuentran:

- ✓ Aquellas que estuvieron dirigidas a la construcción de espacios distintos o paralelos a los espacios curriculares, como son los relacionados con la participación política y el teatro, los cuales potencializaron el trabajo académico y el proceso de formación.
- ✓ La apropiación del espacio académico fue no sólo una estrategia que movilizó su deseo de saber, sino también una forma que permitió al entrevistado posicionarse frente a ese Otro de la cultura, a los otros significativos y otros semejantes.
- ✓ El trabajo dirigido hacia el exterior se instituyó como la acción específica más relevante a través de la cual se concretó la estrategia de posicionamiento académico de algunos entrevistados; esta acción les permitió colocarse en un lugar distinto al ocupado dentro del espacio académico y familiar.
- ✓ La estrategia de apropiación académica adoptada por ciertos entrevistados, les sirvió tanto para resolver algunos problemas con la figura del padre, como para reivindicarlo a partir de su posicionamiento universitario.
- ✓ La estrategia de apropiación académica apoyada en la relación establecida con grupos externos al aula ayudó a varios entrevistados a elaborar y sublimar sus pulsiones mediante los vínculos establecidos dentro del espacio universitario.
- ✓ En algunas narraciones ubicó la presión ejercida por el tiempo calendario en el desarrollo de su trabajo académico, ya que semestralmente ponía a prueba la capacidad para desarrollar y continuar los estudios universitarios. En ciertos casos fue vivida como una relación entre vida y muerte, entre “ser” o “no ser” estudiante y futuro profesionalista.

En cuanto a la subcategoría **“Producción e imaginación”**, los resultados del proceso de interpretación de las entrevistas permitieron comprender que:

- ✓ La estrategia de apropiación académica en la universidad se basó en la construcción de espacios que se recreaban a partir de experiencias adquiridas en la infancia, en espacios diferentes que posibilitaron el reencuentro con coordenadas de placer.
- ✓ Se estructuró a partir de una articulación entre la búsqueda de **“algo”**, la investidura de objetos y la construcción de nuevos escenarios dirigidos a aplicar los conocimientos adquiridos.
- ✓ Mediante el teatro, la lectura y el diálogo se crearon lazos que permitieron la apropiación de un espacio potencial (Winnicott, 1972 [2000]) y de creatividad que posibilitó una resignificación de los saberes propios y de los nuevos conocimientos adquiridos a través de la relación con otros.
- ✓ Las estrategias de apropiación académica se modificaron apuntalándose en lo más propio (la voz y la mirada).

b) Deseo de saber

La relación con el saber implicó en los entrevistados una ruptura, por lo menos momentánea, con lo conocido; esta situación requirió un tiempo de aislamiento, de desconcierto e incluso de inhibición; y en algunos casos una resignificación de formas de trabajo académico²⁶³. Aquellos alumnos que lograron atravesar ese pasaje, pudieron construir una nueva forma de mirarse.

²⁶³ En mi experiencia como docente, he visto y conocido varios casos en que, los estudiantes ante las presiones académicas, llegan a ingresar a una institución médica e incluso psiquiátrica debido a los niveles de estrés desencadenados a partir de las presiones escolares; lo que no significa que la universidad sea la que haya producido la desestructuración subjetiva, ya que dicho problema hunde sus raíces en los orígenes de la psique. Sin embargo, la institución educativa tendría que, por lo menos, conocer qué, cómo y por qué se desencadena una desestabilización psíquica aun cuando esto no sea su objeto de estudio y trabajo, a fin de que pueda tener una intervención educativa con mayor compromiso y responsabilidad.

La experiencia académica significó para estos entrevistados, el reposicionamiento o afianzamiento subjetivo, expresado entre otras formas como un cambio de la **“Representación de sí mismos”**.

Con respecto al deseo de saber, en los estudiantes que se ubicaron dentro de la subcategoría **“Reconocimiento de sí”**, se ubicaron dos orientaciones:

- ✓ El deseo de saber se vinculó con procesos participativos en que el estudiante deseaba darse a ver (mediante la política, el teatro, etc.). Dichos procesos se tradujeron en roles específicos en la etapa de estudiante universitario: como actor y militante; desde este lugar el saber académico es que pudo vincularse y valorarse.
- ✓ El deseo de saber se movilizó a partir un proceso contradictorio que llevó a poner en juego la duda sobre sí mismo y sobre el otro así como su existencia y supervivencia dentro del medio académico; proceso que reactivó la compulsión a la repetición.

En relación con la categoría **“Producción e Imaginación”** se ubicó que:

- ✓ El deseo de saber se colocó bajo la dinámica de la pulsión, en donde lo leído, lo dicho y lo hecho logró rebasar los márgenes de lo instituido.
- ✓ El deseo de saber se construyó a partir de una búsqueda de ese “algo” y de la aplicación de lo nuevo proveniente de ese otro significativo.
- ✓ Se invistieron objetos a partir de la fantasía y de experiencias que permitieron reactualizar las coordenadas de placer, lo que posibilitó imprimir algo singular, en donde la recreación y resignificación de Sí mismo se vio involucrada.
- ✓ La mirada y la voz fueron objetos que movilizaron el deseo de saber.
- ✓ Los nuevos lazos sociales establecidos en el espacio universitario propiciaron la identificación con otros significativos, permitiendo la sublimación y creación dentro del proceso de formación académica del estudiante.

RECAPITULACIÓN FINAL

A través del análisis de las entrevistas se construyó un horizonte de interpretación de los procesos de apropiación académica y el deseo de saber, el que permitió reflexionar sobre la representación que los entrevistados tenían acerca de su proceso de formación; proceso que sirvió para ubicar cómo se miraban y posicionaban, como estudiantes, con respecto a su formación. Cada uno de ellos expresó su singular representación sobre sus experiencias dentro del espacio escolar y académico correspondientes a los períodos preuniversitario y universitario. La construcción de sentidos de ambos períodos se construyó a partir de dos categorías: *“Dedicación al trabajo académico”* y *“Valoración académica”*.

La ampliación del horizonte de interpretación se realizó a partir del material empírico obtenido en las diecisiete entrevistas realizadas a egresados de licenciatura en la UPN - Ajusco formados en los planes de estudio 79 y 90. Este trabajo se desarrolló por medio de una investigación cualitativa de corte hermenéutico, apoyada en planteamientos de Gadamer y en referentes teóricos del Psicoanálisis.

Con fines de presentación fue necesario ubicar el contexto institucional como referente para explicitar las propuestas curriculares bajo las cuales se formaron los egresados de la licenciatura en Pedagogía de la UPN (capítulo 1°). Como parte central de la investigación se concretaron dos capítulos que reconstruyeron y resignificaron las narraciones de los entrevistados en torno a la categoría de *“Representación de sí mismos”* durante los períodos preuniversitario (capítulo 2°) y universitario (capítulo 3°).

En su conjunto, las interpretaciones permitieron contar con un acercamiento a los procesos de apropiación académica, así como al deseo de saber de los entrevistados. Estos elementos ayudaron a construir un panorama general de la percepción-consciencia que señalaron sobre cómo se concebían como estudiantes; para ello se trabajó inicialmente con

las categorías de estrategias de apropiación y deseo de saber matizadas y concretadas en cada caso interpretado.

Este trabajo facilitó la construcción de una impresión de aquellos aspectos que, desde una perspectiva sociológica, se han realizado para abordar la categoría de identidad, tanto individual como colectiva, que dentro del campo del Psicoanálisis se han relacionado con la instancia del “Yo”, íntimamente vinculada con otras categorías empleadas a lo largo de la investigación, entre las que están: Sí mismo, Sentimiento de sí, Yo ideal, Narcisismo, Imaginario, Superyó (Ideal del yo, Conciencia moral, Auto-observación y Función habilitadora del Superyó) entre otras; las cuales sirvieron para construir una interpretación de las diferentes entrevistas realizadas.

En el capítulo relacionado con el período preuniversitario, se plantearon conceptos generales del Psicoanálisis utilizados tanto en la interpretación de período preuniversitario como universitario; asimismo, se hicieron las aclaraciones consideradas relevantes importantes para la lectura del trabajo. En el capítulo relacionado con el período universitario, se especificaron más ampliamente las categorías que sirvieron para una comprensión del objeto de estudio.

Se recurrió a las categorías teóricas de la obra de Freud y de algunos desarrollos de la teoría psicoanalítica, a través de determinadas corrientes y autores contemporáneos. El empleo de estos últimos retomó aquellos planteamientos que abordaron o profundizaron algunos de los aportes freudianos; se recuperaron aspectos coincidentes o complementarios entre corrientes del Psicoanálisis, cuyo referente principal para su selección fue la obra freudiana. Se realizó la elección de las categorías a partir de una valoración de los aportes de autores latinoamericanos o de otras latitudes, según la pertinencia para cada entrevista interpretada.

Si bien en un primer momento se pensó que la obra de Cornelius Castoriadis ([1975] 1989) sería la que proporcionaría más elementos para la interpretación; en la medida en que se avanzó en la investigación se vio que algunas categorías de Lacan y de Hornstein

proporcionaban mejores posibilidades para articular los elementos ubicados en el material empírico que permitieron la construcción del nuevo horizonte de comprensión del objeto investigado.

Cabe señalar que el debate sobre las diferencias entre posturas en las cuestiones clínicas provenientes de las diversas corrientes del Psicoanálisis, que ponen en cuestionamiento ciertos desarrollos teóricos, no fue relevante para esta investigación dada la metodología de corte hermenéutico, así como por el objetivo planteado para esta investigación.

1. Período Preuniversitario

El abordaje del período preuniversitario permitió ubicar que los entrevistados situados dentro de la categoría “***Dedicación al trabajo académico***”, emplearon una estrategia con predominio en los procesos de repetición, y establecieron una relación con el saber que les permitió sortear las dificultades de su formación académica, sin llegar a ser anulados por la demanda del otro significativo; manteniendo con ello una actitud de auto-observación y una separación con el otro significativo, que les sirvió para la construir su estrategia académica y establecer su relación con el saber.

En el caso de las entrevistas ubicadas a partir de la categoría “***Valoración académica***” se observó que el uso de sus estrategias y la relación con el saber estuvo fuertemente determinado por el vínculo construido por los entrevistados con algún miembro de la familia, con los pares y con algún representante de la institución escolar. En estos casos, se apreció el papel jugado por el Ideal del yo en su proceso de formación.

Cabe señalar que en algunas entrevistas ubicadas dentro de la categoría de “***Dedicación al trabajo académico***”, el papel del Ideal del yo y más específicamente del núcleo duro del Superyó, jugaron un papel central. En la medida en que el Yo fue más flexible, el

Sentimiento de sí se vio fortalecido y la dinámica entre el Ideal del yo y el núcleo duro del Superyó no fungió como obstáculo o inhibición para el desarrollo académico de los entrevistados. Mientras que en las entrevistas relacionadas con la categoría de **“Valoración académica”**, se observó el empleo del recurso psíquico de la función habilitadora del Superyó; así como en la creación de espacios propios que posibilitaron el enfrentar las dificultades desprendidas del trabajo académico o de su relación con el saber.

Aun cuando cada historia o novela escolar mantiene el sello de singularidad, existe un aspecto compartido en todas las narraciones: el papel jugado por la realidad social como un elemento fundamental (más no exclusivo) en la construcción de la representación que cada entrevistado hizo sobre sí mismo, acerca de su proceso de formación. En este sentido, se ubicó que la valoración dada por otros significativos (padres, abuelos o maestros, etc.) al desempeño académico de los entrevistados, fue muy importante para la mirada que el estudiante asumió sobre sí mismo.

En el período preuniversitario, la valoración concretada en la calificación y objetivada en la boleta que institucionalizó su desempeño académico, fue un referente presente en todas los entrevistados cuando hablaban sobre sí mismos como estudiantes, a partir de la demanda de ese otro significativo. Mientras que en el período universitario, las apropiaciones guardaban una relación más estrecha con las identificaciones y con el deseo de saber.

Cabe aclarar que en los casos de educación media y sobre todo media superior, la calificación no fue el elemento central sino colateral, a partir del cual el entrevistado se miró y resignificó la percepción-conciencia de la valoración académica producto de su interacción en el espacio escolar. Esta experiencia permitió al estudiante ubicar el papel jugado de la disciplina escolar, el programa curricular, las condiciones socioeconómicas, las posibilidades personales, así como las responsabilidades adquiridas y asumidas dentro del espacio familiar y escolar en su formación.

La representación sobre sí mismo se simbolizó a partir de la percepción-conciencia del otro significativo y el Otro de la cultura, así como de los recursos psíquicos con los que contaba el estudiante; recursos que fueron ampliándose, reforzándose o resiniéndose durante el período de formación preuniversitaria a partir del lazo establecido con otros sujetos significativos.

En la medida que avanzaban en los distintos niveles educativos, algunos estudiantes pudieron desconsistir ciertos discursos negativos sobre su persona, provenientes del otro significativo; elemento que les ayudó a flexibilizar la crítica que se hacían sobre ellos mismos, así como a construir y recuperar recursos psíquicos que les sirvieron para apropiarse de determinados saberes ofertados en el espacio educativo (juego creativo, identificación con un otro, repetición creativa, etcétera).

La experiencia adquirida, tanto dentro de la escuela como en la familia, contribuyó en mayor o menor medida a sentar las bases para un tipo de relación con el espacio escolar. En términos generales, puede pensarse que las experiencias durante esta etapa dejaron marcas o huellas, que al ser libidinizadas, posibilitaron la investidura de los objetos académicos, adquiriendo un valor y significado que le contribuyó a desarrollar su trabajo académico en ese período, así como a crear las bases de lo que sería la estrategia académica empleada en etapas posteriores de su formación.

Las experiencias vividas en el espacio escolar, para algunos estudiantes fueron placenteras mientras que para otros fueron un tanto dolorosas; éstas últimas llevaron a que se bloqueara parcialmente el desempeño académico del entrevistado. Sin embargo, todos los estudiantes emplearon los recursos psíquicos con los que contaban hasta ese momento (adquiridas en el medio familiar) y en los casos en que el espacio familiar no lo posibilitó, compensaron tal situación con relaciones establecidas dentro del espacio escolar que sirvieron de referente central para orientar su trabajo académico y enfrentar las vicisitudes de su vida cotidiana.

Asimismo se observó que el establecimiento de límites poco claros en el manejo de los espacios y en el uso de los tiempos, puede propiciar problemas en el desarrollo del trabajo académico (reprobación, mala conducta, falta de compromiso con la formación, etcétera); sin embargo, cuando el estudiante contaba con ciertos recursos psíquicos que compensaran los problemas, las carencias o frustraciones vividas durante este período de formación se superó el pronóstico negativo proveniente del medio escolar o familiar (por ejemplo, representaciones tales como: *“eres un tonto”, “eres un flojo”, “eres una niña de mala conducta”, “eres gris”*, entre otras).

Cada estudiante se apropió de la responsabilidad y valoración de su trabajo académico de manera singular, apoyándose en los recursos psíquicos que generalmente eran de repetición. En ese sentido, se considera que la repetición juega un papel importante, más no es el único presente en el proceso de formación, ya que todo proceso educativo exige, para que se sostenga, que el destino de la pulsión de la repetición vaya de la mano con un trabajo de sublimación, haciendo tolerable y gratificante la labor escolar. Los recursos de los que echa mano el estudiante para dar respuesta a las demandas escolares, ayudan a comprender algunas acciones específicas que apoyaron la estrategia construida para posicionarse y sortear las dificultades enfrentadas en los diferentes espacios académicos y niveles educativos.

A partir de lo interpretado anteriormente, se puede pensar que después del pasaje por el Complejo de Edipo (coincidente con la etapa escolar) las experiencias escolares juegan un papel importante para la afirmación o superación de algunos rasgos narcisistas, que podrían obstaculizar el desarrollo académico de los estudiantes.

El establecimiento de límites, reglas claras y oportunas, tanto de parte de la familia como de la escuela, ayuda a fortalecer conquistas previas (recursos psíquicos) basan la construcción de la estrategia de apropiación académica, que adquiere una singularidad al posibilitar al estudiante el establecimiento de una relación específica con el saber, fundada en identificaciones, lo cual favorece el trabajo académico y la experiencia personal de éste.

Entre los recursos psíquicos empleados por los entrevistados se ubicaron el desplazamiento, la idealización, la identificación, la negación, la sublimación y algunas formaciones de compromiso expresadas por ellos como “*mala conducta*”, “*irse de pinta*”, “*reprobación*”, “*olvidar cosas*”, entre otras. Lo cual indica que algo se estaba habilitado del proceso de constitución psíquica; aun cuando el estudiante no tuviera, en ese momento, posibilidades de sortear las diversas demandas del medio. En estos casos se requiere un trabajo con el estudiante que permita desbloquear dichos aspectos, a fin de propiciar una fluidez pulsional que ponga al sujeto en condiciones de sublimar y desarrollar un trabajo creativo a futuro. Sin embargo, cabe señalar que si el destino de la pulsión fuera solamente la sublimación, el estudiante no podría desarrollar un trabajo académico, ya que la actividad educativa exige tanto un monto de represión como de sublimación.

Cuando la representación de los entrevistados sobre sí mismos se centró en la experiencia adquirida en la educación primaria, ésta fue asumida con mayor peso que en aquellos casos en que fue resultado de la experiencia de la educación media o media superior. En los últimos niveles preuniversitarios, cuando las significaciones emitidas de otros significativos fueron negativas sobre el desempeño académico del entrevistado, la percepción-conciencia de sí mismo pasó por el cuestionamiento, la desconsistencia del discurso del otro, o bien, por el empleo de recursos lúdicos utilizados para fortalecer su Sentimiento de sí.

Cuando existe una flexibilidad del Yo, éste evita que se constituya un Superyó tiránico o un Ideal del yo gozoso que obstaculice y persiga al sujeto, bloqueándolo o anulándolo. Si bien el Ideal del yo produce un nivel de goce, también propicia un cierto placer siempre y cuando no llegue a avasallar al sujeto, propiciando que el Sentimiento de sí salga fortalecido, y que parte de ese Ideal del yo oriente el trabajo de la sublimación y algo de lo imaginario se juegue en la mirada de ese otro significativo.

En síntesis, se puede decir que durante el período preuniversitario, el papel del otro significativo fue fundamental para la adquisición de recursos utilizados por los estudiantes

en el desarrollo de sus estrategias académicas y en su relación con el saber. Las representaciones de sí mismos ubicadas en la categoría **“Dedicación al trabajo académico”** le dieron mayor peso al papel que jugó la demanda del otro significativo (padres o maestros) en la manera de mirarse; en tanto que las representaciones colocadas dentro de la categoría **“Valoración académica”**, dieron mayor peso a las relaciones y la dinámica establecida en varios espacios con diferentes actores sociales; lo que les ayudó a tamizar y desconsistir las representaciones negativas sobre su persona, planteadas por ese otro significativo.

2. Período Universitario

A partir de las mismas categorías generales elegidas para abordar el período preuniversitario: **“Dedicación al trabajo académico”** y **“Valoración académica”** fue necesario establecer subcategorías que permitieran la construcción de un panorama de las representaciones del período universitario sobre sí mismo, referentes a las estrategias de apropiación académica y al deseo de saber de los entrevistados:

1. **“Dedicación al Trabajo Académico”**: está referida al predominio del compromiso o responsabilidad asumidos por el estudiante frente a las demandas escolares, lo cual se planteó a través de dos subcategorías:
 - a. **“Compromiso académico”**: categoría ligada con la responsabilidad asumida por el egresado frente a sus estudios, producto de un proceso de auto-observación en el que recupera y establece una relación con el trabajo escolar y con el saber, que posibilita concretar una experiencia formativa, misma vinculada de manera general con el papel preponderante jugado por el Ideal del yo del estudiante.

- b. **“Habilidades prepotencializadas”**: representación relacionada con las habilidades o capacidades adquiridas previamente por el estudiante para hacer frente a las demandas y al encargo por la institución universitaria. Estas habilidades han sido adquiridas dentro o fuera de las instituciones educativas, siendo el espacio universitario el que posibilitó desplegarlas e imprimirles un sello particular. Es decir, mediante esta categoría se resaltaron los éxitos y logros obtenidos frente a los otros significativos para el estudiante, los cuales fueron mirados a partir de distintos procesos comprometidos con aquellas instancias del Superyó.
2. **“Valoración Académica”**: entendida como la manera en que el entrevistado se percibió a partir de las relaciones intersubjetivas establecidas durante sus estudios universitarios; dentro de esta categoría se formularon dos subcategorías:
- a. **“Reconocimiento de sí”**: concebida como la representación que el estudiante tuvo sobre sí mismo, formado a través de su historia de constitución narcisista, de los éxitos obtenidos y del papel jugado por el Ideal del yo, regulado por exigencias sociales, colocando la dinámica entre el Yo ideal e Ideal del yo en el centro de la **“Representación de sí mismo”**.
- b. **“Producción e imaginación”**: definida como la **“Representación de sí mismo”** estructurada por medio de experiencias de tipo placentero o doloroso la que posibilitó la libidinización de objetos; así como la construcción de escenarios viables para la intervención y el desarrollo de actividades creativas, recurriendo a recursos psíquicos constituidos durante los períodos pre-edípico y de latencia.

Al hacer el análisis se observó como característica general, dentro del período universitario, que los entrevistados se representaban a sí mismos a partir de los rasgos con los que se identificaron en un momento de su historia escolar, considerados como “algo propio”. Estos rasgos les sirvieron para dar continuidad a la imagen que tenían de ellos,

estableciéndose así una diferencia con la significación de sus experiencias pasadas y un reposicionamiento subjetivo.

Mientras que en la etapa preuniversitaria, los diferentes estudiantes recurrieron a la mirada de un Otro de la cultura para ratificar su **“Representación de sí mismo”** (la calificación asignada por la institución), en la etapa universitaria su representación se estructuró como producto de circunstancias y experiencias vividas en este período, propiciadas dentro de este espacio académico. Sin embargo, estas experiencias fueron valoradas a partir de aquellos elementos de la escuela, la familia o los pares que habían introyectado anteriormente.

Aunque los entrevistados hayan recurrido a referentes previos, la **“Representación de sí mismo”** no se centró de manera tan directa en factores externos o provenientes de la demanda planteada por un otro significativo (padres, profesor, o algún otro) como en la etapa anterior; sino que, en mayor o menor medida su mirada estuvo determinada tanto por los elementos resignificados como por las nuevas experiencias adquiridas dentro del espacio universitario; lo cual marcó de forma singular la relación con el saber y con las estrategias académicas empleadas en ese periodo de formación.

A continuación se señalan algunos elementos construidos durante el proceso de interpretación del material empírico relacionados con el período de formación profesional de los entrevistados, se organizados en los siguientes apartados:

- Estrategias de apropiación académica
- Deseo de saber
- Proceso de continuidad y cambio
- Tiempo y temporalidad
- Espacio

a. Estrategias de apropiación académica

Las estrategias académicas se constituyeron a partir de las demandas curriculares, pero sobre todo de “*algo*” considerado como propio y proveniente de otro espacio y tiempo; ese “*algo*” tuvo su antecedente en espacios y tiempos preuniversitarios. La dinámica establecida entre la demanda y el deseo se jugó de manera singular en cada uno; sin embargo, esta dinámica al mismo tiempo se constituyó como un elemento fundamental para el reposicionamiento subjetivo de los entrevistados.

Para algunos entrevistados, en la decisión de elección profesional, así como la institución a la que ingresaron (UPN) estuvieron implicados en procesos tanto de búsqueda como de azar, situación que impactó a las estrategias académicas. En otros casos, fue la dinámica propiciada por la licenciatura la que les permitió posicionarse frente al saber académico. Esta dinámica les sirvió para construir una estrategia que facilitara su hacer frente a las diversas demandas del espacio universitario.

b. Deseo de saber

El deseo de saber se encontró íntimamente vinculado con la estrategia académica, ambos aspectos se vieron dinamizados por las nuevas experiencias vividas durante la etapa universitaria. La mirada y la voz se constituyeron como los dos objetos más importantes que se pudieron rastrear en las entrevistas. Estos objetos se movilizaron por medio de experiencias en donde el circuito pulsional colocó al sujeto en posición de darse a ver y darse a oír; es decir, en un papel activo donde lo propio y lo ajeno se articularon como posibilidad de creación y producción dentro del espacio universitario. El deseo de saber se vinculó con experiencias pasadas que fueron reactualizadas y resignificadas en el espacio universitario.

c. Proceso de continuidad y cambio

En cuanto al proceso de continuidad y cambio de las estrategias de apropiación académica y el deseo de saber, a través de las entrevistas efectuadas se observó que algunos de los egresados daban mayor peso a la continuidad y otros al cambio; sin embargo, en todos los casos estos dos procesos se expresaron como algo inseparable.

Cuando se presentó la preponderancia de la continuidad sobre el cambio se observó la existencia de un conflicto mayor entre el Yo ideal y el Ideal del yo, lo que no significó que las estrategias académicas empleadas o el deseo de saber hayan sido elementos que inhabilitaran su desarrollo profesional. En estos casos se exteriorizó una mayor necesidad de ser mirado y confirmado por el otro significativo, y menor cuando el estudiante recurrió a sus recursos internos y a procesos identificatorios pasados. Es decir, mientras que unos entrevistados contaban con rasgos psíquicos que les facilitaron adaptarse a los cambios dentro del espacio universitario; en otros entrevistados en que se encontraba comprometido el Sentimiento de sí mismo o una Inhibición del yo, el deseo de saber fue movilizado por el interés de alcanzar éxitos escolares que les confirmaran la imagen que tenían de ellos.

Además en algunos entrevistados la necesidad de ser confirmados por el otro significativo implicó el empleo de mayor energía libidinal, la cual fue utilizada para la construcción de una serie de condiciones que les dieran cierta seguridad, pero que desde un punto de vista externo, podrían pensarse como innecesarias, redundantes e incluso barrocas.

d. Tiempo y temporalidad

El tiempo que requirieron los entrevistados para incorporar los cambios y adaptarse a las nuevas circunstancias que se presentaron en la etapa universitaria dependió de los recursos psíquicos empleados por los entrevistados para metabolizar y simbolizar las distintas experiencias. Los procesos de formación no siempre corrieron a la par con el tiempo

calendario establecido institucionalmente. Fue el tiempo simbólico de cada uno de los estudiantes quien jugó el papel preponderante en las significaciones de la dinámica curricular.

En aquellos casos en los que predominó el proceso de continuidad (con respecto a la etapa preuniversitaria); en la estrategia académica y el deseo de saber se observó que existía una percepción de la temporalidad, en la que se tendía a separar los tiempos en pasado, presente y futuro. En cuanto a los entrevistados en que pasado, presente y futuro se encontraron anudados y resignificados a partir de una misma experiencia, el cambio tuvo mayor importancia.

e. Espacio

Cabe señalar que para muchos estudiantes el paso de un nivel a otro implicó, por lo menos en un primer momento, responder al encargo institucional y a la demanda del docente de manera en como lo habían hecho anteriormente (vincularse con los pares, cumplir con las tareas, organizar sus tiempos y espacios de estudio, etcétera), lo que pudo llegar a representar un serio obstáculo para ciertos estudiantes; sobre todo, cuando la lógicas y compromisos escolares se modificaban de manera significativa. Sin embargo, en todos los casos, en el espacio de la educación superior potencializaron su desempeño académico, incluso para algunos, fue el lugar que les permitió ubicar una serie de capacidades que pudieron anudarse al deseo de saber y a las estrategias de apropiación académica.

La universidad representó un encuentro con lo ajeno, lo diferente y lo propio; constituyéndose así en espacio facilitador y potencializador que permitió un reencuentro consigo mismo; lo que a su vez tuvo un impacto en el reposicionamiento subjetivo del estudiante, tanto en lo referente a sus estrategias de apropiación académica como en su vínculo con el saber.

Se observó que, en mayor o menor medida, en todos los entrevistados se presentó una resignificación no sólo de ellos mismos, sino también del espacio escolar, el cual fue vivido como algo propio y no como un lugar impuesto. En tal sentido, el empleo del espacio guardó una relación directa con las estrategias de apropiación académica y éstas mantuvieron un vínculo íntimo con el deseo de saber de cada estudiante.

La inserción de los entrevistados en la universidad implicó una capacidad de tolerar la ansiedad que generaba enfrentarse al borde que existía entre el espacio de seguridad y el vacío. Esto implicó a los estudiantes el uso de dos estrategias: mientras que unos recurrieron a las estrategias académicas empleadas previamente. Otros trataron de tolerar el hueco representado por el no saber qué hacer, ni cómo hacer lo solicitado o demandado en el día a día, dentro de los distintos espacios curriculares; lo que les exigió el empleo de recursos internos que posibilitaron, a la larga, la construcción de una nueva experiencia de formación.

3. A modo de cierre general

A lo largo del trabajo de investigación se construyeron distintas líneas de interpretación por medio de la relectura de los procesos de apropiación académica y de la relación que el entrevistado estableció con el saber; facilitando así la construcción de un horizonte de comprensión sobre dichas experiencias planteadas a través de un referente teórico fundamental: el Psicoanálisis. Con las categorías de esta teoría, se fue tejiendo, junto con el material empírico, una reflexión sobre la realidad educativa investigada; a partir de la postura que señala que:

En cierto sentido, el texto es el producto de la acción práctica del escritor, pero escribir ejercita algo más que nuestras habilidades de redacción. Escribir ejercita y hace empíricamente demostrable nuestra capacidad de “ver.” Escribir muestra que ahora podemos ver algo y a la vez muestra los límites o fronteras de nuestra capacidad de ver. Al escribir, el autor muestra la forma simbólica lo que es capaz de ver” (Manen, 2003, p. 146).

El trabajo que se presenta constituye una mirada enfocada a tratar de comprender un proceso complejo como lo es la formación humana, específicamente los procesos de apropiación académica y el deseo saber del estudiante universitario. Se consideró que este tipo de trabajo no podía ser abordado desde una línea cuantitativa, ni únicamente descriptiva. De ahí que se eligiera al Psicoanálisis como la herramienta intelectual principal para la interpretación de los aspectos involucrados en esta investigación.

A diferencia de los trabajos guiados por una metodología que aspira lograr resultados concluyentes, en el caso de la investigación hermenéutica apoyada en la creación y recreación de los sentidos que se tejen a lo largo del proceso de escritura y reescritura de la investigación, se buscó recuperar y explicitar la posición asumida, tanto por los entrevistados como por el investigador, sobre la manera de “ver” o comprender experiencias de los sujetos dentro de un espacio y tiempo específico; dejando al mismo tiempo la posibilidad de que el lector construyera su propio horizonte de interpretación de lo que se le presenta.

Desde tal perspectiva la interpretación reconstruye permanentemente, lo que permite hacer una serie de preguntas que no necesariamente tienen que ser respondidas sino que

quedan como cuestiones abiertas a la reflexión, tanto la propia como la de otros. Ningún cierre supe las observaciones que le preceden, de ahí que este apartado se remita a proseguir con la línea de reflexión de las observaciones antecedentes, tratando de pensar algunas otras implicaciones pedagógicas involucradas en los procesos interpretados.

Las reflexiones realizadas a lo largo de una investigación de esta naturaleza no implican una traducción mecánica para la acción apresurada; ni para ser aplicadas a situaciones específicas en la resolución de problemas educativos. En ese sentido, se comparte la postura de Dewey que señala que *“Ninguna conclusión de la investigación científica puede convertirse en una regla inmediata al arte educativo.”* (De Alba, 1987, p. 102), desde esta posición los resultados de la investigación no producen reglas para la práctica educativa; mas contienen un valor indirecto que *“consiste en ofrecer instrumentalidades intelectuales que pueden ser utilizadas por el educador.”* (De Alba, 1987, p. 104). De ahí que uno de los productos de la investigación sea la posibilidad de seguir reflexionando sobre ciertos elementos que pueden orientar el trabajo del educador. Se comparte también la postura de Max Van Manen, quien considera que:

La teoría pedagógica debe ser la “teoría de lo único”, es decir, del caso particular. La teoría de lo único empieza desde el caso individual, busca las cualidades universales y regresa al caso individual. El teórico educacional, en tato que pedagogo, abandona simbólicamente al niño, de un modo reflexivo, para estar con él de un modo real, para saber lo que es apropiado para este niño o estos niños, aquí y ahora” (Manen, 2003, p. 165).

En este sentido, se piensa que el mejor elemento con que puede contar el pedagogo es una amplia formación teórica que le ayude a comprender las diferentes aristas del proceso educativo y una de ellas es la mirada psicoanalítica. No se trata de que éste se vuelva psicoanalista, pero sí que comprenda que frente a la relación con el saber y al proceso de apropiación académica del estudiante, se ponen en juego algo más que una serie de conocimientos a ser aprendidos o reglas de acción para la práctica.

La comprensión de los elementos que brinda el Psicoanálisis abren toda una posibilidad para adentrarse en el complejo proceso educativo y para relativizar el papel que juegan ciertas propuestas de intervención dirigidas a conformar la enseñanza según modelos que pretenden garantizar la adquisición de un conocimiento específico, sin tomar en cuenta

aquellos aspectos involucrados en la relación establecida por el estudiante con el saber y con sus modos de apropiación académica.

Por un lado, mucho de la Pedagogía tradicional se ha centrado en buscar o construir el instrumento (técnica, examen, programa o currículo), capaz de asegurar los conocimientos planteados como deseables para los estudiantes de los diferentes niveles y modalidades educativas, dejando de lado las singularidades de los estudiantes. Por otra parte, desde el punto de vista social, se diseñan políticas educativas y presupuestarias que intentan resolver otros aspectos del problema. Tales elementos podrían ser adecuados, pero no constituyen las condiciones únicas, ni siquiera las más importantes, si se deja de lado lo central: los recursos con que cuentan los sujetos involucrados en el proceso de formación, específicamente los de estudiantes y docentes.

No se trata de un problema de control de todas las variables que intervienen en el proceso educativo, como si este fuera sólo administrativo, sino de comprender la importancia que puede jugar la mirada de un otro significativo en la experiencia de formación de los estudiantes, al libidinizar la relación con el saber y las estrategias de apropiación académica; de ahí la importancia que puede jugar el pedagogo y especialmente el educador con su intervención profesional.

En este sentido, el problema central no se limitaría a asegurar un plan de estudios con contenidos específicos, actualizados y adecuados al momento que se vive; ni se reduce a la aplicación de políticas educativas que intenten resolver ciertos problemas de la operación de los proyectos de formación de los estudiantes, sino también en procurar también el establecimiento de un tipo de relación estudiante–universidad que favorezca los procesos de formación.

En ninguno de los casos que conformaron el universo de esta investigación se encontró que las estrategias académicas empleadas y el deseo de saber se limitaran solamente a lo que la escuela les ofreció (programa, condiciones de aprendizaje, apoyos etcétera). En la conformación de las estrategias y en la relación frente al saber fue fundamental la

percepción-conciencia de los estudiantes frente a sus pares, a sus profesores y a otros que para ellos fueron significativos en un momento determinado de su trayectoria formativa. La manera en que se posicionaron sus profesores y sus pares fue un elemento fundamental en los cambios operados en éstos; lo que no significó que la escuela no haya tenido ningún papel importante en los procesos de apropiación académica y en la relación con el saber. La escuela recreó la función de simbolización, que se inicia desde las primeras etapas de la vida del bebé; simbolización que se manifestó en sus acciones y representaciones que permiten al sujeto el desarrollo de la capacidad de representarse y representar al mundo y a toda experiencia que tuvo en la vida.

A partir de las observaciones apuntadas a lo largo de esta investigación, se propone a ser pensados con los colectivos de pedagogos y particularmente con los educadores las siguientes reflexiones:

Estudiante

- ✚ El papel del Superyó (Ideal del yo, auto-observación, conciencia moral y función habilitadora) constituido en los primeros años de vida se verá movilizado a partir de las nuevas experiencias formativas, incidiendo directamente en el empleo de los recursos psíquicos en que se apoya su estrategia académica y el deseo de saber del estudiante.

- ✚ Las dificultades que enfrenta el estudiante en el período universitario pueden ser una posibilidad para superar viejos obstáculos y representaciones que dificultan su inserción en el espacio educativo, siempre y cuando los docentes tengan la sensibilidad y comprensión suficiente para propiciar nuevas experiencias significativas en el proceso de formación del estudiante.

- ✚ Las inhibiciones ante el trabajo académico pueden ser superadas en la medida que se brinden espacios que potencialicen la creatividad del estudiante y que le sirvan para

resignificar sus viejas experiencias de formación ante nuevas condiciones de posibilidad.

- ✚ Es el estudiante quien que construye sus estrategias de apropiación académica y el que establece una relación con el saber apoyado en sus experiencias pasadas; pero es la universidad la que brinda un espacio formativo acotado que podrá ser metabolizado de una u otra forma, dependiendo de lo que ahí se le ofrezca.

Educador

- ✚ La relación con cada profesor, en cada espacio educativo o cualquier experiencia de formación, pueden ser elementos que potencialicen la movilización y el enriquecimiento de las estrategias de apropiación académica y el deseo de saber del estudiante.
- ✚ Algo que se pone en juego en la construcción de estrategias de apropiación y el deseo de saber del estudiante es la propia pasión del educador ante su trabajo y frente al saber; ya que ésta puede servir como elemento identificador al movilizar tanto los elementos pasados como los presentes en el estudiante, potencializando sus experiencias formativas.
- ✚ En ningún caso, la acción del educador garantizará un resultado único ni posible de ser homogenizado; no se trata del desarrollo de competencias que puedan ser aprendidas, pues la trasmisión que hace el educador llega más allá de lo consciente o de lo propuesto por cualquier programa educativo.
- ✚ El educador tendría que contar con una formación amplia que le permitiera establecer reglas claras que impidan al estudiante la exploración de otros horizontes.
- ✚ Una de las tareas del educador es comprenderse a sí mismo, y ubicar qué es lo que le hace obstáculo, ya que ello se pondría en juego, quiera este o no, en la relación que establezca con los otros.

Institución educativa

- ✚ La escuela tiene una responsabilidad al construir andamiajes que potencialicen las redes de relaciones que teje el sujeto para enfrentar la demanda escolar sin llegar a suprimirse o alienarse frente al otro significativo.

- ✚ La comprensión de la complejidad de aspectos involucrados en el proceso de constitución subjetiva, rebasar los marcos de la escuela y de la intencionalidad de los sujetos. Es necesario tener presente que tanto la historia del estudiante como los acontecimientos azarosos y presentes serán significados por éste a partir de los elementos inconscientes con que cuenta.

- ✚ Es fundamental respetar y comprender la singularidad de cada estudiante; de ahí que como pedagogos debemos tener presente que no hay una técnica que pueda aplicarse de manera general para que éste adquiera determinada estrategia de apropiación académica, ni para que se sostenga su deseo de saber; lo que no significa que no intente hacer algo.

- ✚ Dentro de un espacio reglado por condiciones institucionales, el respeto a la singularidad del estudiante por parte de los trabajadores académicos de la escuela posibilitará que se pongan en juego los recursos psíquicos con que cuenta cada estudiante; los cuales serán enriquecidos o modificados a partir de los diferentes elementos que se le propongan en los distintos momentos de su trayecto de formación.

- ✚ Es importante que el docente y el estudiante, cuenten con espacios de escucha que favorezcan los procesos de libidinización del trabajo académico de ambos, a fin de que la relación con el saber sea resignificada permanentemente en el proceso de formación, en particular sobre aquellos aspectos que hagan obstáculo en el desarrollo académico.

REFERENCIAS

- Aduriz, Sabin. “Adolescencia, etapa bisagra en la adquisición de la identidad psicosexual. La creación de sí mismo”. En: Moreno, Enriqueta, compiladora (2011) *El psicoanálisis y la capacidad creativa en el ser humano*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Aguilar, Mariflor (1998) *Confrontación crítica y hermenéutica*. México. Fontamara - UNAM.
- Aguilar, Mariflor (2008) *Diálogo y Alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer*. México. Facultad de Filosofía y Letras – Paideia.
- Aguilar, Rosa (2002) *La titulación en licenciatura: sistematización de una experiencia, análisis y propuesta*. Tesis de Maestría en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. México.
- Aguilar, Virginia y Moreno, Ma. “Programa de tutoría: intervención e investigación colectiva para el apoyo a la formación y a la titulación (PROTIIC)”. En: Fernández Héctor, Ubaldo y García, compiladores (2007) *XI Jornadas pedagógicas de otoño. Memoria*. (Tomo II). México. UPN. pp. 193 – 207.
- Aguilar, Virginia (1990) *Formación profesional y servicio social en Pedagogía*. Dirección de Docencia. Academia de Pedagogía. México. UPN. Mimeo.
- Aguilar, Virginia, “La formación profesional y los procesos de titulación en la licenciatura en Pedagogía”. En: Fernández, Héctor y Samuel Ubaldo, compiladores (2007a) *X Jornadas pedagógicas de otoño. Memoria*. (Tomo II). México. UPN. pp. 65 – 78.
- Aragonés, Raúl (1999) *El narcisismo como matriz de la teoría psicoanalítica*. Buenos Aires. Nueva Imagen.
- Assoun, Paul-Laurent ([1995], 2004) *Lecciones psicoanalíticas sobre la mirada y la voz*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Assoun, Paul-Laurent (2002) *El vocabulario de Freud*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Augé, Marc (2000) *Los no lugares. Espacios de anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona. Gedisa.

- Beillerot, Bllanchard y Mosconi ([1989], 1998) *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires. Paidós.
- Berenstein, Isidoro (2004) “Reconsideración de la educación psicoanalítica”. En: *Devenir Otro con Otros(s). Ajeneidad, presencia, interferencia*. Capítulo 7. Buenos Aires. Paidós. pp. 165 – 188.
- Berger y Lukmann ([1968], 1992) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Bleger, José ([1971], 1978) *Temas de psicología (entrevista y grupos)*. Argentina. Nueva Visión.
- Bleichmar, Dio (1993) “Género y sexo: su diferenciación y lugar en el Complejo de Edipo”. En: *El feminismo espontáneo de la histeria. Estudio de los trastornos narcisistas de la feminidad*. México. Fontamara. pp. 31 – 54.
- Bleichmar, Silvia ([1999] 2000) *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Bleichmar, Silvia (2009) *Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires. Paidós.
- Blos, Peter ([1979], 2003) *La transición adolescente*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Bourdieu, Pierre (2000) *Poder, derecho y clases sociales*. Palimpsesto. Derechos Humanos y Desarrollo. Bilbao. Desclée.
- Calvo, Mónica (2004) *Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el esfuerzo de la titulación profesional. Análisis de un caso*. Tesis de Maestría en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. México.
- Camarena, Eugenio (2002) *Investigación y Pedagogía*. México. Gernika.
- Castoriadis, Cornelius ([1975], 1989) *La institución imaginaria de la sociedad*. (Tomo 2). Buenos Aires. Barcelona. Tusquets.
- Castoriadis-Aulagnier ([1975], 2010) *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Chamizo, Octavio. “Temporalidad y espacialidad. Destinos de lo otro y el cuerpo”. En: Valencia, Guadalupe (2005). *Tiempo y espacio: miradas múltiples*. México. Plaza y Valdés.

- Charlot, Bernard ([1997], 2007) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Argentina. Zorzal.
- Chasseguet-Smirgel, Janine ([1975], 2003) *El ideal del yo. Ensayo psicoanalítico sobre la "enfermedad de idealidad"*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Corvalán, A. (2007) *Permanecer y transformar. Crisis en las instituciones*. Buenos Aires. Juan Ventura Esquivel (JVE).
- Day, Christopher (2007) *Pasión de enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid. Narcea.
- De Garay, Adrián (2004) *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de control cultural*. Barcelona - México. Pomares.
- Dewey, John. "La ciencia de la educación" Buenos Aires. Editorial Losada. Traducción Lorenzo Luzuriaga. pp. 11 – 79. Tomado de: De Alba Alicia (1987) *Teoría Pedagógica. Lecturas introductorias*. CESU-UNAM. pp. 98 – 120.
- Dólar, Malden ([2006], 2007) *Una voz y nada más*. Buenos Aires. Manantial.
- Dubar, Claude ([2000], 2002) *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona. Bellaterra.
- Evans, Dylan ([1996], 1997) *Diccionario introductorio de psicoanálisis Lacaniano*. Buenos Aires. Paidós.
- Freud, Sigmund (2001) *Obras completas*. 24 Vols. Buenos Aires. Amorrortu.
- [1895] "Proyecto de psicología", Vol. I, pp. 323 – 446.
- [1900] "La Interpretación de los sueños", Vol. V, pp. 504 – 611.
- [1905] "Tres ensayos de teoría sexual", Vol. VII, pp. 109 – 224.
- [1907 -1908] La novela familiar, Vol. IX, pp. 213 – 220.
- [1914] "Recordar, repetir y reelaborar". (Nuevos consejos sobre la técnica del psicoanálisis, II), Vol. XII, pp. 145 – 158
- [1914] "Sobre la psicología del colegial", Vol. XIII, pp. 243 – 250.
- [1914] "Introducción al narcisismo", Vol. XIV, pp. 65 – 98.
- [1916] "Algunos tipos de carácter dilucidados por el trabajo psicoanalítico", Vol. XIV, pp. 313 – 339.

[1916–1917] 23° conferencia. Los caminos de la formación del síntoma. Vol. XVI, pp. 326 – 343.

[1919] “Lo ominoso”, Vol. XVII, pp. 215 – 251

[1923] “El yo y el ello”, Vol. XIX. pp. 1 – 66.

[1925] “La negación”, Vol. XIX. pp. 249 – 257.

[1925 (1926)] “Inhibición, síntoma y angustia”, Vol. XX, pp. 71 – 164.

[1927] “El humor”, Vol. XXI, pp.155 – 162.

[1932 - 1933] 31° conferencia. “La descomposición de la personalidad psíquica”, Vol. XXII, pp. 53 – 74.

[1938] “Esquema del psicoanálisis”, Vol. XXIII, pp. 133 – 209.

[1938 – (1941)] “Conclusiones, ideas y problemas”. Vol. XXIII, pp. 301 – 302.

- Gadamer, Hans ([1975], 1996) *Verdad y Método*. (Tomo I). España. Salamanca. Sígueme.
- Galindo, Jesús, coordinador (1998) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México. Pearson.
- Geertz, C. ([1973], 1997) “Descripción densa: hacia una cultura interpretativa de la cultura”. En: *La interpretación de las culturas*. España. Gedisa. pp. 19 – 40.
- Goetz, J.P. y M.D. Lecompte (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata. pp. 133 – 162.
- Goffman, Erving ([1963], 2006) *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Green, André ([2005], 2007) *Jugar con Winnicott*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Henrion, Jean (1993) *La causa del deseo. El agalma de Platón a Lacan*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Hornstein, Luis ([2000], 2002) *Narcisismo. Autoestima, identidad, alteridad*. Buenos Aires. Paidós.
- Hornstein, Luis (2003) *Intersubjetividad y clínica*. Buenos Aires. Paidós.
- Hornstein, Luis (2006) *Las depresiones. Afectos y humores del vivir*. Buenos Aires. Paidós.

- Hornstein, Luis “La subjetividad y lo histórico-social. Hoy y ayer Piera Aulagnier” En: Hornstein, Luis, compilador (2004) *Proyecto terapéutico. De Piera Aulagnier al psicoanálisis actual*. Buenos Aires. Paidós. pp. 29 – 75.
- Kernberg, Otto ([1971], 2001) *La teoría de las relaciones objetales y el psicoanálisis clínico*. Buenos Aires. Paidós.
- Kernberg, Otto ([1975], 2005) *Desórdenes fronterizos y narcisismo patológico*. Buenos Aires. Paidós.
- Knobel, Mauricio. “El síndrome de la adolescencia”. En: Aberastury, A. y Knobel, M. ([1988], 2009) *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires. Paidós. 35 – 109.
- Kohut, Heinz ([1971], 2001) *Análisis del self. El tratamiento de los trastornos narcisistas de la personalidad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Kovac, Karen (1987) “La planeación educativa en México. La Universidad Pedagógica Nacional (UPN)”. En: *Los grandes momentos del normalismo en México. Fundación y desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional*. pp. 25 – 53.
- Lacan, Jacques ([1938], 1978) *La familia*. Argentina. Argonauta.
- Lacan, Jacques ([1971], 2000) “El tiempo lógico y el aserto de la certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma”. En: *Escritos I*. México. Siglo XXI. pp. 187 – 203.
- Lacan, Jacques ([1973], 1999) *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis, 1964*. (Libro 11). Argentina. Paidós.
- Lacan, Jacques ([1964], 2000) “Das Ding II”. En: *La ética del psicoanálisis, 1959 – 1960*. (Libro 7). Buenos Aires. Paidós. pp. 73 – 88.
- Laplanche, J. y Pontalis J. - B. ([1968], 1983) *Diccionario de psicoanálisis*. (2ª edición). Barcelona. Labor.
- Manen, Max (2003) *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. España. Idea Books.
- Mijolla, Alain y Sophie Mijolla de “El sujeto y el Otro”. En: (2003) *Fundamentos del psicoanálisis*. Capítulo 24. Madrid. Síntesis. pp. 397 – 449.
- Morales Barrera, Mónica (2011) *Transmisión y apropiación de la ley en la educación. Aportes del Psicoanálisis a la Pedagogía*. Tesis de doctorado en Pedagogía. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. México

- Negrete, Teresa (2003) *Voces de fundadores: representaciones y experiencias que configuraron lo académico en los orígenes de la Universidad Pedagógica Nacional, 1978 – 1980*. Tesis de Maestría en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativas. DIE–CINVESTAV–IPN.
- Pereña, Francisco. "Identidad". En: Mira, Ruiz y Gallano (2005) *Conceptos freudianos*. Madrid. Síntesis. pp. 425 – 428.
- Pescador, José y Carlos Torres "La Universidad Pedagógica Nacional (UPN): La dialéctica entre política y educación. Un estudio de caso". En: (1987) *Los grandes momentos del normalismo en México. Fundación y desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional*. pp. 95 – 103.
- Roudinesco, Élisabeth y Michel, Plon ([1997], 2003) *Diccionario de psicoanálisis*. Argentina. Paidós.
- Saal, Frida (1998) "Algunas consecuencias políticas de la diferencia psíquica entre sexos". En: *Palabra de analista*. México. Siglo XIX. pp. 15 – 40
- Sandín, Esteban (2003) *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Cap. 9. Madrid. McGraw Hill. pp. 202 – 212.
- Speziale, Roberto (2002) *La culpa. Consideraciones sobre el remordimiento, la venganza y la responsabilidad*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Taylor y Bogdan (1990) "La entrevista en profundidad". En: *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Cap. 4. Buenos Aires. Paidós. pp. 100 – 132.
- Tendlarz, Silvia "La constitución del sujeto" (2004) En: *¿De qué sufren los niños? La psicosis en la infancia*. Argentina. Lugar. pp. 35 – 64.
- Ubaldo, Samuel, "A treinta años de su origen, la licenciatura de Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, una opción educativa para ¿Quiénes?". En: Fernández, Ubaldo y García, compiladores (2007) *XI Jornadas pedagógicas de otoño. Memoria*. (Tomo II). México. UPN. pp. 209 – 224.
- Weiss, Eduardo (1983) *Hermenéutica crítica y ciencias sociales. Una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica*. México. Mimeo.
- Winnicott, D. ([1972], 2000) *Realidad y juego*. España. Gedisa.
- Wittrock, M. (1990) "Procesos de pensamientos en los alumnos". En: *La investigación en la enseñanza*. (Vol. III). Barcelona: Paidós.

Woods, Peter ([1986], 1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación.* España. Paidós.

Documentos institucionales

Academia de Pedagogía (1989a) *Elementos para la evaluación de los programas de asignatura, plan 79*, Licenciatura en Pedagogía. México. UPN. Mimeo.

Aguilar, Juárez y Ortega (1988). *Pre-proyecto: estudio-trabajo para la licenciatura en Pedagogía.* Licenciatura en Pedagogía. México. UPN. Mimeo.

Aguilar, Virginia (1990). *Proyecto de servicio social.* Academia de Pedagogía. México. UPN. Mimeo.

Aguilar, Córdova y Cortés (1992) *La Universidad Pedagógica Nacional y la licenciatura en Pedagogía.* Academia de Pedagogía. México. UPN. Mimeo.

Juárez, Sara (1990) *Propuestas de las licenciaturas de la UPN para la elaboración de programas de estudio.* Dirección de Docencia. Academia de Pedagogía. México. UPN. Mimeo.

UPN (1978a) *Boletín informativo.* México. UPN.

UPN (1978b) *Proyecto Académico de la Universidad Pedagógica Nacional.* México. UPN.

UPN (1979) *Información General.* México. UPN.

UPN (1980) *Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional.* D. F. México. UPN.

UPN (1981) *La licenciatura en Pedagogía.* Coordinación de la Licenciatura en Pedagogía. Área de Docencia. Secretaria Académica. México. UPN. Mimeo.

UPN (1989a) *Síntesis de los documentos de la comisión.* Comisión de Evaluación Interacadémica. Dirección de Docencia. México. UPN. Mimeo.

UPN (1989b) *Subcomisión: planes y programas.* Área de Docencia. México. UPN. Mimeo.

UPN (1990) *Plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía.* Dirección de Docencia. Academia de Pedagogía. México. UPN. Mimeo.

UPN (2004) *Gaceta, Órgano informativo.* No. 3. UPN. México. UPN.

Referencias empleadas en Anexos

a. Libros y artículos

- Aguilar, Virginia y María, Moreno “Programa de tutoría: intervención e investigación colectiva para el apoyo a la formación y a la titulación (PROTIIC)”. En: Fernández, Ubaldo y García, compiladores (2007) *XI Jornadas pedagógicas de otoño. Memoria*. (Tomo II). México. UPN. pp. 193 – 207.
- Aguilar, Virginia. “La formación profesional y los procesos de titulación en la licenciatura en Pedagogía”. En: Fernández, Héctor y Samuel Ubaldo, compiladores (2007a) *X Jornadas pedagógicas de otoño. Memoria*. (Tomo II). México. UPN. pp. 65 – 78.
- Alucema, María. “Procesos estratégicos en la construcción del contenido lógico-conceptual sobre la Teoría Evolutiva Moderna”. En: Campos Hernández, Miguel Ángel (2000) *Construcción de conocimiento y educación virtual*. México. UNAM - FFyL.
- Cortés, María. “La acreditación de la licenciatura en Pedagogía por los CIEES”. En: Fernández, Héctor y Samuel Ubaldo, compiladores (2007a) *X Jornadas pedagógicas de otoño. Memoria*. (Tomo II). México. UPN. pp. 107– 114.
- De Garay, Adrián (2004) *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de control cultural*. Barcelona - México. Pomares.
- Guzmán, Carlota. “Experiencia e identidad de los estudiantes de nivel superior que trabajan”. En: Guzmán, Carlota y Claudia, Saucedo, coords. (2007) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México. UNAM - Pomares.
- Hernández, Fuensanta, et. al. (2005) *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid. La Muralla.
- Levinson, Bradley (2002) *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. Aula XXI, México. Santillana.
- Lozano, Mónica y Rubio (2007) “Estudio exploratorio sobre necesidades y apoyos que son percibidos por los estudiantes para coadyuvar a su formación académica”. En: Fernández, Ubaldo y García, compiladores (2007) *XI Jornadas pedagógicas de otoño. Memoria*. (Tomo II). México. UPN. pp. 173 – 181.

- Mendoza, Lucila y Martha, Maldonado, “Identidad del aprendiente en el imaginario social del aprendizaje auto-dirigido de lenguas extranjeras” En: Morales, Carles y Juan Pozo (2003) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona. Síntesis.
- Mendoza, Lucila y Martha Maldonado, “Identidad del aprendiente en el imaginario social del aprendizaje auto-dirigido de lenguas extranjeras” En: Morales, Ana (2003) *Territorios ilimitados*. México. UAM y UAEM. pp. 253 – 259.
- Piña, Furlán y Sañudo, coordinadores (2003) *Acciones, Actores y Prácticas Educativas. La investigación educativa en México 1992 – 2002*. México. COMIE-SEP-CESU.
- Plazola, María (2009) “Tres planes de estudio para la formación de pedagogos en treinta años de la Universidad Pedagógica Nacional”. En: Plazola, María y Eva Rautemberg (2009) *Sujetos y procesos del cambio curricular*. México. UPN. pp. 42 – 80.
- Ramírez, Beatriz. “La formación profesional: diálogo hermenéutico y acción política”. En: Ramírez, Beatriz, coordinadora (2007) *De identidades y diferencias. Expresiones de lo imaginario en la cultura y la educación*. México. UAM - Azcapotzalco. pp. 241 – 273.
- Rubio, Lilia (2009) “Algunos hallazgos en la tutoría entre pares como apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer ingreso, ¿aprendizaje mutuo?” En: Fernández, Ubaldo y García, coordinadores (2009) *Pedagogía y prácticas educativas*. México. UPN. pp. 167 – 177.
- UAEM (2004) *Identidad del estudiante de nivel superior*. Programa de Evaluación y Mejoramiento de Ambientes Académicos. México. UAEM.

b. Tesis de Maestría y Doctorado Consultadas

- Aguilar, Rosa (2002). *La titulación en licenciatura: sistematización de una experiencia, análisis y propuesta*. Tesis de Maestría en Pedagogía. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. México.
- Calvo, Mónica (2009) *Tramas y figuras en el tiempo de una tesis: estudio de caso con tesistas de la licenciatura en Pedagogía de la UPN-Ajusco*. Tesis de Doctorado. DIE-CINVESTAV-IPN. México.
- Calvo, Mónica (2004) *Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el esfuerzo de la titulación profesional. Análisis de un caso*. Tesis de Maestría en Pedagogía. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. México.
- Cataldo, Rosa (1995) *Ser estudiante y ser trabajador: identidad de jóvenes de sector urbano popular*, Tesis de Maestría en Ciencias en Especialidad de Investigación Educativa, DIE-CINVESTAV-IPN. México.
- Díaz, Josefina (1998) *Los procesos de exclusión en la relación docente alumnos. Una aproximación al fracaso escolar en secundaria*. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. División de Estudios de Posgrado. ISCEEM. México.
- Fuentes, Silvia (2006) *Sujetos de la Educación: identidad, ideología y medio ambiente*. Tesis Doctorado en Ciencias en Especialidad de Investigación Educativas. DIE-CINVESTAV-IPN. México.
- Fuentes, Silvia (1997) *Identificación y constitución de sujetos: El discurso marxista como articulador hegemónico del proceso identificatorio de los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón, generación 79 – 83*. Tesis Maestría en Ciencias en Especialidad de Investigación Educativas. DIE-CINVESTAV-IPN. México.
- Hernández, Joaquín (2007) *La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales*. Tesis de doctorado en Ciencias en Especialidad en Investigaciones Educativas. DIE-CINVESTAV-IPN. México.
- López, Arcelia (2004) *Espacios de identificación en jóvenes urbanos*. Tesis de Maestría en Ciencias en Especialidad en Investigación Educativa. DIE-CINVESTAV-IPN. México.

- Marín, Dora (2006) *La formación universitaria, El estudio de la identidad profesional de alumnos de ingeniería civil*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. México.
- Martínez, Silvia (2006) *Construcción de significados e identidades en alumnos de una escuela secundaria*. Tesis de Maestría en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa. DIE–CINVESTAV–IPN. México.
- Merino, María (1997) *Identidad, elección de carrera y plan de vida en la adolescencia y juventud*, Tesis de Maestría en Psicología Clínica, UNAM. Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado, México.
- Merino, María (2000) *La construcción de la identidad en la adolescencia. Estudiantes del nivel medio superior*. Tesis de Doctorado en Educación. Universidad Iberoamericana Golfo Centro. México.
- Navarrete, Zaira (2007) *El pedagogo y su identidad profesional. El caso de los egresados de la carrera de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Veracruzana*. Tesis de Maestría en Ciencias, con Especialidad en Investigación Educativa. DIE–CINVESTAV–IPN. México.
- Negrete, Teresa (2003). *Voces de fundadores: representaciones y experiencias que configuraron lo académico en los orígenes de la Universidad Pedagógica Nacional, 1978 – 1980*. Tesis de Maestría en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativas. DIE–CINVESTAV–IPN. México.
- Palacios, Rafael (2001) *Ser estudiantes de CETIS: sus significaciones y prácticas sociales*, Tesis de Maestría en Pedagogía, UNAM. Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, Colegio de Pedagogía. México.
- Saucedo, Claudia (1998) *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP*. Tesis de Maestría con Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa, DIE–CINVESTAV–IPN. México.
- Soriano, Reinalda (2009) *Significados e identificaciones construidas por los tesistas de la FES Aragón*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. México.

c. Documentos

- Academia de Pedagogía (1984a) *Análisis crítico del plan de estudios vigente en la licenciatura en Pedagogía*. Licenciatura en Pedagogía. México. UPN. Mimeo.
- Academia de Pedagogía (1984b) *Evaluación del plan de estudios. (Versión preliminar)*. Licenciatura en Pedagogía. Área de Docencia. México. UPN. Mimeo.
- Academia de Pedagogía (1988) *Evaluación del plan de estudios. Licenciatura en Pedagogía*. México. UPN. Mimeo.
- Aguilar, Virginia y Bertha Orozco (1989) *Diagnóstico de la estructura académica y de los planes y programas de estudio del sistema escolarizado*. Área de Docencia. México. UPN. Mimeo.
- Aguilar, Virginia, et. al. (2004) *Comisión de evaluación. Programa educativo de la Licenciatura en Pedagogía. Reporte del diagnóstico institucional de la Licenciatura en Pedagogía, Plan 90*. Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente. Comisión de Evaluación. México. UPN. Mimeo.
- Aguilar, Fernández, Geneyro, Juárez (1990a) *Descripción de los campos que constituyen el plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía, plan 90*. Dirección de Docencia. Academia de Pedagogía. México. UPN. Mimeo.
- Aguilar, Fernández, Geneyro y Juárez (1990b). *Propuesta para la creación de un centro de formación profesional, estudios y servicios en Pedagogía*. Academia de Pedagogía. México. UPN. Mimeo.
- Aguilar, Fernández, Geneyro y Juárez Páez, (1990c) *Propuesta para la reestructuración del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía*. (Versión previa a la autorizada por el Consejo Académico del Plan 90). Dirección de Docencia. Academia de Pedagogía. México. UPN. Mimeo.
- Aguilar, Rosa (1990) *Formación profesional y servicio social en Pedagogía*. Dirección de Docencia. Academia de Pedagogía. México. UPN. Mimeo.
- Aguilar, Cortés, Fernández, Juárez (1989) *Propuesta para un debate sobre la evaluación y reestructuración del proyecto académico de la licenciatura en Pedagogía*. Dirección de Docencia. Academia de Pedagogía. México. UPN. Mimeo.

- Ayala, Laura, et. al. (2002) *El sistema de tutorías en la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco*. Comisión Interacadémica. Dirección de Docencia. México. UPN. Mimeo.
- Calvo, Mónica, et. al. (1999) *Diagnóstico de la licenciatura en Pedagogía*. México. UPN-Ajusco. Mimeo.
- Cortés, María. “La acreditación de la licenciatura en Pedagogía por los CIEES”. En: Fernández, Héctor y Samuel Ubaldo, compiladores (2007a) *X Jornadas pedagógicas de otoño. Memoria*. (Tomo II). México. UPN. pp. 107– 114.
- Cortés, María y Sara Juárez (s/f) *Esquema para la presentación de opciones de la fase III del Plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía*. México. UPN. Mimeo.
- Fernández, Héctor (1993) *Propuesta para la operación de la tercera fase del plan de estudios*. Academia de Pedagogía. México. UPN. Mimeo.
- Juárez, Sara (1990) *Propuestas de las licenciaturas de la UPN para la elaboración de programas de estudio*. Dirección de Docencia. Academia de Pedagogía. México. UPN. Mimeo.
- Licenciatura en Pedagogía (2006) *Criterios para la asignación de la carga docente*. Área de Teoría Pedagógica y Formación Docente. México. UPN. Mimeo.
- Licenciatura en Pedagogía (2007a) *Informe de evaluación curricular. III fase*. Área de Teoría Pedagógica y Formación Docente. México. UPN. Mimeo.
- Licenciatura en Pedagogía (2007b) *Operación de la licenciatura en Pedagogía*. Área de Teoría Pedagógica y Formación Docente. México. UPN. Mimeo.
- UPN (1984) *Documento síntesis de la reunión académica nacional*. La Trinidad, Tlaxcala. México. UPN. Mimeo.
- UPN, Área de Docencia (1986) *Evaluación de los planes de estudio de las licenciaturas del sistema escolarizado de la UPN*. México. UPN. Mimeo.
- UPN (1989) *Síntesis de los documentos de la comisión*. Comisión de Evaluación Interacadémica. Dirección de Docencia. México. UPN. Mimeo.
- UPN (1990) *Plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía*. Dirección de Docencia. Academia de Pedagogía. México. UPN. Mimeo.
- UPN (2004) *Gaceta, Órgano informativo*. No. 3. México. UPN.

ANEXOS

1. CUADROS COMPARATIVOS DE LOS FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS.
2. ANTICIPACIONES DE SENTIDO O PREJUICIOS.
3. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA IDENTIDAD ESTUDIANTIL.
4. CORRELACIÓN ENTRE PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN Y PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA.
5. DATOS PERSONALES, FAMILIARES Y ESCOLARES DE LOS ENTREVISTADOS.
6. GUÍA DE ENTREVISTA.
7. REGISTRO DE OBSERVACIÓN POSTERIOR A LA APLICACIÓN DE LA ENTREVISTA.
8. TABLA PARA LA CODIFICACIÓN DEL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS.
9. REORGANIZACIÓN DE LA ENTREVISTA CON FINES DE INTERPRETACIÓN
10. EJEMPLOS DE CODIFICACIÓN PARA EL ANÁLISIS.
11. MAPAS DE LOS PLANES 79, 90 Y PROPUESTAS DE CAMBIO CURRICULAR.
12. EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS 79.
13. OPERACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS 90.

ANEXO 1: CUADROS COMPARATIVOS DE LOS FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS

| FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS | | |
|--|---|---|
| Ejes de análisis | Psicoanálisis | Hermenéutica Perspectiva de Gadamer |
| Algunas de sus categorías | Inconsciente, sexualidad infantil, complejo Edipo, transferencia, asociación libre, represión, pulsión, mecanismos de defensa, aparato psíquico, formaciones de compromiso o sustitutivas, deseo e interpretación. | Tradicición, prejuicios, aplicación, experiencia, comprensión e interpretación, horizonte histórico (del presente y del pasado) fusión, de horizontes, círculo hermenéutico, historia efectual, diálogo, lenguaje. |
| Objetivo | Que el sujeto logre la construcción de una nueva novela familiar y con ello la posibilidad de redefinir su lugar como sujeto. | El objetivo del análisis hermenéutico se dirige a la construcción de un sentido que permita ampliar el horizonte de interpretación. |
| Sujeto | El sujeto del que habla el psicoanálisis es el sujeto del inconsciente; es aquel que existe donde no se piensa. A través del análisis el analizando tiene que hacerse cargo tanto de sus síntomas como de los cambios subjetivos. | Hermeneuta es el que realiza el trabajo de análisis y es consciente de la interpretación que ha hecho del texto, reconociéndola como una producción finita y limitada a su propio horizonte histórico. |
| Función del analista o hermeneuta | Se centra en la escucha, ésta se dirige a trabajar por medio de una atención flotante que le permita ubicar diversas manifestaciones del inconsciente a fin de que el analizando trabaje con ellas. | El hermeneuta trata de construir sentidos cada vez más completos y coherentes (círculo hermenéutico) que permitan la comprensión y le ayuden a construir ciertas condiciones que hacen valer una interpretación para un momento histórico, dentro de la situación hermenéutica construida por él. |

Tabla 1

ANEXO 1: CUADROS COMPARATIVOS DE LOS FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS

| FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS | | |
|-----------------------------------|---|--|
| Ejes de análisis | Psicoanálisis | Hermenéutica Perspectiva de Gadamer |
| Presupuestos | <p>Las cosas no tienen un valor en sí mismas, sino que cobran sentido a partir de la realidad psíquica del sujeto; ésta se estructura a partir de dos procesos fundamentales: la sexualidad infantil y el complejo Edipo.</p> <p>Lo principal no es lo manifiesto sino lo latente (el deseo) que está presente en lo que se dice; por medio de la interpretación de lo manifiesto es posible conocer los deseos inconscientes, que se expresan a través de las formaciones del inconsciente.</p> <p>La transferencia es el motor del proceso de análisis, esta puede ser positiva o negativa.</p> <p>Las pulsiones no pueden ser conocidas sino a través de sus representantes psíquicos.</p> <p>A través del lenguaje y más específicamente de la asociación libre, el sujeto logra la simbolización de aquellos elementos inconscientes y se trata de establecer una relación entre las representaciones y el afecto.</p> | <p>El hermeneuta trabaja tomando en cuenta la tradición y parte de los prejuicios desde los cuales inicia el proceso de comprensión del texto.</p> <p>La aplicación es parte constitutiva del trabajo de interpretación y comprensión de un texto y está determinada por un proceso ético con el que se compromete el hermeneuta.</p> <p>La experiencia es considerada como única e irrepetible; nos hace conscientes de nuestros límites y finitud humana. Es conciencia de encontrarse sobre lo abierto.</p> <p>El horizonte histórico del presente está en constante formación y en la medida que ganamos un nuevo horizonte, se produce una fusión de horizontes que constituye a la propia experiencia hermenéutica y con ella un momento de la historia efectual.</p> <p>El lenguaje es el medio a través del cual se realiza la comprensión; por medio de éste se establece un diálogo con el texto abriéndose la posibilidad de comunicación con este último.</p> <p>La historia efectual se hace presente en el propio proceso de comprensión y se concreta a través del proceso de lingüisticidad.</p> |

Tabla 2

ANEXO 1: CUADROS COMPARATIVOS DE LOS FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS

| FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS | | |
|--|---|---|
| Ejes de análisis | Psicoanálisis | Hermenéutica Perspectiva de Gadamer |
| Interpretación | <p>El analizante es el que hace el análisis de la historia, a la vez que ocupa el lugar del que habla.</p> <p>La interpretación se hace a partir del proceso de resignificación de la historia individual y familiar del sujeto; por medio de un proceso de recordar, repetir y reelaborar.</p> <p>La transferencia con el analista es lo que posibilita que el analizante logre avanzar en su proceso de interpretación de su vida psíquica.</p> | <p>El hermeneuta va reconstruyendo los sentidos del texto a partir de un proceso permanente de resignificación, buscando construir una interpretación que permita una unidad coherente de sentido que dé respuesta a la pregunta que le interpeló el texto.</p> <p>El trabajo de interpretación lo inicia a partir de una pregunta que le interpela al autor, lo desarrolla a través del diálogo establecido con la tradición desde el propio horizonte histórico, poniéndole en condiciones de una fusión de horizontes, donde la tradición, que existe en y por medio del lenguaje, cobra un nuevo sentido (historia efectual).</p> |
| Material con el que se trabaja | <p>Se trabaja con las asociaciones libres que hace el analizante en cada sesión, las cuales se expresan a través de un relato.</p> <p>El relato puede referirse a sus sueños, fantasías, síntoma o aspectos que le generan molestia, interés o simplemente un deseo de saber sobre éste y sobre sí mismo. Otro de los materiales con que trabajó Freud fue con obras de la literatura, análisis de procesos sociales y productos culturales.</p> | <p>El hermeneuta se apoya en un texto que ya tiene una estructura y un contenido anteriormente plasmado.</p> <p>Se trabaja con un texto específico. Se ve al texto como producto de una cultura y de un contexto histórico – social determinado.</p> |

Tabla 3

ANEXO 2: ANTICIPACIONES DE SENTIDO O PREJUICIOS

A partir de este entramado teórico metodológico señalado, del planteamiento hermenéutico y psicoanalítico, se podrían puntualizar algunos de las anticipaciones de sentido que servirían como un elemento más a ser considerado en la vigilancia epistemológica de este trabajo. Es decir, antes de iniciar el trabajo de campo, con base en mi experiencia profesional y mi formación, asumí una postura apoyada en las siguientes prenociones:

A) Contexto de apropiación

- ❖ Las significaciones imaginarias sociales que permean el espacio social donde el estudiante elabora sus estrategias de apropiación académica, serán el punto de referencia a partir de la cual se constituye la identidad del estudiante y futuro profesional.

B) Deseo de saber

- ❖ El deseo de saber del sujeto es el motor que lo lleva a construir sentidos y contenido al hacer de éste; dichos sentidos están en la base de los procesos de apropiación y significación subjetiva.
- ❖ El deseo de saber del estudiante universitario encuentra su origen en la más temprana experiencia de vida del sujeto; sin embargo, los derroteros de este deseo, dependerán de la trayectoria que dicho sujeto vaya construyendo a la largo de su proceso de formación.

C) Estrategia de apropiación académica

- ❖ Las estrategias constituirán modos de proceder del estudiante para lograr algo que él desea, consciente o inconscientemente. Esas maneras de proceder estarán en íntima concordancia con las significaciones sociales o en contradicción con esas concepciones sociales predominantes; las que le llevarán a dar un sentido y orientación a su práctica dentro del medio universitario.

D) Idealización

- ❖ Algunos estudiantes tenderán a la compulsión a la repetición, de las estrategias de apropiación académica empleadas y construidas en el medio escolar previo, bloqueando su producción y autonomía académica y fijándose en la idealización de figuras que paralizarán su flujo representativo, afectivo e intencional, proveniente de su imaginario radical; generando con ello la inhibición o la obsesión intelectual que le incapacitaría en su producción intelectual.

E) Identificaciones

- ❖ Las identificaciones que tiene el estudiante a lo largo de su proceso formativo constituyen un elemento desencadenante de su deseo de saber, y con éste, de nuevas experiencias formativas que le permitirán el empleo o construcción de sus estrategias de apropiación académica.
- ❖ Los estudiantes podrán actualizar sus identificaciones y las emplearán como punto de referencia. Las viejas y nuevas identificaciones favorecen el flujo representativo, afectivo e intencional originario de su imaginario radical.

F) Temporalidad

- ❖ Las representaciones, afectos y deseos que se movilizan y resignifican dentro del espacio universitario durante el proceso de formación, serán producto de la historia personal del estudiante y de la dinámica institucional que podrá en tensión el imaginario radical del sujeto con el imaginario histórico social.

G) Sublimación

- ❖ La capacidad de sublimación de los deseos del estudiante se pondrá en juego en la construcción de las estrategias de apropiación académica, como resultado del proceso de la socialización de la psique dentro del entramado de significaciones sociales imaginarias instituidas.

- ❖ La sublimación permitirá al estudiante la adaptación de sus estrategias de apropiación académica, previas a las exigencias de la nueva dinámica instituida, desplegada a partir de las posibilidades del magma de representaciones, afectos y deseos que le constituyen.

- ❖ La construcción de nuevas estrategias de apropiación académica, será posible cuando el estudiante se apoye en experiencias pasadas que le sean significativas, por medio de la movilización de su imaginario radical mediado por el imaginario social instituido.

ANEXO 3: INVESTIGACIÓN SOBRE LA IDENTIDAD ESTUDIANTIL

Uno de los campos de producción intelectual que puede apoyar el conocimiento sobre los procesos de socialización por los que atraviesan alumnos de diferentes niveles educativos, es la línea de constitución de la identidad estudiantil.

En nuestro país, son pocas las investigaciones que han desarrollado este aspecto y son aún más escasos los estudios a nivel de la educación superior. Las que se han realizado centran en la exploración de elementos relacionados con el mundo del trabajo, la sexualidad, la violencia, el género, el espacio escolar o los espacios vinculados con el estudiante; dejando de lado los problemas vinculados con el saber y espacialmente con el deseo de saber.

Otros trabajos sobre la identidad del estudiante se dirigen a comprender las relaciones de éste en el contexto universitario, el uso y apropiación del espacio institucional (Hernández, 2007); sus antecedentes educativos, el manejo del capital cultural, (De Garay, 2004), la violencia simbólica y física, la disciplina y el ejercicio del control, el éxito o el fracaso escolar, el papel del género; su procedencia económica, social y escolar; sus trayectorias escolares, las necesidades, intereses y expectativas, la imagen de sí mismos; así como algunos elementos de su proceso de formación (UAEM, 2004); en síntesis a la investigación de diversas prácticas sociales en las que participan los jóvenes, dentro y fuera del espacio universitario, como puede constatarse en gran parte de las tesis de posgrado.

Aunado a lo anterior, algunas investigaciones se han dirigido al conocimiento del estudiante a partir de datos estadísticos, o de estudios de tipo exploratorio, dirigidos a abordar uno de los aspectos de la identidad estudiantil (violencia, género, trabajo, etc.) pero no necesariamente a conocer ¿cómo se generan o constituyen los procesos de apropiación académica; esto no significa que los anteriores estudios no ayuden a ampliar nuestro horizonte de comprensión sobre los jóvenes universitarios; sin embargo, este tipo de abordaje no es suficiente, por lo que se hace necesario caracterizar la identidad del

estudiante en el contexto actual, sobre todo de aquellos aspectos que trastocan directamente la dinámica académica de los estudiantes.

Por otro lado, las investigaciones que abordan aspectos directamente vinculados con el proceso de apropiación académica, son escasas, y en muchos casos se apoyan en la psicología del aprendizaje, en la etnografía o en la sociología, como se señaló en el apartado denominado “*Estudios previos en México*” dentro de este capítulo.

El campo de la Psicología es el que ha contribuido en mayor medida en la comprensión de ciertos procesos de aprendizaje; así encontramos tres grandes grupos de investigaciones; en el primer grupo, están las investigaciones relacionadas con las razones de la desmotivación, la forma en que se incorpora el alumno en la institución, a la adquisición y dominio de herramientas instrumentales, como el tomar notas, el saber argumentar, comprensión lectora, el interés hacia los estudios; un segundo grupo se dirige a clasificar los estilos de aprendizaje así como a caracterizar al tipo de estudiantes a partir de categorías propias de la psicología del aprendizaje; y un tercer grupo orientado a conocer las representaciones que los estudiantes tienen sobre sí mismos y la manera en que esto incide en su proceso de formación.

Relacionado a este aspecto, dentro del campo de la Psicología, pueden revisarse dos estados en el texto de Monereo y Pozo (2003) denominado “*La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*”; así como el de Hernández, Fuensanta, et. al. (2005), titulado que lleva por nombre “*Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior.*”

A partir de la revisión documental de los materiales citados se puede decir que existe pocas investigaciones dirigidas a interpretar los elementos implicados en la apropiación del capital cultural dentro del espacio académico de las universidades, lo cual puede deberse, en parte, a la complejidad que implica estudiar los procesos internos que inciden en la manera en que el estudiante se asume y desarrolla su trabajo académico; así como en

el interés de la política educativa de impulsar la investigación instrumental dirigida a la construcción de estrategias de intervención.

Los cambios sociales, así como la incertidumbre que caracteriza a nuestra época, lleva a pensar la importancia de una reconfiguración del ser, hacer y quehacer del estudiante universitario. Por estas razones, considero que es de gran importancia conocer aquellos atributos que permanecen y los que hacen una diferencia del y entre los estudiantes, y cómo estos elementos se van modificando a partir de las identificaciones parciales, a lo largo de la formación del estudiante universitario; identificaciones que llevan a movilizar el interés, los afectos, las intenciones y representaciones de los estudiantes; elementos que están presentes en la concreción y modificación de las estrategias de apropiación académica del estudiante universitario. La investigación de esta problemática puede contribuir a la comprensión e interpretación del estudiante universitario en el mundo actual dentro de una institución. A partir de las reflexiones anteriores se considera importante abordar la relación que existe entre los procesos de apropiación académica y el deseo de saber del estudiante universitario.

Estudios Previos en México

El problema de la identidad como objeto de estudio se ha ido fortaleciendo en el campo de la investigación educativa. En el caso de México, ha llevado a que instancias, como el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (COMIE) le den un reconocimiento como una temática emergente. A partir de finales de la década de los ochentas²⁶⁴ del siglo XX a la fecha, se encuentra cada vez más investigaciones, no obstante éstas siguen siendo escasas.

En el estado del conocimiento denominado “*Acciones, Actores y Prácticas Educativas. La investigación educativa en México 1992 –2002*” publicado por el COMIE, a la identidad

²⁶⁴ Cabe señalar que el Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional, (DIE – CINVESTAV) ha jugado un papel muy importante en el impulso de esta línea de investigación, encontrándose gran parte de los trabajos que articulan la identidad con la educación en reportes de investigación de los académicos dentro de esa institución y en trabajos de tesis de maestría y a partir del 2007 de Doctorado.

se le concibe como un proceso social íntimamente relacionado con la socialización y con los vínculos que un sujeto establece con otros.

La socialización es un proceso de incorporación y apropiación de instrumentos, habilidades, normas e imágenes; no es pasivo del actor sino activo, porque la persona escucha, imita y crea. La identidad implica empatía y vinculación con los otros, sus cercanos (asociados) o compañeros vecinos (contemporáneos)... La identidad implica también la complejidad social, porque en una institución se pueden presentar numerosas identidades (Piña, 2003, p. 41).

Como proceso de incorporación y apropiación de instrumentos, habilidades, normas e imágenes, que se definen y concretan a partir de la relación con los otros, implica necesariamente un contexto de apropiación y una serie de elementos que le permiten al sujeto identificarse con otros, así como desear desarrollar ciertas acciones que definirán y concretarán su identidad.

De los estudios retomados para presentar el estado del arte de la investigación en la década que va del 1992 al 2002, encontramos que veintiocho trabajos se orientaron a estudios sobre la “cotidianidad”; veintidós a “representaciones sociales”, veinticuatro a “imaginarios” y veinticuatro a “identidad”. De los veinticuatro trabajos referentes al campo de estudio sobre la identidad, once de ellos se dirigieron a analizar la identidad docente normalista; dos la identidad del investigador en educación, cinco a la identidad del estudiante y siete a la identidad de género.

Se trata de estudios de corte cualitativo, en las que generalmente se aplicaron entrevistas individuales (solamente uno empleó la entrevista grupal como complemento del estudio), y únicamente uno de los cinco, realizó de manera complementaria un seguimiento estadístico. Los referentes teóricos variaron de uno a cuatro autores como apoyo, entre los que se encuentran: Bourdieu, Erik Erickson, Ana Freud y Peter Blos; Heller, Laclau, Moufil, Bonfil y Kosik (Piña, 2003, pp. 106 – 109).

En el período comprendido entre 1995 a 2007, los estudios con mayor fundamentación, relacionados con la identidad estudiantil en su mayoría son de tesis de posgrado (trece); de ellas diez son de maestría y tres de doctorado; se puede constatar que algunas ponencias, artículos o capítulos de libro son de antecedente, avance o resultado de las investigaciones

desarrolladas como parte de los trabajos de titulación en un posgrado. Esto permite considerar a las tesis de posgrado como fuente principal y de más importancia en la producción académica, dentro de la línea de identidad estudiantil²⁶⁵.

Las tesis de posgrado localizadas en el período 1995–2007, han sido desarrolladas por parte de estudiantes de los posgrados (en Educación o Psicología); se ubicaron doce en el sector público y una en el sector privado. En la UNAM se encontraron tres (dos del posgrado en Pedagogía, una de maestría y una de doctorado y en el Posgrado de Psicología solo una de maestría); en el DIE–CINVESTAV se ubicaron siete (seis de maestría y una de doctorado); en el ISCEEM (una de maestría); y en la Universidad Iberoamericana del Golfo (una de doctorado).

La metodología empleada es de corte cualitativo, apoyada en estudios etnográficos e interpretativos; así como en el análisis político del discurso o la narrativa autobiográfica como estrategia hermenéutica. Entre las herramientas de investigación utilizadas se encuentran: observaciones, historias de vida, entrevistas semi-estructuradas; complementadas con el análisis de fuentes documentales.

Otro tipo de trabajos de investigación son promovidos por la realización de eventos académicos; como producto de éstos, se encuentran algunos ensayos o avances de investigación. En este contexto, resaltan tres eventos sobre identidad; el primero, dirigido a la identidad del estudiante (2002) por parte de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Se presentaron treinta y seis trabajos, de ellos, veintinueve se refieren al ámbito de la educación superior, uno a estudiantes en sistemas de educación abierta y a distancia, tres relacionados con el nivel medio superior, dos con el período de salida e ingreso a educación superior, uno con estudiantes de posgrado y 1 con estudiantes de escuelas normales (UAEM, 2004).

²⁶⁵ Asimismo se puede observar que las tesis de grado han sido en muchas ocasiones el punto de referencia para la continuidad de la línea de producción académica de muchos investigadores.

El segundo evento desarrollado por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (2002), tomó como eje el tema del imaginario. Como producto de ellos se publicó el texto *“Territorios ilimitados”* (Morales, 2003); en éste únicamente se presentó una ponencia vinculada con los procesos de apropiación académica denominada *“Identidad del aprendiente en el imaginario social del aprendizaje auto-dirigido de lenguas extranjeras”* (Mendoza y Maldonado, 2003).

El tercer evento dirigido a reflexionar en torno a la identidad, organizado por la Universidad Autónoma de Azcapotzalco (UAM-A), dentro del contexto del seminario interinstitucional *“Identidades y Diferencias”* del que se publicaron diez ponencias. Tres de ellas se orientaron a estudiar aspectos relacionados con la educación, pero únicamente una aborda el problema de la formación del estudiante universitario: *“La formación profesional: diálogo hermenéutico y acción política”* (Ramírez, 2007).

Los otros productos de investigación ubicados fueron artículos publicados en revistas especializadas en educación y localizadas a través del IISUE, la biblioteca Central, la biblioteca de UAM-Xochimilco e Iztapalapa, la biblioteca de la Facultad de Psicología de la UNAM, el DIE-CINVESTAV del Instituto Politécnico Nacional y la ANUIES. Estas instituciones permitieron localizar investigaciones sobre la identidad realizadas en otras partes del mundo.

De treinta y dos reportes de investigación situados en estas instituciones sobre “identidad del estudiante”, solamente dieciocho se dirigen a investigar la educación superior, y de ellos, dieciséis corresponden al nivel de licenciatura. De estos estudios sobre la identidad a nivel universitario, un trabajo tiene como objetivo conocer las relaciones que guarda la elección de carrera y el plan de vida en adolescencia y jóvenes; dos trabajos se abocaron a investigar el desarrollo académico de los estudiantes (uno a nivel de licenciatura, explorando el problema del fracaso escolar y uno la excelencia académica a nivel de posgrado); un trabajo investiga el vínculo entre la identidad y la construcción de trabajos creativos; otras dos investigaciones se centran en la caracterización de la identidad en la

carrera de sociología; dos hacen un estudio de tipo cuantitativo, a través de una encuesta y uno más emplea una escala de identidad.

En cuanto a los teóricos en los que se fundamentaron las investigaciones sobre la identidad estudiantil, se pudo observar que se recuperaron algunos de los autores abordados en la década pasada y se incrementó el análisis con nuevos aportes teóricos, retomando investigaciones que trabajan directamente con una teoría sobre la identidad y de otros sobre las ciencias sociales. Los autores y obras mencionados en las tesis revisadas que abordan el problema de la identidad del estudiante son: Aguado, J. C. (1992) *“Identidad ideología y ritual”*; Bartra, Roger (1987) *“La jaula de la melancolía. Identidad y metamorfosis del mexicano”*; Bernstein (1998) *“Pedagogía, control simbólico e identidad”*; Bizberg, Illán (1989) *Individuo, identidad y sujeto*; Bourdieu (1982) *La identidad como representación*; Dubar (2000) *“La socialisation. Construction d’ identités sociales et professionnelles”* y (2002) *“La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación”*; Erickson (1968) *“Identidad, juventud y crisis”*; Freud (1914) *“Introducción al narcisismo”*, (1921) *“Psicología de las masas y análisis del yo”* (1923) *“El yo y el ello”*; Giddens (1995) *“Modernidad e identidad del yo”*; Giménez, Gilberto (1996) *“La identidad social o el retorno del sujeto en la sociología”*, (2000) *“Materiales para una teoría de las identidades sociales”* (2002) *“Identidades en globalización”*; Goffman (1989) *“La presentación de la persona en la vida cotidiana”*, (1963) *“Estigma. La identidad deteriorada”*; Hall, S. (1996) *“Cuestiones de identidad cultural”*; Levi-Strauss (1977) Seminario *“La identidad”*; Maffesoli (2002) *“Tribalismo posmoderno. De la identidad a las identificaciones”*; Taylor, Charles (1989) *“Las fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna”*; Berger y Luckmann (1968) *“La construcción social de la realidad”*; Ricoeur (1996) *“El sí mismo como otro”*; Weiss, Eduardo (2005) *“Narration and identity”*; Wenger (2000) *“Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad”*; Zizek (1992) *“El sublime objeto de la ideología”*; *“La identidad y sus vicisitudes”* (Tesis de Maestría y Doctorado consultadas, ver listado).

Aunado a los autores antes mencionados se explotaron textos de otros intelectuales, entre los que resalta la línea de las representaciones sociales, entre los que se encuentran Abric, J.

C. (2000) *“Prácticas sociales y representaciones”*; Dubet (1989) *“De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto”*; Doise (1996) *“Representaciones sociales e identidad personal”*; Moscovici (1988) *“Psicología Social. Pensamiento y Vida Social”*; o bien autores que desde diferentes perspectivas y disciplinas han aportado indirectamente al análisis social de la identidad, entre los que se encuentran: Geertz (1987) *“La interpretación de las culturas”*; Gadamer (1975) *“Verdad y Método”*; Foucault (1966) *“Las palabras y las cosas”*, (1987) *“Hermenéutica del sujeto”* (1988) *“Las tecnologías del yo y otros textos afines”*, entre otros.

Los diferentes planteamientos presentados en éstos trabajos permiten afirmar que existen investigaciones que abordan el problema desde un enfoque de la modernidad y otros de la postmodernidad; asimismo se pudo identificar un grupo de estudios que se dirige a analizar el problema de la identidad desde una perspectiva socio-antropológica e histórica; y otro a través de una visión psicológica y psicoanalítica.

Las categorías generales empleadas para trabajar en este tipo de investigaciones son las de identidad, identificación y desidentificación; analizadas a partir de los problemas relacionados tanto a nivel social como el individual. A través de estas grandes categorías, según la orientación moderna o posmoderna asumida y el tipo de objeto de conocimiento que se trabaje, se resaltan una u otras categorías específicas correspondientes a la teoría o teorías particulares en que se fundamentan dichos estudios. A partir de los textos revisados que trabajan la identidad del estudiante, se puede derivar el escaso número de estudios centrados en la investigación desde una perspectiva psicoanalítica; perspectiva que considero fundamental para la comprensión de la estructuración de la subjetividad de los estudiantes.

A continuación comento algunos aspectos de las investigaciones relacionadas más directamente con los procesos de apropiación académica de los estudiantes; para ello me centro en productos terminados, ya se trate de libros, artículos o tesis de posgrado que trabajan explícitamente desde la perspectiva cualitativa, que pueden estar relacionados con los procesos de apropiación académica a nivel superior; de ellos rescato aquellos

elementos teóricos o metodológicos que me apoyaron para repensar la construcción de mi objeto de estudio.

El trabajo presentado por Alucema (2000) “*Procesos estratégicos en la construcción de contenido lógico-conceptual sobre la teoría evolutiva moderna en el nivel universitario*”, se desarrolla desde una perspectiva constructivista y sociolingüística, apoyada en una investigación etnográfica basada en el “Modelo de análisis proposicional” de Campos y Gaspar. Esta investigación parte de la idea de la dificultad que tiene la teoría evolutiva para su aprendizaje y enseñanza. El objetivo del trabajo es mostrar la evidencia de algunos procesos estratégicos a nivel lógico conceptual para la apropiación de éste, tanto por parte de los docentes como los estudiantes.

En relación a los estudiantes, dicho trabajo señala que los procesos de apropiación que enfrentan, implican el manejo de un nuevo lenguaje, con un alto grado de complejidad, que da cuenta de las organizaciones lógico-conceptuales que utilizan y construyen. Los tipos de razonamiento relacionados con procesos de interacción e intertextualidad que están presentes en el proceso de construcción social del conocimiento durante la formación en el aula, por lo cual es importante tener en cuenta tanto el conocimiento con el que llega el estudiante, así como las resistencias para adquirir las nuevas teorías conservando las construidas previamente.

Se afirma que el alumno aprenderá mejor dentro de contextos de colaboración e intercambio, lo que lleva a plantearnos que los procesos estratégicos empleados por el estudiante son el resultado del proceso de interacción y adquisición de conocimientos que lo ponen en condiciones de adquirir un aprendizaje. Entre lo que se ofrece institucionalmente y lo que se muestra a través de ese proceso de interacción social, se podría investigar los procesos estratégicos desarrollados dentro del contexto en el que se produce la construcción del conocimiento.

Entre los resultados obtenidos en de esta investigación se plantea que al interior de los contextos situacionales se emplean estrategias donde se relaja la comunicación;

apareciendo chistes, bromas, cercanas a los estudiantes en los que se da mayor peso a los procesos de interacción y de tipo intertextual; los cuales se abordan junto con el contexto temático que se esté trabajando en el curso. Este tipo de interacción sirve de estrategia de acercamiento entre estudiantes y algunas veces se emplea como estilo del docente. En dicho proceso de interacción no existe una estrategia lineal de construcción, sino que las mismas dudas del estudiante van pautando la dinámica. Por último, se ubica al discurso como estratégico, ya que ello puede favorecer o dificultar la construcción de estructuras lógico conceptuales.

El estudio de Levinson (2002) llamado *“Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria federal en el interior de la república mexicana”*, a partir de un estudio etnográfico de corte crítico, se aborda explícitamente un apartado referido a los procesos de apropiación de los estudiantes. A partir de una descripción de éstos, se analiza cómo juega el discurso de la igualdad y la solidaridad en la constitución de la identidad estudiantil; empleando diversos referentes teóricos provenientes de la antropología y la sociología, entre ellos Bourdieu, que le sirven al autor para ubicar el juego de la cultura en que se explicitan los movimientos estratégicos para dar cuenta de los “intereses prácticos”, los cuales sirven a los estudiantes para construir una pertenencia y permanencia dentro de la escuela.

El autor describe cómo se concretan los procesos de apropiación académica de un grupo, por medio de echar relajo y “pasarse la tarea”, como expresión de “la ética de la solidaridad del grupo” y el tipo de relaciones de género que se establecen entre los integrantes de una escuela secundaria.

La tesis de maestría de Aguilar (2002) que lleva por nombre *“La titulación en licenciatura: sistematización de una experiencia, análisis y propuesta”*, recupera la experiencia de la asesoría de tesis desarrollada en el Programa Estratégico de Titulación de la licenciatura en Pedagogía de la UPN-Ajusco desarrollado de junio de 1996 a agosto de 1999. Este trabajo se apoyó teóricamente en la perspectiva de Bourdieu y en la metodología de la sistematización de la práctica.

Aunque no se trata de una investigación sobre estrategias de apropiación académica de manera específica, el marco teórico recuperó la concepción de estrategias de Bourdieu, por lo que se les definió como “la expresión y concreción de las necesidades y posibilidades que el agente social imprime a su práctica; es decir, las estrategias orientan el sentido práctico que guía la lógica de la práctica, sin necesidad de que el agente social requiera hacer un trabajo de reflexión o de distanciamiento para ello”.

Estas estrategias son movidas a partir de la libido o *illusio* que lleva al agente social a mantener una disposición específica ante una dinámica generada en el campo social, siendo en el terreno del sentido práctico donde el agente social estructura sus estrategias de 1) conversión o reposicionamiento y de 2) reproducción, que le permiten al agente social tener una disposición y una posición dentro de un campo, que se concretan en acciones y manifestaciones ambiguas, acordes con la lógica de la práctica que estructura al agente social. Esta concepción de estrategias puede ser una herramienta intelectual para pensar las estrategias de apropiación académica desde una perspectiva sociológica.

El trabajo de Guzmán (2007) denominado “*Experiencia e identidad de los estudiantes de nivel superior que trabajan*” desarrollado con estudiantes de la UNAM, de las carreras de Cirugía Dental, Economía, Física e Historia, se dirige a investigar ¿Cómo viven y cómo resuelven la dualidad estudiante-trabajador?, empleando referentes teóricos de Dubet y Martuccelli y desarrollada a través de entrevistas a profundidad.

A partir de cuatro categorías identificadas: 1) los estudiantes, 2) los estudiantes trabajadores, 3) los trabajadores estudiantes y 4) los individuos, se ubican a las estrategias que emplean los sujetos entrevistados a partir de interrogarse ¿cómo viven y manejan su tiempo?; señalan estrategias cotidianas definidas como: acciones racionales que implican la adecuación de los medios a los fines, en el contexto de los límites situacionales o estructurales y agrega que en las estrategias intervienen aspectos subjetivos en la delimitación de las metas, en la elección de los medios y en la interpretación de las situaciones.

Para esta autora, las estrategias implican una actividad constante del actor, quien elige fines, interpreta las situaciones, construye medios, los ajusta y los cambia. A partir de las cuales habla de cuatro tipos de estrategias empleadas: 1) el tiempo suficiente; 2) el tiempo ganado; 3) la administración del tiempo, y; 4) la falta de tiempo. Desde ellas, ahonda en la manera en que son las utilizadas por los estudiantes en tiempos normales y tiempos críticos; y finalmente explicita el manejo de éstas dependiendo de los contextos institucionales en cada carrera profesional investigada.

Una de las conclusiones a las que llega la autora es que “Las estrategias que emplean los estudiantes son diversas y se encuentran, tanto en función del tiempo, del espacio donde están, así como del nivel de exigencia de la carrera que estudian. Las estrategias que despliegan los estudiantes nos muestran a sujetos activos que interpretan situaciones, buscan espacios y ponen en juego sus recursos para lograr sus metas.” (Guzmán, 2007)

La tesis de doctorado de Calvo (2009) denominada “*Tramas y figuras en el tiempo de una tesis: estudio de caso con tesis de la licenciatura en Pedagogía de la UPN-Ajusco*”, abordada desde una metodología de la deconstrucción, apoyada en Jacques Derrida, se plantea hacer una aproximación a la práctica académica de los estudiantes durante la construcción de la tesis de licenciatura, analizando el proceso que vivieron estudiantes a través del análisis de tres casos.

El trabajo se dirige a dar cuenta de cómo construye el alumno sus conocimientos; uno de los puntos que se abordan se refiere a las estrategias, definiendo a éstas como “aquellos procesos que emplean los estudiantes para la construcción de su trabajo de tesis”

Entre las estrategias que emplean los alumnos universitarios se encuentra la forma de hacer citas, lecturas dirigidas a apropiarse de los significados de los autores, uso del vocabulario del profesor, participación en la discusión de la información en grupo, acceso a la escritura, en que debe aprender a insertar la información y a emplear los conceptos así como a construir significados dentro de estos trabajos y circular sentidos.

La autora afirma que “Las estrategias de apropiación pueden apreciarse cuando los tesisistas van entretejiendo conceptos y fijado posturas en el desarrollo del tema”. Finalmente nos señala que a través de este tipo de estudio se puede apreciar la manera y los problemas que el alumno enfrenta en el proceso de construcción de conocimientos relacionados con su campo de formación profesional durante la última etapa de la licenciatura.

Con relación a las investigaciones que podrían estar relacionadas con las estrategias empleadas por los estudiantes (aunque difieren en su abordaje metodológico) pueden encontrarse tres tipos de trabajos:

- a) Las investigaciones dirigidas a comprender los procesos de construcción de conocimientos de los alumnos, entre los que podemos ubicar los enfoques cognitivistas, como es el caso de Alucema (2000) que empleó la investigación etnográfica apoyada, para la interpretación, en el modelo de análisis proposicional de Campos y Gaspar y el trabajo relacionado con la construcción conceptual de los alumnos Calvo (2009) apoyada en planteamientos de Derrida y Josefina Granja; trabajos que tuvieron como referente empírico a los estudiantes universitarios.
- b) Investigaciones con una perspectiva predominantemente sociológica o antropológica, entre las que podemos encontrar el trabajo de Levinson (2002) a partir de la etnografía crítica y la investigación de Guzmán (2007) que empleó la entrevista a profundidad, las cuales, a partir de una significación sobre la cultura escolar, permiten conocer una serie de creencias, representaciones y acciones expresadas por estudiantes dentro de un contexto; uno de educación secundaria y otro de educación superior.
- c) El trabajo de investigación que recupera los sentidos de una práctica educativa, con fines de hacer propuestas de intervención, como el caso de Aguilar (2002) donde se sistematiza desde la perspectiva crítica relacionada con las significaciones en torno a la práctica de asesoría en una institución universitaria.

En síntesis, podemos decir que las investigaciones de corte cualitativo con una perspectiva interpretativa relacionadas con la identidad de los estudiantes, han avanzado en hacer

descripciones sobre la vida cotidiana en las escuelas y también en planteamientos conceptuales y metodológicos que pueden orientar en el desarrollo de nuevos trabajos de investigación sobre los estudiantes de diferentes niveles educativos y dentro de contextos sociales diversos. Las diferentes investigaciones centran sus aportes, por lo menos para el desarrollo de este trabajo, en dos aspectos:

- Brindan algunas sugerencias de cómo entender dos de las categorías centrales de esta investigación: “estrategias” y “apropiaciones.”
- Presentan diferentes metodologías empleadas para la investigación de las estrategias (etnografía, sistematización, deconstrucción, entrevistas a profundidad, modelo de análisis proposicional) así como una serie de reflexiones finales que pueden ser repensados a la luz del desarrollo de la presente investigación.

Referencias

- Alucema, María. “Procesos estratégicos en la construcción del contenido lógico-conceptual sobre la Teoría Evolutiva Moderna”. En: Campos, Miguel (2000) *Construcción de conocimiento y educación virtual*. UNAM–FFyL. México.
- De Garay, Adrián (2004) *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de control cultural*. Barcelona - México. Pomares.
- Guzmán, Carlota. “Experiencia e identidad de los estudiantes de nivel superior que trabajan”. En: Guzmán, Carlota y Claudia, Saucedo coords. (2007) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México UNAM.-Pomares.
- Hernández, Fuensanta, et. al. (2005) *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid. La Muralla.
- Levinson, Bradley (2002) *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. Aula XXI. México. Santillana.
- Mendoza, Lucila y Martha, Maldonado, “Identidad del aprendiente en el imaginario social del aprendizaje auto-dirigido de lenguas extranjeras” En: Morales, Ana (2003) *Territorios ilimitados*. México. UAM y UAEM. pp. 253 – 259.

- Monereo, Carles y Juan, Pozo (2003) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona. Síntesis.
- Piña, Furlán, y Sañudo, coords. (2003) *Acciones, Actores y Prácticas Educativas. La investigación educativa en México 1992 –2002*. México. COMIE –SEP–CESU.
- Ramírez, Beatriz. “La formación profesional: diálogo hermenéutico y acción política”. En: Ramírez, Beatriz, coordinadora (2007) *De identidades y diferencias. Expresiones de lo imaginario en la cultura y la educación*. México. UAM–Azcapotzalco. pp. 241 – 273.
- UAEM (2004) *Identidad del estudiante de nivel superior*. Programa de Evaluación y Mejoramiento de Ambientes Académicos. México. UAEM.

Tesis de Maestría y Doctorado Consultadas

- Aguilar, Rosa (2002) *La titulación en licenciatura: sistematización de una experiencia, análisis y propuesta*. Tesis de Maestría en Pedagogía. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. México.
- Calvo, Mónica (2009) *Tramas y figuras en el tiempo de una tesis: estudio de caso con tesis de la licenciatura en Pedagogía de la UPN–Ajusco*. Tesis de Doctorado. DIE–CINVESTAV–IPN. México.
- Calvo, Mónica (2004) *Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el esfuerzo de la titulación profesional. Análisis de un caso*. Tesis de Maestría en Pedagogía. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. México.
- Cataldo, Rosa (1995) *Ser estudiante y ser trabajador: identidad de jóvenes de sector urbano popular*, Tesis de Maestría en Ciencias en Especialidad de Investigación Educativa, DIE–CINVESTAV–IPN. México.
- Díaz, Josefina (1998) *Los procesos de exclusión en la relación docente alumnos. Una aproximación al fracaso escolar en secundaria*. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. División de Estudios de Posgrado. ISCEEM. México.
- Fuentes, Silvia (2006) *Sujetos de la Educación: identidad, ideología y medio ambiente*. Tesis Doctorado en Ciencias en Especialidad de Investigación Educativas. DIE–CINVESTAV–IPN. México.

- Fuentes, Silvia (1997) *Identificación y constitución de sujetos: El discurso marxista como articulador hegemónico del proceso identificatorio de los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón, generación 79 – 83*. Tesis Maestría en Ciencias en Especialidad de Investigaciones Educativas. DIE–CINVESTAV–IPN. México.
- Hernández, Joaquín (2007) *La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales*. Tesis de doctorado en Ciencias en Especialidad en Investigaciones Educativas. DIE–CINVESTAV–IPN. México.
- López, Arcelia (2004) *Espacios de identificación en jóvenes urbanos*. Tesis de Maestría en Ciencias en Especialidad en Investigación Educativa. DIE–CINVESTAV–IPN. México.
- Marín, Dora (2006) *La formación universitaria, El estudio de la identidad profesional de alumnos de ingeniería civil*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. México.
- Martínez, Silvia (2006) *Construcción de significados e identidades en alumnos de una escuela secundaria*. Tesis de Maestría en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa. DIE–CINVESTAV–IPN. México.
- Merino, María (1997) *Identidad, elección de carrera y plan de vida en la adolescencia y juventud*, Tesis de Maestría en Psicología Clínica, UNAM. Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado, México.
- Merino, María (2000) *La construcción de la identidad en la adolescencia. Estudiantes del nivel medio superior*. Tesis de Doctorado en Educación. Universidad Iberoamericana Golfo Centro. México.
- Navarrete, Zaira (2007) *El pedagogo y su identidad profesional. El caso de los egresados de la carrera de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Veracruzana*. Tesis de Maestría en Ciencias, con Especialidad en Investigación Educativa. DIE–CINVESTAV–IPN. México.
- Negrete, Teresa (2003). *Voces de fundadores: representaciones y experiencias que configuraron lo académico en los orígenes de la Universidad Pedagógica Nacional, 1978 – 1980*. Tesis de Maestría en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas. DIE–CINVESTAV–IPN. México.

- Palacios, Rafael (2001) *Ser estudiantes de CETIS: sus significaciones y prácticas sociales*, Tesis de Maestría en Pedagogía, UNAM. Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, Colegio de Pedagogía. México.
- Saucedo, Claudia (1998) *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP*. Tesis de Maestría con Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa, DIE–CINVESTAV–IPN. México.
- Soriano, Reinalda (2009) *Significados e identificaciones construidas por los tesistas de la FES Aragón*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. México.

ANEXO 4: CORRELACIÓN ENTRE PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA

HORIZONTE DE INTERPRETACIÓN: DESEO DE SABER

| INDICADORES GENERALES | PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN | PREGUNTA DE ENTREVISTA |
|--|---|--|
| Deseo de saber sobre la Pedagogía | ¿Cuáles son las representaciones, deseos, intenciones o afectos que manifestaron los entrevistados sobre lo que los impulsó a elegir la formación profesional de pedagogo? | 1. ¿Qué es lo que te impulsó a estudiar pedagogía? |
| Relación entre deseo de saber e intereses | ¿De qué manera las experiencias que vivió el entrevistado durante su licenciatura fueron modificando sus intereses de su formación profesional? | 4. ¿La manera de vivir el trabajo escolar, modificó tus intereses con respecto a tu proceso de formación? |
| Deseo de saber: la dinámica pulsional | ¿Cuáles fueron los principales intereses que tuvo el estudiante durante su proceso de formación en la licenciatura en Pedagogía y cómo se relacionaron éstos con su deseo de saber sobre lo pedagógico? | 8.a ¿Cuáles fueron tus principales intereses de tu formación profesional cuando estudiaste la licenciatura? |

*Tabla 1, Correlación entre pregunta de investigación y pregunta de la entrevista.

ANEXO 4: HORIZONTE DE INTERPETACIÓN: ESTRATEGIAS DE APROPIACIÓN ACADÉMICA

| INDICADORES | PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN | PREGUNTA DE ENTREVISTA |
|---|---|---|
| <p style="text-align: center;">DURANTE LOS ESTUDIOS DE LICENCIATURA Estrategias de apropiación académica</p> <p>Conocer la forma en que el estudiante se fue apropiando de los saberes que circulaban en el medio académico universitario cuando hizo su licenciatura en Pedagogía.</p> | <p>¿Cuáles son las estrategias que fue adquiriendo el estudiante durante su trayecto en la universidad? (en las aulas, auditorios, espacios externos, etc.)</p> <p>¿Cuáles estrategias cambiaron y qué hizo que se modificaran?</p> <p>¿Qué estrategias se mantuvieron a lo largo de su proceso de formación?</p> | <p>2. ¿Podrías hablarme de cómo fuiste desarrollando tu trabajo académico-escolar cuando eras estudiante de la licenciatura en Pedagogía de la UPN?</p> |
| <p style="text-align: center;">ANTES DEL INGRESO A LA UNIVERSIDAD Estrategias de apropiación académica</p> <p>Conocer cuáles fueron las formas de adquisición, afianzamiento y/o transformación de las estrategias de apropiación académica que empleó el entrevistado antes de ingresar a la universidad.</p> | <p>¿Cuáles son las estrategias de apropiación académica que empleó el estudiante antes de ingresar al medio universitario? (primaria, secundaria y bachillerato).</p> <p>¿Cuáles estrategias cambiaron y qué hizo que se modificaran?</p> <p>¿Qué estrategias se mantuvieron a lo largo de su proceso de formación?</p> | <p>3. ¿El tipo de actividades que tú realizabas en la universidad las habías llevado a cabo en otros momentos o en otras instituciones?</p> |

*Tabla 2, Correlación entre pregunta de investigación y pregunta de la entrevista.

**ANEXO 4: HORIZONTE DE INTERPETACIÓN:
IDENTIFICACIONES**

| INDICADORES | PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN | PREGUNTA DE ENTREVISTA |
|---|--|---|
| <p>Identificaciones, deseo de saber y formas de apropiación académica.</p> | <p>¿Cómo se relacionaron las figuras más significativas de la licenciatura con su forma de acercarse al saber académico en el contexto universitario durante sus estudios de licenciatura en Pedagogía?</p> | <p>6a</p> <p>¿Hubo alguna persona que influyera en la forma en que desarrollabas tu trabajo académico en la universidad?</p> |
| <p>Identificaciones, deseo de saber y formas de apropiación académica.</p> | <p>¿Qué correspondencia se puede establecer entre su primera relación con el saber en sus primeros años de vida dentro del núcleo familiar o escolar y la manera particular de relacionarse con los diferentes saberes dentro del medio académico universitario?</p> | <p>6b.</p> <p>¿Ubicas a otras personas, situaciones, cosas, aunque no sea del medio escolar, en las que puedas encontrar alguna relación con estos sucesos que señalas?</p> |

*Tabla 3, Correlación entre pregunta de investigación y pregunta de la entrevista.

ANEXO 4: HORIZONTE COMPLEMENTARIO

| HORIZONTE DE INTERPRETACIÓN DE ANÁLISIS | PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN | PREGUNTA DE ENTREVISTA |
|---|--|---|
| <p>Deseo de saber: el acontecimiento externo Analizar la dinámica que se da entre el deseo de saber y los acontecimientos en la constitución de su identidad profesional.</p> | <p>¿De qué manera los acontecimientos que consideró significativos influyeron en su deseo de saber o en sus identificaciones? ¿De qué forma el azar incidió en el encuentro con el deseo del estudiante?</p> | <p>7. ¿Hubo alguna situación de vida que también haya influido en tu forma de hacer el trabajo escolar académico?</p> |
| <p>Relación entre Deseo de saber y experiencias académicas</p> | <p>¿De qué manera repercutieron sus creencias, sus deseos, sus fantasías en sus acciones durante su trayecto por la universidad? ¿Cuáles son las representaciones que tiene en torno a la escuela y en particular a la universidad?</p> | <p>5 ¿Han cambiado las maneras en que te has relacionado con las escuelas por las que has pasado a partir de tu elección profesional?</p> |
| <p>Deseo de saber y experiencias internas Interpretar algunas de las creencias y fantasías que se jugaban y juegan con respecto al medio universitario.</p> | <p>¿De qué manera las experiencias pasadas se jugaron y se proyectaron a futuro en la manera de posicionarse del egresado en el medio universitario? ¿Cuáles son algunos de los elementos imaginarios que inciden en el posicionamiento del egresado en el medio universitario?</p> | <p>9. ¿Qué es lo que más te molestaba de la universidad cuando eras estudiante? (pasado) ¿Y qué es lo que más te molesta de lo que haces hoy en la universidad? (presente) ¿Qué es lo que menos te gustaba de lo que hacías en la universidad cuando estudiaste? (pasado) ¿Qué es lo que menos te gusta de lo que haces actualmente en la universidad? (presente)</p> |
| <p>Espacio de resignificación Dar un espacio para que el entrevistado pueda recordar, repetir o reelaborar algunos aspectos de la entrevista.</p> | <p>Pregunta que permita valorar el desarrollo de la entrevista, o que abra la posibilidad de resignificación del entrevistado de respuestas previas.</p> | <p>10. Si pudieras agregar algo, ¿qué podrías decir de esta entrevista?, ¿qué podrías complementar o señalar?</p> |

Tabla 4, Complementaria.

ANEXO 5: DATOS PERSONALES, FAMILIARES Y ESCOLARES DE LOS ENTREVISTADOS

| Clave Entrevistado | Generación | Edad al ingreso | Edad al momento de la entrevista | Estudios previos |
|--------------------|-------------|-----------------|----------------------------------|---|
| E179 | 1979 – 1983 | 19 años | 50 años | Vocacional área mercadotecnia |
| E279 | 1983 – 1991 | 19 años | 46 años | Escuela Normal (maestra de primaria a nivel técnico) |
| E379 | 1982 – 1986 | 21 años | 49 años | Colegio particular de tipo religioso hasta preparatoria. Dos años en la Escuela Libre de Derecho. |
| E479 | 1984 – 1991 | 19 años | 45 años | Vocacional área de ingeniería del IPN; inicia carrera de ingeniero topógrafo, deserta al semestre e ingresa a la UAM y UPN paralelamente. |
| E579 | 1987 – 1991 | 21 años | 43 años | Vocacional, Un año de ingeniería del IPN, previo al ingreso a la UPN y un año paralelo en las dos escuelas superiores. |
| E679 | 1987 – 1991 | 19 años | 43 años | Normal de educación primara en escuela del Edo de México (nivel técnico). |
| E779 | 1979 – 1982 | 21 años | 49 años | Escuela Normal (maestra de primaria a nivel técnico). |
| E879 | 1981 – 1985 | 19 años | 48 años | CCH – UNAM. Ingresa a UNAM a Pedagogía y deserta para ingresar a la UPN. |
| E979 | 1981 – 1985 | 19 años | 47 años | Preparatoria en Edo. de Veracruz Reprueba el 3° año de primaria. |

Tabla 1, Plan 79

ANEXO 5: DATOS PERSONALES, FAMILIARES Y ESCOLARES DE LOS ENTREVISTADOS

| Clave Entrevistado | Estudios y ocupación del padre (P) y madre (M) | Estudios de los hermanos | Estudios en el momento de la entrevista |
|--------------------|---|--|--|
| E179 | Primaria (P) obrero; Primaria (M) ama de casa | 1° y 2° Hermanos con carreras técnicas (H); 3° Pedagogía (M)* ; 4° Admón Pública (M). | Lic. en Pedagogía y Maestría en la UPN; Doctorado en Pedagogía UNAM |
| E279 | Cantante (P) * se separa de la madre desde que nace su hija. Pianista (M) secretaria; madre soltera del hijo y separada del esposo de la hija. | 1° Músico, no termina los estudios (H); 2° Pedagogía*(M). | Especialización en Psicopedagogía UVM; Lic. en filosofía, Pasante de maestría en Filosofía UNAM |
| E379 | Contador a nivel técnico (P) comerciante.; Primaria (M) comerciante. | 1° Secretaria (M); 2° Secretaria (M); 3° Pedagogía (M)*. | Especialización en Desarrollo y evaluación de la práctica docente UPN; pasante de dos maestrías en educación (CINVESTAV-IPN y Universidad del Tepeyac) |
| E479 | 3° año de primaria (P) comerciante. 2° año de primaria (M) ama de casa. | 1° Médico (H); 2° Maestra (M); 3° Dentista (M); 4° Sociólogo (gemelo) (H); 5° Sociólogo y Pedagogo (H)*. | Licenciado en Sociología de la UAM y pasante de licenciatura en Pedagogía de la UPN** |
| E579 | Primaria (P) obrero Primaria (M) ama de casa | 1° y 2° Hermanos estudios de Ingeniería (H); 3° Economía (M); 4° Pedagogía (H)* | Lic. en etnología ENAH; Pasante de maestría en Desarrollo Educativo de la UPN. |
| E679 | Lic. en Ciencias Políticas (P) finado desde que tiene 12 años. Lic. y posgrado en Enfermería (M) Enfermera. | 1° Admón. de Empresas (H); 2° Pedagogía (M)* ; 3° Pintura (H); 4° Técnico en contabilidad (M); 5° Estudiante de Educación Básica (H), 6° Bióloga (M) | Maestra en Psicología Educativa, escuela particular. |
| E779 | Maestros de primaria (P y M) ambos trabajaban como docentes en escuelas primarias. | 1° Bachillerato (H); 2° Maestra normalista y Profesora de Matemáticas (M); 3° Pedagogía (M)* ; 4° Enfermera (M); 5° Diseño Gráfico (H); 6° Carrera troncada de Contabilidad (H); 7° Carrera troncada de Historia (H). | Especialización en Orientación educativa; Pasante de la maestría en Pedagogía de la UPN. |
| E879 | Primaria (P). Primaria (M). | 1° y 2° primaria y carrera comercial (M); 3° Pedagogía (H)* ; 4° secundaria y Secretaria Bilingüe (M); 5° Ingeniería Eléctrica (M); 6° Secundaria (H). | Pasante de maestría en Pedagogía UPN. |
| E979 | Los abuelos se hacen cargo de él hasta la adolescencia; los padres y abuelos no tienen primaria y el abuelo es campesino sin tierra, realizando trabajo informal. | 1° Primaria (M); 2° secundaria.; 3° Pedagogía (H)* ; 4° Bachillerato. | Lic. en Pedagogía. |

Tabla 2, Plan 79; * indica el lugar en el orden de edad entre los hermanos; ** señala que es pasante de la licenciatura en Pedagogía y su título es de otra licenciatura.

ANEXO 5: DATOS PERSONALES, FAMILIARES Y ESCOLARES DE LOS ENTREVISTADOS

| Clave entrevistado | Estado civil | Situación laboral antes de la licenciatura |
|--------------------|---|--|
| E179 | Se casa cuando estudiaba la carrera; tuvo un hijo en 7° semestre. | No trabajó ni antes ni durante la carrera. |
| E279 | Casada; en 5° semestre se separa de su esposo, no tiene hijos. | Trabajó como profesora de educación primaria desde un año antes de ingresar a la UPN. |
| E379 | Soltera. | Trabajó un año como secretaria después de haber desertado de la Lic. en Derecho. No trabajó durante sus estudios (De once de la noche a siete de la mañana) Cuatro noches trabajaba y cuatro días descansaba. En el 4° año ingresa como analista a la DGEI |
| E479 | Soltero. | No trabajó durante la carrera. |
| E579 | Soltero. | Trabajó informal estando en la vocacional; trabaja durante toda la carrera como analista por la noche. |
| E679 | Soltera. | Trabajó como maestra de educación primaria desde un año antes de ingresar a la UPN y en los dos primeros años de la carrera. |
| E779 | Soltera. | Trabajó como maestra de educación primaria desde un año antes de ingresar a la UPN. |
| E879 | Soltero. | Trabajó a partir de su ingreso a la UPN, en empleos temporales con el fin de apoyar sus estudios. |
| E979 | Soltero. | Trabajó hasta la adolescencia apoyando en la economía familiar, al ingresar a la UPN se apoyó con una Beca. |

Tabla 3, Plan 79

ANEXO 5: DATOS PERSONALES, FAMILIARES Y ESCOLARES DE LOS ENTREVISTADOS

| Clave Entrevistado | Generación | Edad al ingreso | Edad al momento de la entrevista | Estudios previos |
|--------------------|-------------|-----------------|----------------------------------|--|
| E190 | 2000 – 2004 | 23 años | 32 años | CCH – UNAM Dos años de la carrera de Contabilidad en la UNAM. |
| E290 | 1996 – 2000 | 19 años | 33 años | Preparatoria particular. Reprueba un año de prepa. |
| E390 | 1990 – 1994 | 22 años | 42 años | Vocacional/ Estudia ingeniería electrónica del IPN y es expulsado no pudiendo concluir; ingresa a la UAM y deserta para ingresar a la UPN. |
| E390 | 2001 – 2004 | 21 años | 30 años | CCH – UNAM; deja de estudiar dos años antes de ingresar |
| E590 | 2000 – 2004 | 27 años | 47 años | Preparatoria oficial en Oaxaca, Lic. en Biología; dos años de Normal Superior en Pedagogía. |
| E690 | 2001 – 2005 | 19 años | 29 años | Preparatoria abierta, sistema de telesecundaria y primaria en escuela rural en Mizantla Veracruz. |
| E790 | 2001 – 2004 | 19 años | 29 años | CCH – UNAM, estudió un semestre de la licenciatura en Sociología en la UAM –X, deserta para ingresar a la UPN. |
| E890 | 1995 – 1999 | 20 años | 35 años | CCH – del Colegio Madrid. |

Tabla 4, Plan 90

ANEXO 5: DATOS PERSONALES, FAMILIARES Y ESCOLARES DE LOS ENTREVISTADOS

| Clave entrevistado | Estudios y ocupación del padre (P) y madre (M) | Estudios de los hermanos | Estudios en el momento de la entrevista |
|--------------------|--|--|---|
| Ei90 | Médico (P) muere cuando tiene 2 años. Lic. en enfermería (M) enfermera. | 1° Admón. de empresas (H); 2° Contador público (M); 3° Pedagogo (H)*. | Estudiante de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN. |
| E290 | Contador a nivel técnico (P); cuando ella ingresa a preparatoria el padre tiene un derrame cerebral y no trabaja. Secretaria (M) recepcionista y trabajadora del hogar. | 1° Preparatoria (M). 2° Pedagoga (M) *. | Pasante de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN. |
| E390 | 3° de primaria (P) obrero hace velas No estudió, le enseñó a leer su tía (M) es ama de casa. | 8 hermanos; siete hombres y una mujer; todos con estudios superiores, él es el 6° Pedagogía (H)* | Pasante de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN. |
| E490 | Secundaria (P) obrero, muere cuando tiene 6 años. Primaria (M) obrera. | 1° Bachillerato (H); 2° Pedagogo (H)* ; 3° Lic. en Admón. Empresas Turísticas (M). | Estudiante de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN. |
| E590 | Maestro de secundaria (P) profesor de secundaria. Maestra de primaria a nivel técnico (M), profesora de primaria. | 1° Lic. en Biología; 2 Lic. en Pedagogía* (H). 2° Historiador (H). | Lic. en Biología; Lic. en Pedagogía por la UPN, Lic. en Pedagogía por la Escuela Normal Superior; Estudiante de maestría en Desarrollo Educativo de la UPN y estudiante de la maestría en Pedagogía de la UNAM. |
| E690 | Los dos abuelos se encargan de él desde pequeño; ninguno tiene estudios y son trabajadores del campo. | 1° Pedagogo (H) ; 2° Estudios profesionales (H); 3° Estudiante de educación preuniversitaria (M). | Licenciatura en Pedagogía; Diplomado en Informática. |
| E790 | Arquitecto (P) Arquitecto. Educatora a nivel técnico (M) muere cuando ella tiene 10 años. | 1° Preparatoria (M); 2° Administración de Empresas (H); 3° Pedagoga (M)* | Licenciatura en Pedagogía. |
| E890 | 2 Licenciaturas en educación (P) profesor. Docente (M) docente de educación primaria. | 1° Pedagogo (H) ; 2° Estudios universitarios (M) | Maestría en Pedagogía. |

Tabla 5, Plan 90; * indica el número de hermano que ocupa el entrevistado.

ANEXO 5: DATOS PERSONALES, FAMILIARES Y ESCOLARES DE LOS ENTREVISTADOS

| Clave Entrevistado | Estado civil | Situación laboral antes de la licenciatura |
|--------------------|--------------|---|
| E190 | Soltero. | Trabajaba desde los 15 años y durante toda la licenciatura. |
| E290 | Soltera. | No trabajó ni antes ni durante la carrera. |
| E390 | Soltero. | No trabajó. |
| E490 | Soltero. | Desde los 18 años al terminar el CCH empezó a trabajar en diferentes realizar diferentes tipos de actividades remuneradas. Al ingresar a la UPN trabajaba como capturista de datos y durante toda la carrera continuó haciendo este tipo de trabajo. |
| E590 | Soltero. | Trabajó como maestro de secundaria y dejó de laborar cuando ingresó a la UPN ya que se encontraba estudiando el 3° año de la licenciatura en Pedagogía de la ENS. |
| E690 | Soltero. | Trabajó en el campo recolectando caña; al terminar el bachillerato dejó de estudiar 1 año y se trasladó al DF para estudiar para maestro, pero ingreso a la UPN. Trabajó los primeros semestres en un taller hasta que consiguió una Beca PRONABES que le permitió concluir sus estudios de licenciatura. |
| E790 | Soltera. | No trabajó. |
| E890 | Soltero. | Apoyaba a su padre en dar clases de regularización, de manera particular. |

Tabla 6, Plan 90

ANEXO 6: GUÍA DE ENTREVISTA

Estrategias de Apropriación Académica y Deseo de Saber del Estudiante de Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional "Unidad – Ajusco"

Estoy haciendo un trabajo sobre el proceso de formación en la licenciatura en Pedagogía de los estudiantes del plan de estudios 79 y 90. Me gustaría que me contestaras lo más ampliamente posible las preguntas de la entrevista... puedes decir todo lo que tú quieras, en el orden que quieras, no importa si hay temporalidades traspuestas, o cosas así, yo después lo revisaré y las reordenaré; lo que sí te pido es que seas lo más abierto y explícito que puedas ser, comentándome qué tipo de experiencias tuviste durante tu proceso de formación en la licenciatura en Pedagogía.

4) *Horizonte de interpretación: Contextos de apropiación académica*

- ¿Podrías hablarme de cómo fuiste desarrollando tu trabajo académico–escolar cuando eras estudiante de la licenciatura en Pedagogía de la UPN? (*pregunta descriptiva–experiencial*)²⁶⁶ [PREGUNTA 2]
- ¿Habías llevado a cabo en otros momentos e instituciones educativas el tipo de actividades que tú realizabas en la universidad como estudiante? (*pregunta estructural–retrospectiva*) [PREGUNTA 3]
 - ¿Qué tipo de actividades realizabas, en qué consistían? (*pregunta complementaria*)
- Cuando estudiaste la licenciatura ¿Hubo alguna situación de vida que también haya influido en tu forma de hacer tu trabajo escolar académico? [PREGUNTA 7] (*pregunta complementaria*)

5) *Horizonte de interpretación: Identificaciones y deseo de saber*

- ¿Hubo alguna persona o situación de vida que haya influido más en la forma que desarrollaste tu trabajo escolar? (*pregunta valorativa o de contraste*) [PREGUNTA 6]
 - ¿En qué consistió esta influencia?, ¿De qué manera influyó en tu forma de relacionarte con tu proceso de formación? (*preguntas relacionadas con el ideal*) [PREGUNTA 6 a]
 - ¿Ubicas a otras personas, aunque no sean del medio escolar, en las que puedas encontrar alguna relación con esos sucesos? (*pregunta complementaria*) [PREGUNTA 6 b]
 - Además de las personas que han influido en tu formación, ¿existe algún autor o situación que consideres determinante en tu proceso formativo? (*pregunta complementaria*) [PREGUNTA 6 b]

²⁶⁶ El tipo de clasificación de preguntas se hizo en el momento que inicié a describir la metodología empleada en la investigación y la retomé de las diversas tipologías de preguntas planteadas por otros investigadores (Goetz, J.P. y M.D. Lecomte, 1988).

6) Horizonte de interpretación: Estrategias de apropiación académica y deseo de saber

- ¿Qué es lo que te impulsó a estudiar Pedagogía?²⁶⁷ (pregunta relacionada con los ideales) [PREGUNTA 1]
- ¿Cuáles fueron y son actualmente los principales intereses de tu formación profesional? y ¿Por qué? (pregunta descriptiva experiencial) [PREGUNTA 8]
 - ¿Esos intereses se relacionan con experiencias tuyas anteriores?, si es así, ¿Desde cuándo ha sido y cómo se han expresado? (preguntas descriptivo-estructural)
 - ¿Consideras que se han generado cambios en tus intereses escolares por tus vivencias en las distintas instituciones escolares en las que has estado? (pregunta descriptiva valorativa)
 - Si es así ¿Cuáles?, ¿En qué consisten? (preguntas complementarias)
 - ¿Ha influido alguien en ello?, ¿De qué manera? (preguntas complementarias)
- ¿La manera de vivir el trabajo escolar ha modificado tus intereses con respecto de tus procesos escolares de formación? (pregunta descriptiva valorativa) [PREGUNTA 4]
 - ¿Consideras que han cambiado las maneras en que te has vinculado con las instituciones educativas por las que has transitado? [PREGUNTA 5]
 - Si es así, ¿En qué lo han hecho y a qué se ha debido? (pregunta complementaria)
- ¿Qué es lo que más te molestaba de la universidad cuando eras estudiante? [PREGUNTA 9]
 - ¿Qué es lo que más te molestaba de lo que tú hacías cuando estudiaste la licenciatura? (pregunta complementaria)

Cierre

¿Te gustaría agregar algo? [PREGUNTA 10]

²⁶⁷ Esta fue la primera pregunta que se hizo de la entrevista, por considerarse que contenía un potencial de reflexión que permitía al entrevistado abordar diferentes elementos relacionados con el proceso de formación profesional.

ANEXO 7: REGISTRO DE OBSERVACIÓN POSTERIOR A LA APLICACIÓN DE LA ENTREVISTA

Entrevista piloto

I. Datos generales

Docente de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), egresado de la misma; estudios en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), inició estudios de Ingeniería Mecánica y Electrónica, licenciatura en Pedagogía y licenciatura de Etnología en el Instituto Nacional de Historia Antropología (INHA), Maestría en Desarrollo Educativo, línea de Educación Indígena de la UPN; casi 10 años de experiencia como docente a nivel superior, antes técnico y subdirector de la Dirección General Indígena (DGI).

II. Experiencia profesional

Instituto Nacional Indígena como analista y luego subdirector en educación inicial. Hace casi 10 años se incorpora como docente de la UPN, actualmente maestro basificado de tiempo completo.

III. Fecha de aplicación

Jueves 2 octubre del 2009.

IV. Tiempo empleado

Con una duración total de 71 minutos; desarrollada en dos tiempos: un primer momento de 6 minutos, (una pausa de 5 minutos, por la llegada de alumnas al cubículo y un segundo momento de 65 minutos.

V. Lugar

Desarrollada en mi cubículo, debido a que el cubículo del profesor es compartido y acudían alumnos a buscarlo, al cubículo que se ubica en el Área de Teoría Pedagógica y Formación Docente de la UPN – Ajusco.

VI. Observaciones Iniciales (después de aplicada la entrevista)

Se aplica la entrevista en el cubículo el día acordado con el profesor, pero se inicia 2 horas después de lo señalado, debido a que tiene que dar asesorías a sus alumnas del 7° semestre de la licenciatura. Se interrumpe la entrevista por la llegada de un profesor que señala que lo buscan alumnas; 5 minutos después se reinicia la entrevista. En otro momento suena mi teléfono celular y lo apago para evitar que volviera a sonar.

En lo particular, me gustó mucho la entrevista; al empezar a escuchar lo que me narraba, me daba cuenta que sus respuestas eran interesantes, me permitía ver nuevas formas y espacios para interpretar las estrategias de apropiación que no había contemplado o no pensaba que incidirían en su inserción en la UPN. Asimismo me transportó a lugares y espacios que yo conocí cuando ingrese a la universidad, cuando el movimiento magisterial y las formas de participación política permitían y abrían nuevas posibilidades de ser docente y de ser estudiante.

Me sorprendió la respuesta de la pregunta final ¿Deseas agregar algo?, respuesta que me permitió ubicar el papel clave de la madre en la estructuración del entrevistado. Este aspecto expresado de manera latente, no se había señalado de manera explícita, sino hasta después de un gran rodeo.

Entre las cosas que puedo recordar para la interpretación se encuentran los siguientes aspectos:

- ❖ El significante “romper”, que lo asocie en ese momento con el deseo entendido como búsqueda de algo diferente, de algo alternativo.
- ❖ El papel de los familiares o personas cercanas a la familia, en este caso, la madrina.
- ❖ La adolescencia como un momento clave que permite al joven empezar a tomar su futuro como responsabilidad propia.
- ❖ El papel del espacio universitario como provocador de una nueva experiencia y una apuesta de algo distinto (edificio modernista).
- ❖ El momento de la universidad con profesores vinculados a movimientos sociales (plan 79) [esto me gustó, porque al hacer el proyecto pensaba en alumnos del plan 90, momento en que la universidad entró en un proceso de decadencia paulatina de las formas de organización y participación política de los académicos y de los estudiantes, expresado de manera diferente en ambos planes].
- ❖ La búsqueda y construcción de espacios por parte de los alumnos, así como el establecimiento de vínculos externos al aula y a la propia universidad, que les brindaron lo que no encontraron en su formación profesional.
- ❖ Se expresa una necesidad de apropiarse de su proceso formativo, entendido este como proceso de auto apropiación, no sólo de lo externo sino de sí mismos.
- ❖ El papel de los pares en la constitución y desarrollo del proceso formativo.

- ❖ Entre los procesos identificatorios que lo movieron al saber y al compromiso con su proceso formativo, se ubicó:
 - Identificación positiva: con los maestros a partir de una actitud abierta (profesor que le llevaba una diferencia de edad significativa: transferencia positiva)
 - Contra-identificación: con profesores con una postura oficialista que lo llevaron a investigar y a participar (profesor joven, con una edad similar a la de él, la pregunta es: ¿Se trata de competencia o de una transferencia negativa?)
- ❖ El rechazo a los modelos de profesor totalmente opuesto al modelo buscado (en este caso la experiencia con una profesora rígida).
- ❖ Objeto a, objeto causa de su deseo: búsqueda de algo que le permitiera dar una respuesta a sus problemas, inquietudes y forma de ver la vida, que lo llevan a romper primero, con un grupo de pares (en la vocacional), después con la institución en la que se formaba a nivel superior (en la carrera de ingeniería del IPN), con aquellas asignaturas que eran diferentes u opuestas al modelo educativo que él buscaba.
- ❖ El papel del Gran Otro que le plantea qué tipo de sujeto debe ser: su madre. La sensación de deuda, de compromiso, con profesores que le brindaron un reencuentro con la universidad: vivido como una oportunidad.
- ❖ Entre los aspectos que se podrían tomar en cuenta en el análisis se pueden señalar: el encuentro con lo inesperado (la biblioteca), “el shock” que sintió cuando conoció la UPN, el espacio como lugar potencializador de algo diferente, su desencanto y la incesante búsqueda en lo externo, su reencuentro con la universidad (su titulación y su incorporación como docente).

ANEXO 8: TABLA PARA LA CODIFICACIÓN DEL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS.

Entrevista _____
Pregunta _____
Horizonte de interpretación _____

| CLAVES | ENTREVISTA | OBSERVACIONES |
|--------|---------------------------------|---------------|
| | | |
| | OBSERVACIONES GENERALES. | |

ANEXO 9: REORGANIZACIÓN DE LA ENTREVISTA CON FINES DE INTERPRETACIÓN.

1. HORIZONTE DE INTERPETACIÓN: DESEO DE SABER

Pregunta 1

- ✓ ¿Qué te impulsó a estudiar Pedagogía

Pregunta 4

- ✓ ¿La manera de vivir el trabajo escolar, modificó tus intereses con respecto a tus procesos escolares de formación? (*durante el proceso de formación*)

Pregunta 8a

- ✓ ¿Cuáles fueron tus principales intereses en el momento de estudiar tu formación profesional y por qué? (*como estudiante: al ingreso y durante el proceso*)

Pregunta 8b

- ✓ ¿Cuáles son actualmente tus principales intereses en tu formación profesional y por qué? (*en el momento de la entrevista: como profesionalista*)

Pregunta 9a

- ¿Qué es lo que más te molesta(ba) de la universidad cuando eras estudiante? (*como estudiante y como profesionalista*)

Pregunta 9b

- ¿Qué es lo que menos te gusta(ba) de lo que hacías cuando estudiaste la licenciatura? (*como estudiante y como profesionalista*)

2. HORIZONTE DE INTERPETACIÓN: ESTRATEGIAS DE APROPIACIÓN

Pregunta 2

- Cuando eras estudiante de la licenciatura, ¿Cómo es que desarrollabas tu trabajo académico-escolar dentro de la universidad, cómo le hacías en lo personal? (*durante el proceso de formación profesional*)

Pregunta 3

- El tipo de actividades que realizabas en la universidad las habías llevado a cabo en otros momentos o en otras instituciones?, o sea, ¿cuando eras estudiantes de licenciatura, qué tipo de actividades realizaste?, ¿cómo lo aprendías? y lo que hacías ¿lo habías hecho anteriormente? (*período pre universitario y universitario*).

- ¿Consideras que han cambiado las maneras en que te has vinculado con las instituciones educativas por las que has transitado? [PREGUNTA 5]
- ✓ Si es así, ¿En qué lo han hecho y a qué se ha debido? (*pregunta complementaria*)

Pregunta 5

- ¿Tu elección profesional cambió o influyó en la manera en que te relacionaste con las escuelas? (*un antes y un después*)

Pregunta 7

- ¿Hubo alguna situación de vida que también haya influido en tu forma de hacer el trabajo escolar académico? (*antes, durante o después*)

3. HORIZONTE DE INTEPRETACIÓN: IDENTIFICACIONES

Pregunta 6a

- ✓ ¿Hubo alguna persona que influyera en la forma en que desarrollas tu trabajo académico antes y ahora en la universidad? (*antes, durante, después*).

Pregunta 6b

- ✓ ¿Ubicas a otras personas, situaciones, cosas, aunque no sean del medio escolar, en las que puedas encontrar alguna relación con estos sucesos que señalas? (*antes, durante o después*).

ANEXO 10: EJEMPLOS DE CODIFICACIÓN PARA EL ANÁLISIS.

EJEMPLO 1

Entrevista XXX

Pregunta 1: ¿Qué te impulsó a estudiar Pedagogía?

Horizonte de interpretación: Deseo de saber

| CLAVE | ENTREVISTA | OBSERVACIONES |
|-----------------|---|---|
| P1/E2/PL79/HIDS | <p>Pues es que yo ya... yo era profesora de educación primaria, egresé de la Nacional de Maestros, tenía... chavista, tenía 18 años, entonces, me dieron 6° año de primaria, pero yo sentí en... en, en ese año, en 1er año de trabajo, que era una maestra como... que hacía demasiado hincapié en la disciplina (risas) entonces, este... salí de la Normal sin mucha idea de qué hacer, con mucho entusiasmo, pero la verdad es que yo... sentía una responsabilidad muy grande y me tocó ir a trabajar por Iztapalapa; las minas de Iztapalapa, en una escuela de nueva creación, con niños... incluso yo tenía alumnos que tenían.... estaban muy cercanos a mi edad, un chico era meses más grande que yo... entonces, yo no... como escuela de nueva creación en Iztapalapa, realmente yo no tenía como mucha idea de qué hacer, y bueno, pues me acerqué a una maestra, la maestra más grande de la escuela, era una maestra como de unos 70 años, y yo veía que tenía a su grupo como muy calladito, muy bien portadito, y pues, me generaba como interés saber cómo le hacía la maestra para tener ese grupo tan disciplinadito en ese lugar tan fuerte... porque era un lugar de mucha agresión, entonces la maestra me dijo: el consejo que yo te voy a dar es ten siempre ocupados, ten a tus alumnos siempre trabajando, y ante todo la disciplina, no... y disciplina significa trabajo, aprovecha cualquier instante que tú tengas con ellos para que ellos aprendan. Y yo me lo aprendí al pie de la letra (risas), y entonces, empecé a imitar a la maestra, no, yo sentía que si no los alumnos no me iban a hacer caso, por lo joven. Tenía una alumna llamada Rosalba que se iba a bailar al California Danzig Club, no, por ejemplo; y a la hora del recreo la niña cobraba por alzarse la falda, no... y entonces, yo no sabía</p> | <p>Datos generales sobre la entrevistada</p> <p>Experiencia docente previa al ingreso a la UPN y primeras inquietudes de continuar estudiando.</p> <p>Búsqueda de un modelo de ser maestra.</p> <p>La imitación</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>cómo manejar a Rosalba, por ejemplo; y otros niños que llegaban con cadena. Era, era difícil, era un medio difícil, se salían por completo de lo que yo, incluso, había vivido. Entonces bueno, yo me dedique a imitar a la maestra y me resultaba, entonces empecé a ser una maestra muy estricta en términos de los horarios, de qué horas llegar, a qué horas salir, empezaba una clase, terminábamos, seguía la otra, terminábamos... y muy, muy estructurada como maestra; pero yo sentía, en el fondo, en el fondo, yo sentía pues que no... que algo me estaba faltando, que definitivamente yo tenía que estudiar... qué hacer o como tratar a mis alumnos de una manera un poco más humana, porque yo sentía que me estaba perdiendo algo, algo, intuía, que quizá mi trato con mis alumnos podía ser un poquitito menos rígido y quizá más acercarme a lo humano; pero me daba miedo perder el control, y pues definitivamente yo dije tengo que estudiar Pedagogía, entonces la idea... fue esa, tratar de ser una maestra menos rígida y ser una buena maestra, y yo tenía realmente, la... la idea de que estudiando Pedagogía; eh... aprendiendo teoría, no, como que yo sentía que lo que a mí me hacía falta era... eran referentes teóricos y estudiando teoría podría ser una buena... ser una buena maestra era como mi ideal, ser una buena maestra. Fue por eso.</p> | <p>El interés por mantener un referente que le sirviera como modelo a seguir.</p> <p>La falta como elemento movilizador.</p> <p>El Ideal del yo.</p> |
| | <p>OBSERVACIONES GENERALES</p> <p>El referente laboral se constituye como un eje que moviliza el interés por estudiar Pedagogía.</p> <p>El deseo como expresión de una falta.</p> <p>Los referentes identificatorios son momentáneos y se circunscriben en una dinámica propia mucho más amplia, inscrita bajo la presión del propio Ideal del yo.</p> | |

Cuadro 1

ANEXO 10: EJEMPLO 2

PREGUNTA 1: ¿QUÉ TE IMPULSÓ A ESTUDIAR PEDAGOGÍA?

| CLAVE | PLAN DE EST. | CATEGORÍAS EMPÍRICAS | ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS |
|------------|--------------|--|--|
| E179P1HIDS | 79 | Un mundo maravilloso. Una búsqueda y un encuentro. | La búsqueda – influencia de los pares, y el azar. El azar y la búsqueda. Un encuentro con lo inesperado. Desconocimiento de la carrera. El papel de los pares en las elecciones profesionales. |
| E279P1HIDS | 79 | De la disciplina al conocimiento. Ser mejor maestra. | La búsqueda personal. La pulsión de saber. la búsqueda de la completud. |
| E379P1HIDS | 79 | Una renuncia no lograda: la docencia. | Entre el deseo de los otros (pares) y mi deseo. Una elección de vida: ser maestra. Un deseo postergado. |
| E479P1HIDS | 79 | El choque con el padre. | El papel del Otro de la cultura y del otro significativo. |
| E579P1HIDS | 79 | De la mecánica a la electrónica. El shock con la Pedagogía. Un encuentro y una búsqueda. | Entre el otro (pares) y el Otro: mi deseo. El momento de ruptura. Un encuentro inesperado pero buscado: la Pedagógica. La elección, el destino. La ruptura. |
| E679P1HIDS | 79 | El deseo cumplido de una pequeña: ser maestra y ser universitaria UPN. Un proyecto de vida. | Anudamiento: necesidad, demanda y deseo. Enseñar – ser maestra. Conocimiento carrera e institución. |
| E779P1HIDS | 79 | Ser universitaria: del rechazo a la elección definitiva. Una negociación ser maestra pero también universitaria. | El Eco: entre la voz del Otro. De la exclusión profesional a la Inclusión social: una negociación y Un deseo postergado. |
| E879P1HIDS | 79 | Una posibilidad de vida: de la Biología a la Pedagogía. Necesidad de comprender por qué existen diferentes tipos de maestros. | La ruptura con el deseo del padre Ser maestro en la universidad de los maestros. Un conflicto entre formas de enseñanza. De la exclusión económica a la inclusión social: una elección personal. |
| E979P1HIDS | 79 | El orientador y mi economía. Un mandato y tener contacto con gente joven. | El Deseo del Otro y el condicionamiento social. De la exclusión económica a la inclusión social: una condicionante social. |

Cuadro 2

ANEXO 10: EJEMPLO 2

PREGUNTA: ¿QUE TE IMPULSÓ A ESTUDIAR PEDAGOGÍA?

| CLAVE | PLAN DE EST. | CATEGORÍAS EMPÍRICAS | ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS |
|------------|--------------|---|--|
| E190P1HIDS | 90 | Una mala representación. Ser capacitador. Desconocimiento. | Una equivocación y la huelga: el encuentro con lo familiar. El azar. La madre como antecedente – lo familiar – lo ominoso. El papel de los pares. Falsa representación: la Pedagogía = a Capacitación. |
| E290P1HIDS | 90 | Aplicador o diseñador: de la docencia a la Pedagogía. Un ideal. Hacer un cambio social. Diseñadora planes y programas. | El cambio social o un cambio personal. La exclusión institucional. Omnipotencia del pensamiento. Cambio o continuidad: entre lo personal y lo social. De la exclusión profesional a la inclusión social: una posibilidad real. El papel del otro de la cultura. |
| E390P1HIDS | 90 | Yo quiero otra cosa: ser participe del cambio social. Una ruptura. | El cambio social. Un cambio de mi destino La represión social. Entre la ruptura y la continuidad: una elección personal. De la exclusión profesional a la inclusión social: una decisión personal. |
| E490P1HIDS | 90 | Los azares de mi destino: la Pedagogía y la UPN. | Desconocimiento de la carrera. Entre la equivocación y el azar (la huelga). |
| E590P1HIDS | 90 | Mi vida entre la Biología y la Pedagogía Un deseo de ser maestro. Un desconocimiento de UPN. | Destino prefigurado–el azar–la huelga El conocimiento del otro. Elección personal y la decisión familiar. |
| E690P1HIDS | 90 | De maestro a pedagogo. Un deseo de ser maestro. Un desconocimiento de UPN. | Status social y deseo. Desconocimiento de la carrera y la institución–el azar. Representaciones sociales de la profesión: ser maestro. |
| E790P1HIDS | 90 | Lo mismo pero diferente. Una búsqueda y un encuentro. | Un destello de luz y los azares del destino. Lo mismo pero diferente. El agalma. El azar. Madre, maestra y pedagoga. |
| E890P1HIDS | 90 | Tú tiene que sacar tu propia formación. | Destino prefigurado. El papel del padre en la elección: el otro imaginario. El papel del Superyó |

Cuadro 3

ANEXO 10: EJEMPLO 3

PREGUNTA 2

¿PODRÍAS HABLARME DE CÓMO FUISTE DESARROLLANDO TU TRABAJO ACADÉMICO-ESCOLAR CUANDO ERAS ESTUDIANTE DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA UPN?

- ❖ **LA FORMACIÓN EN LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA UPN-AJUSCO.**
- ❖ **EXPERIENCIAS DE APROPIACIÓN ACADÉMICA EN UN PROCESO DE FORMACIÓN PROFESIONAL.**

| CATEGORÍAS EMPÍRICAS | AH 79 | DIC 79 | GE 79 | JUE 79 | LUA 79 | LUC 79 | PICA 79 | SA 79 | TEN 79 | CES 90 | CRI 90 | ED 90 | HU 90 | JES 90 | LE 90 | MO 90 | RI 90 | TOTAL |
|---|-------|--------|-------|--------|--------|--------|---------|-------|--------|--------|--------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|
| LA EXPERIENCIA CURRICULAR DEL TRABAJO ACADÉMICO 1/2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Estudiar o hacer tareas. | X | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| La formación universitaria: una posibilidad de enriquecer mi trabajo como maestra (relación teoría práctica). | | X | | | | | | | | | | | | | | | | |
| El reconocimiento de los profesores. Guardo uno de los trabajos. | | | X | | | | | | | | | | | | | | | |
| El trabajo en equipo y mis profesores. | | | | X | | | | | | | | | | | | | | |
| Habilidades académicas. Una forma de leer los textos, una historia diferente de vida. | | | | | X | | | | | | | | | | | | | |
| Escuchar y mirar sus vidas una posibilidad para empezar a cambiar. | | | | | X | | | | | | | | | | | | | |
| La búsqueda. Buscar por fuera de la antología: una apertura de horizontes. | | | | | X | | | | | | | | | | | | | |
| Formas de trabajo académico. El trabajo en equipo y la compañía de los pares. | | | | | X | | | | | | | | | | | | | |

Cuadro 4. CONCENTRADO DE LA PREGUNTA 2 – Parte 1

ANEXO 10: EJEMPLO 3

PREGUNTA 2

¿PODRÍAS HABLARME DE CÓMO FUISTE DESARROLLANDO TU TRABAJO ACADÉMICO-ESCOLAR CUANDO ERAS ESTUDIANTE DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA UPN?

- ❖ **LA FORMACIÓN EN LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA UPN-AJUSCO.**
- ❖ **EXPERIENCIAS DE APROPIACIÓN ACADÉMICA EN UN PROCESO DE FORMACIÓN PROFESIONAL.**

| CATEGORÍAS EMPÍRICAS | AH 79 | DIC 79 | GE 79 | JUE 79 | LUA 79 | LUC 79 | PICA 79 | SA 79 | TEN 79 | CES 90 | CRI 90 | ED 90 | HU 90 | JES 90 | LE 90 | MO 90 | RI 90 | TOTAL | |
|--|-------|--------|-------|--------|--------|--------|---------|-------|--------|--------|--------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|--|
| LA EXPERIENCIA CURRICULAR DEL TRABAJO ACADÉMICO 2/2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Yo iba a la par de lo que me pedían mis maestros. | | | | | | ✕ | | | | | | | | | | | | | |
| Una preocupación entre lo académico y lo político. | | | | | | | ✕ | | | | | | | | | | | | |
| La talacha. | | | | | | | | ✕ | | | | | | | | | | | |
| El compromiso con tu formación. Tu formación depende de ti. | | | | | | | | | | | ✕ | | | | | | | | |
| Las habilidades. Los nuevos aprendizajes. El vocabulario. (Me hablaba otro idioma). | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | |
| La complementación de habilidades. Era un mínimo esfuerzo. | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| El interés personal, el autodidactismo y el cumplimiento de los deberes. (Leía mucho). | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |

Cuadro 5. CONCENTRADO DE LA PREGUNTA 2 – Parte 2.

ANEXO 11: MAPAS DE LOS PLANES 79, 90 Y PROPUESTAS DE CAMBIO CURRICULAR

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA, PLAN 78 (Diciembre 1978)

| ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA | | | | |
|------------------------------|---|--------------------------|-----------------------------------|------------|
| Historia de las Ideas I | Redacción e Investigación I | Métodos Cuantitativos I | Sociedad Mexicana I | |
| Historia de las Ideas II | Redacción e Investigación II | Métodos Cuantitativos II | Sociedad Mexicana II | |
| ÁREA DE INTEGRACIÓN VERTICAL | | | ÁREA DE CONCENTRACIÓN PROFESIONAL | |
| Teoría de la Educación | Metodología de la Investigación | Estadística I | Desarrollo I | Taller I |
| Sociología de la Educación | Metodología de la Investigación II | Estadística II | Desarrollo II | Taller II |
| Legislación Educativa | Metodología de la Investigación III | Lógica | Desarrollo III | Taller III |
| Sistema Educativo Mexicano | Filosofía de la Ciencia | Aprendizaje | Actitudes | Taller IV |
| Metodología Didáctica | Grupos | Diseño Curricular | Administración Escolar | Taller V |
| Educación Comparada | Evaluación de Instituciones y elementos | Optativo Áreas | Optativa Niveles | Taller VI |

1° Mapa Curricular

ANEXO 11

PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA DE LA UPN, PLAN 79 (APROBADO 1983)

| ÁREA FORMACIÓN BÁSICA | | | |
|--|---|---|--|
| Historia de las Ideas I | Redacción e Investigación Documental I | Matemáticas I | Sociedad Mexicana I |
| Historia de las Ideas II | Redacción e Investigación Documental II | Matemáticas II | Sociedad Mexicana II |
| ÁREA DE INTEGRACIÓN VERTICAL | | | ÁREA DE CONCENTRACIÓN PROFESIONAL |
| Funciones Sociales de la Educación | Metodología de la Investigación I | Estadística I | Estado Actual de la Pedagogía |
| Política educativa en México I | Metodología de la Investigación II | Estadística II | Didáctica Moderna |
| Política Educativa en México II | Comunicación y Tecnología Educativa | Fundamentos Filosóficos de la Educación | Fundamentos Filosóficos de la Educación |
| Problemas de la Educación y Sociedad en México | Educación Permanente | Psicología Educativa I | Sociología de la Educación |
| Investigación Pedagógica I | Planeación y Evaluación Educativa | Psicología Educativa II | Pedagogía Comparada |
| Investigación Pedagógica II | Administración Educativa | Orientación Educativa | Pedagogía Institucional |

Plan de estudios 79

ANEXO 11

PROPUESTA DE CAMBIOS DE ASIGNATURAS PARA EL PLAN 79 (DICIEMBRE 1984)

| ÁREA DE INFORMACIÓN BÁSICA | | | | |
|--|----------------------------------|------------------------------------|---|---|
| Historia de las Ideas I | Sociedad Mexicana I | Matemáticas I | Redacción e Investigación Documental I | |
| Historia de las Ideas II | Sociedad Mexicana II | Matemáticas II | Redacción e Investigación II | |
| ÁREA DE INTEGRACIÓN VERTICAL | | | ÁREA DE CONCENTRACIÓN PROFESIONAL | |
| Política Educativa de México | Metodología de la Investigación | Estadística I | Fundamentos Filosóficos de la Educación | Estado actual de la Pedagogía |
| Educación y Sociedad en México I | Comunicación y Tecnología Básica | Problemas de la Educación Básica | Pedagogía Contemporánea | Didáctica Moderna |
| Educación y Sociedad en México II | Sociología de la Educación | Problemas de la Educación Media I | Pedagogía Comparada | Didáctica Especial y Práctica Docente I (Español y Matemáticas) |
| Materia Opcional | Administración Educativa | Problemas de Educación Media II | Psicología I | Didáctica Especial y Práctica Docente II (C. Naturales y C. Sociales) |
| Seminario de Investigación Pedagógica I | Materia Opcional | Problemas de la Educación Superior | Psicología II | Didáctica Especial y Práctica Docente III (Prog. Integr. 1° y 2°) |
| Seminario de Investigación Pedagógica II | Educación Permanente | Materia Opcional | Orientación Educativa | Pedagogía Institucional |

Propuesta para hacer cambios (no operada, del plan 79)

RELACIÓN DE MATERIAS OPCIONALES

1. Pedagogía de la Comunicación.
2. Educación Permanente.
3. Investigación, Desarrollo y Diseño Curricular.
4. Orientación Educativa.
5. Administración, Dirección y Supervisión Educativa.
6. Filosofía de la Educación.

ANEXO 11

MAPA CURRICULAR, LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA, PLAN 90

| FASE DE FORMACIÓN INICIAL (98 CRÉDITOS) | | | | | |
|---|--|--|---|------------------------------------|--|
| Estado Mexicano y los Proyectos Educativos 1857 – 1920 | | Filosofía de la Educación | Introducción a la Psicología | Introducción a la Pedagogía | Ciencia y Sociedad |
| Institución, Desarrollo Económico y Educación 1920 – 1968 | | Historia de la Educación en México | Desarrollo, Aprendizaje y Educación | Teoría Pedagógica | Introducción a la Investigación Educativa |
| Crisis y Educación en el México Actual 1968 – 1990 | | Aspectos Sociales de la Educación | Psicología social: Grupos y Aprendizaje | Teoría Pedagógica Contemporánea | Estadística Descriptiva |
| FASE: CAMPOS DE FORMACIÓN Y TRABAJO PROFESIONAL (150 CRÉDITOS) | Planeación y Evaluación educativa | Sociedad y Procesos Educativos en América Latina | Comunicación y Procesos Educativos | Didáctica General | Seminario de Técnicas y Estadística Aplicadas a la Investigación Educativa |
| | Organización y gestión de instituciones educativas | Bases de la Orientación | Comunicación, Cultura y Educación | Teoría Curricular | Investigación Educativa I |
| | Epistemología y Pedagogía | Orientación Educativa: Sus Prácticas | Programación y Evaluación Didácticas | Desarrollo y Evaluación Curricular | Investigación Educativa II |
| FASE: CONCENTRACIÓN EN CAMPO Y/O SERVICIO PEDAGÓGICO (84 CRÉDITOS) | | | | | |
| Seminario Taller de concentración | | Seminario Taller de Concentración | Curso o Seminario Optativo | Curso o Seminario Optativo | Seminario de Tesis I |
| Curso o Seminario Optativo | | Curso o Seminario Optativo | Curso o Seminario Optativo | Curso o Seminario Optativo | Seminario de Tesis II |

Plan de estudios actual, con actualización de programas anualmente.

ANEXO 11

**PROPUESTA DE PLAN DE ESTUDIOS, LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA 2009
 (324 CRÉDITOS)**

| FASE INTRODUCTORIA | | | | |
|--|---|--|---|--|
| Indagación Introducción de Problemáticas Educativas | Campos de Intervención Pedagógica | Estudios sobre el Aprendizaje | Experiencia y Narración | Bases de la Pedagogía |
| Exploración de Procesos Educativos | Institución, Sujeto y Sociedad | Procesos Grupales | Diálogo y Educación | Pensamiento Filosófico en la Educación |
| FASE PROBLEMATIZADORA | | | | |
| Construcción de Problemas Educativos | Pensamiento Pedagógico en México | Problemas de la Didáctica | Prácticas Comunicativas y de la Formación | Historia y Teoría Pedagógica I |
| Estrategias para la Intervención Pedagógica | Proyectos Políticos y Prácticas Educativas. | Procesos Curriculares | Educación y Expresión Artística | Historia y Teoría Pedagógica II |
| Práctica e Intervención | Problemas de Formación Docente | Procesos de Evaluación | Discurso y Significación | Corrientes Pedagógicas Contemporáneas |
| FASE DE INTERVENCIÓN PEDAGOGICA | | | | |
| Seminario Teórico I | Taller de Práctica Profesional I | Seminario de Reflexión y Construcción Discursiva I | | |
| Seminario Teórico II | Taller de Práctica Profesional II | Seminario de Reflexión y Construcción Discursiva II | | |

Propuesta no operada

ANEXO 12: EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS 79

A partir del año de 1984 hasta el año 1989 se desarrollaron varios intentos de evaluación. La Reunión Nacional, en La Trinidad Tlascal que se realizó del 11 al 13 de enero de 1984 dio pauta para impulsar los procesos de evaluación curricular (UPN, 1984). En diciembre de 1984, la Academia de Pedagogía participó en el primer ejercicio sistemático para hacer un análisis crítico del plan de estudios 79 de la licenciatura en Pedagogía (Academia de Pedagogía, 1984a). En esta evaluación se reconocieron:

- Los aportes y elementos valiosos de la formación provenientes de esta propuesta curricular.
- La desvinculación de dicha propuesta con el Sistema Educativo Nacional.
- La poca formación relacionada con la docencia
- La rigidez del plan de estudios.

Asimismo se propuso atender los problemas y necesidades de la formación mediante tres grupos de materias o cursos, orientados a:

- Abordar un conocimiento de los distintos niveles y modalidades educativas.
- La formación y práctica docente
- Brindar opciones que fueran elegidas por los alumnos (tres de ellas).

Los planteamientos se dirigieron a señalar la importancia de ampliar la formación del pedagogo reconociendo el desarrollo de otras posibles áreas de trabajo (Comunicación, Orientación educativa, Administración, etc.). Sin embargo, dentro de la estrategia principal dirigida a atender los problemas detectados, la propuesta se direccionó a fortalecer una formación similar a la de las escuelas normales, como puede apreciarse en el siguiente párrafo:

Tiene el objeto de enriquecer la formación del pedagogo mediante el establecimiento de seminarios de práctica docente con los alumnos de las escuelas normales para la conducción de los cursos de Didáctica Especial y Práctica Docente que abarcará tres cursos semestrales que permitirán el desarrollo de la práctica docente en las áreas de matemáticas, español, ciencias

naturales, así como el manejo del programa integrado que se desarrolla en los primeros y segundos años de la educación primaria (Academia de Pedagogía, 1984a, p. 6).

En el contexto de esta Comisión, dentro de uno de los documentos desarrollados por los participantes de la licenciatura en Pedagogía, se señala:

Los planes de estudio, se encuentran desvinculados de la realidad educativa mexicana, y a pesar de que la exigencia de esta articulación se encuentra prevista en el proyecto académico, no se dio porque no se precisaron los campos de trabajo de cada licenciatura y los perfiles profesionales que sirvieron de matriz para elaborar los diseños curriculares, se desviaron más al análisis teórico y contenido de las ciencias de la educación, que al estudio y diagnóstico de las necesidades de los docentes sobre el estudio de los problemas cuantitativos y cualitativos, contenidos, métodos y evaluación de la educación preescolar, primaria, secundaria, normal y preparatoria que es el campo en que la Universidad Pedagógica debe desarrollar las actividades, que le fueron señaladas, tanto en el documento de creación como en el proyecto académico respectivo (Academia de Pedagogía, 1984b, p. 9).

Se reconocía que cada grupo de académicos, incluso a nivel personal, definían de manera independiente los criterios que consideraban más adecuados para el desarrollo del trabajo académico con los estudiantes y con otros académicos. Así en uno de los primeros documentos de evaluación del plan de estudios se señala:

Es evidente que la Institución, ante la urgencia de iniciar los cursos escolares, se vio obligada a improvisar precipitadamente su modelo educativo, por lo que adoptó de la Universidad Autónoma de Metropolitana, la formación curricular para la llamada Área de formación básica, cambiando únicamente la nomenclatura utilizada... en relación a la articulación a nivel global de las áreas. La pretensión de armonía y complementariedad que formuló el proyecto académico no es lograda en la práctica (Academia de Pedagogía, 1984b, p. 9 – 10).

La primera comisión interacadémica se denominó “Comisión de Evaluación y Restructuración de los Planes de Estudio de las Licenciaturas del Sistema Escolarizado de la UPN”²⁶⁸ la cual avanzó en la construcción de una propuesta dirigida a coordinar el trabajo de evaluación y cambio de los planes y programas de las distintas licenciaturas (Aguilar y Orozco, 1989). Sin embargo, no se pudo continuar con el desarrollo del trabajo debido a que los conflictos presentes entre las Academias de licenciatura y las Academias de asignatura; evidenciándose así la necesidad de generar un consenso previo a la modificación de los planes de estudio.

²⁶⁸ El trabajo de esta comisión se formalizó en el Documento denominado “Evaluación de los planes de estudio de las licenciaturas del Sistema Escolarizado de la UPN” (UPN, 1986) en la que participaron diez profesores, representantes de las distintas Academias de licenciatura y Academias de asignatura.

Durante el período 1987–1988 en la licenciatura en Pedagogía se retomó el trabajo de rediseño curricular, presentando al Pleno de Academias un documento dirigido a hacer la evaluación del plan de estudios. Sin embargo, dicha propuesta se consideró inviable ampliándose las diferencias y problemas de los dos principales grupos que participaban en el proceso de formación de los estudiantes de Pedagogía²⁶⁹ (Academia de Pedagogía, 1988).

En el ciclo escolar 1988 – 1989 se volvió a constituir una nueva Comisión Interacadémica que inició el desarrollo de un proyecto de evaluación curricular bajo la coordinación del maestro Sergio Solís. Aunque no es sino hasta el año de 1989 que se pudieron recuperar, concretar e institucionalizar algunos de los esfuerzos de las anteriores evaluaciones y propuestas para el diseño curricular; enriqueciéndolas con la revisión de diversos documentos institucionales, así como la participación y experiencia de diferentes sectores universitarios. La serie de cuestionamientos al plan 79 terminó en diciembre de 1989, momento en que se concluyó la “Evaluación institucional” promovida por el Rector José Ángel Pescador²⁷⁰.

En el segundo semestre de 1989 se conformó por iniciativa del rector José Ángel Pescador, la Primera Comisión Interinstitucional de Evaluación, que analizaría integralmente la problemática de la Universidad y serviría de base para una reestructuración general. Esta comisión entregó los resultados y posibles propuestas de reorientación de la universidad en diciembre de 1989 (Aguilar, et. al., 2004, p. 4).

²⁶⁹La propuesta desarrollada se basó en el artículo Galán Giral I. y Dora Elena Marín Méndez (1985) Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del curriculum, en Perfiles educativos, 27–28 CISE, UNAM. Enero – junio de 1985. México. pp. 26 – 45 (Academia de Pedagogía, 1988).

²⁷⁰La propuesta de Evaluación Institucional coincide con la asignación de Ángel Pescador Osuna como Rector de la UPN, cabe señalar que para este entonces la universidad entró dentro del sistema de estímulos como estrategia de compensación salarial y de desmovilización política. Es así que la propuesta del nuevo plan de estudios no sería ajena a las políticas del Estado. “... es en la década de los 90 cuando se inicia la evaluación de las instituciones y programas para otorgar recursos económicos extraordinarios a las Instituciones de Educación Superior (IES) a través de la creación de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) y de la instrumentación del Fondo para el Mejoramiento de la Educación Superior (FOMES) y así se van creando algunos otros organismos como el CENEVAL y mecanismos con diversas finalidades. En este contexto surgen las CIEES en 1991 por la CONPERS, en el marco de la concertación entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con el objeto de apoyar los procesos del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior” (Cortés, 2007, p. 108).

En la Dirección de Docencia, dicha iniciativa se concretó a través de la constitución de la “Comisión de Evaluación Curricular” organizada en cinco subcomisiones:

- Seguimiento de matrícula.
- Planes y programas.
- Práctica curricular.
- Seguimiento de egresados.
- Logística y situaciones laborales.

Los resultados se resumieron en un documento denominado *Síntesis de los documentos de la comisión* fechado 14 de diciembre de 1989; en este informe se presentan los principales problemas que se detectaron tanto en las propuestas institucionalizadas como en la práctica curricular (UPN, 1989).

Referencias

- Academia de Pedagogía (1984a) *Análisis crítico del plan de estudios vigente en la licenciatura en Pedagogía*. Licenciatura en Pedagogía. México. UPN. Mimeo.
- Academia de Pedagogía (1984b) *Evaluación del plan de estudios. (Versión preliminar)*. Licenciatura en Pedagogía. Área de Docencia. México. UPN. Mimeo.
- Academia de Pedagogía (1988) *Evaluación del plan de estudios. Licenciatura en Pedagogía*. México. UPN. Mimeo.
- Aguilar, Virginia y Bertha Orozco (1989) *Diagnóstico de la estructura académica y de los planes y programas de estudio del sistema escolarizado*. Área de Docencia. México. UPN. Mimeo.
- Aguilar, Virginia, et. al. (2004) *Comisión de evaluación. Programa educativo de la Licenciatura en Pedagogía. Reporte del diagnóstico institucional de la Licenciatura en Pedagogía, Plan 90*. Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente. Comisión de Evaluación. México. UPN. Mimeo.

Cortés, María. “La acreditación de la licenciatura en Pedagogía por los CIEES”. En: Fernández, Héctor y Samuel Ubaldo, compiladores (2007, a) *X Jornadas pedagógicas de otoño. Memoria*. (Tomo II). México: UPN. pp. 107– 114.

UPN (1984) *Documento síntesis de la reunión académica nacional*. La Trinidad, Tlaxcala. México. UPN. Mimeo.

UPN (1986) *Evaluación de los planes de estudio de las licenciaturas del sistema escolarizado de la UPN*. Área de Docencia. México. UPN. Mimeo.

UPN (1989) *Síntesis de los documentos de la comisión*. Comisión de Evaluación Interacadémica. Dirección de Docencia. México. UPN. Mimeo.

ANEXO 13: OPERACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS 90

A partir de estos elementos que se fueron aclarando durante el proceso de diseño curricular, se planteó la necesidad de concretar este trabajo en diferentes documentos que en su conjunto brindaban un panorama general de la estrategia de formación profesional, los cuales servirían en su conjunto como base para la operación del nuevo plan de estudios²⁷¹; es así que se consideraba que el proyecto propuesto (Plan 90) servía como referente para un desarrollo curricular distinto de formación profesional de los estudiantes de Pedagogía de la UPN; estos documentos fueron:

1. Plan de estudios 90, de abril a septiembre de 1990 (Aguilar, Fernández, y Geneyro y Juárez 1990 c).
2. Criterios básicos para la construcción de los programas curriculares, septiembre de 1990 (Juárez, 1990).
3. Proyecto de formación profesional y servicio social en Pedagogía, junio de 1990 (Aguilar, 1990).
4. Descripción de los campos que constituyen el plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía, plan 90. 1º versión, septiembre de 1990 (Aguilar, Fernández, Juárez, 1990 a).
5. Propuesta para la creación de un centro de formación profesional, estudio y servicios en Pedagogía, junio de 1990 (Aguilar, Fernández, Geneyro y Juárez, 1990 b).
6. Propuesta para la operación de la III fase del plan de estudios (Fernández, 1995)²⁷².

En el año del 1995, a partir del presupuesto otorgado a la universidad por el Fondo para el Mejoramiento de la Educación Superior (FOMES) se iniciaron una serie de trabajos de investigación que se conocieron con el nombre de “Megaproyecto” los cuales se destinaron a elaborar un seguimiento de los programas de las licenciaturas de la UPN. Este proyecto se organizó a partir de subcomisiones:

²⁷¹ Este trabajo se hizo de manera colegiada, en la que se invitó a todo aquel profesor que quisiera participar. Sin embargo, los cuatro académicos que redactaron los documentos fueron los que participaron en todo el proceso de diseño curricular. Los resultados del trabajo se presentaban al Pleno de la Academia de la licenciatura en Pedagogía (PALP) para su conocimiento y reconstrucción. Los programas fueron planteados por los profesores de cada campo o línea de formación profesional.

²⁷² A la elaboración de estos documentos e inmersos en el contexto de los cambios curriculares antecedió la elaboración de un documento en el que se presentó una “Propuesta para un debate sobre la evaluación y reestructuración del proyecto académico de la licenciatura en Pedagogía” (Aguilar, et. al., 1989).

- Examen de admisión.
- Seguimiento de matrícula.
- Desempeño académico
- Seguimiento de egresados.

Estos trabajos sirvieron para responder a las demandas de la política educativa pero también fueron un punto de partida para el desarrollo de estudios dirigidos a conocer a los estudiantes de las licenciaturas de la UPN, proceso que se cristalizó en la constitución una nueva instancia dirigida a hacer estudios sobre la universidad.

Tanto las investigaciones como las propuestas de operación de la licenciatura se fueron actualizando, a pesar de que estos dos procesos corrieron paralelos sin que los resultados de los estudios incidieran directamente en la operación del plan estudios²⁷³. Fue la dinámica de la operación de la licenciatura y de los grupos de docentes reunidos en líneas y campos lo que permitió generar nuevos documentos producto de la experiencia adquirida en el desarrollo curricular. Otros documentos que se encuentran directamente relacionados con la atención a estudiantes del plan de estudios 90 son:

- Las actualizaciones de la descripción de los campos de formación e intervención educativa, realizadas por los responsables de los campos.
- Las propuestas para la operación de la III fase de formación: “*Concentración en campo y/o servicio*” del plan de estudios 90, diseñadas por el equipo de profesores integrantes de las opciones de campo, las cuales han sido replanteadas anualmente.
- La actualización de los programas de estudio, a cargo del grupo de profesores integrantes de las líneas, campos y opciones de campo.
- Criterios para la asignación de asignaturas al personal docente; el cual es revisado y/o actualizados semestralmente.

Otro de los aspectos que se encuentra relacionado con la manera en que la licenciatura en Pedagogía ha concebido la atención de los estudiantes, se encuentra planteado en el

²⁷³ Para la realización de los trabajos de “Desempeño académico” se autorizaron únicamente por un año, el trabajo sobre “Seguimiento de egresados” por dos años, y únicamente los estudios sobre “Examen de admisión” y “Seguimiento de matrícula” se apoyó más ampliamente, dando origen a la instancia denominada Estudios sobre la Universidad (ESU).

programa de tutorías; este proyecto que se esboza a partir de del año 2002 (Ayala, et. al., 2002). Dicho proyecto de tutorías se dirigió a apoyar a los estudiantes de todas las licenciaturas, en un primer momento a aquellos que tenían una beca PRONABES y se fue ampliando a toda la población que así lo solicitara; la propuesta fue coordinada por la Doctora Lilia Paz Rubio Rosas durante el período de 2003 – 2008. El modelo de tutorías de la UPN, durante ese período funcionó a través de tutorías individuales (de tipo académico o emocional según demandas de los estudiantes), tutorías de grupo, cursos intersemestrales (dirigidos a apoyos académicos puntuales a estudiantes con alguna inquietud o dificultad académica), en los dos últimos años el proyecto se complementó con intervenciones de tutorías bajo la modalidad de tutores pares (Rubio, 2009). El proyecto de tutorías se apoyó con un trabajo de cursos de inducción para la incorporación de los nuevos tutores y de una serie de pláticas de orientación, relacionadas con aspectos de interés para los tutores²⁷⁴.

En el año 1999, cuando ingresó como Rectora la Dra. Silvia Ortega, se planteó el interés de constituir una licenciatura única y una Reorganización del Área de Investigación. A la Dirección de Docencia se le encomendó un trabajo de evaluación de planes de estudio²⁷⁵. Durante ese período se solicitó información de la licenciatura en Pedagogía, planteada como necesaria para iniciar un trabajo de diagnóstico curricular (Calvo, et. al., 1999). Posteriormente el Área de Docencia impulsó un proceso de Restructuración de los planes de estudio de las distintas licenciaturas. La comisión constituida por un equipo interacadémico llegó a la conclusión de que se requería hacer una restructuración académica-administrativa que permitiera la operación de los planes de estudio bajo mejores condiciones de operación.

Posterior a la presentación de los resultados, la autoridad comisionó durante un año a un grupo de académicos en calidad de “Asesores” a los cuales se les dio la tarea de construir

²⁷⁴ Algunos de los proyectos realizados por el equipo coordinado por la Dra. Lilia Paz, se encuentran publicados en las XI Memorias de las Jornadas de Otoño de la UPN, así como en las memoras de la AMPO desarrolladas bianualmente (Lozano y Rubio, 2007) y (Rubio, 2009).

²⁷⁵ Cabe señalar que durante el 1er período de Rectoría de la Doctora Silvia Ortega, se trató de hacer una reorganización académica-administrativa, apoyada en una estructura de Programas de investigación, sin embargo, este proyecto fue rechazado por el sector más amplio de académicos, proveniente del Área de Docencia.

una “Propuesta de reorganización académico-administrativa”. Este proceso permitió el inicio y construcción de la propuesta de Restructuración de la UPN - Ajusco, en la que participaron representantes de los sindicatos, del sector estudiantil y de los académicos²⁷⁶.

Este proceso se concretó en un documento avalado por el Consejo Académico; en éste documento se planteaba la organización de seis Áreas²⁷⁷ en las que se articularan las tres funciones, de las cuales solamente se institucionalizaron cinco Agrupamientos conocidos actualmente con el nombre de Áreas, las cuales se encuentran organizadas en Cuerpos Académicos, proceso institucionalizado en la Rectoría de Marcela Santillán. Este trabajo se concluyó con la presentación y aprobación por el Consejo Académico del documento de Restructuración Académico Administrativa de la UPN (UPN, 2004).

Relacionada con la licenciatura, la Restructuración permitió institucionalizar el funcionamiento del Consejo del Programa Educativo, constituido por los Representantes de líneas y campos y el Responsable del Programa de la Licenciatura en Pedagogía, el cual a su vez es miembro del Consejo Interno de Área. Asimismo, la licenciatura cuenta con un Colegio de profesores integrado por todos los profesores que dan clase en la licenciatura.

Se pensaba que los cambios implementados a partir de la operación del documento de Restructuración, socializados en febrero del 2004, brindarían las condiciones para instrumentar el proyecto curricular de una forma más adecuada.

En ese mismo año, bajo los lineamientos de la política educativa, se plantea el interés de acreditar las licenciaturas, para ello hace un “Diagnóstico institucional de la licenciatura en Pedagogía” (Aguilar, et. al. 2004), dicho trabajo se turnó a los Comités Interinstitucionales

²⁷⁶ Este trabajo es el que dio pauta para la construcción del documento denominado “Restructuración Académico-Administrativa” publicado en la Gaceta, No. 3 de la UPN, en febrero del 2004; propuesta que rige la normatividad de la unidad Ajusco la cual es vigente hasta la fecha.

²⁷⁷ De las cuales se constituyeron 5 áreas que debían organizarse a partir de la articulación de las tres funciones universitarias, así como contar por lo menos con un programa educativo a nivel superior. Existió una oposición de un sector de académicos de la UPN para integrar los posgrados a las áreas, situación que generó problemas en la operación, pero permitió a las autoridades un manejo diferenciado del presupuesto asignado a los proyectos académicos por un tiempo.

de Evaluación de la Educación Superior (CIEES)²⁷⁸. Posteriormente los representantes de los CIEES realizaron una entrevista a las autoridades y a un grupo de alumnos y profesores de las licenciaturas escolarizadas, y en julio de 2006 asignaron a la licenciatura de Pedagogía el Nivel I de acreditación, se pensaba que a partir de ello, se podría obtener la certificación a corto plazo. En una ponencia presentada por una de las responsables de la licenciatura en Pedagogía, comentaba en el contexto de las X Jornadas pedagógicas de otoño, en el año 2006 y publicadas el siguiente año:

El nivel obtenido significa que a corto plazo el programa educativo puede ser acreditado por un consejo para la acreditación de la educación superior (COPAES), para lo cual debe elaborar otro documento que dé cuenta de que se han cumplido las recomendaciones que se dan en el dictamen de los CIEES; existe varios consejos acordes a áreas de conocimiento, sin embargo, para educación no existen el consejo acreditador correspondiente (Cortés, 2007, p. 112).

A nivel operativo, en el año 2006, fue necesario reactualizar y armar un paquete de materiales que permitiera a los docentes contar con una guía orientadora en la construcción de sus propuestas de opción de la III fase. El documento se denominó *“Propuesta de trabajo de la III Fase: Concentración en campo y/o servicio pedagógico”* el cual contaba con tres partes fundamentales:

- Referentes generales: campo y opciones de campo
- Requisitos y funciones de los docentes de las opciones en campo de la III fase de la licenciatura en Pedagogía (Licenciatura en Pedagogía, 2007b)
- Esquema para la presentación de opciones de la fase III del Plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía (Cortés y Juárez, s/f).

Se elaboraron dieciocho propuestas de opciones de campo, integradas entre quince a veinticinco alumnos cada una e integradas a partir de la demanda e intereses de los estudiantes. Este proceso llevó a las autoridades a cuestionar el número de recursos humanos destinados a la atención de la población estudiantil. Por ello para el 2007 se planteó que en el siguiente ciclo escolar se debería reducir el número de opciones a ser propuestas a los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía.

²⁷⁸ “La UPN se integró en esta dinámica de la evaluación de los CIEES por cumplir con los lineamientos e imperativos de la compleja competitividad que se ha creado desde la política educativa, debido a que se ha tejido una cadena de acciones y programas entrelazados donde se otorgan unos estímulos económicos que han implementado algunas acciones definidas. Por ejemplo: para dar becas PRONABES a los alumnos de alguna IES que esté en igualdad de condiciones con otra que se le dio preferencia a aquellos cuya institución haya sido evaluada con el nivel I; de la misma manera se apoyan proyectos de las instituciones educativas con el financiamiento PIFI si han obtenido ese nivel de acreditación” (Cortés, 2007, p. 109).

A raíz del cambio de autoridades, en el año de 2007 se volvió a plantear la reducción de opciones de campo a cinco, con la integración de cincuenta alumnos por curso y de veinticinco a treinta por Seminario de Tesis²⁷⁹; situación que generó mayor inquietud entre el personal académico de la licenciatura. En este contexto, el Consejo de la licenciatura autorizó el *“Informe de evaluación de la III fase del plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía”* (Licenciatura en Pedagogía, 2007a). Este proyecto se dirigió a recuperar la experiencia del proceso formativo y a generar una estrategia para superar la crisis enfrentada institucionalmente en la operación de la III fase de formación de la licenciatura en Pedagogía.

Este trabajo de evaluación permitió ubicar algunos problemas en la formación de los estudiantes de la UPN y a plantear alternativas para atender el problema relacionado con la forma de operar el plan de estudios en otros semestres; situación que no invalidaba la estrategia de operación de la III fase, la cual se encontraba organizada por medio de opciones de campo construidas por un equipo de profesores y elegidas por los estudiantes de sexto semestre. Asimismo se planteó la importancia de integrar grupos con un máximo de veinticinco estudiantes.

La Secretaría Académica, planteó ese mismo año la constitución de una serie de Comisiones Interáreas, dirigidas a la modificación de los proyectos curriculares. Entre ellas se propuso la integración de varias comisiones, en las cuales se encontraba una dirigida a la evaluación curricular y reorientación de la III fase de formación, apoyada

²⁷⁹ Para la operación del plan de estudios 90 inicialmente se planteó la integración de grupos con quince alumnos por opción como máximo; sin embargo, debido a la demanda de los estudiantes por ciertas opciones, el número de profesores que podían hacerse cargo de esta fase de la formación y el incremento de matrícula de la Licenciatura, se aprobó por el Consejo Interno del Programa que el máximo de alumnos sería de veinticinco. Por otro lado, en la práctica, dentro de algunas opciones se han aceptado hasta treinta estudiantes; situación que ha contribuido a aumentar la dificultad de los profesores para articular el servicio social, las asesorías a los trabajos de titulación y el trabajo relacionado con otros elementos del proceso de formación profesional de los estudiantes en los dos últimos años de la licenciatura. Aunado a ello, las solicitudes que se han hecho a las autoridades para establecer los convenios con otras instituciones se ha dejado de lado, a pesar de haberse contemplado desde el diseño del plan de estudios la vinculación del estudiante con el Sistema Educativo Nacional (UPN, 1990).

con un presupuesto de la ANUIES, otra comisión dirigida a modificar la operación del “Programa de tutorías” y de la instancia encargada de coordinar el “Servicio social”.

En esta coyuntura se diseñó una nueva propuesta en la que participaron representantes de los distintos programas educativos y responsables institucionales, tanto del “Servicio social”, como del “Programa de tutorías” de la UPN. Como resultado de este trabajo el Consejo Académico aprobó dicha propuesta (Aguilar, et. al., 2008), que por razones políticas no fue instrumentada; cambiando a las responsables del “Programa de tutorías” y a la de “Servicio social”, creando en su lugar el “Centro de Atención a Estudiantes”.

Para el caso de la licenciatura en Pedagogía, acorde con la propuesta aprobada por el Consejo Académico, a la par, se construyó un modelo de tutorías para la licenciatura en Pedagogía, presentado en las XI y XII Jornadas de Otoño. Estos materiales se publicaron en 2007 y 2008 en las Memorias de las Jornadas de Otoño (2007) y en el libro de “*Pedagogía y prácticas educativas*” (2009).

Al primer documento se le denominó “*Programa de tutoría: intervención e investigación colectiva para el apoyo a la formación y a la titulación (PROTIIC)*” (Aguilar y Moreno, 2007b) el que planteó la estrategia general de intervención pedagógica impulsada desde esta licenciatura. Mientras que el artículo que planteaba la fundamentación teórica del modelo de intervención se tituló “*Modelo de tutorías para la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional*” (Aguilar y Moreno, 2009). Estas propuestas nunca operaron en la práctica por causas tanto políticas como económicas²⁸⁰.

Cabe señalar que en el año de 2008 se inició un proceso dirigido a hacer un cambio curricular por parte de uno de los grupos de la institución, desarrollado al margen del Colegio de profesores de la licenciatura en Pedagogía, y dieron pie a cuestionamientos a los procesos de evaluación y diseño curricular, dicha propuesta fue cuestionada por un

²⁸⁰ Vinculadas a los procesos de titulación de la licenciatura se han desarrollado varios esfuerzos para entender la problemática de la titulación, entre los que se encuentran diagnósticos, artículos, tesis de maestría y doctorado, relacionadas con el plan de estudios 1979 (Aguilar, 2002; Calvo, 2004, 2009) y algunos esfuerzos de análisis de la problemática de la titulación plan 90 (Aguilar, 2007a).

grupo amplio de estudiantes y profesores que ha llevado a que dichas propuestas no se hayan implementado hasta la fecha. Dado que este proceso no es objeto de estudio de esta investigación, no se señalan las propuestas diseñadas a partir de este proceso.

En términos generales, durante el período de 2007–2009, se emprendieron una serie de programas para resolver y atender las observaciones hechas por los CIEES a la licenciatura en Pedagogía de la UPN, dichas acciones apuntaban a la acreditación del programa de la licenciatura, pero se planteaban en la lógica de mejorar el desarrollo curricular, entre ellas:

- Documento para la “Operación de la Licenciatura”, presentado para su aprobación al Consejo interno del Programa, el 3 de noviembre del 2007.
- Informe de Evaluación de la III fase desarrollado de febrero a Agosto del 2007.
- Diseño de un programa destinado a impulsar la investigaciones y publicaciones de los profesores y alumnos.
- Asignación de un presupuesto regular para el desarrollo de las Jornadas Pedagógicas de otoño, que incluyera la publicación de las memorias de dicha actividad.
- Construcción de una propuesta de normatividad dirigida al diseño, implementación, operación e impulso de los proyectos de tutoría de las licenciaturas escolarizadas de la UPN.
- Diseño de un modelo de tutorías para la licenciatura en Pedagogía (PROTIIC).
- Publicación de un manual de bienvenida para los estudiantes.
- Organización de tres turnos a fin de disminuir el número de alumnos por grupo (en ese momento, algunos grupos habían llegado a ser de más de sesenta y cinco alumnos).
- Establecimiento de un “Blog Institucional” que ofreciera a los alumnos un instrumento que permitiera la consulta y reproducción de documentos institucionales, las actividades y programa de trabajo de la academia, así como para mantener mayor comunicación.
- Organización del archivo institucional de la licenciatura en Pedagogía

- Reorganización de un archivo sobre la información de la titulación, con el apoyo de una egresada, un tesoro.
- Reorganización y fortalecimiento del programa de inducción a la licenciatura de los estudiantes de nuevo ingreso.
- Investigación relacionada con los problemas de reprobación en la licenciatura en Pedagogía.
- Diseño de programas PIFI para solicitar presupuesto para la operación y mejora de la licenciatura en Pedagogía.

Por su parte las autoridades, promovieron la instalación de una serie de Comisiones Inter áreas dirigidas a incidir por equipos amplios en la dinámica interna de cada proyecto, lo que por un lado beneficiaba la incorporación de personal nuevo, pero también propiciaba mayores conflictos al interior de la universidad. A partir del presupuesto asignado a la licenciatura para la III fase por parte de la ANUIES, se decidió hacer una evaluación curricular y el diseño de una nueva propuesta curricular, dejando a un lado las recomendaciones de los CIEES; situación que propició un conflicto interno en la licenciatura y un movimiento estudiantil que llevó a rechazar la propuesta de plan de estudios 2008 (Plazola, 2009) y en los años 2010 y 2011 se consideró que no era viable operar dichas propuestas.

Referencias

- Aguilar, Virginia (2002) *La titulación en licenciatura: sistematización de una experiencia, análisis y propuesta*. Tesis de Maestría en Pedagogía. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. México.
- Aguilar, Virginia, et. al. (1989) *Propuesta para un debate sobre la evaluación y reestructuración del proyecto académico de la licenciatura en Pedagogía*. Dirección de Docencia. Academia de Pedagogía. UPN. Mimeo.
- Aguilar, Virginia, et. al. (2004) *Reporte de diagnóstico institucional de la licenciatura en Pedagogía, Plan 1990*. Comisión de evaluación. Programa educativo licenciatura en

- Pedagogía. Área de Teoría Pedagógica y Formación Docente. Subcomisión: Historia del programa y alumnos. UPN. Mimeo.
- Aguilar, Virginia, et. al. (2008) *Documento que presenta la “Comisión de tutoría y servicio social” al Consejo Académico*. Comisión Interáreas. Secretaría Académica. UPN. Mimeo.
- Aguilar, Virginia. “La formación profesional y los procesos de titulación en la licenciatura en Pedagogía”. En: Fernández, Héctor y Samuel Ubaldo, compiladores (2007a) *X Jornadas pedagógicas de otoño. Memoria*. (Tomo II). México. UPN. pp. 65 – 78.
- Aguilar, Virginia (1990) *Formación profesional y servicio social en Pedagogía*. Academia de Pedagogía. Dirección de Docencia. UPN. Mimeo.
- (1990 a) *Descripción de los campos que constituyen el plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía, plan 90*. Dirección de Docencia. Academia de Pedagogía. UPN. Mimeo.
 - (1990, b) *Propuesta para la creación de un centro de formación profesional, estudios y servicios en Pedagogía*. Academia de Pedagogía. México. UPN. Mimeo.
 - (1990, c) *Propuesta para la reestructuración del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía*. (Versión previa a la autorizada por el Consejo Académico del Plan 90). Dirección de Docencia. Academia de Pedagogía. UPN. Mimeo.
- Aguilar, Rosa y María Moreno. “Programa de tutoría: intervención e investigación colectiva para el apoyo a la formación y a la titulación (PROTIIC)”. En: Fernández, Ubaldo y García, compiladores (2007a) *XI Jornadas pedagógicas de otoño. Memoria*. (Tomo II). México: UPN. pp. 193 – 207.
- Aguilar, Rosa y María Moreno “Modelo de tutoría para la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional”. En: Fernández, Ubaldo y García, coordinadores (2007b) *Pedagogía y prácticas educativas*. México. UPN. pp. 149 – 166.
- Ayala, Laura, et. al. (2002) *El sistema de tutorías en la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco*. Comisión Interacadémica. Dirección de Docencia. México. UPN. Mimeo.

- Calvo, Mónica, coordinación (1999) *Diagnóstico de la licenciatura en Pedagogía*. México. UPN – Ajusco. Mimeo.
- Calvo, Mónica (2004) *Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el esfuerzo de la titulación profesional. Análisis de un caso*. Tesis de Maestría en Pedagogía. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. México.
- Calvo, Mónica (2009) *Tramas y figuras en el tiempo de una tesis: estudio de caso con tesis de la licenciatura en Pedagogía de la UPN – Ajusco*. Tesis de Doctorado en Ciencias, Especialidad de Investigación Educativas. DIE–CINVESTAV–IPN. México.
- Cortés, María y Sara Juárez (s/f) *Esquema para la presentación de opciones de la fase III del Plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía*. UPN. México. Mimeo.
- Cortés, María. “La acreditación de la licenciatura en Pedagogía por los CIEES”. En Fernández Rincón, Héctor H. y Samuel, Ubaldo Pérez, compiladores (2007a) *X Jornadas pedagógicas de otoño. Memoria*. (Tomo II). México. UPN. pp. 107– 114.
- Fernández, Héctor (1993) *Propuesta para la operación de la tercera fase del plan de estudios*. Academia de Pedagogía. UPN. Mimeo.
- Fernández, Ubaldo y García, compiladores, (2007b) *XI Jornadas pedagógicas de otoño. Memoria*. (Tomo II). México. UPN.
- Fernández, Ubaldo y García, coordinadores (2007b) *Pedagogía y prácticas educativas*. México. UPN.
- Juárez, Sara (1990) *Propuestas de las licenciaturas de la UPN para la elaboración de programas de estudio*. Dirección de Docencia. Academia de Pedagogía. UPN. Mimeo.
- Licenciatura en Pedagogía (2006) *Criterios para la asignación de la carga docente*. Área de Teoría Pedagógica y Formación Docente. UPN. México. Mimeo.
- Licenciatura en Pedagogía (2007a) *Informe de evaluación curricular. III fase*. Responsable de la licenciatura Virginia Aguilar García. Área de Teoría Pedagógica y Formación Docente. México. UPN. Mimeo.
- Licenciatura en Pedagogía (2007b) *Operación de la licenciatura en Pedagogía*. Área de Teoría Pedagógica y Formación Docente. UPN. Mimeo.

- Lozano, Mónica y Lilia Rubio (2007) “Estudio exploratorio sobre necesidades y apoyos que son percibidos por los estudiantes para coadyuvar a su formación académica”. En: Fernández, Ubaldo y García, compiladores (2007) *XI Jornadas pedagógicas de otoño. Memoria*. (Tomo II). México. UPN. pp. 173 – 181.
- Plazola, María (2009) “Tres planes de estudio para la formación de pedagogos en treinta años de la Universidad Pedagógica Nacional”. En: Plazola, María y Eva Rautemberg (2009) *Sujetos y procesos del cambio curricular*. UPN. México. UPN. pp. 42 – 80.
- Rubio, Lilia (2009) “Algunos hallazgos en la tutoría entre pares como apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer ingreso, ¿aprendizaje mutuo?” En: Fernández, Ubaldo y García, coordinadores (2009) *Pedagogía y prácticas educativas*. México. UPN. pp. 167 – 177.
- UPN (1990) *Plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía*. Dirección de Docencia. Academia de Pedagogía. México. Mimeo.
- UPN (2004) *Gaceta, Órgano informativo*. No. 3. México. UPN.