



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**Enfoque Socioclínico del Fenómeno de Elección de  
Carrera Profesional**

T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA  
P R E S E N T A (N)

Armando Alcantar Rangel

Directora: Dra. Irene Aguado Herrera

Dictaminadores: Dra. Laura Palomino Garibay

Lic. María Luisa Hernández Lira





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.

## AGRADECIMIENTOS

Luna: Por cada palabra, mirada y sonrisa que me dieron fuerza y me mantuvieron en la labor que en este texto se refleja. Marcaste un nuevo inicio en mi vida. No hay persona más maravillosa.

A mis padres, por el apoyo y sustento que permitieron que llegara hasta el lugar donde estoy y desde el cual hay que seguir creciendo.

A mi familia, por darme una herencia y una historia con la cual he podido construir la mía.

A Irene, por haberse jugado como guía y continente de mis obsesiones. No pude haber elegido mejor.

A mis sinodales, que constituyeron un pilar durante el taller y ampliaron mi perspectiva del modo más amable posible.

A esos profesores que marcaron mi pensamiento sobre el mundo.

Y ya.

## INDICE

	Página
Resumen	08
Introducción	09
Planteamiento del problema y objetivos	13
PRIMERA PARTE	
Capítulo 1. Sociología Clínica	17
1.1 Sujeto hipercomplejo	18
1.2 Principios de la sociología clínica	22
1.3 Psicoanálisis-sociología-existencialismo	24
1.4 Individuo-sociedad	25
1.5 Irreducibles	29
1.5.1 Irreducible social	30
1.5.2 Irreducible psíquico	31
1.5.3 Psico-social	32
1.6 Objetividad-subjetividad	35
1.7 Experiencia-lenguaje	37
Capítulo 2. Conceptos pertinentes (algunas precisiones)	40
2.1 Sujeto-subjetividad	41
2.2 Grupo	45
2.2.1 Trabajo grupal	47
2.3 Familia	49
2.4 Metáfora familiar	52
2.5 Representaciones imaginarias sociales-imaginarios	53
2.6 Transferencia	55

2.7 Identificación-idealización	57
2.8 Fantasía	59
2.9 Relato-discurso	62
Capítulo 3. Elecciones	64
3.1 Determinismo	66
3.2 Libre albedrío	67
3.3 Articulación determinantes-autonomía	68
3.4 Elecciones desde la sociología clínica	70
3.5 Precisiones desde el psicoanálisis	74
Capítulo 4. Reseña histórica de la educación y la universidad	75
4.1 Antes de comenzar	75
4.2 Introducción	78
4.3 Educación y universidad	79
4.3.1 Egipto	79
4.3.2 Grecia	80
4.3.3 Roma	82
4.3.4 Edad Media	82
4.3.5 Edad Moderna	86
4.3.6 Edad Contemporánea	89
4.4 La universidad en Latinoamérica y México	93
4.4.1 México	95
4.5 Elementos teórico-analíticos en educación	101
4.5.1 Algunas condiciones sociales en México	102
4.5.2 Herramientas conceptuales alrededor de los procesos educativos	102
4.5.3 La otra escena de la educación	103

4.5.4 Formación-aprendizaje	105
<b>SEGUNDA PARTE</b>	
Capítulo 5. Metodología	110
5.1 Dispositivo	110
5.2 Método clínico en ciencias sociales	112
5.2.1 De la implicación del investigador	115
5.2.2 Complejidades del método clínico en ciencias sociales	116
5.3 Taller de investigación e implicación	117
5.3.1 Origen y conceptualización	117
5.4 Descripción del dispositivo metodológico	119
5.4.1 Encuadre	119
5.4.1.1 Definición	119
5.4.1.2 Descripción del encuadre empleado	120
5.4.2 Estrategia metodológica	122
5.4.2.1 Grupo y discurso grupal	123
5.4.3 Elaboración y reconstrucción discursiva	126
5.4.4 Devolución	127
5.4.5 Análisis de la implicación	127
5.5 Planteamiento del problema e hipótesis	128
5.5.1 Objetivos	128
5.5.2 Planteamiento del problema	129
5.6 Descripción y fundamentación de los soportes	130
5.6.1 Máscara del psicólogo	131
5.6.2 Árbol genealógico y línea del tiempo	131
5.7 Procedimiento	132

5.7.1 Procedimiento metodológico	132
5.7.2 Procedimiento analítico	134
TERCERA PARTE	
Capítulo 6. Análisis de los resultados	137
6.1 Primeros momentos y reflexiones iniciales	137
6.1.1 Motivos	137
6.1.2 Para empezar	142
6.2 Técnica de las máscaras	146
6.2.1 Descripciones individuales	147
6.2.2 Discurso grupal	152
6.2.3 Discusión grupal	154
6.2.4 Inconformidades con la técnica	155
6.3 Árbol genealógico	155
6.3.1 Dinámica familiar	157
6.3.2 Dimensión afectiva	161
6.3.3 Herencia y proyecto parental	162
6.4 Línea del tiempo	166
6.4.1 Determinantes institucionales	167
6.4.2 Determinantes sociales	168
6.4.3 Determinantes psíquicos	170
6.4.4 Reflexiones	173
6.5 Análisis de la implicación	177
6.5.1 Implicación personal-ideológica	177
6.5.1.1 Tema	178
6.5.1.2 Enfoque	178

Capítulo 7. Discusión	179
7.1 De la sociología clínica	179
7.2 Del dispositivo metodológico	185
7.3 De los resultados	186
Capítulo 8. Conclusiones	190
8.1 Conclusiones	190
Bibliografía	198



## RESUMEN

La presente investigación comprende un trabajo teórico y empírico sobre un tema de capital importancia en el ámbito educativo por la complejidad del fenómeno, éste: la elección profesional. Se realizó un taller de investigación e implicación, el cual se basa en los planteamientos de la sociología clínica, especialmente, alrededor de la propuesta de De Gaulejac. La premisa central del trabajo versa sobre la dimensión psico-social de los fenómenos por encima de cualquier reduccionismo que prescindiera de la complejidad de los objetos de estudio. El grupo con el que se trabajaron los resultados fue conformado por estudiantes de psicología. De forma general, el análisis permitió identificar los diferentes registros o dimensiones que componen al fenómeno en cuestión, los cuales van desde lo psíquico, lo subjetivo, determinantes institucionales, familiares y sociales. Un elemento importante, identificado mediante el análisis, fue la dimensión afectiva, a partir de la cual la mayoría de los participantes organizaron su discurso sobre sus motivos para elegir psicología como carrera profesional. La pregunta que guió todo el proceso, tanto conceptual como práctico y analítico, fue: ¿Qué elementos y cómo se articulan en torno a la elección de la carrera de psicología por estudiantes de la FES-I?

Palabras clave: sociología clínica, psico-social, complejidad, subjetividad, fantasía, elección profesional, psicólogos

## INTRODUCCIÓN

La presente “tesis empírica” constituye el resultado de un proceso de investigación que comprendió la construcción de un marco teórico, un dispositivo metodológico y un análisis, a partir del trabajo ocurrido dentro de un taller de investigación e implicación basado en la propuesta de Vincent de Gaulejac (2008, 2003). El material de análisis fue conformado por el discurso grupal derivado de las discusiones grupales, material gráfico y sesiones de contención realizadas en un tiempo distinto al del taller.

El fenómeno del cual se pretendió dar cuenta es la elección profesional, específicamente, la elección de psicología como carrera profesional. Para tal fin, se adoptó un enfoque socioclínico, obedeciendo los principios de la sociología clínica, en particular, la relación dialéctica entre lo psíquico y lo social.

El texto en concreto fue dividido en tres partes, la primera de ellas fue compuesta por los elementos conceptuales y teóricos que dieron forma y solidez al marco de referencia teórica. Los capítulos que abarca esta sección son cuatro. En el primero, *Sociología Clínica*, se presentan los principios de esta perspectiva, la concepción de sujeto que adopta, la multirreferencialidad del enfoque, la relación dialéctica entre individuo y sociedad, y los elementos irreductibles en tal relación, lo irreductible psíquico y lo irreductible social. Asimismo, se incluye la lógica que subyace la relación de inherencia entre estos irreductibles, al igual que se aborda la relación entre objetividad y subjetividad, experiencia y lenguaje de acuerdo a tal relación de inherencia.

El segundo capítulo se intitula *conceptos pertinentes (algunas precisiones)*. La idea de este capítulo giró alrededor de la necesidad de incorporar conceptos específicos para el abordaje de la elección profesional, objeto que exige, como cualquier otro, de un marco “hecho a la medida”, que no privilegie las necesidades de reafirmación que alguna disciplina pudiera tener, más bien, se buscó darle el lugar central que el objeto tiene para una investigación. De este modo, se incluyó la exposición teórica de conceptos como: subjetividad, grupo, trabajo grupal, familia, metáfora familiar, representaciones imaginarias sociales, imaginarios, además de puntualizaciones sobre las transferencias, sobre los procesos de identificación e idealización, sobre el relato y el discurso, y sobre la fantasía.

En el caso del tercer capítulo, *elecciones*, en pocas palabras, lo que se buscó fue la deconstrucción del término “elección”. Para tal fin, se inició con la presentación de lo que “normalmente” se entiende por una elección, que es autónoma, que depende de cada sujeto, que tiene que ver con la racionalización de opciones, etcétera. Acto seguido, se retomaron algunos principios del psicoanálisis para comenzar con el trabajo de reconstruir el sentido que puede tener el término y acabar asentándolo en función de los principios socioclínicos, restringiendo la primacía individualista de la palabra y recuperando su dimensión psico-social.

En el último capítulo de la primera parte, el cuarto capítulo *reseña histórica de la educación y la universidad*, se recuperó la dimensión histórica del ámbito dentro del cual el fenómeno de elección profesional tiene lugar. Aunque no es exclusivo del ámbito educativo, el fenómeno en su complejidad, sí comprende el eje contextual donde ocurre y por el cual existe. De este modo, el capítulo comienza con una breve fundamentación acerca de la pertinencia de recurrir a la dimensión histórica de la universidad, y de la educación en general. La siguiente parte, identificada por el subtítulo *educación y universidad*, comprende el recorrido histórico propiamente dicho, con una prevalencia descriptiva, aunque con algunas consideraciones que permitirían pensar al fenómeno dentro de una línea tempo-espacial, donde se inscribe como heredero de toda una historia. El recorrido comienza con el Egipto antiguo, sigue con la Grecia antigua, hasta la actualidad; en seguida se contextualiza el recorrido al centrar los momentos históricos importantes para la universidad, en Latinoamérica y en México. La tercera parte del capítulo se intituló *elementos teórico-analíticos en educación*, y este nombre ya anuncia mucho de lo que trata: se presenta una serie de elementos conceptuales por los cuales se entienden los fenómenos educativos, especialmente alrededor de propuestas psicoanalíticas.

La segunda parte fue compuesta por un solo capítulo, el cual consiste en la exposición escrita de la metodología empleada para la producción del dato, la cual llevó a la ejecución de un taller de investigación e implicación llamado *deseo, fantasía y vocación*. Para su composición se incluyeron diferentes apartados de acuerdo a los elementos que conformaron la parte teórica y práctica de la metodología, estos fueron: dispositivo, método clínico en ciencias sociales, taller de investigación e implicación, descripción del

dispositivo metodológico, encuadre y conceptos guía, planteamiento del problema, hipótesis y método de análisis, descripción y fundamentación de los soportes y procedimientos metodológico y analítico.

La tercera parte de la tesis está compuesta por tres capítulos, el primero es el capítulo *análisis de los resultados*, donde se presentan y analizan los resultados derivados del taller de investigación e implicación. Este análisis fue dividido en varias partes por cuestiones explicativas, de modo que se inició con los primeros momentos y las reflexiones iniciales, donde se retomó la emergencia de los primeros elementos del fenómeno a partir de las presentaciones de los participantes; el siguiente momento fue el análisis de la técnica de las máscaras, donde el material fue tanto gráfico como discursivo; después se realizó el análisis del árbol genealógico de los participantes, otro soporte del método; en la siguiente parte se analizó la línea del tiempo de los participantes; por último, se dio un espacio para el análisis de la implicación del autor de la tesis de acuerdo a los principios de la sociología clínica.

Los últimos dos capítulos de la tercera parte, y también de la tesis, consistieron en la *discusión* y las *conclusiones*. Aquí se retomó lo dicho a lo largo de la tesis para dar lugar a la problematización de las implicaciones del fenómeno de elección profesional y algunas cuestiones sobre la sociología clínica y sus aportes como enfoque para la investigación. Del mismo modo, se ofrecen algunas conclusiones alrededor del caso específico de la elección de psicología como carrera profesional, para terminar con la recuperación de los objetivos iniciales que guiaron el proceso de investigación y escritura de la presente.

Como justificación, puede mencionarse la implicación que tiene la elección de carrera como elemento que se articula en la conformación de la identidad profesional, entendida como el entrecruzamiento de la dimensión histórica, social e inconsciente del sujeto (Aguado, 2002), es que constituye además de un ejemplo, un tema de capital importancia para quienes trabajan alrededor de la psicología como profesión, como carrera, etc., del mismo modo que resulta razonable que quienes atraviesan por una educación y una formación se pregunten y reflexionen sobre aquel momento que pudiera quedar excluido (al menos fantaseada) de su comprensión de ser psicólogo, ser “entrenado” como psicólogo, fuera de la conformación de su identidad profesional.

En el psicólogo, la identidad profesional es atravesada por diferentes elementos que se articulan entre sí, como la ambivalencia existencial entre ser humano y ser psicólogo de acuerdo al ideal que rige el imaginario en torno al psicólogo, la parte consciente que responde a la pregunta ¿qué es ser psicólogo?, la parte inconsciente que se entreteje implícita y sutilmente al responder consciente y reflexivamente a tal cuestionamiento, la parte personal que se pretende separar de la educativa, la imagen de lo que es la psicología y la elección de carrera (Aguado, 2002).

La elección de carrera es muy importante como parte privilegiada del proceso de formación del psicólogo en México, dentro de la UNAM, particularmente, los psicólogos formados y en formación en la FES Iztacala. Pudiendo destacarse, su cualidad como determinante del sentido que tendrá el paso del estudiante a lo largo de su “formación” profesional, y posteriormente en su ejercicio como profesional de la “salud”. A través del trabajo sobre los imaginarios particulares y de forma más general y al mismo tiempo más enriquecedora, sobre el imaginario colectivo alrededor del psicólogo y su quehacer.

Sin embargo, la atención puesta sobre el asunto no deja de ser considerada como complementaria de otros ocurridos dentro del periodo de tiempo correspondiente al tránsito oficial a lo largo de un plan de estudios delimitado por variables espacio-temporales. Particularmente, la importancia puesta en los aspectos institucionalmente deseables, como por ejemplo, el adecuado adiestramiento en intervención clínica.

La relevancia de la elección de carrera pasa por diferentes órdenes, de acuerdo a De Gaulejac (1999, 2008), el orden individual, familiar y social. Por lo tanto, el campo de análisis de tal hecho que implique límites académicos puramente impide la investigación del fenómeno en su totalidad, incluyendo los aspectos más personales del mismo, lo que tienen que ver con la subjetividad de los sujetos, actores y efecto del mismo.

De ahí que la incorporación a sectores como el ámbito escolar, donde la conjugación de vínculos e intercambios psíquicos figura como un elemento principal (como la socialización) además (y más allá) de la transmisión de conocimientos, constituya un instrumento fundamental para la constitución de sujetos miembros de una sociedad, en busca de asumirse como agentes responsables de su posición subjetiva y de su proyecto de

vida (Aguado, 2010); aunque siga siendo un requerimiento para constituirse como sujeto el jugarse en la construcción de vínculos sociales y procesos subjetivos (a través y a pesar de la intersubjetividad que les es inherente) (*idem*: 259).

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

Antes de poder señalar cuál es el más adecuado, o más bien, el que se “debería” adoptar a partir del objeto de estudio elegido, falta mencionar explícitamente cuál es el fenómeno psico-social que en este momento interesa, a saber, la elección de una carrera profesional. Tal tema, objeto de estudio, etcétera, como fue escrito parece muy extenso, incluso general, para siquiera trabajarlo analíticamente, como se pretende hacer desde los principios de la Sociología Clínica y en un espacio como el que compete a una tesis de licenciatura, por ello es que a riesgo de no darle el peso que merecen ciertos elementos en la elección profesional en las distintas modalidades en que puede existir (ya sea aludiendo a áreas específicas o a las carreras en particular o, desde luego, aludiendo a regiones geográficas, sociales o culturales particulares) se optará por aprovechar las mismas limitaciones que significa un trabajo de esta naturaleza para abordar el fenómeno de una manera que haga la mayor justicia posible a la complejidad del fenómeno y de sus elementos, es decir, delimitar el objeto de estudio.

El fenómeno podría entonces enunciarse de la siguiente forma: la elección de la carrera de psicología. De tal modo que la posibilidad de realizar un trabajo que comprenda la irreductibilidad e inherencia de los distintos registros del fenómeno se vuelva más plausible, sin embargo, sería un reduccionismo, o sobre-generalización, aceptar tal enunciado como un objeto de estudio termina, final, ya que implicaría dar por sentado que la elección de la carrera de psicología y lo que sucede alrededor de ello es exactamente lo mismo que sucede cuando se elige la carrera universitaria de psicología y lo que sucede alrededor de tal fenómeno en Australia, en Japón y en México. De tal modo que deberá precisarse que el trabajo, las consideraciones, el encuadre, el dispositivo, etcétera, será de acuerdo a la consideración de cierta población, en el caso presente se tratará de la sociedad mexicana en específico, {{lo mismo con la presentación de los resultados del análisis, que serán

derivados del trabajo con una población con un sistema de producción diferente, con una economía distinta, con una cultura única, con una sociedad singular, o sea, en diferencia respecto a otros países. Y siendo más precisos todavía, se tendrá que señalar que se trabajará con sujetos matriculados (requisito necesario para referirse a una elección y no a una posibilidad o consideración de tal elección) en una institución universitaria específica, para el estudio en turno se trata de la Universidad Nacional Autónoma de México, campus Facultad de Estudios Superiores Iztacala. La fundamentación va en un sentido similar al punto anterior, puesto que los determinantes que se juegan en las distintas instituciones que imparten la carrera de psicología en México son distintas, distintos registros tendrán distinto peso y una relevancia diferente, señalando de paso, la clase social que tiene la posibilidad de acceder a determinada institución (con las implicaciones sociales, económicas, políticas, culturales, familiares, etcétera, que conlleva pertenecer a tal clase), la región geográfica donde se ubica (teniendo en mente que las costumbres y creencias de cada estado son diferentes aunque en algunos casos se asemejen, por ejemplo), los planes de estudio (su peso en la elección profesional y el imaginario social implicado, etcétera), la dinámica administrativa y organizacional interna de la institución (y la posibilidad y modo en que esto determina la elección de un campus en lugar de otro).

Por lo antes dicho, los objetivos planteados para la investigación fueron los siguientes:

- a) Identificar los registros implicados en el fenómeno de elección de la carrera de psicología de estudiantes de la FES-I.
- b) Analizar la articulación entre los diferentes registros que componen el fenómeno de elección de la carrera de psicología de estudiantes de la FES-I.
- c) Analizar la multicausalidad de la elección de la carrera de psicología por estudiantes de la FES-I.
- d) Dar cuenta de la implicación psíquica y social en la elección de la carrera de psicología por estudiantes de la FES-I.
- e) Proporcionar un panorama más amplio sobre los aspectos subjetivos que intervienen en la elección de la carrera de psicología.

- f) Posibilitar un material que remarque la importancia de los aspectos psico-sociales articulados en la elección de la carrera de psicología en el sentido dado al pasaje por la carrera de psicología por estudiantes de la FES-I.
- g) Analizar la importancia de la elección de carrera como determinante del sentido de su desempeño dentro de la carrera de psicología por estudiantes de la FES-I.

La pregunta de investigación que guió a la presente fue:

¿Qué elementos y cómo se articulan en torno a la elección de la carrera de psicología por estudiantes de la FES-I?

A partir de esta pregunta inicial, se elaboraron las siguientes hipótesis de trabajo, las cuales mantienen relación con las categorías de análisis /temporalidad:

- I. El fenómeno de la elección profesional se constituye a partir de la articulación de distintas dimensiones psíquicas y sociales.
- II. La experiencia subjetiva de elección profesional es determinada por lo social, lo cultural, lo económico.
- III. La elección profesional está determinada por las experiencias subjetivas y los procesos psíquicos de los sujetos.
- IV. En el fenómeno de la elección profesional intervienen el plano familiar, el plano imaginario, lo inconsciente, la dimensión institucional, la dimensión cultural, ideológica y social.
- V. La elección profesional de la carrera de psicología está determinada por fantasías de (auto) reparación, redención y completud (bienestar).
- VI. La elección profesional de la carrera de psicología está determinada por las condiciones históricas, sociales e institucionales de la universidad.
- VII. La elección profesional de la carrera de psicología está determinada por representaciones imaginarias sociales acerca de la universidad y de la psicología.



PARTE

I

## 1. SOCIOLOGÍA CLÍNICA

Antes de comenzar con el abordaje teórico acerca del tema de la presente investigación, se partirá de la enunciación de lo que será el enfoque teórico y metodológico, y analítico, que guiará el trabajo, este es el enfoque configurado por la sociología clínica. La razón por la cual se da inicio al trabajo presente de la forma ya anunciada se debe a la lógica misma de la subjetividad que atraviesa a cualquier estudioso. Si bien se podría iniciar con la argumentación que pudiera contextualizar al lector de acuerdo con las valoraciones propias del autor, y con ello fantasiosamente aclararle al otro un supuesto panorama inamovible, no podría ser sino una labor imposible de conseguir plenamente. Esto podría suceder si no se estuviera consciente –relativamente, claro- de la implicación que cualquiera con interés de escribir tiene con una forma particular de ver el mundo, tan particular como él mismo. Condición propia del ser humano a pesar de las coincidencias ideológicas, por ejemplo, de un grupo en particular, llámese tendencias teóricas, lógicas o filosóficas, tal vez acerca de metodologías explicativas, etcétera. Determinantes que permiten crearse una imagen (siempre incompleta) de la demarcación dentro de la cual el autor se ha puesto –ha sido puesto-, sin embargo, no deja de escapársele eso que se suele llamar subjetividad. De tal forma que para “aclarar” el desde dónde, el cómo y el porqué del estudio en turno sería sumamente conveniente señalar desde dónde uno comienza a plantearse las interrogantes iniciales que darán el vuelo que necesita el trabajo para comenzar.

Este rodeo –tal vez necesario o innecesario- puede servir –quizá no- para entender que no se parte del vacío para crear el mar y la tierra, ni mucho menos el puro placer por el conocimiento agota los motivos que subyacen una investigación. Hace falta un deseo, y por lo tanto el reconocimiento –se sepa o no- de una falta, un hueco, algo que no encuentra satisfacción, quizá de algo que ni siquiera se sabe de qué se trate pero que exige una búsqueda, una “descarga”. Sea como fuere, personalmente, el medio que me ha satisfecho – en el sentido más simple e imperfecto, incluso irónico, de la palabra- es la escritura del trabajo presente a partir de un marco teórico complementado con un dispositivo metodológico, así como con un referente analítico, y clasificatorio si se quiere, apoyado en las premisas que soportan la sociología clínica. Sin más rodeos, digamos que el muy

puede lograr a partir de la sociología clínica para llevar una pulsión epistemofílica, suelta, salvaje, crítica y renuente a los reduccionismos por un sendero alejado de los caminos mutiladores de los fenómenos humanos, que se apoyan bajo el principio de la mayor comodidad en detrimento de la complejidad de sus objetos de estudio.

Sin más preámbulo, y bajo el riesgo de cambiar tajantemente el camino y lógica de lo escrito arriba, se exponen los mentados principios que se articulan para dar forma y especificidad al enfoque denominado sociología clínica<sup>12</sup>.

Para dar inicio con la teoría que fundamenta y justifica el trabajo presente, se menciona al sujeto del que se habla. Es un punto de vital importancia para la continuación del escrito y no sólo de éste sino de todo texto que hable del ser humano. Falta aclarar, en la medida de lo posible ¿quién es el protagonista aquí?, ¿de quién se habla cuando se dice que es un individuo, una persona, un sujeto? De sobra queda decir que no hay un consenso universal acerca de lo que es un sujeto, incluso entre autores que comparten afinidad teórica la diferencia se hace presente. Por lo tanto, se expone a continuación un bosquejo acerca de lo que distingue al sujeto de estudio específicamente de la sociología clínica.

### 1.1 Sujeto hipercomplejo

Para entrar en el tema es necesario señalar que algunos puntos específicos alrededor de la concepción de sujeto aquí propuesta se desarrollan más ampliamente en el capítulo 2, por

---

<sup>1</sup> Institucionalmente, la Sociología Clínica se ha desarrollado a través del Laboratorio de Cambio Social de la Universidad de París VII, Denis-Diderot, dirigida por Vincent De Gaulejac desde 1988. Posteriormente se crea el Instituto Internacional de Sociología Clínica en 2001. Durante el desarrollo de esta perspectiva se ha procurado mantener tres aspectos: un compromiso de los investigadores por buscar la transformación social y por realizar un trabajo sobre sí mismo en relación con su implicación en el tema estudiado; un rechazo a la supuesta neutralidad de la ciencia que plantean las aproximaciones positivistas, interrogando los procesos de dominación en los espacios institucionales; y la apuesta por un trabajo transdisciplinar (Taracena, 2010; Grisseli y Salomone, 2012: 85).

<sup>2</sup> La sociología clínica se inscribe dentro del sendero trazado por la psicopsicología –Pagès, Palmade, Enriquez–, pero también por el análisis institucional –Tosquelles, Oury–, el sociopsicoanálisis –Mendel–, el socioanálisis –Lourau, Lapassade–, el psicoanálisis grupal –Anzieu, Kaës– y el esquizoanálisis –Deleuze y Guattari. Debemos reconocer asimismo la importancia de los aportes norteamericanos, y particularmente de aquellos iniciados por Kurt Lewin, Jacob Lévy Moreno y Carl Rogers [De Gaulejac, 2000:16]. Taracena, 2010: 58.

ejemplo, el desarrollo de procesos inconscientes determinados y características del sujeto particularmente desde el psicoanálisis.

Entonces, el sujeto del que se habla desde la sociología clínica puede ser referido, de entrada, como un ser humano hipercomplejo. Podríamos de una vez por todas intentar abarcar lo que ello significa, sin embargo, faltaría entrar de lleno, al mismo tiempo, con lo concerniente a los principios propios del enfoque socioclínico, labor que se disemina a lo largo de este primer capítulo, más no restringido a sólo unos párrafos, lo cual implicaría dejar un amontonamiento de conceptos que no haría sino dejar lagunas a cada paso. Se iniciará entonces con el trabajo sobre el sujeto de la sociología clínica, posteriormente con los principios específicos de la perspectiva y finalmente, con algunas puntualizaciones sobre las dos primeras partes.

Sin más, se comienza con la mención de Edgar Morin, pensador francés que a lo largo de sus trabajos ha develado una concepción de ser humano ambiciosa al tiempo que muy rica por lo panorámica que puede llegar a ser su concepción acerca de la complejidad. El autor (Morin, 1990 en De Gaulejac, 2008: 9) se refiere, partiendo de la lógica de los sistemas complejos, a un ser humano comprendido en las intersecciones, articulaciones, entre múltiples sistemas particulares con una lógica propia pero inseparablemente vinculados entre sí. De tal modo que considera al ser humano como un ser con mente que no podría existir sin un cerebro al igual que no podría existir sin tradiciones familiares, sociales, genéricas, étnicas y raciales. Es decir, el mundo físico (que no puede pasarse por alto aunque de la psique se esté hablando) es siempre el mundo entendido por seres biológicos y sociales. De inicio quedarían puntos flojos propensos a ser criticados, por lo cual se pondrá un poco más de atención al aspecto del sujeto dado que el concepto mismo lo pide. Sólo quepa remarcar, de momento, el rechazo que adopta el autor del pensamiento reduccionista en favor del objeto de estudio y su complejidad inherente.

Continuando con el autor Edgar Morin (De Gaulejac, *op cit.*), se vuelve requerimiento trabajar sobre aquello a lo que llama complejidad, sistema complejo, redes, etcétera. En primer lugar se señala que la complejidad no puede más que expresar la confusión y la incapacidad para definir de manera simple lo que no lo es, tal como intentó –y continúa

intentando- el método científico. El móvil que atribuye Morin (1995) al empleo del método científico es el de disipar la aparente complejidad de los fenómenos, ya sean psíquicos, sociales o biológicos, con el fin de revelar el “orden” al que obedecen, descubrir las leyes que los rigen, que se esconden y esperan ser encontradas. Ante esto puede señalarse que tales leyes, ordenamientos, no están ahí sino que se construyen desde la mirada de quien mira, o sea que de acuerdo a una lógica determinada se verán y se ignorarán aspectos determinados de cierto fenómeno. La propuesta de Morin (1995) pretende evitar el trabajo por parcelas y abordar al fenómeno en su complejidad, en su totalidad.

Aunado a lo anterior, cabe aclarar que la complejidad no anula la simplicidad, más bien, integra en sí misma las simplicidades, los órdenes, las claridades, pero no lleva por un camino de mutilaciones ni “unidimensionalidades” la comprensión de un fenómeno. A partir esto, y anudándolo con la máxima de que la complejidad no es lo mismo que la completud, es que el ser humano se vislumbra complejo, y por ello el pensamiento complejo lejos de diseccionar el cuerpo psíquico del ser humano y clasificarlo para el posterior análisis de sus partes por separado, rinde cuenta de las articulaciones entre los dominios, o registros, que convierten al protagonista en un ser multidimensional. Así, se reconocen los lazos entre los registros *enredados* en nuestro pensamiento. Tales registros son causados y causantes, ayudados y ayudantes, mediatos e inmediatos. No se trata de reducir la incertidumbre ni desaparecer la ambigüedad que los atraviesan y los hacen parte del psiquismo humano. Esta complejidad de la que se ha venido hablando remite a sistemas complejos, tejidos o redes de “constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados” (Morin, 1990 en Rodríguez, 2005: 204).

Estos sistemas o redes complejos se rigen por una causalidad dialéctica que lleva los elementos implicados a ligarse entre sí, necesariamente, por una serie de relaciones que condicionan su modificación tanto singular como del conjunto entero, de tal forma que si uno de estos sistemas cambia, los demás también lo harán y en consecuencia, todo el conjunto se verá transformado. Desde este punto de vista, basada en la Teoría general de los sistemas de Von Bertalanfy (1976 en Aubert & De Gauleac, 1993: 275), las relaciones que ligan los distintos elementos que componen a los sistemas rebasan la naturaleza particular de cada uno de estos. Así, por ejemplo, la relación individuo/organización y sus

vínculos dirán mucho más que el análisis de cada individuo u organización, asimismo la suma de los conocimientos sobre cada uno de los agentes no es suficiente para comprender la compleja realidad que constituye la organización (Aubert y De Gaulejac, 1993: 275).

Sintetizando un poco las propuestas de Edgar Morin sobre la causalidad dialéctica, Aubert & De Gaulejac (1993: 276) señalan lo paradójica que puede parecer tal posición cuando afirma que:

- 1) un todo es más que la suma de las partes que lo componen;
- 2) un todo es menos que la suma de las partes que lo componen;
- 3) el todo es a la vez más y menos que la suma de sus partes.

La paradoja sólo es aparente puesto que un grupo es más que la suma de los individuos que lo componen, a la vez que un grupo es menos que la suma de sus miembros en la medida en que la pertenencia a un colectivo reduce las capacidades que alcanza cada uno como sujeto, sin mencionar que es virtualizado.

En el mismo sentido se afirma que cada fenómeno obedece a unas leyes y mecanismo particulares (Aubert y De Gaulejac, 1993: 273). Por ejemplo, el aparato psíquico tiene una lógica interna que le es propia y distinta a la que rige el aparato educativo, lo cual les dota de una autonomía recíproca que, sin embargo, es relativa puesto que las escuelas permiten la sublimación de deseos y posibilitan un espacio de subjetivación, además de facilitar identificaciones e ideales colectivos, establece sistemas de normas y valores, etcétera, elementos todos que se ligan e incluyen en el funcionamiento psíquico consciente e inconsciente de los sujetos. Desde el otro sentido de la relación, los sujetos contribuyen a producir sistemas de organización que respondan a sus aspiraciones y deseos.

En suma –aunque no literalmente–, el ser humano del que se habla es de un ser humano complejo, incluso hipercomplejo, envuelto y configurado en y por múltiples hilos (sistemas) que se hilvanan complementariamente y antagónicamente, de forma más o menos clara y ambiguamente, con cierta lógica y también desordenadamente. Siempre atendiendo a una relación dialéctica.

De quien se habla es de un sujeto psicológico, social y cultural al mismo tiempo, determinado por su etnia, por su nacionalidad, por su familia y por una ideología histórica, antecedido y atravesado por una historia familiar, nacional y racial; se habla de un sujeto sumido en el malestar, insatisfecho e insaciable pero arrojado (por otros y por sí mismo) a la empresa interminable hacia la satisfacción. Se trata de un sujeto determinado por múltiples registros al mismo tiempo que figura como agente constructor de los mismos. Rescatando la voz de De Gaulejac (2005: 44), se habla de un individuo determinado por su historia a partir de la cual busca devenir sujeto. En otras palabras, el sujeto está determinado por su pasado y por las expectativas de un futuro anhelado pero que se mantiene en busca de devenir sujeto en el presente. Haciendo otra aclaración, la concepción de sujeto que se propone no es idéntica a la del sujeto social, sino que expresa una dimensión del sujeto del inconsciente que irremediamente opera en y condiciona los pensamientos y las elecciones de los sujetos, tal como señalara René Kaës (2005) con respecto al trabajo psicoanalítico con grupos (p. 55).

## 1.2 Principios de la sociología clínica

Una vez que se ha bordeado el concepto de sujeto hipercomplejo a partir de las teorizaciones hechas por Edgar Morin, pasará a formar el centro de atención la conceptualización de los fenómenos humanos, es decir psico-sociales, a partir de la sociología clínica. Tal recorrido teórico requiere de entrada que se consideren aquellos fenómenos como totales, de acuerdo a lo dicho previamente sobre los sistemas complejos. Significa asumirlos como una totalidad, sin recurrir a disecciones disciplinarias puesto que la Sociología Clínica es una disciplina al servicio del objeto de estudio y no a la inversa (Prieto y Carrillo, 2010).

Lo recién dicho da pie a comenzar por la multirreferencialidad en que se apoya la perspectiva socioclínica. Esta multirreferencialidad va en correspondencia con un objeto de estudio que, como ya se ha mencionado, está multi-determinado por distintos registros, psíquicos, sociales, ideológicos, éticos, culturales, económicos, etcétera. Concepción que exige trabajar a partir del entrecruzamiento de distintos marcos conceptuales

epistemológicamente afines (Aguado, 2006: 5). Epistemológicamente afines por la simple razón de que el sujeto con el que se trabaja sea el mismo del que se teorice, que implique al mismo tiempo su condición social, inconsciente y subjetiva tal como se plantea desde la sociología clínica. De este modo es que la multirreferencialidad es una tarea llevada a cabo por el trabajo socioclínico (tanto teórico como metodológico) de forma constante, en aras de una mejor comprensión del ser humano por encima de las fronteras disciplinarias (Taracena, 2010: 55).

Aubert y De Gaulejac (1993: 274) argumentan la necesidad de un enfoque multirreferencial a partir de la presentación explicativa que provee en análisis de distintos registros y de sus articulaciones. Los autores mencionan que la fuerza o trascendencia de un fenómeno particular procede de la adecuación entre un cierto tipo de funcionamiento psíquico (de acuerdo a ciertos deseos, ideales específicos, transferencias particulares, ciertas fantasías, etcétera), un cierto tipo de fenómeno (afectos, angustias, elecciones, contradicciones sociales, narcisismo, etcétera), un cierto tipo de sociedad (individualismo, idealización de estereotipos determinados, tradiciones, costumbres, rituales de convivencia, etcétera) y un cierto tipo de organización económica (capitalismo, neoliberalismo, globalización). Se habla pues de una reciprocidad de influencias que configuran la relación dialéctica entre todos los registros.

Regresando al asunto de la multirreferencialidad, Taracena (2010: 55) la describe como un rasgo característico de la sociología clínica en tanto que se coloca como una manera posmoderna de hacer “ciencia” por el abrimiento de fronteras disciplinarias que hace en beneficio de una mejor comprensión del ser humano. Ella misma ha definido la multirreferencialidad como “...la posibilidad de construir marcos conceptuales provenientes de diversas teorías afines epistemológicamente y que se adapten a las condiciones del objeto de estudio” (Taracena, 2005: 245), definición en el mismo sentido que ya se refería más arriba.



### 1.3 Psicoanálisis-sociología-existencialismo

A partir de la referencia hecha a la multirreferencialidad, con el fin de dar cuenta de las tensiones entre los registros que conforman al ser humano y su propia complejidad, se pueden mencionar los tres ejes, o niveles, que guían el trabajo socioclínico. Estas tres dimensiones de su objeto de estudio son la sociedad, lo inconsciente y su dinámica existencial (De Gaulejac, 2008: 5). Dimensiones que vienen en correspondencia con las tres corrientes principales que conforman las premisas de la Sociología Clínica: la sociología, el psicoanálisis y la fenomenología (existencialismo de Sartre). Siendo el objeto de estudio para la primera lo inconsciente y los procesos psíquicos; para la sociología, la fabricación de la identidad social y la expresión del grupo en el individuo; y para el existencialismo de Sartre el objeto converge en la elección que el individuo hace de él mismo, confrontando el concepto de libertad al de destino (Gaulejac, 1999: 3; 2005: 84).

Sin entrar con detalle en las especificidades internas de cada corriente, digamos que a partir de estas tres dimensiones es que De Gaulejac (2008: 6; 2005d: 105) define cuatro universos que le abarcan, le rebasan y le son producto. Estos son: 1) el universo de la sociedad, que comprende la cultura, la economía, las instituciones y también los grupos, la política. Su importancia y pertinencia radica en el hecho de ser el lugar donde el sujeto se configura socio-histórico, donde sujeta su cuerpo al orden simbólico, a la ley, a las normas, a eso que estuvo mucho antes que él y le atrapa. 2) El universo de lo inconsciente, de las pulsiones, de las fantasías, de lo imaginario, asimismo del complejo de Edipo y la estructura edípica, de las angustias y de las transferencias. Universo donde el sujeto se ve confrontado, puesto en tensión y en malestar, en y por el deseo del otro (s), del Otro, instancias que le sujetan y le permiten a condición de ser sujetado, desear. 3) El universo de la reflexibilidad, donde el sujeto se constituye como sujeto, donde por la palabra puede afirmarse y pensarse a sí mismo como tal, donde le es posible mediar entre lo imaginario y lo real. 4) El último universo es el de la acción, donde el sujeto se revela en lo que produce, en sus actos concretos, es el lugar donde el sujeto puede convertirse en productor y artesano de su propia vida, de sus relaciones con los otros.

Los tres niveles citados se refieren a la configuración del sujeto, de la misma forma que le refieren las cuatro dimensiones que les resultan. Esto permite precisar los registros que atraviesan al sujeto y dan forma a la relación dialéctica que les caracteriza. Ahora bien, cuando nos referimos específicamente al modo en como desde la sociología clínica se trabaja con este sujeto los ejes a seguir pueden ser otros, no necesariamente los que se atribuyen al sujeto, sino al trabajo teórico y metodológico realizado a partir de éste. Para tal fin, nos apoyamos en la distinción hecha por Grasseli y Salomone (2012: 85), quienes identifican como ejes teóricos y de análisis del enfoque sociológico: la articulación entre el funcionamiento social y psicológico; la articulación entre la objetividad y la subjetividad; y, la articulación incesante entre la experiencia y el lenguaje.

#### 1.4 Individuo-sociedad

Atendiendo a la multidimensionalidad que caracteriza al sujeto hipercomplejo, De Gaulejac (2003: 50) se ha empeñado en trabajar alrededor de la relación dialéctica que guardan el sujeto y la sociedad, para llegar a convertirse en uno de los pilares de la sociología clínica.

Tal abordaje se ha apuntalado en la perspectiva sobre la complejidad desarrollada por Edgar Morin (*op. cit.*), resultando así una comprensión de lo psico-social que considera su articulación como un sistema complejo de vínculos y relaciones tanto complementarias como contradictorias, entre el funcionamiento social (entendiéndolo como un sistema complejo por sí mismo, constituido por las articulaciones entre distintos registros como el político, el económico, el cultural, el ideológico, ético, etcétera) y el funcionamiento psíquico (abarcando no sólo la expresión subjetiva que hacen los sujetos de su propia experiencia, sino también comprende la “otra escena” que se juega en el funcionamiento psíquico inconsciente) (Grasseli y Salomone, 2012: 89).

Para comenzar a articular lo psico-social en su propio discurso, De Gaulejac (Aubert y De Gaulejac, 1993) recurre a teorizaciones anteriores en este mismo sentido, concepciones que veían un vacío que había que sortear entre las explicaciones sociológicas y psicológicas del ser humano. De tal modo que recurre a autores como Max Pagès, quien vincula tres

procesos un proceso político de dominación, un proceso inconsciente de fantasmización, un proceso de inhibición de los intercambios corporales y emocionales (Pagès, 1979, en Aubert y De Gaulejac, 1993: 197). Asimismo, retoma a Michelle Huguet quien para salir de la división entre la causalidad psicológica y la causalidad social, propone trabajar sobre las mediaciones que organizan la relación del sujeto con el entorno social (Huguet, s.f. en Aubert y De Gaulejac, 1993: 200).

Podría decirse que la hipótesis central para la sociología clínica sobre la relación psicosocial sería considerar la historia individual como socialmente determinada (De Gaulejac, 2005: 44). Se trata de sorprender lo social en lo que constituye al sujeto y mostrar de qué manera la búsqueda existencial de constituirse como un sí mismo se apoya en una historia (De Gaulejac, 2003: 70). De modo que el objeto de estudio de la sociología clínica versa sobre el individuo determinado socialmente, pero además trata del sujeto portador de historicidad.

La primera parte de ese objeto, de la determinación social del sujeto, está emparentada con la noción de *habitus* de Pierre Bourdieu (De Gaulejac, 2005), siendo central la comprensión de la historia como constructora de identidades en tanto que la inoculación y la interiorización de los *habitus* forma parte integrante del individuo (Grasseli y Salomone, 2012: 91). Se habla entonces de un irreductible social (De Gaulejac, 2003: 68).

Los *habitus* se refieren a la historia incorporada (De Gaulejac, 2005: 77), es decir, la incorporación de la historia social de un sujeto. A partir de tal interiorización, incorporación, es que un sujeto se hace de diferentes maneras de actuar, de hablar, de comer, de sentir que permiten saber a qué grupo pertenece. En esta misma línea es que el *habitus* permite acceder a las diferencias inscritas en el orden físico y simbólico de las distinciones, y con ello constituirse en un sistema de clasificación (Bourdieu, 1979 en Taracena, 2010: 75). Al mismo tiempo que permite mostrar el peso de los mecanismos sociales sobre el comportamiento consciente e inconsciente de los sujetos y su labor por la reproducción de esos comportamientos (Aubert y De Gaulejac, 1993: 196).

Por otra parte, también se precisa que los *habitus* no se reproducen automáticamente y simplemente porque sí, sino que se articulan con el deseo, en forma de deseos de maneras

de ser, las cuales constituyen “una matriz de percepción, de apreciación y de acción” (Bourdieu, 1972 en De Gaulejac, 2003: 68) que facilita a su vez un amplio abanico de posibilidades de maneras de ser en tanto los habitus conforman el marco de referencia sobre el cual el sujeto va a apoyar su propia historia ejerciendo su subjetividad.

Estos marcos posibilitan el surgimiento de un sujeto, con una identidad, a partir de elementos que son comunes a su familia, a su medio, su clase de pertenencia, es decir a partir de su condición socio-histórica. Es frente y a partir de estos determinantes que el sujeto podrá posicionarse como *agente de historicidad* en tanto se desliza de su propia historia sin deslindarse por completo de su herencia. Esta herencia de la que se habla es referida por Makowski (2003) en el sentido de “un stock de sentidos, emociones, fantasmas, secretos y lealtades que preceden al individuo (...) que condiciona consciente e inconscientemente las elecciones, las orientaciones “personales” invadiendo los ámbitos de la existencia tanto genética, afectiva, simbólica, económica y social” (p. 154). Esta herencia no se limita a lo consciente, puesto que le rebasa y determina, conlleva elementos de lo inconsciente además de lo social. La mención de la herencia no puede quedarse sin mencionar el segundo movimiento que le es propio y le complementa, a saber el de la subjetividad. Este movimiento se da a partir de la interiorización de esa historia, desde la cual el sujeto se coloca –es colocado- en el orden del deseo, del lenguaje, lugar desde donde se construye la sociedad y la historia misma, desde donde el sujeto surge y puede romper con lo que llama Anzaldúa (2004: 36) la reproducción social irreflexiva de la ideología dominante, convirtiéndose de este modo en agente social y actor de su historia. Actuando como *agente de historicidad*.

Es decir, la contraparte a la vez complementaria de la historia se refiere a la capacidad de fungir como agente de historicidad. La historicidad es un concepto fenomenológico desarrollado por Heidegger y Husserl (De Gaulejac, 2005b: 82).

De Gaulejac apunta que es a partir de la historicidad que uno puede al menos cambiar la manera en que el pasado actúa en uno mismo. La historia no quiere decir el pasado como aquello que ha ocurrido, sino aquello que advierte. En tanto que se tiene una historia se puede hacer una historia (De Gaulejac, 2005 en Prieto y Carrillo, 2010: 30).

El concepto de historicidad hace referencia a la posibilidad de cada sujeto para actuar sobre sí mismo, “de operar un trabajo sobre lo que él es para convertirse en sujeto, de abandonar habitus no adecuados y adquirir otros” (Grasseli y Salomone, 2012: 91). De Gaulejac (2005b) la define como “la capacidad de intervenir sobre su propia historia, (...) en un movimiento dialéctico entre lo que es y en lo que se convierte...” (p. 63). Makowski (2003) la define con otras palabras del siguiente modo: “la capacidad de inscribirse en el pasado para proyectarse en un futuro en construcción, se hilvana con trazos de la herencia familiar y social (p. 154). Ambas definiciones remiten a la relación dialéctica entre historia e historicidad, por encima de la primacía de alguno de sus elementos.

Es precisamente en ese sentido que se advierte de no caer en la ilusión de un hombre en búsqueda de su plena autonomía para llegar a convertirse en dueño de su destino, en un intento de romper los vínculos que le sujetan a un sistema que le pre-existió. Algo que caracteriza el vínculo del sujeto con su historia es la imposibilidad de romper el lazo que los une. El sujeto puede llegar a convertirse en agente de historicidad pero es imposible que se desligue del (los) lugar (es), la (s) identidad (es) y la (s) impronta (s) de las que lo invisten los otros (Márquez, 2003: 97). Cuando se habla de lo psicosocial (de la relación historia-historicidad), de lo que se trata es del sujeto y la relación “dialéctica entre la universalidad singular de la historia humana y la singularidad universalizante de sus proyectos.” (Taracena, 2010: 76).

Estas dos partes son anudadas a partir de un movimiento primero, que implica tanto el posicionamiento social prenatal. Dirían Grasseli y Salomone (2012) retomando a De Gaulejac (2005c) “El individuo es al inicio un heredero” (p. 92), heredero además de lo material, heredero de sueños y deseos irrealizados, de represiones y renunciamientos de otros, heredero de sus discursos, sus fantasías y sus historias (Velasco y Pantoja, 2012: 338). Puede decirse que en la relación dialéctica que caracteriza al lazo entre lo psíquico y lo social, el sujeto es definido por ser depositario de los deseos y anhelos de otros mientras se va conformando en la conjunción de “varios espacios psíquicos” –y múltiples determinantes socioculturales-, lo que permite que se instaure el narcisismo primario en él pero también que se coloque en el lugar del deseo del Otro, lo que le llevará en cierto momento a desear el deseo del Otro (Kaës, 1993 en Velasco y Pantoja, 2012: 337).

A partir de la inclusión de la relación entre historia e historicidad dentro del recorrido conceptual sobre la sociedad-individuo, se vuelve obligatorio citar el tercer nivel de la relación, desarrollado por De Gaulejac (2005b: 63), este es el sujeto productor de historias, las cuales se refieren a la reconstrucción que el sujeto hace de su pasado a través de su actividad fantasmática, su memoria, su palabra y sus escritos. Este nivel partiría del desprendimiento –relativo- respecto a sus condiciones históricas a partir de su historicidad, asumiendo que la historia posee más de un sentido (Carreteiro, 2003: 30). Sin embargo, baste lo dicho sobre este tercer nivel, puesto que en el presente trabajo el asunto de la reconstrucción discursiva se trabaja en torno a su relación con la experiencia (más adelante).

Por lo pronto se harán algunas puntualizaciones alrededor de los dos irreductibles implicados, asunto clave para la comprensión del quehacer socioclínico y del presente trabajo. A saber, lo irreductible social y lo irreductible psíquico.

### 1.5 Irreductibles

Primero sería conveniente aclarar lo que se quiere decir con el término “irreductible”. Esta acotación nace a partir de la crítica hecha por Grasseli y Salomone (2012: 95) acerca de la abstracción que permea al concepto.

Cuando se habla de los irreductibles psíquico y social, se trata de entrada acerca de una relación indisociable que les mantiene distintos entre sí como inseparables, impensables lo uno sin lo otro. La lógica es la misma que rige la relación entre la sociedad y el individuo, mencionada arriba, y la relación de irreductibilidad hace referencia a la inherencia que le define, pero además refiere al rechazo frente a los reduccionismos disciplinarios de los fenómenos humanos.

De tal modo que en la relación, lo psíquico no puede intentar ser explicado desde una perspectiva meramente sociológica que anule su subjetividad y su capacidad de construir sentidos, de ahí que lo psíquico sea irreductible a las explicaciones sociológicas. Ahora bien, también podría tratarse de explicar desde una postura psicológica, es decir, explicando cierto fenómeno humano sólo a partir de rasgos individuales como su personalidad, este

modo dejaría fuera de la ecuación la influencia que pudiera ejercer el contexto socio-histórico en el que vive el sujeto, así como dejaría de lado la relevancia que tienen las relaciones con los otros, por lo tanto, lo psíquico tampoco puede ser reducido desde este enfoque. Así entonces tenemos que lo psíquico es irreductible tanto a lo sociológico como a lo psicológico. Vemos entonces que se trata de un irreductible, de acuerdo a la tradición disciplinar con fronteras fijas y definidas, llámese pues irreductible psíquico. En este punto nuevamente podrían señalarse paradojas sobre lo dicho, como que lo psíquico no pueda ser explicado por una perspectiva psicológica. Ante tal afirmación sólo falta traer lo señalado en el párrafo previo, sobre que lo psíquico es impensable sin lo social, y viceversa, de tal modo que lo que aplica a lo psíquico también lo hace para lo social. Por lo tanto, lo social no puede ser reducido a una explicación puramente sociológica como tampoco puede reducirse a un psicologismo. El asunto de la irreductibilidad se soporta por constituir una medida frente al riesgo de llevar al reduccionismo un fenómeno en beneficio de su simplificación explicativa acorde con la comodidad teórica o metodológica de alguna disciplina (Taracena, 2010: 57).

Aclaremos que no significa que sean lo mismo pero, si atendemos al pensamiento complejo, ambos conforman elementos propios del ser humano y por ello es inconcebible aspirar a la comprensión de los fenómenos humanos obligándonos a ver sólo una parte, ni siquiera tratando ambas partes y luego sumando los resultados parciales. Los puntos clave se configuran en su articulación, se trata de un ir y venir constante que desdibuja los límites entre uno y otro, y lo mismo sucede con las explicaciones tanto psicológicas como sociológicas, su aparente incompatibilidad se desvanece dando lugar a una mejor comprensión del ser humano. Es por esto que se habla de un irreductible psíquico y de un irreductible social, que se mezclan entre sí pero no por ello dejan de tener una especificidad, una lógica propia. De tal especificidad se habla a continuación, no sin remarcar que ninguno puede ser diferenciado si no es a partir del otro.

### 1.5.1 Irreductible social

La sociedad establece lo que es deseable y lo que no lo es, configura lo que se debe hacer y lo que no, el modo cómo se hacen las cosas, cómo se debe pensar, esto a partir de un

momento dado y de cierta cultura. Un tiempo distinto marcará pautas diferentes, así como de un lugar a otro también hay diferencias sobre las maneras de ser, de actuar, de sentir y de pensar. De este modo, por ejemplo, el deseo no puede desprenderse de los objetos que en un momento u otro le son dados como accesibles y designados como deseables, para que puedan residir para el sujeto en su deseo. Es inconcebible el mundo del deseo si no es a partir del mundo social, donde se juegan la producción y la distribución de los objetos que lo componen (Baudrillard, 1968 en De Gaulejac, 2003: 53). El deseo se apunala en lo social. Y Sartre lo señalaba diciendo que la disponibilidad y deseabilidad (de los objetos) “no son pequeñas entidades psíquicas que habitan la conciencia, sino lo que conecta la pulsión al objeto” (Sartre, 1979 en Gaulejac, 2003: 53).

Entremos de lleno a la definición que da De Gaulejac (2003) de lo irreductible social: “El mundo de los objetos, el sistema de producción y distribución y el mundo de las reglas forman el basamento de unicidad de ese irreductible social donde se establecen las regularidades objetivas que determinan las conductas probables” (p. 53). Sólo agreguemos que no se habla de un determinismo absoluto, sino relativo, complementado con lo que de irreductible psíquico hay.

En todo caso, se podría destacar el papel de lo social como fuente de contradicciones por su propia constitución, entendiendo esto a partir de procesos sociales que condicionan la apropiación que hace el sujeto de la sociedad. Por ejemplo, De Gaulejac (2005b) subraya el papel de la sociedad como productora de conflictos de idealidad y de aculturación, de tal forma que una situación social producida por la historia y compartida colectivamente puede estructurar la vivencia psíquica del sujeto en la medida en que éste lleva en sí mismo la historia de su grupo de pertenencia y es atravesado por las contradicciones que caracterizan tal historia, como sucede con la historia –novela- familiar (p. 66).

### 1.5.2 Irreductible psíquico

Por su parte, lo irreductible psíquico es definido como el núcleo duro (su condición de ser deseante, deseante de ser) del hombre que no se deja sociologizar (De Gaulejac, 2003: 54). Es decir, el sujeto no es sólo lo que debería ser en tanto sujeto social, su condición de ser deseante está marcada por el deseo mismo, de otros, pero vuelvo propio y que no sólo se



traduce en deseo de maneras de ser, como con los hábitos, también se expresa en fantasmas, pasajes al acto y locuras (Espinoza, 2006: 362).

Por lo anterior es que se afirma que el psiquismo, en su carácter consciente como inconsciente, es condicionado pero nunca predeterminado (Tello, 2003: 84). El sujeto puede ver más allá del individuo socializado, puesto que se cuestiona, por ejemplo, sobre las significaciones sociales imaginarias (*Ibíd.* p. 16).

### 1.5.3 Psico-social

Retomando la relación dialéctica de lo psicosocial, podemos afirmar que el mundo psíquico tiene sus propias leyes de funcionamiento, pero es accesible solamente a través de prácticas sociales y de significaciones (necesariamente sociales). Asimismo, “la prueba de lo social no puede ser sino mental: no es posible asir el sentido y la función de un hecho social sino a través de una experiencia vivida, su incidencia sobre una conciencia individual y en último lugar la palabras que permite dar cuenta de este hecho.” (De Gaulejac, 2003: 67).

La articulación dialéctica entre lo psíquico y lo social puede resumirse de la siguiente manera:

Existen determinantes que remiten a aspectos pre-existentes al sujeto, propios de una sociedad, una cultura, una organización, un grupo, etcétera, los cuales dependerán de una serie de factores sociales, es decir, leyes y reglamentos, tales como el Código Civil, las políticas en vigencia y previas, programas públicos, sindicatos, medios de comunicación, valores éticos, normas sociales (Muriel, 2012 : 6), al igual que la escena formal de una organización, sus roles y sus estatus oficiales (Velasco y Pantoja, 2012: 339). Es decir, el funcionamiento de las instituciones, grupos, organizaciones, permanece sujeto a tales determinantes, es decir, a los movimientos (macro) sociales que tienden a la regulación social y a la normativización (Follari, 2008). Sin embargo, esta condición no anula el otro lado de la relación, puesto que frente a la tendencia de la reproducción absoluta de los modos socialmente establecidos, permanece el sujeto que resiste a ser socializado por completo. Se trata de lo que queda en el sujeto y que no se deja atar a los imperativos que acompañan la reproducción social de modos de ser y maneras de ser, lo que llama Bourdieu

habitus, es decir, prácticas que se pueden clasificar objetivamente y llegar a convertirse en un sistema de clasificación (Bourdieu, 1979 en Taracena, 2010: 75). Esta irreductibilidad de lo psíquico a las explicaciones sociológicas se soporta en la condición de los conflictos y contradicciones de lo social (trayectoria social, movimientos ascendentes de clase, valores éticos y normas sociales) de apoyarse necesariamente sobre conflictos y contradicciones del orden de lo inconsciente (sexualidad, fantasías, transferencias, no-dichos, idealizaciones, identificaciones, imaginarios) (De Gaulejac, 2008: 9).

Cambiando nuevamente de dirección, rescátese lo citado por Taracena a razón de Eugène Enriquez, quien recalca que lo social no debe ignorar las cuestiones de amor, de seducción, acerca del trabajo creativo ni sobre la muerte. (Enriquez, 1983 en Taracena, 2010: 64). Aspirar a la comprensión de los fenómenos complejos requiere tomar consciencia de las articulaciones entre cada elemento implicado y convirtiéndolas en un punto necesario de análisis con el fin de cubrir los vacíos e incertidumbres –en la medida de lo posible- que cubren cada acto humano. Tal labor se apuntala en la combinación del análisis sociológico y la subjetividad de los actores implicados, a partir de la intrincación y complementariedad-tensión entre la psiquis y lo social que le antecede y determina (De Gaulejac, 1999), es decir, el orden simbólico que le pre-existe al sujeto, expresado por normas, leyes, costumbres e instituciones (De Gaulejac, 2003: 65).

La relación dialéctica entre lo psíquico y lo social no podría dejar pasar las aportaciones realizadas por Castoriadis (1997), las cuales dan un mayor sustento a lo ya expuesto. El autor, de forma resumida, teoriza sobre un sujeto y una sociedad que no se oponen, siendo ambas creaciones totales e irreductibles una a la otra, inseparables entre sí (p. 3). Es la cualidad holística de los elementos implicados la que lleva a que sean vistos como una totalidad (Taracena, 2010: 54), un sistema complejo donde cada elemento merece ser tomado en consideración. Lo psíquico y lo social son absolutamente indisociables, es impensable lo uno sin lo otro, pero al mismo tiempo son irreductibles el uno al otro (De Gaulejac, 2003: 50).

De tal suerte que a partir de la pre-existencia al sujeto de una historia, como diría René Kaës (2005), historia de otros, de Otro y de más-de-un-otro (p. 90), se re-actualizan los

deseos anudados a esas historias, y sus contradicciones. De tal condición que el sujeto pretenda tomar distancia para convertirse en actor de su vida, esfuerzo que, sin embargo, le coloca “en tensión frente a su necesidad de ligazón, de apuntalamiento con lo grupal” (*ídem*, p. 23).

La construcción del sujeto es comprensible sólo a partir del análisis de los entrecruzamientos de lo psíquico y de lo social, de sus articulaciones (Rodríguez, 2005: 167). Lo psíquico no se reduce a lo individual como tampoco los fenómenos sociales se reducen a estructuras institucionales. Ni lo psíquico ni lo social<sup>3</sup> son la simple suma de sus elementos constituyentes (Kaës, 2005: 35). Por lo tanto, se rechaza la separación de lo individual de lo colectivo, lo afectivo de lo institucional, los procesos inconscientes de los procesos sociales (Rodríguez, 2005: 213), atendiendo en su lugar el análisis de las articulaciones entre estos elementos (Aguado, 2006: 190).

Podría continuarse con la enunciación de las articulaciones entre procesos psíquicos y su correspondencia a nivel social, como en el caso de las identificaciones (lazos afectivos, atributos sociales) (De Gaulejac, 2005b: 74), alrededor del proyecto parental (narcisismo, amor parental) (De Gaulejac, 2003: 61). Sin embargo, baste lo anterior para subrayar que el registro psíquico, tanto consciente como preconsciente e inconsciente, no se desprende del social ni en una ni otra dirección puesto que es en la articulación donde se juegan los fenómenos humanos.

En palabras de De Gaulejac (2005), es el registro socio-psíquico lo que permite comprender, más allá de las subjetividades individuales, eso que es del orden de las pasiones, de las creencias, de los odios, de los miedos, de la violencia, de las angustias en la vida social; así como el análisis de las contradicciones sociales a la vez da cuenta de los procesos psíquicos, como la identificación, la idealización, los vínculos afectivos y religiosos, los deseos y las angustias (*ídem*: 28)., así como de otros elementos marcados por la subjetividad, ya sean las

---

<sup>3</sup> Hay que remarcar que la diferenciación que se hace al emplear los términos psíquico y social, y demás derivaciones de estos, es una diferenciación meramente abstracta y teórica con fines explicativos. Fin que no sería posible si se atendiera a la realidad y a la inexistencia de fronteras definidas entre un elemento y otro. De tal modo que se vuelve hasta necesaria tal distinción: primero, por condición propia del lenguaje en tanto que se estructura en la diferencia (de un término respecto de otro, de un algo respecto de otro), y segundo, por la imposibilidad de intentar evocar la realidad sin recurrir al lenguaje y a estrategias analíticas y explicativas que figuran otro artificio.

significaciones imaginarias, las transferencias o los distintos complejos sexuales, que atraviesan el modo como se vive el sujeto a partir de discursos, rituales, tradiciones, etcétera (Anzaldúa, 2004: 40 y 57). El sujeto se mueve con otros sujetos, en instituciones, en una clase social particular, en grupos generacionales, etcétera, lugares donde es instituido pero a la vez los instituye (Aguado, 2010: 259; Anzaldúa 2004: 42).

### 1.6 Objetividad-subjetividad

Este es un punto que atraviesa el discurso socioclínico por completo. Se le hace referencia al hablar de la objetividad de los eventos sociales (datos históricos, socio-económicos, etcétera) y de la subjetividad del psiquismo. Asimismo, ocupa un lugar vertebral en cuanto al estudio de la implicación del investigador se trata, se menciona la subjetividad de quien emprende la labor investigativa y de la anhelada objetividad en su trabajo.

En este sentido puede retomarse lo dicho por De Gaulejac, rescatado por Taracena (De Gaulejac, 1993 en Taracena, 2010), sobre la sociología clínica, así él afirma que este enfoque se “inscribe en la relación entre objetividad y subjetividad tomando en cuenta la dialéctica del individuo, un producto sociohistórico pero al mismo tiempo productor de historia” (p. 54). De modo que aquí la objetividad todavía es entendida como el desprendimiento respecto del dato histórico, tal como afirmara Lévi-Strauss (1968 en Prieto y Carrillo, 2010: 27), quien buscaba hacer coincidir la objetividad del análisis histórico con la subjetividad de una experiencia vivida. Tal concepción se ve transformada en el momento que se habla de la historicidad del sujeto, capaz de crear sentidos, es decir, cambiar la posición en la que se ubica respecto a su historia por medio de historias, relatos (Prieto y Carrillo, 2010: 28).

De modo que la objetividad y la subjetividad toman importancia a partir de la concepción misma de sujeto, no se deja de tocar cuando se teoriza sobre él ni mucho menos cuando se analizan los resultados de una investigación, donde toma relevancia el análisis sobre la implicación del investigador. Enseguida se tratará de hacer algunas puntualizaciones más sobre la relación objetividad-subjetividad desde la sociología clínica.

La subjetividad es atribuida plenamente al sujeto y en términos generales puede decirse que por subjetividad se hace referencia a los procesos psíquicos, principalmente inconscientes, del sujeto y que le marcan en su cotidianidad, en sus elecciones, es decir, procesos que le sujetan al deseo –de otros, del Otro- y le convierten en un ser deseante. Se trata, cuando se habla de subjetividad, de lo que acontece en el psiquismo humano, tan singular como sujetos existen pero con puntos nodales que no pueden sino definirnos como sujetos, a saber, ser sujetos de deseo, las transferencias, la angustia, las fantasías.

Con respecto a la objetividad, faltaría hacer varias acotaciones a lo que al parecer designa De Gaulejac como objetividad para, a continuación, reescribirlo de acuerdo a las implicaciones de soportar la lógica teórica de la sociología clínica sobre la definición de sujeto que se propone desde el psicoanálisis.

Por condiciones objetivas, De Gaulejac (2005c: 93) entiende una realidad trascendente a los sujetos, por ejemplo, la posición social del sujeto y de los padres, se trata de las regularidades de la sociedad, las estructuras y mecanismos sociales. También hablando de la objetividad, el autor teoriza sobre el trabajo clínico. Al respecto dice: “para un clínico, la objetividad no consiste en neutralizar la subjetividad, tanto de los actores sociales como la de los investigadores, sino en comprender de qué manera éstas intervienen permanentemente dentro de la vida social y en la producción de conocimiento.” (De Gaulejac, 2005: 14).

En este punto, la concepción de objetividad se muestra sumamente afín a la propuesta del psicoanálisis al respecto. Taracena (2003: 103), por ejemplo, señala que la objetividad científica es básicamente una objetividad anhelada que siguen reclamando para las ciencias sociales, cuando dicha objetividad se configura más como una necesidad subjetiva. Cerrando el punto, desde el psicoanálisis podría agregarse que además de ser una necesidad subjetiva es una fantasía más que comporta el quehacer “científico” y la negación de ella, así como el reproche a quienes no buscan la objetividad en sus trabajos deja entrever más de su subjetividad implicada en el asunto.

## 1.7 Experiencia-lenguaje

Una de las tensiones que concierne al trabajo socioclínico es la configurada por el vínculo entre la historia personal y el relato, entre la experiencia vivida y el modo en que ésta es reflexionada, significada y colocada en el orden del lenguaje. Concretamente, el interés está puesto en el acercamiento a la historia de los sujetos que participan en las prácticas metodológicas de la sociología clínica, como por ejemplo, a partir del trabajo alrededor de la historia de vida.

Al respecto, Grasseli y Salomone (2012: 101) señalan que dentro de la propuesta de Vincent de Gaulejac se distinguen dos dimensiones interrelacionadas: las trayectorias sociales efectivas de los sujetos y las representaciones individuales de la historia familiar y social, en otras palabras, el itinerario vital del sujeto marcado por las relaciones sociales que componen su existencia y por el otro lado, las reelaboraciones singulares que el sujeto es capaz de producir acerca de ese trayecto vital.

La articulación entre estas dos dimensiones es precisamente el lugar donde se centra el trabajo socioclínico, y donde se anudan tales dimensiones es en el relato de vida, la novela familiar, etcétera, es decir, en la “reconstrucción-discursivización narrativa de la experiencia” (*Ídem*).

Así entonces, narrar la propia historia implica la apropiación de las relaciones sociales, su interiorización y su transformación subjetiva en “estructuras” psicológicas a través de su actividad de desestructuración-reestructuración (De Gaulejac, 2005: 22). Consecuentemente, “el relato de una historia singular individualiza la historia social colectiva, de la cual es, a la vez, el producto y la expresión” (Grasseli y Salomone: 102).

Se deduce entonces que el discurso narrativo comprende dos aspectos. Designa una realidad factual, lo que realmente pasó durante la existencia de un sujeto o de un grupo, aquellos acontecimientos que influyeron y caracterizaron la vida del sujeto, de su familia y de su entorno. Y al mismo tiempo, designa las representaciones y significaciones que el sujeto y otros han producido sobre su historia por medio de relatos (Grasseli y Salomone, 2012: 103).

“El relato, oral o escrito, es en principio la expresión de un ser vivo, que se reconoce como tal, que narra sucesos, que evoca su experiencia, sus sentimientos, sus emociones de manera concreta, que habla de su universo social y que envía un mensaje cuyas claves entrega a los otros.” (Enriquez, 2003: 36).

Estos elementos del relato, experiencia-reelaboración discursiva, se sitúan en tres niveles, en el de los hechos, el de sus significaciones inconscientes y el de su expresión subjetiva (De Gaulejac, 2005: 30).

El primer nivel es el que concierne a las estructuras sociales e históricas, como referirse a una instalación particular, hablar acerca de un sistema socioeconómico determinado, etcétera.

El nivel de las significaciones inconscientes y el de su expresión subjetiva atañen al análisis clínico y se refieren a lo vivido, aquí se busca comprender la manera en que el individuo habita su historia en el plano afectivo, emocional, cultural, familiar y social, dentro de sus dimensiones conscientes e inconscientes (De Gaulejac, 2005: 30).

El discurso es entonces testimonio y fantasma, remite a algo que pasó a la vez que transforman esa realidad. El sujeto se re-descubre, es decir, hace un trabajo sobre sí mismo que puede modificar su relación con esa historia (De Gaulejac, 2005: 30). Se posibilita la creación de sentidos a partir de la historicidad, el sujeto se vuelve capaz de aprehender su sentido y tomar conciencia de que existen límites y desconocimientos que lo traspasan, pero que sin embargo, le permite cambiar ese sentido a sabiendas de que es imposible construir un sentido pleno (Carreteiro, 2003: 30). Y es que además de la demanda del discurso, el papel de la memoria se hace notar por olvidar, transformar, deformar y reconstruir el pasado bajo las exigencias del inconsciente, las presiones del medio ambiente, las estrategias de poder del locutor y del coordinador o entrevistador (De Gaulejac, 2005: 30).

Luego de haber hecho la distinción entre los niveles que comprende la relación dialéctica entre lo vivido y su resignificación discursiva, falta remarcar de nuevo, la clave del trabajo socioclínico, y esta es el análisis de la articulación entre los distintos elementos que

conformarían el discurso narrativo. Al respecto se puede apuntar al papel de la memoria en tales historias.

Además de la precisión en diferenciar entre experiencia y relato, faltaría precisar también un aspecto de vital importancia para comprender el tipo de discurso del que se trata, más allá de la simple enunciación fonética y semántica, de un discurso atravesado por el orden de lo inconsciente. De tal modo que no se trata de un solo discurso cuando el sujeto habla puesto que éste habla a varias voces, señala Kaës (2005) al respecto, “quienquiera que habla hace la experiencia de esta plurivocalidad, de esta polifasia y de esta polifonía internas, de esas voces que en él se entrecrocán, se cruzan y se ligan, se disocian y se agrupan, sucesivas o simultáneas, estallando en el lapsus, diciendo con la palabra-valija varias palabras a la vez, desgarrando la unidad de la palabra y del sujeto que la profiere.” (p. 305), plurivocalidad que no es exclusiva del trabajo terapéutico sino que vuelve al discurso en eso, un discurso de uno y otros para uno y otros –y Otro.



## 2 CONCEPTOS PERTINENTES (ALGUNAS PRECISIONES)

Para dar inicio al desarrollo del segundo capítulo, cabe mencionar que el eje que rige la presentación, y la exposición de los conceptos que lo integran, parte de una premisa característica de la sociología clínica, de la multirreferencialidad. De tal forma que la coherencia entre los distintos conceptos que darán cuerpo al desarrollo de la metodología y posteriormente, al análisis, se sustenta de la enunciación de las múltiples referencias de las que se hace el presente cuerpo teórico, de allí que se vuelva imprescindible hacer referencia al concepto de multirreferencialidad desde la óptica de la sociología clínica.

El concepto de multirreferencialidad nace del el intento de la sociología clínica (aunque no es un intento exclusivo de este enfoque, baste recordar el análisis institucional, por ejemplo) por superar los reduccionismos que puedan hacerse al momento de estudiar e intentar dar forma a un discurso acerca de los fenómenos humanos. De tal suerte que el trabajo socioclínico permite que, siendo epistemológicamente afines, se rescaten conceptos de distintas disciplinas por constituir éstos un referente pertinente que posibilite la mejor comprensión del ser humano. Es decir, realizando un abordaje que implica tanto los niveles macro-sociales (estructuras) como los micro-sociales (sujeto), pasando por los niveles intermedios (como el grupo) (Taracena, 2010: 57). Esto, dado que también los grupos y las organizaciones pueden y deben ser analizados como sistemas socio-mentales productores de bienes, de saberes, de lenguajes (De Gaulejac, 1999: 9), e igualmente de imaginarios, de fantasmas, de afectos, de sufrimientos, de placeres y de conflictos. Tanto como los niveles macro sociales más abarcadores y el nivel psíquico más subjetivo posible, los niveles intermedios vienen a conformar un punto de innegable importancia.

Lo anterior se subyace desde la conceptualización acerca de la noción de campo, desde la cual se pretende, de acuerdo a Lourau (2001: 136), recubrir la realidad y recortarla en pedazos bien etiquetados pese a la dificultad que significaría para dar cuenta de la implicación de los sistemas que intervienen y se ligan entre sí. En otras palabras, se podría tender a trazar límites bien marcados ente los niveles macro y micro (por poner algún ejemplo, aunque las divisiones posibles podrían abarcar combinaciones enormes) pese a las

Al respecto, Taracena (2010) argumenta que es hora de abandonar las divisiones académico-disciplinarias y cesar la ida contra lo vivido con tal de resguardar la especificidad de la disciplina puesto que es a través de dar cuenta de lo existencial, de lo afectivo, de lo personal, que se puede dar lugar a un trabajo de reconstrucción discursiva, necesario para comprender la complejidad que caracteriza las relaciones socio-afectivas (p. 78). De este modo es que se vuelve necesaria la multirreferencia si lo que se pretende es considerar al ser humano y los fenómenos humanos en su propia complejidad y no a partir de la complejidad propia de una disciplina.

A partir de la necesidad de romper con la disección de los fenómenos humanos, es que adelante se desarrollan conceptos pertenecientes tanto a una visión sociológica como psicoanalítica, los cuales guiarán tanto la metodología como el análisis del material recogido por encima de la rigidez que pueda significar su manejo disciplinario originario. Es decir, sin hacer énfasis en su origen en determinada perspectiva, los conceptos recuperados toman importancia y pertinencia a partir de su implicación con el objeto de estudio que de momento nos atañe, y no a la inversa.

## 2.1 Sujeto-subjetividad

Acerca de la noción de sujeto que se pretende, junto con la de subjetividad, ya han sido tocado algunos aspectos fundamentales en el capítulo anterior, sin embargo, para los fines propuestos para la presente investigación harían falta algunas precisiones al respecto. Especialmente, las que están de acuerdo con las aproximaciones que se han hecho desde el psicoanálisis.

Para enriquecer la referencia ya hecha acerca del sujeto hipercomplejo de la sociología clínica, a continuación se presentará un esbozo del sujeto del inconsciente a partir de puntualizaciones hechas desde el psicoanálisis –que no dejan de converger con lo dicho desde la sociología clínica. Estos señalamientos servirán para el posterior análisis del discurso obtenido a partir del trabajo grupal realizado a la vez que permitirá poner el acento en el aspecto subjetivo concerniente al fenómeno de la elección profesional. Este mismo

interés por el análisis y teorizaciones desde el psicoanálisis se liga con otros conceptos, desarrollados más adelante.

Para dar inicio con el desarrollo del concepto de sujeto hay que precisar antes que nada, que el sujeto pre-existe al nacimiento en su dimensión biológica, es decir, la conformación de un sujeto (aunque sea en una dimensión imaginaria) puede comenzar a tomar forma desde antes de que el niño nazca e incluso desde antes del embarazo. Esto parte de la posición subjetiva que tiene el sujeto en el deseo e historia de sus progenitores y de sus antepasados. Aguado (2002) retoma a Brausntein en este aspecto cuando refiere que el sujeto no tiene origen, viene a la vida antes de la fecundación por ser ya objeto del discurso, del deseo y de la fantasía de otros (p. 27).

Tal origen discursivo le convierte en objeto del deseo de otros, de sus expectativas, de sus fantasías, lo que le vuelve al momento mismo de su nacimiento en heredero de historias de las que es protagonista o se espera que lo sea. De este modo el sujeto queda alienado al deseo-demanda del otro, alienación que, siguiendo a Aguado (2012), servirá para enlazar al niño y llevarlo a identificarse, lo llevará a hacer propio lo que viene desde los otros. Dicha operación es denominada por Freud (1985 en Aguado, 2012: 294) complejo del semejante. Este es todo un tema por sí mismo, de modo que no se ahondará más al respecto, sírvase suficiente señalar que es a partir de tal complejo que el niño puede pasar de ser objeto de otros a configurarse como sujeto deseante. Sin redundar demasiado, digamos que el sujeto deviene a partir de ser sujetado por otros desde antes de nacer, por lo tanto es a condición de ser deseado que se adviene sujeto.

Ahora bien, maticemos lo anterior. El sujeto está determinado por los otros, por sus deseos y expectativas, pero no se está pre-determinado ni su destino está ya escrito, puesto que el movimiento que envuelve la cuestión del sujeto es un movimiento doble, dialéctico entre la alienación y la autonomía (alcanzar alguno de los dos extremos implicaría la desaparición de uno de los elementos que componen la relación y la propia condición del punto alcanzado, por lo tanto, el predominio de uno por encima del otro se revela como un imposible). Es a partir de ser sujetado, determinado, que el sujeto puede conformarse en una dimensión siempre abierta, jamás delimitada de una vez por todas (Velasco & Pantoja,

2012: 329). Siempre queda un ápice indeterminado, se trata de lo indeterminable de lo determinado.

Sin profundizar más en las implicaciones y consecuencias que tiene el asunto del sujeto específicamente para el psicoanálisis, tomemos otro concepto en su lugar, el de subjetividad. Esto debido a la especificidad del trabajo en curso, que no es el de una discusión o problematización profunda alrededor de los conceptos que se rescatan y se exponen, sino en dirección de la comprensión de un fenómeno particular, es decir, la elección profesional de la carrera de psicología. Que si bien no están desligados lo uno con lo otro, una teorización centrada en la construcción y crítica de algún concepto desviaría el trabajo de sus fines particulares. Por esta razón no se realiza una exposición exhaustiva de los conceptos o de su configuración histórica, más bien el interés está puesto en las articulaciones posibles entre tales conceptos como elementos indisociables del fenómeno en cuestión.

Regresemos a la subjetividad, concepto que indiscutiblemente va de la mano con el de sujeto, la referencia a uno remite necesariamente al otro. La subjetividad está remite al sujeto en puntos como la implicación que tiene la historia de la propia sexualidad, el deseo de otros. Aguado (2012: 197) señala que ambos conceptos son el resultado de un proceso organizado en torno al deseo y por ello en torno a la falta. La subjetividad se produce en el intercambio con los otros y remite al orden simbólico por el que los sujetos producen y son productos, es decir, a la inscripción en y por el lenguaje, a una dimensión transubjetiva e intersubjetiva que ata al sujeto al orden social y cultural. El yo, el sujeto, no puede ser pensado separadamente del otro, al retomar a Freud, Aguado (2012) puntualiza que en la vida anímica, el otro aparece integrado efectivamente al sujeto, a condición de modelo, objeto, auxiliar o adversario (Freud, 1921 en Aguado, 2012: 299).

Partiendo de las condiciones de la subjetividad y de su conceptualización, ya señaladas, principalmente el papel del otro, agreguemos que la subjetividad se trata de un producto social, apuntalado en lo inconsciente. Lo inconsciente es un elemento del aparato psíquico que además de estar determinado por lo social, no deja de configurarse individualmente por las condiciones propias de vida, llámese vida psíquica, que no se desprende de procesos tan específicos como los deseos parentales, como los proyectos de cada uno de los padres, que

a la vez es determinado por los proyectos de sus propios progenitores. Se puede decir que la subjetividad hace referencia a lo concierne al sujeto como distinto de los otros: su lugar, su interpretación del mundo, su discurso, su identidad, sus deseos, sus fantasías. (Anzaldúa, 2004: 139). De igual forma, se puede afirmar de acuerdo a Kaës (1995 en Anzaldúa, 2004: 140), que lo subjetivo atiende al sujeto conforme a dos componentes: la lógica de los lugares ocupados en un conjunto de objetos psíquicos y la actividad de representación-interpretación que el sujeto realiza de su relación con estos lugares. La subjetividad se constituirá, entonces, en dos niveles: un nivel intrasubjetivo y uno intersubjetivo (Anzaldúa, 2004: 140).

Tales condiciones configuran un sujeto único con posibilidades de ser algo más que lo predispuesto y que le permite reconocer un yo, llamarse a sí mismo yo y poder decir ese no soy yo, aunque sigue siendo sujeto y por tanto, conserva características comunes a todos, como desear, ser deseado, ser sociales, vivir en la angustia, vivir con otros, hacerse con lenguaje, vivir en un momento histórico determinado, pertenecer a una nación, etcétera.

Empero lo anterior, la subjetividad puede entenderse como los procesos internos del sujeto, a diferencia de los procesos externos considerados como objetivos. La subjetividad es considerada por Anzaldúa (2004a: 39) como un proceso en acto, es subjetivación, proceso mediante el cual lo exterior, lo percibido se vuelve interior, se interioriza y da lugar a la realidad que el sujeto hace para sí mismo.

Recuperando ambas nociones, puede destacarse que del sujeto del que se habla comprende una dimensión inconsciente, lo que implica que está dividido entre un ser racional y sujetado a procesos inconscientes que pueden resultar incomprensibles. Al mismo tiempo, se habla de un sujeto social, por lo que la subjetividad se va estructurando singular y colectivamente, es decir, el sujeto no sufre solo puesto que su experiencia, aunque sea vivida íntimamente, responde a múltiples factores que rebasan la singularidad (Carrizosa, Fernández, Flores & Radosh, 2006: 293).

Los dos conceptos tocados, sujeto y subjetividad, pueden considerarse instrumentos que posibilitan cierta exploración y comprensión de los fenómenos humanos, de acuerdo a lo ya dicho por Foucault sobre la caja de herramientas (1983 en Velasco y Pantoja, 2012: 328).

Esta misma condición es aplicada al resto de los conceptos que se puedan emplear, no son más que herramientas que permiten manejar lo percibido a través de cierta lógica, por lo cual dígame de paso, no deben dejar de cuestionarse por el simple hecho de ser creaciones humanas, y por tanto adheribles a múltiples sentidos.

## 2.2 Grupo

El concepto de grupo va orientado a la conformación específica del modo de trabajo que se adoptó. Es decir, para la conformación de un marco teórico que complemente y dé forma a la metodología por su cualidad grupal, el grupo se convierte en un eje central para la posterior exposición de la metodología y el carácter específico que tendrá el análisis de los resultados. Por ello es que se vuelve imprescindible abordar el concepto *grupo* para no cometer el error de partir de un concepto sobreentendido, ni que su cualidad conceptual sea dada por sentado en ningún momento.

Partamos diciendo que la noción de grupo va ligada a las de sujeto y subjetividad, manteniendo su propia especificidad. En el caso del psicoanálisis, su complementariedad se da por el vínculo que poseen con los procesos inconscientes (Velasco & Pantoja, 2012: 335). El grupo es considerado como un sistema de formaciones y de procesos psíquicos derivados del inconsciente en su determinación de cada sujeto y de sus determinaciones transubjetivas (Aguado, Avendaño & Díaz, 2008: 459). Sin embargo, el grupo, como proceso, no puede ser visto como una totalidad cerrada en sí misma, o sea, terminada y definida de una vez por todas, sino que está siempre abierta a la transformación, abierta a lo “exterior” a lo macro-social, de donde el grupo mismo toma su sentido (Manero, 2012: 218).

La configuración del grupo, entonces, se da a partir de deseos conscientes como inconscientes, lo que permite cierta satisfacción de éstos; sin embargo, deben existir acuerdos necesarios para que el grupo pueda existir y les permita los referentes del sentido común (Kaës, 1997: 224). Asimismo, dentro del grupo se juega la reconstrucción de la

trama relacional de los sujetos<sup>4</sup>, en otras palabras, se reproducen y reactualizan las relaciones intersubjetivas, los vínculos interiorizados por medio del pasaje fantasmático. Así, los grupos internos fungen como modelos internos que orientan la acción hacia los demás en las relaciones intersubjetivas (Kaës, 1997: 229).

Si bien, no se realiza un trabajo psicoanalítico con el método empleado, la concepción de grupo desde el psicoanálisis sí constituye un referente indispensable por ligarse al concepto de sujeto que compete a la sociología clínica. Por lo cual, se puede realizar un enriquecimiento conceptual a partir de los aportes de autores del psicoanálisis.

Al respecto, pueden retomarse las teorizaciones del autor Rene Kaës (2005), quien ha abordado el asunto de los procesos inconscientes en su dimensión grupal. Un punto clave abordado por el autor y que encuentra afinidad con lo que desde la sociología clínica se propone, es la irreductibilidad del aparato psíquico grupal al aparato psíquico individual sin perder de vista que el primero se apuntala en el último (Kaës, 2005: 33). De tal forma que las particularidades de los sujetos no pueden pasarse por alto en el trabajo con grupos, puesto que mantienen su especificidad al tiempo que se articulan para dar forma al grupo y a su realidad psíquica. Esta realidad psíquica grupal hace referencia a un ámbito de representaciones compartidas de cuyas formas de construcción se hallan indicios precisamente en la situación grupal, que aludiría justamente a la posibilidad de crear significados (Salazar, 2004: 190).

Esta realidad psíquica a nivel de grupo se apoya en las realidades psíquicas individuales, que se transforman y reorganizan según la lógica del conjunto (Kaës, 1995 en Velasco y Pantoja, 2012: 343). A partir de lo anterior, el autor distingue tres niveles de análisis en el trabajo grupal: el del grupo como conjunto, el de los vínculos de grupo entre sus miembros y el del sujeto en el grupo (Kaës, 2005: 15).

Brevemente, el primer nivel se refiere al sujeto y el Yo; el segundo se refiere a las condiciones e implicaciones que tienen lugar en el grupo; el tercero, se refiere a las articulaciones de la palabra, el pensamiento y el discurso en los puntos de anudamiento del inconsciente del aparato psíquico individual y en el espacio grupal (*ibíd.*, p. 63). Para la

---

<sup>4</sup> Llamado mundo interno o grupo interno por Pichón-Riviere (Kaës, 1997: 229).

investigación presente se toman en cuenta los vínculos posibles dentro de la dinámica grupal pero sin realizar un trabajo psicoanalítico de ellos, es decir, sin profundizar en los vínculos inconscientes entre los miembros del grupo, sino más bien se toma en cuenta su aparición para el posterior análisis del discurso grupal, como conjunto. Asimismo, se rescata la concepción del sujeto del grupo sin desligarla de la del sujeto del inconsciente, lo que implica dos determinaciones: el sujetamiento al conjunto (familia, grupos, instituciones, etcétera) y la transmisión de formaciones del inconsciente por cadenas generacionales y contemporáneas (Kaës, 1997: 239).

Como señala Salazar (2004: 191), es en ese espacio del grupo donde los significados adquieren matices propios. Se presenta como un lugar privilegiado para testimoniar la construcción de sentido que conjunta la experiencia de los sujetos con la evocación de algo común, por ejemplo discursos singulares acerca de la elección profesional que van dando lugar a una elaboración grupal a partir de puntos de convergencia.

El discurso grupal es entonces, sostenido por una dimensión intersubjetiva y una dimensión intrasubjetiva (Kaës, 2005: 21). A partir de los continentes de pensamiento (Kaës, 2005) es que dentro del trabajo grupal, en el discurso resultante, los contenidos de pensamiento sean la forma en que se muestren recuerdos de percepciones pasadas, emocionales, afectivas. Se trata de estructuras donde los pensamientos pueden aparecer, adquirir sentido y ser comunicados. A nivel grupal, los continentes de pensamiento conforman los soportes de los puntos de certeza y de referentes identificatorios que guiarán la construcción del discurso.

### 2.2.1 Trabajo Grupal

En cuanto a la especificidad del dispositivo de grupo, Kaës (2005: 70) indica que se caracteriza por cuatro rasgos principales: a) la presencia simultánea frente a frente de varias personas; b) la composición de vínculos intersubjetivos, ligazón y transformación de las formaciones psíquicas; c) la interdiscursividad de los procesos asociativos; d) efectos de trabajo psíquico consecutivos. Remarquemos que no se trata de un trabajo psicoanalítico aunque se apoyen en conceptos del psicoanálisis. Por ello es que se puede, se deben y matizar dos de los cuatro puntos.



El inciso b, refiere a vínculos, cosa que no debe ignorarse y tenerse de referente para llevar a cabo el trabajo metodológico sin perder de vista la propia implicación y la del grupo con la temática y las posibles transferencias, fantasías, que puedan configurarse al centro del grupo y dar forma al discurso final. Sin embargo, no se realizará un análisis sobre tales vínculos en concreto, sino en la manera en que pudieran condicionar el producto final del taller. La segunda consideración es con el inciso c, aquí se apunta a que no se lleva a cabo un proceso de asociación libre como tradicionalmente se lleva con grupos psicoanalíticamente orientados. La metodología apunta a distintos soportes que posibiliten la emergencia de material específico que no necesariamente requieren de procesos asociativos. Aunado a estos comentarios, cabe señalar que el trabajo dentro del taller da lugar a que se presenten efectos consecutivos de trabajo psíquico, sin embargo, no es el objetivo que rige al estudio, por lo tanto, no se trae a colación su posible aparición sino a condición de no dejar pasar un punto de suma importancia dentro de la implementación de cualquier tipo de intervención o elaboración discursiva, y no a través de un análisis psicoanalítico propiamente que se preocupe por tales efectos en específico.

En cuanto a las producciones grupales, habrá que considerarlas como un todo. No como un todo auto-productor ni auto-regulable, sino por la configuración que adopta un grupo, a saber de Kaës (2005), a partir de una red transpersonal que se expresa o responde a pesar de servirse de uno u otro orador (p. 117), es decir, a partir de, pero más allá de los relatos individuales. Esta idea puede anudarse a lo señalado por Rhéaume (2003: 113), quien señala que un relato colectivo, grupal, se elabora en relación con su historia vivida en tanto que grupo instituido, lo que necesariamente remite al sujeto y sus experiencias. Regresando con Kaës (*op cit.*), la conformación del discurso grupal ya no posee un destinatario constante, sino que recorre a un conjunto de oyentes dando lugar a un polílogo, una negociación que se desarrolla en red (p. 53), esto para no olvidar que de lo se trata es de un trabajo grupal. El sentido deja de ser entonces sólo un sentido individual para convertirse en un sentido negociado grupalmente que les representa. No se trata del consenso absoluto de los miembros sino del proceso de negociación que da lugar a un producto grupal que les refleja. Se habla de procesos y productos que se asocian entre sí y que no se producirían fuera de una relación de grupo (Salazar, 2004: 189), es a partir de la conjunción de

subjetividades que se puede dar nacimiento a un discurso grupal, que no podría ser de otro modo si se busca dar cuenta de un fenómeno que existe por su condición social.

### 2.3 Familia

El concepto *familia* no puede ignorarse de ninguna forma al hablarse del sujeto. Como se mencionó en el capítulo previo, el sujeto ya trae consigo antes de nacer una herencia de deseos, fantasías, expectativas, anhelos; no es tan fácil desentenderse del peso que implica la familia. El concepto ya ha sido bordeado en varias ocasiones, empero, no sobran algunas puntualizaciones que apoyen la solidez teórico-metodológica del concepto y del trabajo actual, al tiempo que le dan forma al concepto.

Para lograr lo dicho, nuevamente, se recurrirá a las nociones derivadas del psicoanálisis sin perder de vista que el enfoque de trabajo es el socioclínico, y por ello multirreferencial.

Remarquemos pues, la historia personal que se lee como propia también se ve extraña, en tanto que se es parte de una familia donde cuestiones como las deudas, las buenas voluntades, las vergüenzas, no sólo dejan huellas, sino complejos surcos en la memoria, y que además se alimenta con referencias o silencios (Espinoza, 2006: 359), puede decirse que el sujeto se vive en tanto sujeto que puede hablar de un yo, de algo propio, pero a condición de partir de los otros, de quienes no puede decir que son él mismo sino, exactamente eso, otros. Y es de tal extrañeza que no puede desprenderse por haber nacido social y seguir siéndolo. Makowski (2003: 154) apunta que la herencia familiar condiciona no sólo consciente sino también inconscientemente, las orientaciones, las inclinaciones y las elecciones, tanto en ámbitos afectivos, simbólico como económicos y sociales. Es en este punto que el papel de la familia rebasa el nivel consciente, y que la determinación que implica va más allá de los bienes materiales o la posición social, y aunque lo implica no se puede ignorar que la dimensión inconsciente, la de los deseos y las fantasías, las transferencias, también juega su parte en tal herencia.

Y es precisamente, por la misma lógica del deseo que se determina al sujeto. El deseo es carencia propia, y el nacimiento –como el no nacimiento- se encuentra en los deseos de

otros, de la familia y los padres. El niño imaginario se inscribe en un registro psicosocial que es la expresión de una historia familiar y social. El deseo está encarnado en una cadena de generaciones y en el pasado (Espinoza, 2006: 360), el sujeto es depositario de eso que llamó Freud sueños de deseo y se conjugarán en él eso que Kaës denominara conjunción de varios espacios psíquicos, lo cual permite la instauración del narcisismo al mismo tiempo que llevará al sujeto en el deseo del Otro a desear el deseo del Otro (Velasco & Pantoja, 2012: 337). La conjunción de varios espacios psíquicos refiere a los deseos de otros puesto que no es sólo uno el que pone en juego sus fantasías con la llegada de un nuevo ser, ello implica que se reactualicen expectativas, ideales, que se de nueva vida a revanchas o reparaciones, lo cual puede suceder tanto con los padres como cualquier otra persona que forme parte de su familia, que no necesariamente se basa en vínculos de sangre.

El niño imaginario es objeto de otros, es deseado para poder desear, y al identificarse con el deseo de otro se identifica con este otro, a partir de cual puede formarse una imagen de sí mismo al diferenciarse de los otros, y reconocer a su vez la imagen de los demás y distinguirla de la realidad. La presencia de la figura materna y paterna juega un papel imprescindible para que se dé tal distinción. Ahora bien, “la imagen que el niño construye de sí mismo siempre estará afectada por la imagen del niño ideal, del niño rey que sus padres y el entorno proyectan sobre él” (Aubert & De Gaulejac, 1993: 90). Las realidades psíquicas de otros darán inicio a la construcción de una realidad psíquica nueva, con sus ideales, afectos, miedos, angustias, etcétera.

Dentro de la configuración familiar, un proceso que ha llamado la atención de autores como De Gaulejac (2005: 94), por la expresión fantasmática de la que se hace el sujeto, es el de proyecto parental. Este proyecto puede distinguirse de otros procesos psíquicos (como la estructura edípica, por ejemplo), así mantiene su propia complejidad, sin embargo, no deja de estar prendido de los demás elementos que dan forma al entramado familiar.

Hay que decir que el proyecto parental no es monolítico ni unívoco, es atravesado por múltiples contradicciones. Especialmente por encontrarse tanto en la relación del padre como en la relación con la madre y además, con el deseo que sus propios padres tuvieron hacia ellos (De Gaulejac, 2005c: 92).

El proyecto parental se refiere al conjunto de representaciones que los padres se hacen del futuro de sus hijos, apunta De Gaulejac (2005c: 91), y atañe a sus deseos tanto conscientes como inconscientes, asunto que ya señalaba Freud (1969 en *ibíd.* p. 96) al escribir que el conmovedor amor de los padres no es otra cosa sino su narcisismo que acaba de renacer.

El proyecto parental es expresión de los deseos de los progenitores pero igualmente, corresponde a un proyecto social y sus aspiraciones de las que se han vuelto portadores, su medio familiar y cultural. Es esencial, apunta De Gaulejac (2005a: 59), se trata de que se comprenda que el proyecto parental se ajusta a las condiciones sociales de existencia a las cuales los padres son confrontados en su propia historia. Este aspecto es vital para la comprensión del proyecto parental, y no caer en reduccionismos psicológicos, puesto que los determinantes sociales también corresponden a la historia familiar en su más amplia definición.

De Gaulejac (2005: 38) señala al respecto, que toda relación afectiva está socialmente determinada. De modo que las primeras relaciones, que serían las familiares, son portadoras de apuestas afectivas del mismo modo que de apuestas ideológicas, culturales, sociales y económicas. La familia se inunda, entonces, con la historia social, a la vez que atraviesa las experiencias de vida que ligan al sujeto con sus antepasados, con las propiedades, instituciones, escuelas, amenazas, represiones, deudas... (Espinoza, 2006: 359).

Se trata de la expresión de los proyectos de generaciones precedentes que produce la configuración de un grupo familiar. De Gaulejac (2005c: 94) ejemplifica esto al referir que el nivel de aspiración escolar y profesional de los niños está determinada por el nivel al que los padres llegaron. Lo que a la vez, es determinado por el nivel que socialmente es valorado y se aspira en cierto estrato social en cierto momento histórico.

Ahora, agreguemos un asunto que puede permitir asentar lo dicho sobre la familia con algunas consideraciones hechas por Cárdenas (2009) sobre la familia actual. Se trata de consideraciones apenas mencionadas pero que sirven para no perder de vista que no se habla de una familia en abstracto sino en constante cambio y que se debe mantener cierta flexibilidad teórica y metodológica, tanto por los determinantes sociales e históricos como por las transformaciones explicativas y comprensivas al respecto. Por esa misma razón no

se realiza un desarrollo profundo, esto en favor de la voz de quienes viven esos cambios y son quienes mejor pueden dar cuenta de ellos. La autora (*ídem*) menciona que un cambio fundamental es la disociación entre conyugalidad y filiación, recomposición que repercute en las figuras de autoridad, lo cual complejiza la socialización de las generaciones más jóvenes. Ella identifica como principal causante que los adultos no se resignan a ser adultos y en lugar de ello prefieren ser amigos de sus hijos, lo cual remonta a una pérdida de seguridad y a la incertidumbre respecto a los modelos que servirán a las nuevas generaciones (Cárdenas, 2009: 72), digamos que se da lugar a transformaciones en los procesos identificatorios.

#### 2.4 Metáfora familiar

Recuperando la pertinencia y utilidad de la inclusión de la familia conceptualmente, para el abordaje de las elecciones profesionales, se pueden potenciar sus alcances al adoptar su empleo metafórico, en el sentido marcado por Perrés (1999). El autor apunta con la metáfora familiar hacia la dimensión imaginaria por la cual la familia se halla desplazada, fantasmáticamente, al modo de una metáfora en las manifestaciones psíquicas cotidianas (p. 23).

La metáfora familiar, entonces, se define como “la emergencia metafórica del modelo familiar, generalmente a un nivel inconsciente aunque fácilmente concientizable, en la dimensión de nuestros vínculos extrafamiliares, grupales, institucionales, sociales” (*Ibíd.* p. 24). De este modo, cualquier grupalidad puede equipararse metafóricamente, a una familia, con su padre, su madre, sus hermanos, su hábitat, su dinámica, posicionamiento estructurales, vínculos, conflictos, rivalidades, etcétera. Esta equiparación resulta inevitable para el sujeto por estar entrelazada con el fenómeno transferencial que lo constituye, lo cual responde a la definición en la sociedad por intermedio de la familia, primer grupo humano por el que atravesamos (*ídem*).

El autor se apoya en el abordaje aristotélico que supone la idea de una relación de analogía, de transporte (etimología de *metáfora*) a una cosa, de un nombre que designa a otra. Lo que

sería trasladar la historia familia a una situación actual, *como si se tratara de lo mismo* (*ibíd.*, p. 27). El uso de la metáfora familiar puede conformar un punto de análisis que guíe el propio análisis del discurso grupal sobre la elección profesional de sujetos atravesados socialmente y que se juegan en instituciones. Asimismo, hay que hacer caso a la advertencia del autor: “*Un grupo o una institución no es una familia*<sup>5</sup> (...) [Sin embargo] Es importante cuestionar el análisis grupal o el análisis institucional en sus referentes fantasmáticos familiaristas” (Perrés, 1999: 34).

Puesto que en un grupo se asumen diferentes roles, tanto en un grupo instituido como en uno imaginario, donde se ponen en escena deseos y conflictos. De tal modo que la transferencia que a primera vista se dirige a una persona en particular, como un profesor, una autoridad, reactualiza experiencias primitivas relacionadas con la situación edípica, la cual conforma un determinante de la trayectoria relacional del sujeto (Fumagali, 2008: s.p.).

## 2.5 Representaciones imaginarias sociales-imaginarios

Para comenzar con la noción de representaciones imaginarias sociales, se retoma la voz de quien acuñara el concepto, Cornelius Castoriadis (1997). El autor menciona que, de inicio no eligió el término *significaciones* en un sentido mentalista sino que contempla la relación entre la psique individual y la sociedad. Las representaciones crean una representación del mundo para la sociedad, de la sociedad misma a la vez que se conjunta con el afecto que embebe todo lo social (p. 9). Estas significaciones son *imaginarias* porque no se agotan en referencias racionales, sino que están dadas por el orden simbólico; así, la sociedad instituye su propio mundo, su propio sistema de interpretación y construye una identidad propia (Tello, 2003: 13). Y son *sociales* porque existen sólo siendo instituidas, reconocidas y vueltas objeto de un ente colectivo (Castoriadis, 1997: 9).

Luego de una primera fotografía de las representaciones imaginarias sociales, se harán algunas puntualizaciones más, que convergen con la lógica del párrafo anterior y que además le enriquecen conceptualmente.

---

<sup>5</sup> Cursiva del autor.

Siguiendo lo antes dicho, se puede señalar que el imaginario social (para abreviar: representaciones imaginarias sociales) establece una matriz de conexiones entre diferentes elementos de la experiencia de los sujetos y las redes de ideas, imágenes, sentimientos, carencias y proyectos disponibles en un ámbito cultural determinado, (Aliaga, Basulto & Cabrera, 2012: 140) en un cierto momento histórico. Estas redes son formas de pensamiento de sentido común, creadas socialmente y compartidas, las cuales permiten a los sujetos interpretar su realidad, les da certeza y les posibilita orientarse y justificar los comportamientos de su grupo (Tello, 2003: 97), puesto que no son homogéneas para la sociedad, son construidas en procesos de interacción y comunicación social, y por ende heterogéneas (*ibíd.* p. 98).

Las significaciones, los imaginarios sociales, son creaciones sociales que determinan lo que un sujeto puede ser o no en cierto momento. Nada en la psique puede producir significaciones por sí misma, es condición necesaria su construcción en el ámbito social (De Gaulejac, 2005b: 88). Pero aclaremos que no se trata de significaciones de algo o agregadas a algo, Tello (2003) le apunta al señalar que “son ellas mismas las que dan existencia a ciertos objetos, y a cierto tipo de individuos y en definitiva a todo un mundo” (p. 85), por ejemplo, significaciones como capitalista, abogados, psicólogos, no tienen referente, ellas lo instituyen a partir de las relaciones entre sujetos y objetos. Es decir, las cosas, los objetos, no traen sus propias representaciones sino es a partir de las representaciones imaginarias que tales objetos adquieren sentido y les dan existencia.

Ahora bien, remarquemos que los imaginarios sociales van más allá de la identificación de elementos discursivos, remonta con mitos, figuras arquetípicas, ensoñaciones, es decir, las subjetividades profundas de los sujetos (Aliaga, Basulto & Cabrera, 2012: 141).

Del mismo modo que la idealidad tiene una dimensión socio-simbólica, las representaciones imaginaria sociales se corresponden, son co-producidas por el deseo, la angustia, los afectos conscientes e inconscientes (De Gaulejac, 1999: 2). Asimismo, cuando uno se cuenta historias, se posiciona en un escenario donde convive lo que el sujeto es, con lo que quiere representar en su imaginario subjetivo e individual (Prieto & Carrillo, 2010: 30).

Se muestra la relación dialéctica que articula las representaciones imaginarias sociales con las nociones de imaginario individual y de idealidad. Ambas instancias, por el mismo principio dialéctico, son producto de un ámbito ideacional de la vida social construido por los mismos sujetos puestos en sociedad (Carretero, 2009 en Aliaga, Basulto & Cabrera, 2012: 146).

Esta relación es descrita por Tello (2003) de la siguiente forma: “A partir de su imaginación social (que es instituida e instituyente) el colectivo anónimo de los sujetos crea la subjetividad como producto de la incorporación (por parte del individuo) de significaciones imaginarias sociales de la sociedad a la que pertenece” (p. 15). De modo que las significaciones imaginarias sociales implican una doble vertiente: la psique y lo histórico social (*ídem*), “El individuo es instituido por ese imaginario y a la vez lo instituye” (*ídem*).

Con todo lo dicho puede decirse que las representaciones imaginarias sociales contribuyen a la formación, consolidación y diferenciación de grupos sociales y guían la acción social, permite la representación de la realidad que orientará y definirá las acciones respecto a tales representaciones (Tello, 2003: 99). De modo que constituye un referente obligado para el trabajo sobre la elección de la carrera de psicología, a partir de la concepción que se tiene de la profesión, de las representaciones imaginarias sociales que se han hecho de ella, y en particular de los imaginarios subjetivos de quienes han realizado tal elección, ¿qué imaginan que es el psicólogo?, ¿qué imaginan que es la psicología?, ¿de qué manera intervienen las significaciones sociales alrededor de la psicología, para que haya sujetos que elijan psicología como profesión?

## 2.6 Transferencia

Otro concepto sumamente trascendente para el psicoanálisis es la *transferencia*, imprescindible en la clínica pero también como eje analítico del trabajo en grupos<sup>6</sup> (Kaës,

---

<sup>6</sup> Resistencia y transferencia son los ejes de la función interpretante del psicoanalista. Lo esencial del descubrimiento freudiano sigue siendo válido en la situación de grupo; pero la transferencia se especifica aquí en cuatro modalidades: A. Béjarano distingue (1972, p. 138-9) la transferencia central [...] transferencia grupal [...] transferencias laterales [...] transferencia societal.” (Kaës, 2005: 83).



2005: 83), y prácticamente para cualquier estudio que implique lo humano. Esto último, a partir de la declaración hecha por Freud, de que la transferencia es un fenómeno normal para el ser humano debido al desarrollo de la represión sobre las pulsiones, lo cual las lleva a desplegarse por la fantasía, a fin de revivir la moción amorosa reprimida, o a mantenerse inconscientes (Freud, 1912 en Anzaldúa, 2004: 108).

La transferencia es vista por Freud (1906 en Anzaldúa, 2004: 106) como una forma de desplazamiento del afecto y del deseo inconsciente de una representación a otra. Ahora bien, Anzaldúa (2004: 109) precisa que aun cuando la transferencia se reinscribe a cualquier objeto, no en cualquier sitio, no lo hace sino en una serie psíquica previamente determinada por los influjos innatos y los adquiridos hasta ese momento. Sin embargo, cabe aclarar que la transferencia no es una repetición exacta de lo que sucedió en el pasado, sino una “reedición re-significada” de algo que ocurrió de acuerdo con la situación actual (Anzaldúa, 2004a: 41). Asimismo, de la particularidad de la transferencia puede marcarse el rumbo de tal deseo hacia el aprendizaje, desprendido de la transferencia puesta en un profesor o alguna otra figura.

Este proceso, a pesar de configurarse inconscientemente no deja de articularse con la dimensión social del sujeto, en lugar de desprenderse de lo social y sumergirse en las profundidades del inconsciente, se muestra precisamente a partir de las relaciones intersubjetivas de las que el sujeto forma parte, así como en los vínculos<sup>7</sup> que construye con sus objetos de acuerdo a un proceso que se va complejizando por la socialización (Fumagali, 2008: s.p.). Es en los vínculos que se dinamizan transferencias, que son procesos inconscientes donde se repiten y actualizan actitudes, deseos y fantasías experimentados anteriormente (Anzaldúa, 2004a: 41).

Ya que la transferencia, entendida como una demanda de amor, es la que sustenta la naturaleza de todo vínculo intersubjetivo, el amor es lo que posibilita el lazo social y la creación cultural. Es en última instancia el intento de colocar al otro en el lugar de un

---

<sup>7</sup> El vínculo es entendido como una “interpretación psíquica que el sujeto hace de los objetos a partir de su deseo sus fantasías y las significaciones imaginarias sociales. A través del vínculo el sujeto establece una forma particular de relación con los objetos a partir de la interpretación que hace de ellos” (Anzaldúa, 2004: 40).

objeto de amor, transferirle los deseos de otros objetos por serle inalcanzables, y por ello deseados e idealizados. Es, entonces, en el amor de transferencia que se juegan las figuras del Ideal del yo y el Yo ideal. (Anzaldúa, 2004: 114). Ya desde las diferencias marcadas por Freud (1914 en Anzaldúa, 2004: 117) entre las elecciones de objeto, la transferencia se veía en su cualidad central para la comprensión del psiquismo humano. Así, para las diferentes elecciones de objeto corresponderían transferencias específicas: la elección anaclítica, se transfiere al objeto las cualidades de figuras importantes de la primera infancia, se da una demanda de amor, se da una transferencia ambivalente pudiendo tratarse de transferencia negativa o positiva. Elección narcisista, se transfiere al objeto las cualidades de sus ideales, el enamoramiento es mayor por ser colocado en el lugar del Yo ideal, instancia imaginaria de perfección y completud. (Anzaldúa, 2004: 117).

Aclaremos de momento sólo un punto más. La transferencia es vista durante el trabajo grupal, entendible por ser a partir de ella que se configuran los vínculos y lazos sociales que dan forma al grupo. Su desarrollo durante las sesiones implica tanto a los coordinadores como a los participantes, pudiéndose formar una compleja red transferencial que podría formar por sí misma un tema de investigación. Sin embargo, el trabajo presente no es psicoanalítico y por ello no se realiza un análisis de ello. Por otro lado, sí se toman en cuenta por hallarse en el entramado de la construcción del discurso grupal. Además, en el discurso mismo se hace referencia a las transferencias previas y su puesta en juego para la elección hecha por los sujetos. En este nivel, sí se trabajan aunque con una dirección diferente al que tendría si se tratara de una situación clínica, yendo más bien en el sentido de las identificaciones e idealizaciones respecto a la carrera de psicología.

## 2.7 Identificación-idealización

En el abordaje de la noción de transferencia ya se tocó su articulación con el yo ideal y el ideal del yo. Ambas instancias fungen un papel vital para la conformación de los conceptos que siguen, a saber, el de identificación y el de idealización.

Partamos comentando, ya con más elementos, que el ser humano lejos de ser un animal gregario es un sujeto social, entendiendo que más que un conjunto de seres reunidos en un mismo lugar se trata de sujetos ligados por lazos psíquicos, procesos psíquicos, que se entrecruzan (Aguado, 2012: 300). Estos lazos remiten a lo dicho sobre la transferencia, pero al mismo tiempo remiten a un proceso que se le articula y que constituye la base primordial de dichos lazos. Este es el proceso de identificación, que conforma la manifestación más temprana de un enlace afectivo, que implica una dirección regresiva y que puede surgir ante algún sustituto del objeto primitivo de las pulsiones del sujeto (Aguado, 2012: 300; 2002: 25).

De este modo es que la identificación viene a conformar la primera ligazón afectiva, a partir de la cual se hacen posibles dos hechos fundamentales de la cultura humana: la vida psíquica y el lazo social (Correa, 2010: s. p.). La identificación requiere la existencia de una primera satisfacción, del autoerotismo primario, que es instaurado a partir del deseo del otro que se encarna en la alimentación, la atención, la erotización del cuerpo. Dándole un lugar simbólico al bebé por un acto de don (*idem.*).

La transferencia se entremezcla con el proceso de identificación, en tanto que la primera es producto de lo segundo, al principio con los padres, después con otras personas, que son colocadas en el lugar de los ideales, modelos a seguir, en el lugar de saber o supuesto saber. Relación identificatoria que se juega en la ambivalencia amor-odio (Anzaldúa, 2004: 115).

Las identificaciones constituyen el mecanismo, según Kaës (2005: 20), por el que se configuran los vínculos intersubjetivos; al contrario de su antagonista, la pulsión de muerte, que obra de acuerdo a la desligazón-disociación, indiferenciación y destrucción. El mismo autor señala que las identificaciones cumplen con operaciones de ligazón entre el sujeto y el conjunto, estructuran a uno y otro, a uno por el otro, sin embargo, manteniéndose irreductibles lo uno a lo otro (*idem.* p. 230).

Como última puntualización, cabe mencionar que la identificación no se limita a otros sujetos, o a ciertos grupos, también se pueden dar identificaciones con funciones de los objetos de quienes parte el deseo identificatorio. Al respecto, puede rescatarse lo dicho por Bermúdez a propósito de Freud, el autor dice que puede darse una identificación desde la

introyección del Otro, es decir, de funciones como la auto-observación, la consciencia moral y la censura onírica (Freud, 1981 en Bermúdez, 2010: 121). En este caso, el yo se ve enriquecido por las cualidades del objeto, que por vía de la identificación los convierte en elementos constitutivos importantes, que se guían por un cierto ideal del yo y un Yo ideal.

La identificación es posible porque “cada sujeto está potencialmente sujeto por su propio *ideal del yo*” (Correa, 2010: s. p.). El ideal del yo surge como el efecto de una identificación primera, es el heredero del complejo de Edipo. El ideal del yo es una identificación simbólica, con el lugar desde donde nos observan y nos observamos; en tanto que el yo ideal es una identificación imaginaria, con la imagen que representa lo que se quiere ser (*ídem*).

## 2.8 Fantasía

Continuando con los conceptos brindados desde exploraciones psicoanalíticas dentro del ámbito de la teoría del inconsciente, tiene su lugar el concepto de fantasía. Como instancia fundamental de la teoría psicoanalítica, y vuelto un concepto clave en el trabajo socioanalítico, la fantasía tiene su propio peso al conformar un elemento constitutivo de la realidad psíquica que rige al sujeto.

Ahora bien, sirva el comentario anterior para remarcar y aclarar que los conceptos aquí desarrollados, y el resto del trabajo, son incorporados al cuerpo del mismo por su pertinencia para el abordaje del fenómeno que nos compete (elección profesional) desde la “sociología clínica”, lo cual implica una especificidad distinta a la que implicaría un trabajo psicoanalítico. Valdría la pena, precisar esta distinción: desde la sociología clínica, el trabajo teórico como metodológico y analítico se apoya en la conformación de un enfoque particular, que aunque retoma y se apropia de conceptos y desarrollos teóricos originalmente del psicoanálisis para el trabajo psicoanalítico (así como conceptos y nociones de la sociología de Bourdieu, de Weber, lo mismo que nociones del existencialismo de Satre), mantiene diferencias respecto de éste, partiendo desde su misma configuración multirreferencial.

La primera línea para remarcar esta distinción va en razón del dispositivo que representa este trabajo, principalmente por el trabajo de campo realizado. Dentro de esta línea se puede señalar que se hace una recuperación de conceptos propios del psicoanálisis principalmente por el lugar que ocupa esta postura con respecto a los procesos y representaciones del inconsciente. La especificidad del enfoque socioclínico va en el sentido de responder a la complejidad que implican los fenómenos humanos, de ahí la forma y particularidad de sus premisas<sup>8</sup>. De tal forma, que el trabajo y conformación del dispositivo diseñado para los fines del presente trabajo no dejan caer la mayor parte de su peso sobre los procesos y representaciones inconscientes, es decir, no se pretende desenmarañar los mecanismos y lógicas que rigen la realidad psíquica de cada sujeto, entendiéndolo desde las interpretaciones que un analista pueda hacer del trabajo de campo psicoanalíticamente orientado.

Esto último se liga ya con la segunda línea de distinción. Desde el psicoanálisis se vuelve preciso y hasta necesario interpretar, prestarse el analista en su cualidad de sujeto para dar lugar tanto a procesos transferenciales como para dar lugar a la emergencia de eso inconsciente, durante el análisis. Desde la sociología clínica, el análisis va en el sentido de encontrar las articulaciones entre los diferentes registros implicados en cada fenómeno, aunque se entiende como una invariable a la implicación entre lo social y lo psíquico, en este sentido, los conceptos retomados del psicoanálisis vienen a conformar una parte tanto del dispositivo como del análisis, lo cual da cierta especificidad a la labor analítica y en torno al dispositivo. En otras palabras, lo inconsciente no es pasado por alto, se reconoce su existencia y su importancia como determinante de la vida de los sujetos, sin embargo, no se parte de la interpretación psicoanalítica tal como ocurriría con un trabajo psicoanalítico. El análisis va en el sentido, repitámoslo, de encontrar las articulaciones entre lo social, la dinámica existencial del sujeto y la dimensión inconsciente presente en sus actos.

Una vez hecha la precisión anterior, necesaria para aclarar de una vez que se trabaja desde la sociología clínica y no desde el psicoanálisis, se continúa con el desarrollo del último concepto que tomará parte del cuerpo referencial del proceso analítico. Como ya se había mencionado, el siguiente es el de fantasía.

---

<sup>8</sup> Vid capítulo 1 del presente trabajo.

La noción de fantasía de la que se trata va más allá de la connotación popular que se le pueda atribuir (Morosini, 2008: s.p.), por ejemplo, Jean Laplanche y Jean-Bertrand Pontalis (1967 en Morosini, 2008: s.p.) la definen como:

*"Guión imaginario en el que se halla presente el sujeto y que representa, en forma más o menos deformada por los procesos defensivos, la realización de un deseo, y en último término, de un deseo inconsciente". "La fantasía, se presenta bajo distintas modalidades: fantasías conscientes o sueños diurnos, fantasías inconscientes que descubre el análisis como estructuras subyacentes a un contenido manifiesto, y fantasías originarias"*<sup>9</sup>.

De estas distintas fantasías puede apuntarse sobre las fantasías originarias (*Urphantasien*) que conforman una especie de estructura previa a la subjetivación, cada una con un contenido específico: fantasías de seducción, de escena primaria y de castración. Se caracterizan, entre otras cosas, por su predominancia inconsciente. Al respecto de las fantasías secundarias, son inscriptas con posteridad con relación a las fantasías originarias, tanto a nivel inconsciente como consciente (Morosini, 2008: s. p.). La conformación de las fantasías parte desde los primeros intentos por reencontrar al objeto perdido al procesar su pérdida, o sea, desde las primeras relaciones en la familia. Es por medio de la fantasía que se escenifica el deseo.

La fantasía, en el uso corriente del término, es el trabajo que produce con la imaginación guiones con imágenes e impresiones que devienen de los sentidos, escenas en la mente de quien fantasea. Su núcleo está en aquello que desea o bien con algún sentimiento que deja huella ante algo vivido (Morosini, 2012: s. p.). Este guión toma particularidades específicas al momento de articularse con el inconsciente, así Freud (en Morosini, 2008: s. p.) designa tal guión como imaginario, en el que operan deseos inconscientes y procesos defensivos (fantasías conscientes o sueños diurnos, fantasías inconscientes y fantasías originarias). (Morosini, 2008: s.p.). La lógica de las fantasías (así como la del fantasma) gira en torno a la transmisión de contenidos de un sujeto a otro especialmente vinculados, como sucede en una familia, donde se transfieren deseos, afectos, se juegan investiduras (Morosini, 2012: s.

---

<sup>9</sup> Cursiva del autor

p.). Se puede tratar, por ejemplo, de la investidura con la que se habita a un miembro de la familia, que pueden ser los deseos puestos en otros que se colocan en un sujeto donde vuelven a tomar forma y se valen de él para emerger (*ídem*).

## 2.9 Relato-discurso

El tipo de discurso que compete es el grupal, sin embargo, faltan las precisiones que permitan exponer de qué se trata el discurso (relato) del que se habla.

Para tal fin, se recupera la descripción que hace Enriquez (2003: 36), quien señala que el discurso es la expresión de un ser vivo, que se reconoce como tal, que narra sucesos, que evoca sus experiencias, sus sentimientos, sus emociones y que habla de su universo social a otros. Este autor asevera que es esencial que el narrador cuente con tres elementos, estructurantes de todo relato: la crónica, la epopeya y el mito.

Crónica: se refiere a la necesidad de recordar para que se pueda dar una perlaboración. El sujeto que narra, conservando sus “anales”, se transforma progresivamente en historiador, capaz de categorizar y de jerarquizar los sucesos que describe y las experiencias que cuenta. Lo hace sabiendo de antemano, que es imposible describir la historia tal como se desarrolló (*ídem*).

Epopeya: trata de las vicisitudes de la vida que es narrada, como en toda epopeya, señala el autor, hay pruebas, riesgos, puede rozar la muerte o la locura. Al mismo tiempo que participa de una epopeya colectiva, que le atrapa y que vuelve suya. De este modo, se opera una trascendencia de sí como una trascendencia colectiva (Enriquez, 2003: 43).

Mito: se remonta al mito originario. Mito que es prácticamente impuesto, interiorizado por pertenencias e identificaciones, que sin predeterminar completamente, marca las elecciones y modos de ser que se adoptan. La pertenencia a una familia, una etnia, una religión, una nación, etcétera, y la identificación con ellas, apoya y determina la formación del superyó y del ideal del yo (Enriquez, 2003: 44).

Otro autor que ha tratado de dilucidar la conceptualización del discurso es Aguado (2002: 110), quien retoma a varios autores (*Cf.* Chemana, 1998; Bleichmar, 1984; Riffler-Lemaire, 1981) para decir que el discurso remite a la relación del sujeto con los significantes, entendiendo estos como una traza material, una huella acústica, una imagen visual, algo capaz de ser percibido, y por medio del cual algo de otro orden queda inscrito. El significante aparece en lugar de la cosa que inscribe, que evoca y de la cual queda sola su ausencia. Es a partir del discurso que el sujeto puede dar cuenta de su subjetividad, el sujeto significa el tiempo, el espacio, al mundo y la realidad, así como el lugar desde donde se enuncia (Anzaldúa, 2004a: 39).

Otro aspecto, crucial, es el papel del lenguaje como condición del discurso y del pensamiento en general. El lenguaje es referido por Castoriadis (1997: 2) como una creación espontánea de un colectivo humano, que igual que las instituciones, posibilitan la vida social. Sin entrar en una discusión en torno al lenguaje, señalemos que como creación humana, tal como las construcciones discursivas remiten a la inscripción social, cultural e histórica del sujeto, le remite y adscribe a su tiempo y espacio (Márquez, 2003: 74)

Ahora bien, basten los conceptos expuestos para dar solidez y coherencia al posterior análisis del trabajo de campo. Asimismo, también queden esclarecidas algunas especificidades acerca del trabajo y del marco desde donde se entienden los fenómenos humanos, en particular, el de la elección profesional. Para tal fin queda aún por retomar un concepto primordial para la comprensión de tal fenómenos, el de la sublimación, sin embargo, no se incluye en el presente apartado por la pertinencia que tiene enlazarlo con el desarrollo del problema de la elección de carrera profesional que se realiza en el capítulo 6, donde el concepto puede tomar su mayor impacto y coherencia según los fines del presente texto.



### 3. ELECCIONES

Schopenhauer ‘Un hombre puede hacer lo que desee, pero no desear lo que desea’

Partiendo del objeto de estudio concerniente al presente trabajo, se ha conformado un título, se ha adoptado un enfoque específico y se han precisado los elementos que dan forma al fenómeno es cuestión, de ahí el título “*Enfoque socioclínico del fenómeno de elección de carrera*”, la precisión hecha sobre el enfoque socioclínico y el abordaje de los conceptos implicados. En este momento toca al de las elecciones, esto tiene que ver con la concepción acerca de las profesiones u oficios que se “eligen”, se habla de elección profesional o de carrera, es decir de una carrera específica o bien, de cierto campo laboral. El punto que nos compete ahora no es diferenciar entre la elección de una carrera universitaria y otras alternativas, sino más bien, reflexionar sobre el término elección, obviado dentro de la frase en conjunto, elección profesional. Colocando en primer término la variedad de carreras disponibles queda de fondo, casi incuestionable, la elección. ¿Será que en todos los casos se hace una elección concienzuda, replegada a las preferencias y aptitudes personales?

Aunque ha pasado a considerarse una constante universal, el libre albedrío, la libertad humana, y especialmente con la venida de las nuevas transformaciones económico-sociales que privilegian el individualismo y superación personal a costa propia, el concepto ha sido eje de discusiones desde la antigua filosofía griega. Con la cotidianeidad con se visten los conceptos en boga, se vuelve innecesario su cuestionamiento. Quizá intencionalmente, quizá no. Lo que nos compete no va en ese sentido, la mención de lo anterior tiene lugar para propósitos muy particulares, la reflexión del concepto a partir de su papel central en el fenómeno de las carreras profesionales, más específicamente, de su elección.

Para iniciar se vuelve imprescindible tender a su definición aceptada coloquialmente, a partir de un diccionario (cuyas definiciones la mayoría de las veces son incuestionadas). Así, la elección se define:

“1 Selección de una cosa para un fin en función de una preferencia: *la elección de esa corbata no es acertada.*”

2 Designación, generalmente por votación, de una o más personas para ocupar un puesto en una comisión, consejo u organismo semejante.

3 Capacidad o posibilidad de elegir: *debes aceptarlo, no tienes elección*. Alternativa, opción.

4 elecciones Emisión de votos para elegir cargos políticos o sindicales.” (The free dictionary by farlex, 2014).

No hace falta ser exhaustivos en argumentaciones para señalar que las definiciones que nos importan son la primera y la tercera. Ante tales definiciones surgen al menos dos comentarios: 1) especialmente en la primera definición, la elección se remite a la moralidad de quien elige, y por la conjugación del ejemplo, a la moralidad de quien la presencia. De ello podríamos decir que, de entrada, pensar una elección implica la dimensión moral del sujeto, y además, que está con otros sujetos con su propia dimensión moral. El abordaje teórico al respecto podría ser muy amplio, inoportuno en este momento, por lo cual no se realizará una exposición acerca de la moralidad ni de la controversia de la cual es objeto. 2) la elección se caracteriza como capacidad de tomar una opción entre varias alternativas. Esto permite diferenciar al sujeto tanto de tal capacidad como de las alternativas que se mencionan, sin embargo, quedan olvidados puntos, digamos articulaciones, que posibilitan pensar lo uno con lo otro, es decir, que tal capacidad se ligue con un sujeto y que ambos se ligen a alternativas. Si bien, no es responsabilidad de un diccionario recurrir a teorizaciones profundas de cada entrada, da pie, un punto de salida, para quien intente dar cuenta de ello.

Para dar entrada a las especificidades que desde la sociología clínica se desprenden de la noción de elección, se recurre a los aportes que desde el psicoanálisis se realizan alrededor de las representaciones imaginarias, las fantasías, que se atribuyen tanto a los objetos como a las acciones y demás conceptos. De entrada aclaremos que de la elección que se habla no se reduce a la concepción racionalista que se tiene de ella puesto que ello implicaría anular y contradecir lo dicho anteriormente, a saber, de la existencia de un nivel inconsciente que es constitutivo del sujeto, y que por no ser consciente escapa a cualquier intento de

aprehenderlo a través de la razón. Por lo tanto, el abordaje de la noción de elegir no irá en el sentido de esclarecer los medios por los que una persona coteja racionalmente entre varias opciones la que mejor le viene, puesto que existen muchos procesos que determinan tales elecciones y le confieren al concepto una acepción completamente distinta, pudiendo considerarse incluso que cuando se habla de una elección se está hablando de una fantasía.

Antes de argumentar la aseveración última, se da espacio a un recorrido alrededor de las nociones de determinismo y el libre albedrío, ambos supuestos articulados en la definición última que se hace de la elección desde la sociología clínica.

### 3.1 Determinismo

Ya se habló ligeramente de la TER y su énfasis puesto en la racionalidad. Asimismo, se insinuó la fuente de tal proceso, invariablemente colocada en el sujeto mismo y en su capacidad para manejar información de forma clara de acuerdo a sus preferencias. Tal fuente parece referirse a una cualidad inherente al sujeto que sólo falta explotar, se entiende entonces, que el sujeto tiene idea de lo que quiere y nada más falta que se haga con la mejor elección tras cotejar las alternativas posibles. Todo lo anterior ¿no hablaría de una supuesta libertad de albedrío? y que sólo falta ser racional para analizar el mejor camino que lleve al sujeto al cumplimiento de sus deseos y valores. Pues bien, hay una interpretación opuesta de la situación, a saber, el determinismo. Más allá de marcar la especificidad del determinismo con respecto al libre albedrío, se intenta dar con los puntos que les anudan y que en consecuencia les diferencian, además de las implicaciones que tales puntos de choque pueden marcar en la concepción sobre las elecciones.

Para tal objetivo nos apoyaremos, de inicio, en Gilbert (2003) quien, recurriendo a Bunge (1965) define de forma general, la determinación, como aquella teoría ontológica cuyos componentes necesarios y suficientes son el *principio genético* (según el cual nada puede surgir de la nada ni convertirse en nada) y el *principio de legalidad* (según el cual nada sucede en forma incondicional ni completamente irregular), “*Todo es determinado según leyes por alguna otra cosa*” (p. 31). El autor distingue además dos momentos,

históricamente diferenciados, en que se discute el problema del determinismo y el libre albedrío: el primero, pre-científico, aborda el asunto de una manera reflexiva pura de acuerdo a concepciones religiosas, y; el segundo, se desarrolla a partir del predominio de la concepción científica del universo (p. 8).

El determinismo causal puede comprenderse dentro del segundo momento, puesto que se apoya en premisas científicas para el desarrollo de las relaciones de causalidad entre diferentes elementos. Es decir, “todo lo que sucede o existe en el mundo es causado por la presencia de condiciones antecedentes suficientes y que hubiera sido imposible lograr cualquier otro resultado” (Montuschi, s.f.: 12). Diferente sería el “determinismo teológico” que identifica las condiciones antecedentes con la naturaleza y voluntad de Dios (*idem*).

Podría señalarse que el interés por el determinismo científico se instauró en la Edad Moderna a partir del interés por explicar el universo entero, incluidos los fenómenos humanos, en términos de causas físicas, a partir del sustento que brindaban los modelos creados por Newton. Esta condición incentivó los debates acerca de conceptos como la libertad, libre albedrío y responsabilidad, puesto que se verían afectados por la vigencia que mantenía el postulado del determinismo (Montuschi, s.f.: 13). Llanamente, puede decirse que el determinismo científico en su máxima expresión hace desaparecer la idea del libre albedrío (Roldán, 2005: 98).

### 3.2 Libre albedrío

Aquí es donde se vuelve necesario, como en el caso de la determinación, explorar el concepto de libertad, o también digámoslo, de libre albedrío. Para comenzar con el bordeado del concepto se cita la definición que del término libertad, se hace en el Diccionario de la Lengua Española: “1. f. Facultad natural que tiene el hombre de obrar de una manera o de otra, y de no obrar, por lo que es responsable de sus actos” (Diccionario de la Lengua Española, 2001). A partir de esta definición se hace alusión a las elecciones que, por una facultad natural, el sujeto puede hacer y de las cuales es responsable, por lo tanto se habla de una intención. En otras palabras, el modo de actuar no se restringe a una manera o

maneras determinadas, sino que se abre frente a una serie de alternativas de las cuales tomará una decisión. Ahora bien, que el origen de la facultad de la que se habla queda como un enigma, afortunadamente, desde otros lugares el asunto de la fuente de la libertad es concebido como un eje central para su comprensión.

Así, por ejemplo, se puede recurrir a la concepción de la Grecia antigua, a partir de la cual los sujetos eran libres frente al destino sólo aquellos que no habían sido elegidos para realizarlo y por lo tanto eran libres por su poca importancia, mientras que los elegidos por el destino eran libres en un sentido distinto, puesto que no podían realizar lo que quisieran pero sí tenían la capacidad de realizar lo que fuera necesario realizar para cumplir su destino, sin ningún impedimento para acatar su voluntad (Gibert, 2003: 9). Frente a una posibilidad para realizar una elección sólo puede hablarse de libre albedrío cuando el sujeto no está bajo el efecto de la coacción de la ignorancia. Aristóteles consideró que el ejercicio de la libertad se debía esencialmente por el actuar de la razón (Gibert, 2003: 13).

En el caso de Santo Tomás de Aquino, el sujeto podía gozar del libre albedrío como capacidad de elección ajena a la coacción, condición de la existencia de la voluntad que necesariamente debía estar ligada a la inteligencia, condición para que se pueda ser objeto de voluntad (Gibert, 2003: 15). Puede resumirse que, para Tomás de Aquino, el libre albedrío es “la facultad de la voluntad y de la razón”. (Lorenz, 2004: 533), además, libertad que no puede pensarse sino de frente y en relación a la naturaleza de la cual forma parte el ser humano, frente a otros hombres con quienes convive, y frente al fin último que lo ayuda a orientarse. (Lorenz, 2004: 538).

### 3.3 Articulación determinantes-autonomía

Los debates sobre la articulación entre el determinismo y el libre albedrío han sido ubicados por Montuschi (s.f.: 13) en dos categorías: el incompatibilismo (determinismo duro e incompatibilismo libertario) y el compatibilismo. El primero, de acuerdo al determinismo duro, sostiene que si el determinismo fuera cierto no habría lugar para pensar la posibilidad de ningún libre albedrío y nadie podría decidir ni actuar de un modo distinto de como lo

hace; en razón del incompatibilismo libertario, el libre albedrío no es posible a causa del determinismo, sin embargo, reconocen elecciones que escapan a las razones causales. El compatibilismo, por otra parte, considera que se puede estar determinado y a la vez tener libre albedrío, para considerar libre una acción sólo hace falta que sea voluntaria, es decir, que la acción puede estar determinada por causas internas y no por causas externas (Montuschi, s.f.: 14).

A pesar de cierto determinismo una acción puede ser libre si el sujeto pudiese haber elegido hacer algo diferente, Montuschi (op cit) llama a esto principio de las posibilidades alternativas, aunque también recuerda que es conocido a su vez como el modelo del “jardín de los senderos que se bifurcan” (llamado así en referencia a un cuento de Jorge Luis Borges). Si el determinismo absoluto fuera cierto, sólo habría un sendero dado por el pasado y las leyes de la naturaleza.

Otro autor que trató de compaginar la libertad y la determinación fue Kant, quien entendía la libertad como la capacidad de iniciar por sí mismo, un estado. Es decir, se constituye en ruptura de la causalidad. La determinación causal (defendida por los empiristas), la definía como la reducción de la libertad a relaciones de causa-efecto (Pérez, 2007: 14). Partiendo de tales definiciones es que Kant concluye que se tendría que apelar a dos órdenes diferentes de la realidad: “al orden causal y determinista de los *fenómenos* y al orden de la libertad moral del noúmeno<sup>10</sup>. Posibilidad de conciliar la causalidad por libertad con la ley universal de la necesidad de la naturaleza” (Pérez, 2007: 15). Resumiendo, Kant abordó el problema de la libertad en el entendido de que la necesidad de la naturaleza no impide la libertad (Gibert, 2003: 28).

---

<sup>10</sup> Noúmeno es un término griego antiguo que significa “las cosas que son pensadas”. El reino de los noúmenos es el reino de la moral, de tal modo que la libertad es un postulado moral. La libertad es esencialmente un concepto propio del individuo y se ejerce por el individuo. (Gibert, 2003: 28)

### 3.4 Elecciones desde la sociología clínica

El problema que puede surgir del empleo del concepto *determinación* se desprende de la equivalencia que se llega a hacer entre determinación y causalidad. Frente a esta concepción idealista, se concibe que la determinación no adopta una sola forma, más bien son variadas las formas en que se presenta, esto de acuerdo a las características del fenómeno bajo estudio. A partir de un estudio hecho por Bunge (1965 en Gibert, 2003: 31), se indica que al menos existen los siguientes tipos de determinación, irreductibles e inseparables entre sí: causal, interacción, mecánica, estadística, teleológica y dialéctica o autodeterminación cualitativa.

El objetivo de mencionar que existen distintos tipos de determinación, no es entrar en detalles sobre cada uno de ellos, sino en primer lugar, despojar al concepto determinación de su acepción reduccionista que limita la posible comprensión y empleo del concepto a la mera causalidad. Y en segundo lugar, identificar una modalidad particular que ha sido central para la construcción del aparato teórico de la sociología clínica, esta es la dialéctica (o autodeterminación cualitativa). Ya se mencionó, particularmente en el primer capítulo, cómo las relaciones dialécticas articulan la multiplicidad de elementos que dan forma a los fenómenos humanos, los cuales en definitiva, no pueden ser explicados a partir de relaciones de causalidad. No hace falta repetir lo dicho, ni es el fin que se pretende, sino más bien, se trata de ubicar lo señalado de las relaciones dialécticas en el aspecto específico de las elecciones, entendiéndolas como un punto de tensión entre determinismo y libertad. El punto aquí es que parecieran opuestos e inconciliables, pero ello no se debe más que a la equiparación señalada, de determinación-causalidad. Ahora bien, el mayor alcance que obtiene el concepto determinación con la propuesta de Bunge (*op cit.*), permite ver las asperezas entre la determinación y la libertad como puntos de encuentro fértiles en cuanto a la comprensión de los fenómenos se refiere. Ya Dennett apuntaba en este sentido al afirmar que el determinismo no implica inevitabilidad (2004 en Pérez, 2007: 16), es decir, que el sujeto esté determinado en distintos aspectos no implica que su destino esté escrito.

El punto se vuelve más claro cuando se recurre a las conclusiones expuestas por Gibert (2003) en razón del determinismo:

*“la primera afirmación es que siendo el determinismo la hipótesis filosófica para trabajar en ciencia, podemos encontrar leyes en la realidad social. [...]*

*La segunda es que, siendo verdad lo primero, ello no implica negar que la voluntad humana juega un rol en la historia humana. Por el contrario, “debido” a lo primero es que podemos justificar la existencia de algo así como la “voluntad humana”, cuya operatoria supone un marco referencial que le permite direccionarse en términos de certeza o probabilidad.” (p. 242).*

El autor continúa con la explicitación de tales conclusiones, de modo que señala que el sujeto está en la posibilidad de actuar de acuerdo a sus reflexiones y preferencias pero siempre en función de las reglas imperantes a nivel social, a partir de las cuales se puede llamar a sí mismo sujeto social. “Nunca somos libres de modo absoluto en sociedad” (Gibert, 2003: 247). En consecuencia, las acciones que se dicen libres no pueden comprenderse sino es en relación con lo social, con un “plan global”, que les determina y da la pauta de lo que pueden o no hacer. Así, Pérez (2007: 22) hace uso del ejemplo de la libertad del militar, la cual le lleva a que su libre albedrío opte por enfrentarse con valentía, pero no puede optar por la paz en el momento del combate, rendirse.

A lo que nos referimos es que existen reglas o normas que no pueden ignorarse por someter todos los actos humanos, sin embargo, es a partir de tal alienación que el sujeto puede apropiárselas y concederles un sentido diferente cada vez. Es a partir de la historia, con la historia, contra la historia e incluso sin una historia, que la dialéctica existencial se hace y contribuye a la transformación del individuo (ser alienado a las estructuras sociales) al sujeto (capaz de modificar su sentido respecto a las estructuras sociales). La fórmula sería tomar de la historia →devenir historicidad. Puesto que los modos de actualización vigentes determinan no sólo lo probable sino también lo que es posible, las trayectorias individuales, con sus rupturas, cambios y elecciones, no pueden ser comprendidas sino en relación con la posición social de los individuos (Espinoza, 2006: 361).

En este punto el debate sobre la determinación y la libertad, en las elecciones, se anuda con otro aspecto, ya mencionado, el de lo social y lo psíquico. De este modo los señalamientos hechos a las elecciones vistas dentro de una relación dialéctica entre determinantes y el



libre albedrío, se tornan al mismo tiempo dentro de la relación dialéctica entre lo psíquico y lo social, precisamente por lo cual, las elecciones son foco de interés para la sociología clínica. Es a partir de las múltiples elecciones (no exclusivamente) que se puede dar cuenta de cómo las maneras de ser están determinadas socialmente a la vez que las configuraciones sociales son determinadas por las elecciones subjetivas (Espinoza, 2006: 362).

Otro punto de anudamiento entre estos elementos es el que los liga con los irreductibles psíquico y social, por lo cual se puede afirmar que tanto la determinación como la libertad son irreductibles entre sí, siempre y cuando se mantenga el matiz dentro de sus concepciones que permita tal articulación. Con respecto a la determinación ya se ha hablado, en cambio sobre la libertad, el libre albedrío aún se irán haciendo algunas precisiones. Tales precisiones no van en el sentido de trabajar el concepto de libertad o de libre albedrío, en todo caso se hace a partir del desarrollo teórico alrededor de las elecciones, tanto desde la sociología clínica como de algunas puntualizaciones desde el psicoanálisis.

De comienzo, se puede señalar lo que para Sartre (en Picado, s.f.: 309) significa “ser libre”, que no va en convergencia con la idea habitual de “la facultad de obtener el fin deseado”, sino más bien remite a “autonomía de elección”. Lo anterior va de acuerdo a su premisa de “no hay libertad de no elegir”, incluso evitar la acción no es sino otra forma de acción, y toda acción es elección. Así entonces, Sartre considera que recurrir al determinismo causal no es sino un modo de desembarazarse de la responsabilidad de los propios actos, de las propias elecciones (*Op cit.*, p. 310). De esto, lo que interesa es la responsabilidad que lleva consigo cualquier acto o elección, puesto que el sujeto es responsable de lo que es y consecuentemente, de lo que puede ser. Es a partir de la historia, de lo que le precede y le es dado, que el sujeto puede crearse a sí mismo. La materia prima sería lo que le determina y su historicidad sería el trabajo que de sí pueda hacer el sujeto.

En las elecciones se devela el entramado de lo que determina tanto social como psíquicamente. De acuerdo a los postulados socioclínicos, no se elige pescar solo por el amor a la pesca, en otras palabras, la libertad, de la que Sartre asevera estamos condenados

a vivir, se relativiza en tanto que se está sujeto a una serie de determinantes sociales (De Gaulejac, 2003). La idea de que las elecciones profesionales se hacen por vocación se torna sumamente discutible, dado que como De Gaulejac (op cit) afirma, lo irreductible psíquico junto con lo irreductible social, en el entramado de las identidades, se juegan simultáneamente en tres dimensiones: la de lo inconsciente, la de la sociedad y la de la dinámica existencial del sujeto. De tal forma que las elecciones se ven acompañadas, irremediablemente, de las implicaciones tanto de la estructura social como de la genealogía familiar, el proyecto parental y las rupturas de la existencia (Rodríguez, 2005: 208).

Ahora bien, que la propuesta socioclínica no queda en la mención de que se está determinado mientras se mantiene un cierto espacio de maniobra. Se trata de postular un sujeto que al nacer es “programado” pero que mantiene la capacidad de “operar una reescritura”, es decir, que al tomar conciencia de la manera en que las elecciones están determinadas por la propia historia, el sujeto puede modificarlas (De Gaulejac, 2005b: 82).

Consecuentemente, la hipótesis sería que uno no escoge simplemente convertirse en psicólogo, sino, más bien, es a partir de que son atravesadas por determinantes culturales, políticos e ideológicos, y en función de la historia familiar y la propia trayectoria social, que toman su forma. Taracena (2003) lo refiere señalando que tales elecciones, de la profesión, de los objetos, métodos, “no obedecen sólo a consideraciones científicas, sino también a reflexiones existenciales y preocupaciones profundas, incluso a veces obsesiones, que la historia de vida permite aclarar.” (Taracena, 2003: 120).

De este modo, al asentar el asunto de la elección específicamente en el fenómeno de la elección profesional, se presentan algunas reiteraciones sobre eso que las historias de vida permiten aclarar, como se decía arriba. Tales son las experiencias personales y la trayectoria de vida, Taracena (2003: 118) lo hila al pensamiento de Geertz, quien dice que sabiendo qué piensa el antropólogo de sí mismo se sabrá qué piensa de la tribu que estudia; y en mayor medida, lo liga a las teorizaciones de Devereux, de quien rescata las nociones de transferencia y contratransferencia en los procesos de investigación del estudioso en ciencias sociales. Del mismo modo, aunque de forma general, sabiendo lo que el psicólogo piensa de sí mismo se sabrá algo de lo que piensa de su profesión y de su formación.

### 3.5 Precisiones desde el psicoanálisis

Sólo queda enunciar las puntualizaciones que desde el psicoanálisis se pueden hacer, no todas las posibles pero sí las necesarias para concretar el sentido que tienen las elecciones de acuerdo al enfoque socioclínico. Para tal propósito viene, más que mandada a hacer, una frase de Schopenhauer: “Un hombre puede hacer lo que desee, pero no desear lo que desea”. Aquí se habla de un ser humano que es libre de hacer lo que desea pero sus deseos no son libres, entonces, si hace caso a sus deseos no está obrando libremente puesto que está determinado por lo que está deseando (Roldán, 2005: 95). Digámoslo de otro modo, el sujeto está condicionado por la dimensión inconsciente de sus deseos, por lo tanto, sus elecciones que considera libres, no lo son en la medida que siguen sus deseos, los cuales se configuran en una dimensión de la que no sabe, o no cree saber.

Siguiendo con el color del deseo, como guía de las elecciones, puesto desde el psicoanálisis, se habla de un sujeto con deseos que se construyen en base a una serie de configuraciones psíquicas advenidas de los otros, de sus identificaciones, en vinculación con su sexualidad y sus angustias inconscientes. De tal modo que, las certezas yoicas, que dan consistencia al sí mismo, se adoptan como propias después de mantener la ilusión de que son una producción autónoma (Larrauri, 2011: 145). Sin embargo, el sujeto es llamado a “atreverse a desafiar ese vacío que espera más allá de la ley” (*ídem*) con la finalidad de dar su propio sentido a lo real, esto podría llamarse “auto-nomía” como apunta Larrauri (2011: 151), ir más allá de la mera alienación con la demanda del Otro.

#### 4. RESEÑA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN Y LA UNIVERSIDAD

“*La formación es un proceso de transformación de sí mismo...*”. Anzaldúa, 2004: 184

Para proseguir con la exposición de los elementos que soportan teóricamente la investigación, en el presente capítulo se da cuenta de la historia de la educación y su expresión en la educación superior, nivel educativo que nos concierne, pero que no puede desanclarse del fenómeno del que forma parte, la educación. Ni tampoco puede entenderse a ésta fuera de condiciones históricas, sociales y culturales que le han dado forma, de las cuales se debe y a las cuales ha transformado. De este modo, tanto la historia de la educación en general (eje principal en los primeros momentos históricos) como la historia de la universidad (en el mundo occidental como en el caso específico de México y Latinoamérica) se van hilando a través del recorrido que se presenta aquí, además de la mención que ameritan tanto sucesos trascendentales para la constitución de la institución educativa y de educación superior (ideologías, movimientos políticos, reformas).

Enseguida del recorrido histórico mencionado, se complementa el cuerpo del capítulo con la presentación de distintos ejes de análisis y teorización planteados por distintos autores, que empero conservan la adscripción respecto al enfoque psicoanalítico, pero por ello dejan de lado la dimensión social del sujeto, ni de los fenómenos educativos y por lo tanto coherentes a la especificidad de la sociología clínica.

##### 4.1 Antes de comenzar

Antes de entrar de lleno a la cuestión histórica, tendría lugar referirnos a algunas nociones generales acerca de la educación y de la universidad. Nociones que pueden permear la comprensión de ella y por ende guiar las acciones que le respectan. Así, comencemos con la definición de educación que manejan algunos autores. Por ejemplo, Durkheim (1994 en Cárdenas, 2009: 71) la refiere como la acción ejercida por una generación adulta sobre otra

*que todavía no está madura para la vida social*<sup>11</sup> y que tiene por objeto suscitar ciertos estados físicos, intelectuales y morales de acuerdo al estrato social al que pertenece.

Esta definición converge con lo que señala Lomelí (1999: 7), quien rescata la definición de educación, acción de desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales del individuo, además de implicar un propósito fundamental, como apunta Aguado (2002: 13), a saber, el de la transmisión. Ésta se refiere a la recuperación y transmisión de un conocimiento, entendido como “información organizada y acumulada, que se cristaliza bien en teorías o referido a la experiencia del educador, la cual intenta comunicar al educando.” (Aguado, 2002: 13). Aguado (2002) además trae a colación un punto determinante, habla de la educación en términos de lo que *debe hacerse* para lograr resultados óptimos durante el proceso de transmisión, lo cual lleva al asunto de la normativización. Esto es importante por comprender las reglas para controlar, sistematizar y legitimar conocimientos y prácticas, lo cual no se limita al proceso educativo sino a todos los actos humanos (Follari, 2008: 19), puesto que la mera existencia de instituciones sociales implica un consenso acerca de formas específicas de ser, lo que implica a la vez lo que se debe ser y cómo se debe hacer. Ahora bien, enfatizamos que tales preceptos no son universales, se rigen por la subjetividad, por marcos de referencia, por momentos históricos, especificidades espaciales, como costumbres, tradiciones, imaginarios, ideologías, etcétera.

En la misma línea, Aguado (2010: 258) apunta a la función política y social que la institución educativa posee, lo que remarca que tal institución no termina en sí misma, por el contrario, se vincula con el resto de la sociedad y en distintos momentos, durante los cuales ha tenido especificidades distintas, por ejemplo, un papel modernizador y el poder que le agenciaron durante el siglo XX tras verse emparentada la educación, la escuela, al saber y ser verificado tal saber por medio de certificados (Anzaldúa, 2004: 135).

---

<sup>11</sup> Subrayado mío. El punto que se rescata es cómo el supuesto entendimiento de que el niño está inmaduro para la vida social, sea o no verdad, determina las representaciones sociales al respecto al mismo tiempo que determina los comportamientos hacia él como ser inmaduro a quien el adulto, sabedor de las reglas sociales, debe ejercer la educación sobre él, es decir, debe enseñarle. Podría pensarse las implicaciones que ello tiene, o tuvo, respecto a la educación a través del tiempo y cómo sigue influyendo en los modos en que funcionan las instituciones educativas, tanto a nivel elemental como superior.

Tal certificación da la especificidad de las universidades como generadoras, enseñadoras y difundidoras de saber, con la autoridad de conferir títulos que avalan el dominio de determinados saberes, a través de diversas facultades, colegios y escuelas profesionales de artes y ciencias (Jiménez-Ottalengo & Moreno, 1997: 103). En el caso particular de la educación superior, la finalidad de la transmisión de conocimiento conlleva además la delimitación, reconocimiento y legitimación de esos conocimientos (Aguado, Avendaño & Díaz, 2002: 85), esto no se lleva a cabo homogéneamente ni de una vez por todas, es todo un proceso en acto en tanto la universidad es una producción humana y ha atravesado por diversas transformaciones puesto que, como señala Jiménez (2007), la universidad no surge de forma espontánea en la Edad Media, sino que se articula con los conocimientos heredados por Platón y Aristóteles, y en general, de todos los autores que pensaron y dejaron algo de sí alrededor de la educación y las profesiones. El autor afirma “Entonces la universidad de la Edad Media no surge desconectada de un proceso histórico que es lo que llamamos hoy en día la cultura occidental. La universidad contemporánea es hija putativa de esa larga tradición de Platón en La Republica y de Aristóteles en La política (Jiménez, 2007: 171). Asimismo, ha heredado el impacto de la tradición humanista, del iluminismo de los siglos XVI y XVII, de las múltiples reformas que le han moldeado, así como las transformaciones ideológicas que han y siguen regulando las relaciones humanas a nivel interpersonal y colectivo, incluso globalmente.

La inoculación del saber y la pericia profesional en las universidades no queda sólo en las *condiciones organizacionales de transmisión*. Las prácticas concretas que regulan la vida social y cotidiana llevan a la interiorización de formas de ser, de hacer y de pensar por parte de los sujetos, lo que lleva a la reproducción del modo en que funcionan las propias organizaciones e instituciones (Aubert y De Gaulejac, 1993: 194). En otras palabras, que se rastreen los orígenes de las profesiones, tal como se conocen hoy en día, entre los siglos XI y XIV, en la Alta Edad Media en Europa (Romo, 2000: 36), no toman realmente forma sino es encarnándose en los sujetos que viven las condiciones específicas de un tiempo y un lugar particulares, tanto si se habla de los efectos de sucesos macro-sociales como de prácticas concretas como el modo en que se ha enseñado la escritura o se han instaurado planes de estudio para las distintas facultades universitarias.

Para dar lugar a tal movimiento dialéctico, entre lo social y lo individual, lo psíquico, se atiende en este apartado la parte concerniente a la construcción social de la educación y la universidad para retomar la parte subjetiva más adelante, en el capítulo 6 teóricamente y alrededor del trabajo de campo a partir de la categorización.

## 4.2 Introducción

En México, la universidad hasta hace 25 años estaba configurada de acuerdo con el modelo francés, sin embargo, actualmente el esquema universitario ha vivido cambios tanto en sus ideales como en sus procedimientos. Por ejemplo, se habla de una masificación en las universidades públicas generada por el afán de atenuar las desigualdades sociales; también se ha dado a la búsqueda de la democratización universitaria. Otro ejemplo lo constituye la tendencia a la especialización agudizada por la actividad económica y al llamado individualismo que caracteriza a la sociedad actual (Jiménez-Ottalengo & Moreno, 1997: 103). El punto a remarcar aquí es que tales condiciones y fenómenos propios de las universidades actuales no germinaron espontáneamente sino que se construyen a partir de los modelos educativos previos y sus transformaciones, siendo los egresados de las universidades los emisarios de los ideales más bondadosos, al menos de acuerdo a las utopías e ideologías en turno (Aguado, Avendaño & Díaz, 2002: 82). Ya está el ejemplo de las universidades latinoamericanas, donde a partir de inicios del siglo XIX se pensaba y sigue pensando que la universidad debía servir al pueblo (Carlevaro, 2008: 20), momentos en que muchos de estos países comenzaba a pasar por eventos revolucionarios.

La idea es resaltar la importancia de conocer la historia y de lo que es uno heredero para poder realizar cambios y adoptar una posición reflexiva que permita la transformación de sentidos, lo mismo pueden hacer las instituciones como herederas de su propia historia (Casas, 2005: 2) puesto que la educación superior es lo que es a partir de lo que se ha hecho con el pasado y de la posición que se ha tomado respecto de ello, tanto de la historia de la educación y la universidad como de la sociedad. Hebe Vessuri (en Casas, *op cit.*) lo refirió en la Comisión de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior al apuntar que la

pertinencia de las instituciones de educación superior se refiere a lo que éstas hacen y lo que la sociedad espera de ellas.

### 4.3 Educación y universidad

La historia total puede parecer muy atractiva dentro de la globalidad irreductible que representa, sin embargo, tal historia total guarda su propia imposibilidad. De modo que lo que se puede hacer es mantener a la vista las articulaciones entre los diferentes elementos que le dan forma sin que pierdan su irreductibilidad. En el caso de la historia de la educación se trata de situar los puntos de anclaje entre la compleja dinámica social y económica de las sociedades, además de las maneras concretas en que se han ido interiorizando (Guichot, 2006: 25).

#### 4.3.1 Egipto

La historia de Egipto se divide en tres largos periodos: Antiguo Reino (5000 – 3000 a. C.), Reino Medio (2160 – 1680 a. C.) y Nuevo Imperio (1580 – 525 a. C.). Posteriormente, vendrían sendas conquistas: persas (525 a. C.), griegos (332 a. C.), romanos (30 a. C.) y árabes (634 – 644 d. C.). Cada imperio que conquistó el territorio egipcio impuso su dominio político, hasta que con la conquista árabe, el Islam se impuso como religión transformando el Egipto faraónico en el Egipto actual, un país árabe y musulmán (Alonso, 2012: 27).

Los registros más antiguos se remontan al periodo arcaico del Antiguo Egipto, alrededor del siglo XXVII a. C. durante el denominado Reino Antiguo. Lo que contienen tales enseñanzas gira en torno a preceptos morales y de conducta rigurosamente integrados a las estructuras y conveniencias sociales (Alighiero, 2009: 15). El carácter que predomina es el familiar puesto que la enseñanza se basa en la transmisión generacional de conocimientos por medio de la palabra (Alonso, 2012: 28). Por lo tanto, las enseñanzas consisten en el texto escrito y en el aprendizaje memorístico, asimismo la oratoria constituye un aspecto importante para los políticos egipcios, aprender a manejar correctamente la palabra para convencer y dominar a su gente (Alighiero, op cit.).



La otra área central de la educación en Egipto consistía en la escritura. Esta se dividía de la oratoria, que era enseñada a los gobernantes por el trato constante con la gente y el convencimiento que debían ejercer. Por su parte, la escritura era considerada una técnica material, una forma de registrar los actos oficiales, por lo que esta técnica requería un trabajo especializado que combinaba las habilidades intelectuales con las artesanales. La separación de la escritura con la oratoria, se debe en buena medida, a la dificultad de la escritura egipcia (Alonso, 2012: 31).

En el sentido general de lo que se sabe acerca de la educación egipcia, se puede pensar que las escuelas de entonces se encontraban en los palacios (Alonso, 2012: 32). La rígida jerarquización de las culturas antiguas, como Egipto, implicaba la reservación de la educación a las élites (el faraón y todos sus hombres de palacio, como los nobles y los sacerdotes), mientras que el resto de los egipcios no eran considerados ciudadanos y su educación se restringía a la transmisión generacional de los oficios familiares (Alonso, 2012: 34). Sin embargo, se tienen registros de que, durante el Reino Medio, se dieron algunos casos de movilidad social a partir de la enseñanza, como en el caso de la “enseñanza de Ptahhotep” (Alighiero, 2009: 26).

En pocas palabras, puede decirse que la educación en Egipto estaba reservada para los grupos dominantes de nobles o de funcionarios, se trataba de la preparación profesional del administrador del Estado (Alighiero, 2009: 40), así como para los escribas, quienes debían controlar una complicada administración estatal y realizaban los llamados Onomástica (predecesor de la enciclopedia) (op cit.: 37).

#### 4.3.2 Grecia

Los vestigios más antiguos acerca de la educación en Grecia datan del siglo XIX a. C. Igual que la sociedad egipcia, la griega estaba estrictamente jerarquizada y la educación correspondía exclusivamente a las élites, aunque no de forma tan marcada como en Egipto. Los gobernantes eran instruidos en el arte de la guerra, en gimnasia y en las artes políticas; los hombres libres griegos que no ejercían cargo de gobierno aprendían una variedad de oficios por medio de la imitación. Las clases más bajas y los esclavos no recibían ningún tipo de educación (Alonso, 2012: 38).

Una diferencia entre lo que debía aprender el gobernante y los trabajadores era que los primeros, según Homero<sup>12</sup>, debían aprender entre el decir (que corresponde al arte de la política) y el hacer (que corresponde al arte militar), mientras que los segundos, de acuerdo a Hesíodo<sup>13</sup>, se guiaban por la moral y sabiduría campesina, el valor del trabajo (Alonso, 2012: 38-39). Sin embargo, la religión permanece detrás de todos los tipos de educación, "detrás del educador humano se esconde el educador divino: detrás de los levitas el dios Lahavé; detrás de Fénix, Patrocho y Quirón, los dioses Zeus y Poseidón y quizá Mercurio" (Alighiero, 2009: 46).

En las regiones de Creta y Esparta, el Estado era quien vigilaba la educación griega por medio de un magistrado llamado *pedonomo*. En las periferias, como Asia Menos, los encargados de la administración de la educación eran los llamados *thiasoi*, que funcionaban con reglas y principios independientes (Alonso, 2012: 40). Hasta el siglo II d. C., a pesar del control por parte del Estado, todavía no hay escuelas públicas, es hasta el siglo VI que surge la escuela del alfabeto, primera escuela pública (Alighiero, 2009: 50).

A partir de este momento se puede trazar la carrera educativa por la que pasa el niño griego, empezando por la familia, posteriormente ingresando por una escuela y después siguiendo sus enseñanzas más de cerca. Primero los padres, luego el pedagogo, después en las escuelas y finalmente en la ciudad, con el aprendizaje de las leyes, o sea los derechos y los deberes del ciudadano (Alighiero, 2009: 56). Por el lado de las élites, la educación abarca desde la gimnasia hasta la filosofía, por el lado de los hombres libres ésta abarca la gimnasia, la gramática y el dibujo, en el caso de los esclavos y clases más bajas (las mujeres), la educación no existe por no ser considerados ciudadanos con derechos políticos (Alonso, 2012: 43).

---

<sup>12</sup> Homero es llamado por Platón "educador de toda Grecia". Él realiza la distinción entre el decir y el hacer sin pretender que se vean por separado, sino como dos momentos de acción de quien gobierna (Alighiero, 2009: 43).

<sup>13</sup> Hesíodo fue un poeta griego, cantor no de la civilización heroica sino de la civilización campesina. Se remonta a las Enseñanzas de Quirón (corresponde a enseñanzas egipcias, mesopotámicas o hebreas), leyenda que constituye un patrimonio de sabiduría y moralidad campesina, y da cuenta de la moral del trabajo contra los poderosos. (Alighiero, 2009: 68).

### 4.3.3 Roma

La fundación de Roma ocurrió alrededor del año IX a. C. tras la fusión entre los latinos y los sabinos<sup>14</sup>, el imperio romano continúa hasta el siglo XV, aunque a partir del siglo V se le conoce como Bizantino (Alighiero, 2009: 106).

Los romanos importaron los aspectos culturales, respecto a la instrucción escolar, de los griegos, aunque la educación moral, cívica y religiosa fue distinta. Al respecto comentaba Cicerón: “se deben atribuir a los romanos los valores (virtudes), a los griegos la cultura (doctrinae)” (Alonso, 2012: 49). Las áreas de conocimiento que se enseñaban en las escuelas romanas eran prácticamente las mismas que en Grecia: alfabeto, gramática, música, matemáticas y astronomía, retórica, poesía, filosofía y gimnasia (Alonso, 2012: 51).

La educación en la sociedad romana tomó el estatuto de pública con los reconocimientos de maestros y escuelas por parte de Julio César. Por ende, el Estado no sólo estaba obligado a garantizar el acondicionamiento de espacios para la instrucción, sino también del pago de un salario para los profesores. Además de que la enseñanza seguía una secuencia clara, la cual es llamada desde Apuleyo como “las copas de las Musas” (Crattera, Musarrum) (Alighiero, 2009: 88). La didáctica, por su parte, es obsesiva y repetitiva, como lo fue en Grecia, la mayor parte de las enseñanzas se aprendían de memoria (*op cit.*, p. 94).

Es para el siglo III d. C. que el imperio romano entra en crisis, ante lo cual se convirtió en blanco de la nueva religión cristiana. A raíz de tal conversión, la fuerte influencia griega entró en decadencia, se sustituyó a la retórica y la filosofía por las epístolas de San Pablo, El Salterio, el Génesis y el libro de los Reyes: la Biblia puede sustituir las artes liberales" (Alighiero, 2009: 109). Roma caería en el siglo IV, pero ya para el siglo III, se vislumbra la transición de la educación grecolatina a la medieval (Alonso, 2012: 53).

### 4.3.4 Edad Media

La Edad Media comprende del siglo V al siglo XIV de la historia europea. A diferencia de la Antigüedad, en la época medieval ya no hay esclavos, sino siervos. La Edad Media es

---

<sup>14</sup> De acuerdo con las leyendas romanas, Rómulo fue el fundador legendario y primer rey de Roma.

también la era del feudalismo, un modo de producción que se caracteriza por la servidumbre. Sin embargo, la transición de la esclavitud al feudalismo no llegó de la noche a la mañana. Después del imperio romano, Europa fue azotada por una serie de invasiones germánicas. La guerra constante, obligó a los europeos a preocuparse más por su seguridad. Estas condiciones permitieron que para el siglo VIII, la servidumbre estaba generalizada (Alonso, 2012: 60).

La Alta Edad Media comprende del siglo V al XI, desde las invasiones germanas hasta el inicio de las cruzadas (Alonso, 2012: 61). A principios del siglo VI se posicionan como centros del poder tres ejes, por un lado se consolidan algunos reinos bárbaros en el territorio de Occidente, donde la iglesia también se instaure como autoridad política, y por último, el imperio de Oriente recupera fuerza que le permitirá intentar la reconquista de Occidente (Alighiero, 2009: 112).

En lo concerniente a la educación, se manifiestan dos procesos paralelamente: el primero consiste en la desaparición gradual de la escuela clásica, y el segundo, la consolidación gradual de una escuela cristiana (*ídem*). Tal asentamiento de la iglesia cristiana impacta no sólo el dominio educativo, sino que llega hasta los aspectos administrativos y culturales de la civilización occidental. Un ejemplo de eso que adquiere la iglesia en la educación es la igualdad de importancia que le da a la educación sacerdotal en comparación con la educación laica e incluso es puesta por encima de esta última (Alighiero, 2009: 117). Lo último se refleja en, por ejemplo, la sustitución de los clásicos de la tradición helenístico-romana por los clásicos de la tradición bíblico-evangélica (Alighiero, *op cit.*).

Empero la desvalorización de los conocimientos sobre literatura, cálculo, etcétera, la nueva actitud cristiana abre la posibilidad de que todos reciban algún tipo de instrucción, especialmente en los monasterios, en un inicio, y luego dentro de los colegios canónicos y escuelas episcopales (Alighiero, 2009: 130). En esta época se crearon las primeras universidades, prácticamente en cada reino. En estas universidades se enseñó la escolástica<sup>15</sup>, siendo su máximo exponente Santo Tomás de Aquino (Alonso, 2012: 63).

---

<sup>15</sup> Rama de la filosofía que buscaba por medio del raciocinio, conciliar el conocimiento de los clásicos con la Biblia (Alonso, 2012: 63).

La educación y cultura clásicas llegan a su fin para el siglo VI, aunque se mantuvo el prestigio de la lengua romana, por lo que se conservaría el latín como lengua culta aunque con contenidos cristiano en lugar de grecolatinos. En consecuencia, la Iglesia asumió el control total de la educación a través del clero secular (obispados y parroquias) que se encargaban de los poblados y ciudades, y del clero regular (órdenes mendicantes) que se encomendaban al ámbito rural (Alonso, 2012: 65). Los métodos de enseñanza se mantuvieron la prevalencia de la memorización rígida y la repetición coral, es decir, en forma de cánticos (*ídem*).

La Baja Edad Media comprende del siglo XI al XIV. Constituye un periodo de decadencia, pues el feudalismo entra en decadencia con el surgimiento del comercio y las ciudades. Entre los siglos XI y XIII surgieron las Cruzadas. En el siglo XI los musulmanes eran una gran potencia militar y cultural en el Viejo mundo debido al impacto que tuvieron en el comercio a partir de las cruzadas (Alonso, 2012: 71).

Con el aumento del comercio con Oriente, entre los siglos XIII y XIV surgió una nueva clase social: los comerciantes o burgueses, quienes potenciaron el desarrollo económico y, consecuentemente, el de las ciudades, con lo cual el sistema medieval entraría en decadencia (Alonso, 2012: 72).

El declive la estructura de la sociedad medieval a partir del auge del comercio entre Oriente y Occidente se conjugó con los estragos de los nuevos hostigamientos por parte de invasiones bárbaras, los cuales desestabilizaron la enseñanza monástica entre los siglo X y XI. Con esto iniciaron una serie de cambios en la educación: la importancia de los maestros libres, la creación de las universidades, la escolástica y la educación caballeresca<sup>16</sup> (Alonso, 2012: 73).

De tales cambios surgieron instrumentos no sólo para mantener el orden en los monasterios, además se dispusieron estatutos para organizar a los maestros. Para ejercer como maestro

---

<sup>16</sup> La educación caballeresca consiste en la transformación que sufre la educación guerrera de la época clásica, manteniendo la influencia cristiana. A los quince años el niño se convertía en paje o escudero de algún experto caballero a quien seguía como su maestro; a los veinte años, terminada su educación, era proclamado caballero y recibía las armas que usaría en su futura vida militar (Alighiero, 2009: 159).

en cualquier disciplina en el monasterio, era necesario disponer de una licencia, la *licentia docendi*, concedida por el *magischola*<sup>17</sup> y enseñado fuera de las escuelas episcopales (Alighiero, 2009: 145).

Con el fortalecimiento de las ciudades como puntos política y económicamente poderosos, comenzaron a formarse en ellas centros de instrucción especializados independientes de la Iglesia. Así surgirían las primeras universidades en Europa, las cuales incorporaron la enseñanza de nuevas disciplinas de alto nivel como la medicina, la jurisprudencia y la escritura de cartas y documentos oficiales (Alonso, 2012: 74), más adelante se añadió la teología a solicitud de los dominicos<sup>18</sup>. Estas fueron las cuatro facultades típicas de la universidad medieval (Alighiero, *op cit.*).

Los movimientos culturales que se vivieron entre los siglos XIV y XV fueron el humanismo<sup>19</sup> y el Renacimiento<sup>20</sup>. Periodo de transición de la Edad Moderna a la Edad Moderna. Sin embargo, hay otro fenómeno con mayor trascendencia que los fenómenos culturales mencionados, éste ocurre en los ámbitos político, económico y social, a saber, el surgimiento de la burguesía como Tercer Estado<sup>21</sup> (Alonso, 2012: 79).

---

<sup>17</sup> Originalmente, el maestro en las escuelas seculares era el obispo (o en las parroquias, el párroco), pero tras la inestabilidad político geográfica tras las cruzadas, esta función fue delegada a un *scholasticus* o *magischola*. Éste fue un cargo cuya dignidad crecería con el tiempo, hasta el punto de que *magischola* acabó por asumir dentro de la iglesia funciones más elevadas (Alighiero, 2009: 142).

<sup>18</sup> Con el surgimiento y consolidación de las universidades en el siglo XIII, surgen las nuevas órdenes religiosas, sobre todo los dominicos y los franciscanos. Ellos renuevan las escuelas y estudios, y desarrollan una acción misionera externa. Constituyen asociaciones, *societates scholarium*, que se convierten en universidades a semejanza de otras instituciones jurídicamente reconocidas (Alighiero, 2009: 146-149).

<sup>19</sup> Se le conoce como humanismo, ya que el hombre vuelve a ser el centro de la reflexión del pensamiento occidental, a diferencia de la Edad Media, en la que Cristo, Dios, la Iglesia y la religión eran el centro del pensamiento (Alonso, 2012: 77).

<sup>20</sup> Se le conoce como Renacimiento, porque es una época en la que la cultura occidental retoma la tradición grecolatina, como si ésta hubiera renacido después de más de diez siglos. El humanismo y el renacimiento muestran el nuevo espíritu de lo que será la Edad Moderna: un mundo menos apegado a la religión y cada vez más enfocado al hombre y más abierto a tradiciones laicas (Alonso, 2012: 77).

<sup>21</sup> Los dos grupos dominantes de la sociedad medieval son el clero y la nobleza, a los que viene a sumarse el estrato burgués (Alighiero, 2009: 169).

#### 4.3.5 Edad Moderna

La transición a la Edad Moderna comienza alrededor del siglo XIV, especialmente a raíz de la desaparición de la Iglesia como mediadora imprescindible tanto para las acciones políticas como culturales y educativas. La educación se convierte necesariamente en laica, los propios maestros se organizan en asociaciones para fijar pagos y cuotas (Romo, 2000: 52), como lo hacían gremios de zapateros, sastres y otros oficios (Alonso, 2012: 81).

Los cambios alrededor de la educación se debieron, en gran parte, a las críticas que desde el humanismo apuntaban a los métodos de enseñanza, así como a su desprecio por la educación infantil<sup>22</sup> (Alonso, 2012: 82). Los humanistas formaron las academias, las cuales estaban fuera de las universidades pues consideraban sus procedimientos (basados en la memorización estricta) como una pérdida de tiempo, en lugar de tales procedimientos, adoptaron los concursos de oposición, las réplicas con los alumnos, entre otras cosas (Alonso, 2012: 83). Tanto en las universidades como en las academias, el trabajo con los libros y por ende el trabajo intelectual, adquiere una mayor valoración como un trabajo prestigioso, diferenciándose del trabajo manual (Romo, 2000: 51).

El nacimiento de las literaturas, por parte de los universitarios, que comenzaban a reflejar las necesidades y los intereses de los nuevos grupos emergentes, y la emergencia de una nueva sociedad de mercaderes y artesanos<sup>23</sup>, es el signo del nacimiento del mundo moderno entre los siglos XIV y XV (Alighiero, 2009: 168). Aunque cabe aclarar que durante el Renacimiento aumenta la posición de universitarios de origen burgués y noble, de lo cual emerge una asimilación entre la pertenencia a la nobleza y la posesión de conocimientos. El prestigio de las universidades se vinculaba al apoyo que éstas prestaban a las personas con poder (Romo, 2000: 60).

---

<sup>22</sup> “El desprecio de los humanistas a la educación infantil es comprensible, pues se trata de especialistas en las lenguas grecolatinas, por lo que para éstos grandes intelectuales, la educación para niños representaba una verdadera pérdida de tiempo y un derroche de talento. En ese sentido, los humanistas crearon sus propios espacios educativos que serían las academias” (Alonso, 2012: 83).

<sup>23</sup> En el año 1494, salió en Venecia el primer libro impreso de matemáticas, *la Summa de arithmetica*, en el cual se registran y sistematizan los nuevos descubrimientos de la contabilidad mercantil. Esta era la ciencia nueva, que surgía contemporáneamente al reencuentro con la cultura antigua, al humanismo (Alighiero, 2009: 175).

En el siglo XVI el humanismo, que era principalmente italiano, se hace europeo. Este fenómeno toma tal relevancia que incluso intervienen con autoridad ante el poder político para sugerir una nueva y distinta organización de la cultura y de la instrucción (Alighiero, 2009: 185). Un ejemplo de la influencia del humanismo puede verse en la instauración de un gimnasio municipal en Estrasburgo, Alemania, en 1501, impulsado por un humanista reformado, Johan Sturm (*Ibid.*, p. 197).

A partir de finales del siglo XVI y durante el siglo XVII, las guerras religiosas de la Reforma y la Contrarreforma azotaron Europa. La Reforma se trató de la manifestación en contra de la Iglesia por parte de Alemania (Lutero y Melanchton<sup>24</sup>) y otros reinos del norte, como Inglaterra (Calvino), debido al distanciamiento que el Vaticano tuvo respecto de ellos mientras que mantuvo relaciones estrechas con España, Francia e Italia (Alonso, 2012: 89).

*“En respuesta, los reinos que apoyaron al Vaticano lanzaron la Contrarreforma, mediante el Concilio de Trento, en el que fijaron los principios de la Iglesia, que comenzó a llamarse a sí misma católica: no existe la libre interpretación, el dogma debe ser dictado por el Papa, los sacerdotes tienen poder sobre los fieles y el celibato es obligatorio. Además, la Iglesia católica creó la orden de los jesuitas, que debería estar dedicada a la enseñanza superior y frenar el impacto del protestantismo sobre los reyes y grandes pensadores de todos los reinos. Además, se crearon instituciones policiacas para perseguir a los protestantes, como la Inquisición, que castigaría con dureza a todos los herejes.”* (Alonso, 2012: 90).

La interpretación libre, promovida por los protestantes, impulsó la importancia de la lectura e hizo hincapié en la educación universal, al mismo tiempo que debilitó el desarrollo intelectual de los católicos (Alonso, 2012: 90). Con la Reforma y la Contrarreforma se sentaron las bases del centralismo del poder en los reinos, en el Estado, que se encargaría de la protección de sus siervos, facilitaría el comercio y las comunicaciones, y la educación (Alonso, 2012: 99). El proyecto de escuela en los países reformados comprende un

---

<sup>24</sup> Melanchton, discípulo de Lutero, publicó los principios del protestantismo luterano: derecho del fiel a interpretar la Biblia, sacerdote como guía espiritual no como mediador entre Dios y el fiel, aceptación de la Biblia no del Papa, eliminación del clero regular (sacerdotes, obispos, cardenales, etcétera) y del celibato.



programa apoyado en la utilidad social de la institución educativa (Alighiero, 2009: 199). Por parte de la Contrarreforma, se muestra la defensa intransigente de las prerrogativas de la iglesia católica en educación, principalmente amplificando la instrucción a los estratos populares (*ibíd.*, p. 201).

Otro rasgo importante de la Edad Moderna lo conforma la Ilustración<sup>25</sup>, en el siglo XVIII, corriente intelectual e ideológica que marcaría el curso de la educación. La Ilustración se caracterizó por la secularización o laicización, por su lucha contra la fe y las supersticiones, y sobre todo, por su racionalismo. Así como en su momento, el humanismo puso al hombre en el centro del pensamiento, la Ilustración puso a la razón en el centro (Alonso, 2012: 100). El espíritu de la Ilustración puede verse en la redacción de la gran *Enciclopedia de las ciencias, de las artes y de los oficios*, entre 1751 y 1765, en la que se plasma un esfuerzo por clasificar y juntar en una misma obra las áreas del conocimiento acumulado por la humanidad. Podría decirse, una especie de Biblia laica de la razón ilustrada (Alonso, 2012: 102).

Acerca de la educación predominante en la Ilustración, durante el siglo XVIII, puede rescatarse la trascendencia de las artes liberales y el trabajo intelectual. Se intentó construir el modelo de la educación del hombre social, tal como hizo Rousseau con su *Emilio*, y también Louis René de la Chalotais con el *Essai d'éducation nationale*, en 1763 (Alighiero, 2009: 246). La organización general en los países reformados comprendía cuatro momentos: el primero era la instrucción trivial (*deutsche Schule*), de los 6 a los 10 años, ubicada en pueblos; después eran las *Hauptschulen*, de las cuales formaban parte las escuelas normales, duraba cuatro años; el siguiente nivel eran los *Gymnasien*, escuelas intermedias de latín, que preparaban para las universidades; el último momento lo conformaban las universidades (Alighiero, 2009: 250). La disposición que fueron adoptando los distintos niveles de enseñanza se basaban en que "el principal deber de todo ciudadano es hacerse apto para servir al Estado. Conocimientos, saber y buenas costumbres

---

<sup>25</sup> La Ilustración ocurre alrededor de las primeras excursiones de europeos en América. "El descubrimiento de nuevos mundos pone en crisis el redescubrimiento del mundo antiguo; en otras palabras, el iluminismo pone definitivamente en crisis al humanismo." (Alighiero, 2009: 238).

son los medios mejores y más seguros para alcanzar el bienestar externo e interno" (José II en Alighieron, *op cit.*). Es precisamente, alrededor del paternalismo o el asistencialismo que los iluministas convierten al *educar humanamente a todos los hombres* en el moderno objetivo de la educación (Alighiero, 2009: 239).

Sin embargo, los modelos utópicos, propios de la Ilustración, y los modelos de educación centrados en el humanismo y su universalidad en favor del bienestar se verán trastocados por varios sucesos que también marcan la transición de la Edad Moderna a la Edad Contemporánea, los más importantes son la Revolución Industrial, durante el siglo XVIII, y la Revolución Francesa, en el siglo XIX.

#### 4.3.6 Edad Contemporánea

La Edad Contemporánea comprende los últimos años del siglo XVIII, comenzando con la Revolución Industrial y Revolución Francesa, el siglo XIX, el siglo XX y lo que va del siglo XXI.

Los acontecimientos ocurridos en el último cuarto del siglo XVIII sirvieron de transición de la Modernidad a la Edad Contemporánea. Son los años en los que comienza la caída del débil sistema feudal y se llega al capitalismo, en el que los intereses comerciales y económicos predominan. Se consolidan los Estados-nación, la fábrica sustituye al taller y se implanta un sistema democrático en la mayoría de los países del mundo. El último cuarto del siglo XVIII fue marcado por tres grandes acontecimientos históricos: la Revolución industrial<sup>26</sup> en Inglaterra, la Independencia de EUA y la Revolución Francesa.

La importancia de la Revolución industrial reside sobre todo en una aceleración de la producción, lo que trastoca los medios de aprendizaje artesanal como única forma de popular de instrucción. En este ambiente revolucionario se dan las condiciones para el nacimiento de la institución escolar pública. Los efectos de la Revolución Industrial no sólo cayeron sobre los adultos trabajadores, sino también sobre los niños, explotados por el

---

<sup>26</sup> A partir de los siglos XV y XVI comienza a darse una expansión de los talleres, los cuales se fueron organizando de modo que aceleran la producción, por ejemplo, repartiendo el trabajo estratégicamente para ahorrar tiempo de producción por medio de la especialización. Se implementaron máquinas en sustitución de muchos hombres (Alonso, 2012: 110).

trabajo y privados de toda instrucción. Efectos sobre los cuales se sustentarán las críticas de la economía política llevadas a cabo por los socialistas (Alighiero, 2009: 251).

Por su parte, la independencia de EUA<sup>27</sup> funcionó como un detonador del fin de las monarquías absolutistas. Además, la independencia detonó la lucha de independencia en las colonias españolas, que terminarían por sepultar la carrera de España y Portugal como potencias mundiales.

Con los eventos revolucionarios en Norteamérica y en Francia se plasma una nueva exigencia de una instrucción universal y de una reorganización del saber, que iba acompañada del surgimiento de la ciencia y de la industria moderna. Los políticos son los nuevos protagonistas de la batalla por la instrucción, aunque Locke y Rousseau siguen siendo sus inspiradores. (Alighiero, *op cit.*).

En el caso de la Revolución Francesa se terminaría con la monarquía y se instauraría por primera vez un régimen civil, inspirado en los ideales de organización política de la Ilustración. La Revolución Francesa sembró el terror en las monarquías europeas. Muchas de ellas, lograrían conservar el reino, pero finalmente, la organización política de los ilustrados franceses se impondría en todo el mundo. Actualmente, existen las casas reales en muchos países europeos, como en España o Inglaterra, sin embargo, quien realmente asume el Poder Ejecutivo es el Primer Ministro, que equivale al cargo de Presidente en las repúblicas como México, EUA o Francia (Alonso, 2012: 111).

Regresando al siglo XIX, una de las mayores innovaciones educativas de entonces fue la reglamentación de la graduación de la educación, desde el “jardín de niños” o kinder<sup>28</sup> hasta la universidad (Alonso, 2012: 115). Asimismo, en la educación primaria y

---

27 Francia y Holanda, enemigos de Inglaterra, apoyaron a los rebeldes en su lucha por la independencia. Después de la victoria de las trece colonias norteamericanas, éstas crecieron comercialmente y pronto se acomodaron como una potencia comercial media (Alonso, 2012: 110).

28 La concepción del juego infantil como la versión pueril del trabajo llevo a la preparación de materiales específicamente diseñados para su instrucción. El éxito de tal dispositivo, el Kindergarten, lo llevó a propagarse globalmente y a tener un funcionamiento propio y autónomo (Alighiero, 2009: 283).

secundaria<sup>29</sup>, se agregó a la enseñanza de la lengua y las matemáticas el estudio de las ciencias, acorde con la Revolución Industrial y su tendencia a la instrucción técnica (Alonso, 2012: 116) tras la conquista de la burguesía revolucionaria acerca de la universalidad, gratuidad, estatismo y laicismo educativos<sup>30</sup>, y finalmente renovación cultural y primera asunción del problema del trabajo (Alighiero, 2009: 268).

En el caso de las universidades, los cambios comprendieron la separación de las ciencias matemáticas y naturales respecto del tronco de las viejas artes liberales, y junto a estas surgen las altas escuelas de ingeniería (Alighiero, 2009: 287). Es a finales del siglo XIX que surgen las nuevas profesiones, las cuales se caracterizan por las certificaciones, títulos y comprobantes profesionales expedidos por las instituciones educativas a través de evaluaciones, y que se constituirían en elementos reguladores de la práctica profesional (Romo, 2000: 102-103).

En general, la segunda mitad del siglo XIX representa una etapa en la que por primera vez en la historia de la educación se da cabida a grupos marginales como el proletariado y la mujer (Alonso, 2012: 117).

Es hacia el siglo XX, con la conformación de la universidad actual, cuando se tiende a favorecer la racionalidad y la inteligencia técnica por encima de la intelectualidad, se tiende a la resolución de problemas en lugar de la formación o profundización en el conocimiento (Romo, 2000: 40). Se toma como ideal educativo el desarrollo de habilidades en los

---

<sup>29</sup> La discusión sobre el nuevo método de enseñanza abarca desde las escuelas infantiles, que en ésta época comienzan a difundirse; las escuelas elementales, donde se va articulando el modelo humanista con el científico-técnico; hasta las universidades, con sus nuevas facultades que responden a las transformaciones de las fuerzas productivas (Alighiero, 2009: 278).

<sup>30</sup> En un primer momento los trabajadores pierden su antigua instrucción y en la fábrica no adquieren más que ignorancia. Después, a medida que la ciencia de la tecnología lleva a una cada vez más rápida sustitución de instrumentos y de procesos productivos; se plantea el problema de masas obreras que no estén fosilizadas en operaciones repetitivas de máquinas obsoletas, sino que estén disponibles para el cambio tecnológico, de manera que no se deba recurrir siempre a los ejércitos de trabajadores de reserva; esto sería un gran desperdicio de fuerzas productivas. “Es entonces cuando los filántropos, los utopistas e incluso los mismos industriales, se ven obligados por la realidad a plantearse el problema de la instrucción de las masas obreras de acuerdo a las nuevas necesidades de la moderna producción de fábrica: es como decir el problema de la relación instrucción de trabajo, o de la instrucción técnico-profesional, que será el tema dominante de la pedagogía moderna” (Alighiero, 2009: 271).

estudiantes en vez del vaciamiento de conocimiento de profesores a estudiantes, aunque en la práctica se mantienen métodos autoritarios y rígidos (Alonso, 2012: 122).

El gran cambio educativo del siglo XX es la institucionalización de la nueva pedagogía, que debe responder a las necesidades de una nueva sociedad correspondiente a un nuevo orden mundial cada vez más interconectado e interdependiente, lo que requeriría el establecimiento de un estado mundial, un sistema mundial de educación, de acuerdo a Dewey y Russell (en Alonso, 2012: 123). Con el tiempo se les daría la razón, y se establecerían organismos internacionales como la UNESCO.

Los hechos decisivos para la educación en la segunda mitad del siglo, luego de los conflictos bélicos mundiales, son el progreso tecnológico y la maduración de las conciencias "subalternas". Estos hechos se ponen en evidencia sobre todo en dos momentos: el primero corresponde al lanzamiento del Sputnik soviético, en 1957, lo que sugeriría una superioridad de su sistema de organización científica y educativa, a lo que los Estados Unidos respondería (con la conferencia de *Woods Hole*) con un replanteamiento de la investigación educativa (Alighiero, 2009: 334). El segundo momento se refiere a la toma de conciencia por parte de los jóvenes sobre la desigualdad y opresión social, esto se conjugaría con la reanudación de la combatividad obrera y el confuso surgimiento de un nuevo y radical feminismo (Alighiero, *op cit.*).

Estos movimientos impactaron el desarrollo de la educación y de la pedagogía en el siglo XX y XXI, lo mismo que llevó a la universidad a pasar por un estado de crisis. De acuerdo a De Sousa (2007: 22), son tres crisis a las que comenzó a enfrentarse entonces y darían forma a la organización de la universidad: la primera fue la crisis de la *hegemonía*, resultante de las funciones tradicionales de la universidad y las que le fueron atribuidas a lo largo del siglo XX, derivando en el desarrollo del pensamiento crítico y conocimientos ejemplares, científicos y humanistas; la segunda fue la crisis de *legitimidad*, provocada por la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados (a través de las restricciones de acceso y certificación) y, las exigencias sociales y políticas de la democratización de la universidad y la reivindicación de la igualdad de oportunidades para las clases populares; la tercera crisis fue la institucional, derivada de la contracción entre la

definición autónoma de valores y objetivos de la universidad, y la presión de someterlos a criterios de eficiencia y productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social. Estas complicaciones institucionales de la universidad se deben a la colocación internacional del neoliberalismo como modelo de desarrollo económico a partir de los años 80, con la cual las políticas sociales virarían en dirección de programas político-pedagógicos con miras a la reformación de la universidad pública (De Sousa, 2007: 26).

Actualmente, junto con determinantes sociales, económicos, culturales, los acuerdos internacionales alrededor de la educación se revelan como condicionantes importantes del curso que toman las universidades a nivel mundial. Por ejemplo, el caso del GATS<sup>31</sup>, acuerdo mundial que pretende promover la transnacionalización neoliberal de la universidad (De Sousa, *op cit.*).

#### 4.4 La universidad en Latinoamérica y México

El inicio de la historia de la universidad en Latinoamérica se rastrea hasta el siglo XVI, con la fundación de la Universidad Mayor de San Marcos. Los principales factores que determinaron las primeras fundaciones universitarias en Latinoamérica fueron: la necesidad de promover la instrucción de los novicios de las órdenes religiosas que acompañaron al conquistador español y tenían como propósito la ampliación de la evangelización del nuevo continente descubierto; proporcionar educación similar a la del imperio español para los hijos de peninsulares y criollos (Tünnermann, 1996). La forma de las universidades tanto españolas como hispanoamericanas tuvieron como molde a la vieja Universidad Salamantina, lo mismo que con la universidad de Alcalá de Henares (*ídem*).

Las universidades latinoamericanas descansaron sobre la cátedra como sistema de transmisión del conocimiento, el latín conformaba el idioma universitario, cuya suficiencia era requisito de ingreso a cualquier Facultad. Asimismo, las universidades podían ser pontificas, reales o ambas, de acuerdo a su autorización por el Papa, o por el respaldo del

---

<sup>31</sup> El GATS ocurre la égida de la Organización Mundial del Comercio en el ámbito del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios durante el año 2000 (De Sousa, 2007).

rey español. En el caso de las universidades imperiales, se siguió la tradición salamantina, como fue el caso de las de Lima y México (Tünnermann, 1996).

Para el siglo XVII y el siglo XVIII, la universidad latinoamericana se vio influenciada por el despotismo ilustrado de la Casa de Borbón, basado en el enciclopedismo francés, de lo cual comenzó a valorarse el intelectualismo de forma importante. Sin embargo, hasta el siglo XVII la idea central era la de Dios como facultad nuclear que dio forma a la universidad colonial (Tünnermann, 1996).

Fue hacia los siglos XVIII y XIX cuando los centros universitarios adquirieron importancia para la formación de las elites de los procesos independentistas y de consolidación nacional (De Sousa, 2007: 11), marcando con ello cierta distancia respecto a la influencia de la Iglesia en la organización universitaria. Empero al espíritu revolucionario en el periodo independentista, la universidad colonial no dejó de ser reflejo de la cultura ibérica de la época, por lo que heredó el retraso en que quedó España respecto a la Revolución Industrial y científica pese a su desarrollo en las letras y las artes (Tünnermann, 1996).

Con el desligamiento e independencia respecto al imperio español, la universidad latinoamericana adoptó otro modelo extranjero. Sustituyó sus sistemas tradicionales por el de la universidad francesa, ideado por Napoleón (Tünnermann, *op cit.*). Este fue el camino que llevó a la modernización de las antiguas universidades, por medio del énfasis profesionalista francés y la separación de la investigación científica de la universidad para pasar a manos del Estado (*ídem*).

Los dos grandes modelos de la universidad latinoamericana del siglo XIX y XX fueron la creada por Don Andrés Bello en Santiago de Chile, en 1843, y la fundada por Don Justo Sierra, México, en 1910 (Tünnermann, *op cit.*). En el caso específico de México, la universidad pasó por diversos cambios a partir de su independencia, en un principio debido a los vaivenes políticos entre las facciones conservadora y liberal, después con la intervención imperial de Maximiliano y luego con la creación de la Universidad Nacional de México, y su posterior obtención de autonomía (Tünnermann, *op cit.*).

A comienzos del siglo XX, varias instituciones latinoamericanas protagonizaron un proceso de democratización y reforma. El Manifiesto de Córdoba, escrito por la Juventud Argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica, en 1918, comienza con la abolición del dominio monárquico y monástico (De Sousa, *op cit.*).

#### 4.4.1 México

Como se mencionó, en México se fundó una de las dos universidades más importantes y también más antiguas de Latinoamérica, esta es la Universidad Real y Pontificia de México, fundada en 1551, y actualmente se conoce como Universidad Nacional Autónoma de México (luego de diversas transformaciones y periodos de cierre). Tal como ocurrió en otras universidades del sur del continente, ésta siguió el modelo de las universidades medievales europeas en cuanto a la distribución de sus facultades mayores, que eran cuatro: Teología, Cánones, Leyes y Medicina y una menor Artes. En términos general, y sin pretender generalizar, la situación histórica de esta universidad refleja el camino que fue tomando la universidad en México. En un principio sirvió para la formación de clérigos y miembros de la burocracia novohispana, sobrevivió a la independencia en 1810 hasta 1865 que cerró sus puertas y la educación superior pasó a impartirse en las Escuelas Nacionales. Como institución contemporánea, vio la luz en 1910 como Universidad Nacional de México tras la fusión de las diferentes Escuelas Nacionales. Para 1929 adquirió autonomía a partir de la modificación de la Ley Orgánica, la cual completó en 1933 desligándose del Estado mexicano. En el año de 1945, normalizarían sus relaciones con el Estado con la Ley Orgánica vigente hasta nuestros días. En 1999, la universidad pasará por otra crisis que terminaría por su reinvenición acorde a los requerimientos de una competencia internacional a partir del año 2000 (Marsiske, 2006: 11).

La universidad Real y Pontificia de México fue fundada el 21 de septiembre de 1551, con la cédula real de la que gozaba le atribuyó los mismos privilegios que tenía la Universidad de Salamanca (Marsiske, 2006: 13). La universidad permitió las condiciones para formar a una minoría de letrados capaz de desempeñar los cargos medios de la burocracia estatal y eclesiástica, tuvieron que dirigirse a España para obtener dicha capacitación (*ídem*).



Los estudios en la Universidad estaban organizados por facultades: la facultad menor o de Artes y las cuatro facultades mayores de Medicina, Derecho Civil o Leyes, Derecho Eclesiástico o Cánones y Teología. La Facultad de Artes, que correspondía aproximadamente a la actual enseñanza preparatoria, requería de tres años de estudio en la cátedra de lógica y en la de filosofía. Una vez que se concluía el bachillerato en artes, los estudiantes podían pasar a cualquiera de las cuatro facultades mayores. La de menor jerarquía dentro de aquéllas era la de Medicina y seguía la de Leyes, en donde se debía estudiar el *Corpus iuris civilis*, la compilación de leyes preparada por encargo del emperador Justiniano, es decir el derecho romano. De mayor jerarquía que los anteriores era la Facultad de Cánones, donde se estudiaba el *corpus* del derecho eclesiástico. La Facultad de Teología, la primera jerárquicamente, se leían los libros que contenían los dogmas de la Iglesia, a partir del siglo XVI la *Suma Teológica* de Santo Tomás (Marsiske, 2006: 15).

La resistencia al cambio de parte de la organización de la universitaria, con predominante dominio religioso, ante los cambios ideológicos en Europa (la Ilustración, la Revolución Industrial, la Revolución Francesa), llevó a la universidad al siglo XIX (durante la Independencia) en condiciones organizativas y estructurales sumamente deterioradas (Marsiske, 2006: 16).

Durante el periodo de transición para constituirse como país independiente, la universidad modificó su nombre suprimiendo el título de Real y llamada entonces, Universidad Nacional y Pontificia. Ésta fue defendida fuertemente por conservadores ante los constantes ataques de los liberales que exigían un cambio del viejo régimen institucional. Debido a los constantes enfrentamientos entre estas dos partes la universidad sufrió una serie de clausuras y reaperturas a lo largo del siglo XIX que la llevaron a clausura definitiva durante el Segundo Imperio Mexicano, en 1865. La motivación del Emperador Maximiliano fue que la educación mexicana en su totalidad requería una urgente reestructuración de acuerdo a las ideas de la ilustración y el modelo francés de universidad (Marsiske, 2006: 17).

La nueva institución inició sus actividades en 1868, de acuerdo a la Ley Orgánica de Instrucción Pública de diciembre de 1867 se establecieron una serie de Escuelas Nacionales

que suplirían los estudios anteriormente impartidos por la Universidad. Sin embargo, Justo Sierra percibía la urgente necesidad que México tenía de elevar su nivel cultural y de mejorar la educación. Por ello, presentó en 1881 a la Cámara de Diputados un proyecto de ley para restablecer en México una Universidad, objetivo que logró como secretario de Instrucción Pública en 1910 en los últimos meses del régimen de Porfirio Díaz (Marsiske, op cit.).

En 1910 se fundó la Universidad Nacional de México, como uno de los actos más significativos del programa de festejos del centenario de la Independencia Nacional; quedó constituida por la reunión de las Escuelas Nacionales Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros, de Bellas Artes y de Altos Estudios (Marsiske, 2006: 18).

Las bases de la universidad actual comienzan con las medidas propuestas por José Vasconcelos como rector de la Universidad Nacional, entre 1920 y 1921, dentro de las cuales solicitaba la devolución a la institución universitaria los poderes que le había conferido la Ley de 1910 y abrir los establecimientos de enseñanza secundaria y superior a un mayor número de estudiantes. Se reorganizó la Universidad, y se acordó que los establecimientos dependientes de la Universidad iban a ser los siguientes: Escuela de Altos Estudios, Facultad de Jurisprudencia, Facultad de Medicina, Escuela de Odontología, Escuela de Medicina Homeopática, Escuela de Ingeniería, la Facultad de Ciencias Químicas y la Escuela Nacional Preparatoria (Marsiske, 2006: 20). Para 1921, se reformaría la reciente Constitución de 1917 y se fundaría la Secretaría de Educación Pública con José Vasconcelos como primer secretario. El presidente Álvaro Obregón otorgó a la nueva Secretaría en este tiempo un presupuesto sin precedente que convirtió a la educación en la tarea más importante del gobierno (*idem*).

El periodo posrevolucionario se perfila como el iniciador de la institucionalización de la ciencia y de la tecnología mexicana. La educación universitaria comenzó a tomar más en serio el papel de la investigación para la institución, esto se muestra con la consolidación de la sociedad científica “Antonio Alzate” en 1927, del Consejo de Educación Superior y la Investigación científica en 1935, así como la Comisión Impulsora y Coordinadora de la Investigación Científica en 1942 (Jiménez-Ottalengo & Moreno, 1997: 135).

Entre los años 40 y 50 se desarrolla un ímpetu desarrollista que colocaría a la universidad en un lugar privilegiado puesto que se veía en ella el medio para la preparación de las elites políticas dirigentes, además de la formación de cuadros profesionales para los sectores secundario y terciario (Marsiske, 2006: 21). En 1950 se comenzaría con la construcción de lo que sería la Ciudad Universitaria para inaugurarse las primeras instalaciones en 1953, su capacidad sería rebasada en tres años. La acelerada expansión de la matrícula fue acompañada por la expansión de las instalaciones, comenzaba la masificación educativa en búsqueda de la movilidad social (*ídem*, p. 22).

Durante 1950, la investigación se centraba en la medicina, la biología, la química y las matemáticas, además de la física nuclear, la economía y la antropología. En esos años se crearon el Instituto Mexicano de Investigaciones Tecnológicas y los Laboratorios Nacionales de Fomento Industrial. La Universidad Nacional Autónoma de México, centra gran parte de la investigación científica que se realiza en el país en sus institutos, tanto de la coordinación científica como de la coordinación de humanidades. En la tarea destaca también el Instituto Politécnico Nacional, y de estas instituciones surgieron otras instancias que diseminaron la tarea de investigación científica a lo largo del país (Jiménez-Ottalengo & Moreno, *op cit.*).

Ante la crecida afluencia de aspirantes, en 1961 se optó por limitar su ingreso por medio de pruebas de selección, se pretendía que entraran los mejores. Sin embargo, estos años de paz institucional se interrumpieron por el movimiento estudiantil de 1968, el cual es reprendido violentamente. A partir de entonces, la situación de la universidad cambiaría, se le reduciría el financiamiento y se instrumentaría un programa de descentralización de la universidad superior (Marsiske, *op cit.*). Se crearían, por ejemplo, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP)<sup>32</sup>, derivadas del proyecto *Nueva Universidad*, propuesto durante la gestión del rector Pablo Casanova.

En materia de ciencia y tecnología, sería el CONACyT (fundado en 1970) el organismo gubernamental que se encargaría de su instrumentación, ejecución y evaluación, además de

---

<sup>32</sup> La primera ENEP es fundada en 1975, hasta la gestión del Dr. Guillermo Soberón como rector de la universidad, quien retoma la propuesta de la ANUIES en dirección a atender la creciente demanda educativa a nivel superior.

la promoción y financiamiento de investigaciones científicas y tecnológicas a fin de vincularlas con las necesidades de modernización del aparato productivo (Jiménez-Ottalengo & Moreno, 1997: 135).

Estos intentos por vincular al sector educativo con el sistema económico tuvo lugar a raíz de la instauración del modelo neoliberal en México y de su imposición en las universidades mexicanas, a partir de lo cual se han tenido efectos en distintos sentidos, facilitando la vinculación laboral de los estudiantes pero al mismo tiempo colocando dificultades alrededor de la conformación de comunidades de profesores y estudiantes (Romo, 2000: 126).

Debido a la carencia de producción nacional en cuanto a ciencia y tecnología, se agravó la situación de las universidades mexicanas frente a las demandas de competitividad internacional. Por ello, los apoyos extraordinarios a las instituciones de educación superior a través de CONACyT o ANUIES fueron privilegiando las producciones tecnológicas. A partir de la instauración de relaciones internacionales globalizadoras, el conocimiento adquiere valor de mercado convirtiéndose en un bien susceptible de ser vendido y distribuido en los circuitos de mercado internacional (Romo, 2000: 149). El desvanecimiento de los límites nacionales, en términos económicos pasa a convertirse en un determinante importante para la situación actual de la universidad, en general de la educación, en el país.

Al intentar ser congruentes con los convenios internacionales, en México se han implementado políticas públicas<sup>33</sup> en miras de la modernización en distintos rubros incluida la educación. En el caso de la universidad, Comas (2007) destaca la transformación de la institución universitaria a la organización universitaria<sup>34</sup>, la cual implica que la universidad se adapta y se transforma primordialmente por los financiamientos que permiten desarrollar

---

<sup>33</sup> La autora destaca tres programas al respecto: Programa de Mejoramiento Educativo (PME), Plan de Desarrollo Educativo (PDE) y Programa Nacional de Educación (PRONAE). (Comas, 2007).

<sup>34</sup> Los principales instrumentos por los cuales se ha acelerado tal transformación son: los estímulos para los docentes y el Programa de Fortalecimiento Institucional (PIFI) para las instituciones (Comas, 2007).

sus funciones sustantivas<sup>35</sup>. El aparato educativo, en épocas neoliberales, ha dejado en segundo plano a la planeación y ha centrado su atención en mecanismo de evaluación y procedimientos de regulación y control sobre las carreras, las instituciones, los docentes, los investigadores, de los cuales México constituye la vanguardia en América Latina (Follari, 2008, p. 72).

Un modo de apuntar a las circunstancias actuales de la universidad mexicana es refiriéndonos a la demanda social de mayor eficacia y eficiencia<sup>36</sup> que tiene de base a las exigencias de los procesos globalizadores (Carrizosa, Fernández, Flores & Radosh, 2006: 287). Esta demanda se sostiene tras las exigencias de excelencia que actualmente imperan en el ámbito universitario, y en el mundo en general (*ídem*). Esta condición ha intervenido en la organización y creación de los IES, incluidas las universidades (*ídem*), lo cual se puede ver desde la difusión y propaganda que las mismas instituciones hacen de sus cualidades, vistas como servicios, asimismo ha intervenido en el incremento de IES alternativas a la universidad. En 1970 eran 68 las universidades públicas y 41 las privadas, para el año 2005 eran 464 universidades públicas y 945 instituciones privadas (muchas no fungen como universidades) (Baptista, 2007: 109).

Otro efecto de los movimientos globales, en las universidades, se refiere a la movilidad social, la cual ya no sólo se apoya en el ingreso a una institución universitaria, sino que toma en cuenta otros referentes acorde con el espíritu actual: se contempla el tipo de carreras, el prestigio del plantel y los grados que se obtienen. Lo cual incentiva que las universidades compitan no como bloques, sino por especialización<sup>37</sup>. Además fomenta que

---

<sup>35</sup> Al respecto, Comas (2007) señala que no sólo se ha favorecido un léxico empresarial en las universidades, sino también se ha dado lugar para la fijación en el presente en detrimento de las responsabilidades del futuro.

<sup>36</sup> En 1992 se creó un nuevo programa que atendiese a las exigencias globalizadoras, “la Carrera Docente del Personal Académico”, el cual se orienta hacia el mejoramiento de la calidad de la docencia de las instituciones de educación superior (IES), dentro de la cual se contemplaron distintos elementos que debían integrados en un modelo de evaluación. Para la puesta en operación del programa se consideran varios conceptos, la calidad figura como el concepto principal y contempla la eficacia (convertida en la misión misma de la institución), la eficiencia (reflejada en el tipo y cantidad de objetivos alcanzados con la menor cantidad de recursos posibles), la dedicación y la permanencia.

<sup>37</sup> Por ejemplo, ITAM que compite con economía; la Universidad Iberoamericana con las humanísticas; la Universidad Panamericana con administración de empresas, La Salle con

se privilegien unas carreras sobre otras, las ciencias sobre la filosofía, los negocios frente a las ciencias de lo humano (Jiménez-Ottalengo & Moreno, 1997: 106).

Ante la aparente conveniencia de estudiar negocios, como administración por ejemplo, en lugar de carreras como sociología o psicología, surge la interrogante acerca de la alta tasa de demanda que mantiene la carrera de psicología y acerca de aquello que lo determina más allá de las elecciones obvias, desde la razón. Asimismo, surge la interrogante sobre el interés que en México se mantiene sobre los estudios universitarios aun cuando en otros países la universidad aparece como una institución obsoleta que no corresponde con los ánimos de la actualidad, desapegados de lo intelectual y vueltos hacia lo pragmático (Follari, 2008, p. 79).

#### 4.5 Elementos teórico-analíticos en educación

Pese a los intentos por reducir el lado subjetivo de la educación por medio de la elevación del racionalismo y, actualmente, un renovado pragmatismo, los fenómenos no pueden sino quedar ajenos a su comprensión. Es por ello que aquí se presentan algunos desarrollos conceptuales en auxilio de tales tendencias reduccionistas. Ya se expuso un breve recorrido histórico a razón de la universidad en México, contemplando aspectos que le fueron determinantes (educación clásica, orígenes de la universidad, movimientos sociales, políticos y económicos), que sin embargo, conformarían parte de las tendencias que anulan lo humano, lo psíquico, si no se diera lugar a la subjetividad dentro del fenómeno educativo. Para tal fin se dio este espacio, donde no sólo se ubica al estudio alrededor de las profesiones desde un punto histórico puesto que implica a la vez un espacio sociológico, como medio de socialización (Romo, 2000: 117), y uno psíquico, por lo que del inconsciente hay que decir. Se trata de dar cuenta de los determinantes articulados alrededor del fenómeno de la elección profesional.

---

medicina, el Tecnológico de Monterrey con ingenierías, y la UNAM con las científicas (Jiménez-Ottalengo & Moreno, 1997: 106).

Para comenzar con el desarrollo conceptual propiamente dicho, hace falta mencionar que se recuperan condiciones que son específicas de la sociedad mexicana actual, de acuerdo con las tendencias globalizadoras que determinan no sólo al aparato educativo. Esta mención va en el sentido de constituir un referente que posibilite la articulación de los determinantes en su sentido vigente, actual, para no hablar de una sociedad ni de la condición social de los sujetos en abstracto. Posteriormente, se incluyen los conceptos que guiarán el análisis del material de campo, éstos derivan de la articulación entre lo inconsciente y los procesos educativos.

#### 4.5.1 Algunas condiciones sociales en México

Históricamente se ha visto la tendencia por imitar y adoptar modelos externos por admiración hacia ellos, tanto modelos económicos como culturales y educativos, entre otros. Esta tendencia puede ser ubicada en países llamados tercermundistas, los cuales permanecen en proceso de desarrollo y dependen de otros científica y tecnológicamente hablando, como ocurre en el caso de México. Esta dependencia puede entrañar ciertos conflictos sociales, Jiménez-Ottalengo y Moreno (1997: 139) destacan la anomia, la confusión de identidad o despersonalización, lo que indicaría la pérdida de lealtades entre sus miembros y un cierto extravío respecto al rumbo por el que se debe marchar hacia el progreso. En México se identifican síntomas derivados de la incorporación del país a la competencia global, los señalados por los autores son caracterizados como: cinismo colectivo, desvalorización nacional y adjudicación de características negativas como exclusivas de los mexicanos, así como el llamado *malinchismo* (*ídem*); anomia, trata de la transgresión por el simple hecho de transgredir normas; confusión de identidad, alrededor del mestizaje y de saberse mexicano pero querer actuar como europeos o estadounidenses; despersonalización, que puede entenderse en el nivel más general del término, tiene que ver con la deshumanización del sujeto y de los otros (autoagresión, agresión a otros, alcoholismo, drogadicción, degradación moral, suicidio) (*ídem*).

#### 4.5.2 Herramientas conceptuales alrededor de los procesos educativos

Aludiendo a los aspectos psíquicos y subjetivos del fenómeno educativo, que parte de la conformidad de moldear el yo de acuerdo al principio de realidad socialmente válido

(Aguado, 2002: 131), se vuelve necesario apuntar y precisar algunos conceptos al respecto (otra escena, formación-aprendizaje), con la finalidad de ampliar el marco de referencia para bordar elementos como la formación de un ideal del yo en el estudiante o los modelos de identificación, entre otros. La razón de ello es que tales identificaciones, y tales procesos psíquicos en general, se juegan en lo que se espera del alumno y espera él mismo de su futuro como profesionista.

Esta sección del capítulo se basa en los conceptos que guiaron el trabajo de Irene Aguado (2002) alrededor del proceso educativo, estos son: 1) la *otra escena educativa*, concepto que refiere a un aspecto poco atendido en el discurso educativo, que sin embargo alude a aspectos centrales para el sujeto. Trata de las vicisitudes del deseo inconsciente y de la historia del sujeto, que pese a intentar ajustarlo a lo oficialmente establecido, determina la dirección del proceso educativo por medio de vínculos, demandas, privaciones, frustraciones, dominio, sumisión, transferencias (*ídem*). 2) El segundo concepto se refiere al proceso de *formación*, visto más allá de la normalización del currículum y perfiles de egreso. Se basa en la propuesta de Devereux (1977 en Aguado, *op cit.*) en torno al proceso de investigación, donde señala que las ansiedades derivadas de tal proceso atienden a reacciones contratransferenciales, aunque disfrazadas de metodología. De este modo, el currículum, los planes de estudio, y demás instrumentos “objetivos”, funcionarían como mecanismos de defensa portadores de certeza y certidumbre. Sin embargo, el punto va más allá de la construcción de sistemas de referencia, al mismo tiempo encubren otro tipo de saber sobre el cual se instala y se juega el deseo (*ídem*, p. 19-20). Lo anterior, puesto que la escuela y la escolarización, en general, constituye un objeto donde se puede y se articula el deseo, creándose la posibilidad de invertir al conocimiento, institucionalmente necesario y deseable, como un objeto deseable para el sujeto (Aguado, 2010: 26).

#### 4.5.3 La otra escena de la educación

Del proceso educativo puede referirse la escena que comúnmente se saca a la luz y de la cual existe una aceptación consensuada sobre su validez y representatividad del proceso, ésta es reflejada en cifras, estadísticas y análisis críticos. Baste el subtítulo elegido para indicar el argumento que aquí se defiende, no sólo existe tal escena sino que hay otra, que



habla del sufrimiento, del dolor y de lo vivido, y que “otorga a la historia su espesura humana” (Makowski, 2003: 149).

Se puede decir, entonces, que es de esperar que muchas cosas sucedan en paralelo a los intercambios oficiales, como decía Kaës (2005: 73). Las instituciones como las organizaciones, deben ser analizadas como sistemas socio-psíquicos, lo mismo que los fenómenos que tienen lugar en ellas, dado que producen bienes, saberes, lenguajes, e igualmente de imaginarios, fantasmas, sufrimientos, placeres y conflictos (De Gaulejac, 1999, p. 9). En el caso de la escuela, como escenario del fenómeno de elección profesional, se trata de un espacio donde se encuentran tanto conocimientos y procesos administrativos, formales, como otro tipo de saberes acerca de sus deseos de saber, de poder, de someter, alienar a los demás, deseos de ser amados por ello, de ser aceptados, complacidos, de ser reconocidos, valorados y aceptados por los otros (Zúñiga, 1991 en Aguado, 2002: 32; Aguado, Avendaño & Díaz, 2002: 86).

Precisando aún más el concepto, recordemos que es del desarrollo teórico de Mannoni (1979 en Aguado, 2010: 262) sobre la *otra escena* de lo que se parte, como aquello que queda más allá de lo consciente, es decir, su principal componente es la inconsciencia, lo que significa que se habla de deseos, procesos intersubjetivos, afectivos, que se articulan y contraponen desde el inconsciente. Por ello es que se hace alusión a las fantasías, deseos, demandas, intereses e ideales, al amor, al odio e ignorancia (Anzaldúa, 2004: 42), los cuales remiten a la subjetividad que los hace posible, tanto a nivel consciente como preconsciente e inconsciente (Kaës, 2005).

Consecuentemente, los aspectos antes señalados configuran la otra escena educativa que sostiene y actualiza el orden de lo inconsciente. De cual se puede partir para tratar de comprender cómo, por parte de los sujetos, se actualizan fantasías, deseos, imaginarios, identificaciones, idealizaciones, frustraciones y privaciones que matizan y pueden definir el éxito o fracaso del proceso educativo (Aguado, 2010: 263), además de arrojar cierta luz sobre la dirección que puede tomar su trayectoria escolar y posibilitar un grado de comprensión alrededor de la elección profesional.

Asentando el concepto dentro del marco de referencia socioanalítico, habría que apuntar que adquiere sentido en su articulación con el funcionamiento social (De Gaulejac, 2005: 19). Asimismo, hay que decir que esta otra escena no tiene sino un sentido metafórico y simbólico, puesto que la vida se juega en una sola escena, debido a que la dimensión social, de la cual forman parte las formalidades institucionales, sólo adquiere sentido en su articulación con la dimensión psíquica, subjetiva. La otra escena no es una escena aparte (De Gaulejac, 2005b: 76).

Por tanto, el trabajo alrededor del fenómeno de elección profesional, contemplándolo desde el entendido de la otra escena que le compone, refiere a la relación dialéctica entre el marco más formal de la institución educativa y el actuar subjetivo de los sujetos implicados. Siempre queda una brecha entre lo prescrito, lo pronostica y esperado, y lo que sucede realmente (Muriel, 2012: 6). Concretamente, el proceso educativo (y la elección profesional) dependerá para su realización de una serie de factores sociales, como leyes y reglamentos, políticas y programas públicos, asociaciones profesionales, la opinión pública, los medios de comunicación, valores éticos, normas sociales (*ídem*). Tales factores se vinculan con la otra escena dando lugar a un fenómeno complejo, el cual quedaría mutilado y sesgado en su comprensión si se atendiera sólo a algunos de los elementos que lo configuran.

#### 4.5.4 Formación-aprendizaje

Formación y transmisión (que será abordada en el apartado del aprendizaje) son categorías usadas en el psicoanálisis para distinguir espacios y modalidades de la reflexión sobre el proceso educativo. Los cuales forman parte de las referencias ineludibles para la comprensión de los determinantes subjetivos del quehacer educativo y la transmisión de conocimientos sobre modos deseables de ser (Aguado, Avendaño & Díaz, 2008: 455).

Comencemos con la formación. Ésta implica procesos psíquicos inconscientes vinculados al aprendizaje y a la aplicación de conocimientos, especialmente en la conformación de imaginarios y vínculos transferenciales (Anzaldúa, 2004: 89). La formación es “un proceso de trans-formación de sí mismo en función de resignificar lo que ha sido o imagina ser, en relación a lo que imagina será, dándole un nuevo sentido a sus deseos” (*ibid*, p. 90).

Mientras que el aprendizaje se sitúa a nivel de conocimientos o técnicas, la formación corresponde al nivel de su ser en el saber (*ídem*).

Así, se entiende la formación como aquello que permite que los actores del proceso educativo adquieran forma. En otras palabras, aquellos afectos que se instalan en los cuerpos y posibilitan el placer, el miedo, la culpa, y demás formaciones que facilitan o impiden los aprendizajes (Aguado, Avendaño & Díaz, *op cit*). Asimismo, determinan la dirección de dichos aprendizajes en su continuación profesional, especialmente cuando el sujeto se enfrenta con una elección trascendental, elegir una u otra carrera o dejar la institución educativa.

Cabe subrayar que no sólo se trata del aspecto subjetivo del fenómeno educativo, puesto que también alude a la dimensión existencial que configura al sujeto. La formación no sólo queda en los modelos ideales, los procesos transferenciales y los imaginarios, al mismo tiempo se juegan los modos que el sujeto tiene para sentirse a sí mismo y a los otros, remite a lo que puede y desea ser (*ídem*).

En el caso del aprendizaje<sup>38</sup>, éste depende en buena parte del desarrollo cognitivo, la competencia operatoria y los conocimientos previos del sujeto (Anzaldúa, 2004a: 34). Y cómo ya se mencionó, refiere a conocimientos socialmente aceptados, que ya existen en la cultura del sujeto y que son apropiados por el sujeto generalmente por un proceso de asimilación-acomodación (Anzaldúa & Ramírez, 2001). Sin embargo, señalemos que el proceso de aprendizaje no es posible sin que el deseo funja como motor (*ídem*), puesto que

---

<sup>38</sup> Dejemos en claro que las separaciones conceptuales a las que se recurre no significan que los elementos descritos por separado estén desligados y puedan estudiarse cada uno por separado, por el contrario, son impensables lo uno sin lo otro. El desmenuzamiento del fenómeno de elección profesional permite que a nivel abstracto en sus distintos elementos no implica un maquinaria desmontable y remontable sin que por ello tenga repercusiones a nivel comprensivo, mucho menos implica la posibilidad de desensamblar alguna pieza para su análisis particular. De lo que se trata es del señalamiento de dichos elementos para la mejor comprensión del fenómeno, siendo tal señalamiento meramente teórico, abstracto, además de que su identificación permite que se vislumbre el fenómeno en su complejidad propia, y se reconozcan las particularidades que distingue a cada elemento (recuérdese lo irreductible social y lo irreductible psíquico, visto en el capítulo uno) y por ende, la necesidad de un marco multirreferencial que permita dar cuenta de las especificidades de cada uno. Si bien, los planteamientos que desde la sociología clínica se hacen facilitan una gran cantidad de recursos conceptuales y analíticos, siempre faltarán puntualizaciones que salvaguarden la complejidad propia de cada fenómeno de posibles reduccionismos y sobregeneralizaciones.

para que se lleve un aprendizaje se requiere, entre otras cosas, de la existencia de un vínculo entre el deseo y el conocimiento, que convierta a éste en algo que se desea, que se vislumbre como algo que viene a colmar una falta (Aguado, 2010: 269).

El aprendizaje es una construcción de sentido, se construye un sentido al contenido que se recibe por medio de la transmisión, éste se resignifica en función de los esquemas de conocimientos previos, a la vez que se vincula con el deseo y las significaciones imaginarias que el contenido despierte en el sujeto (Anzaldúa, 2004a: 35).

El aprendizaje comprende al sujeto siempre en función y a través del otro. “Nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (Paulo Freire 1985:69 en Anzaldúa, 2004a: 38). En este sentido, puede entenderse que el aprendizaje, específicamente al respecto de la transmisión, trabaja a nivel consciente y por lo tanto, a nivel lógico, reflexivo, crítico, y se refiere al conocimiento, que ya existe en la cultura y es susceptible de ser transmitido a otros. Es decir, concierne a procesos psíquicos de intercambio de información y adquisición de conocimientos (Anzaldúa, 2004: 89).

Sin embargo, el aprendizaje no puede desentenderse de la subjetividad ni de su dimensión social. El aprendizaje, y más específicamente, la pulsión de dominio vuelta pulsión de investigación, epistemofílica, se apuntala en procesos inconscientes que a la vez remontan a la dimensión social del mismo. La estructuración de una identidad requiere del desarrollo de un sentimiento de pertenencia, es decir, del vínculo con el objeto y por tanto de su dimensión intersubjetiva y social (Kaës, 2005: 362).

Fumagli (2008; s. p.) apunta que el aprendizaje es la apropiación de la realidad que implica reestructuración de los vínculos, lo que a su vez implica un trabajo de integración que requiere que el sujeto se reconozca en un aquí-ahora en relación con su pasado a la vez que con un proyecto que lo incluye existencialmente. A partir de la pulsión epistemofílica, el sujeto busca saber de su propia condición de sujeto, sobre su historia y su lugar en la sociedad, de su linaje y herencia. Esta demanda, como otras más, se formula en el espacio educativo que empero, quedan ocultas en el silencio y su negación, lo que no puede sino mantenerlas en la imposibilidad de su satisfacción (Aguado, 2010: 270). Sin embargo, es

precisamente la insatisfacción del deseo lo que posibilita la creación, la investigación, la sublimación que permite que el sujeto se constituya como un elemento valioso y aceptado en y por la sociedad.

## PARTE

## II

## 5. METODOLOGÍA

A partir del marco de referencia que sustenta este trabajo, se presenta a continuación el despliegue de las distintas dimensiones que componen el dispositivo metodológico empleado. Cabe aclarar dichas dimensiones: de inicio, se expone la fundamentación de la noción *dispositivo* que nos interesa, lo que al mismo tiempo permite algunas precisiones alrededor del término, especialmente con el asunto de la intervención. Enseguida, se desarrolla la configuración específica del método de la sociología clínica, enfoque desde el cual se organiza la presente investigación, haciendo alusión a las características propias del método clínico en estudios sociales, y aún más específicamente, del trabajo con talleres de investigación-implicación como el realizado para los fines del trabajo presente.

Luego de la fundamentación teórica mencionada, se pasa efectivamente, a la exposición del dispositivo metodológico empleado que, pese a la fundamentación hecha, requiere de precisiones específicas dado el objeto de estudio elegido. Por tal razón, se incluyen algunas conceptualizaciones y aclaraciones adicionales que reduzcan la posibilidad de malentendidos y aporten el rigor suficiente para la construcción de una metodología pertinente. De este modo, se presenta el encuadre adoptado, la estrategia metodológica empleada, así como otras consideraciones alrededor de la puesta en acción de los soportes metodológicos, de sus especificaciones y del procedimiento para su posterior análisis. Como una última aclaración, se incluye la mención puntual de cada paso seguido durante el trabajo de campo y el trabajo posterior a la recolección del material para análisis, todo acorde al dispositivo metodológico.

### 5.1 Dispositivo

El dispositivo puede ser entendido en concordancia con el enfoque socioclínico, a partir de las conceptualizaciones de algunos autores. Así, Kaës (2005: 75) lo ha definido como la composición artificial de elementos distintos destinados a producir un efecto de trabajo psíquico. Hablando de los objetivos particulares de un trabajo psicoanalítico. Podría decirse del dispositivo de la cura psicoanalítica, apropiado para las condiciones de manifestación

de las formaciones y procesos inconscientes en subjetividades singulares (*ídem*). Partiendo de esta primera aproximación, epistemológicamente afín al enfoque socioclínico pero con matices por precisar, el mismo autor agrega algunas puntualizaciones para el trabajo con grupos (que es el que nos interesa).

A dicho dispositivo, como a cualquier otro, se le pueden realizar algunas variaciones de forma y de fondo que pueden afectar sus disposiciones particulares en función de las modalidades y objetivos de cada proyecto de trabajo (Kaës, *op cit.*). Puede tratarse de trabajos con grupos, con sujetos con características específicas, etcétera. Tales variaciones pueden corresponder al límite o a la ausencia de límite temporal fijo, al proceso mismo, a las dimensiones del grupo (*ídem*). Sirva este ejemplo para abordar el tema del dispositivo y su relación con el encuadre.

El encuadre se refiere, sin extendernos, a las consideraciones técnicas/metodológicas como las mencionadas arriba. El dispositivo, por su parte, comprende las modalidades de regulación fundamentalmente a aspectos teóricos que repercuten en las dimensiones técnicas/metodológicas y éticas (Aguado, 2002: 53), es decir, que permea al trabajo en su conjunto.

El concepto de *dispositivo* se origina con el trabajo de Foucault, y recibe grandes aportes del socioanálisis, de modo que habla de dispositivo de análisis, dispositivo de intervención, dispositivos institucionales (Aguado, *op cit.*), los cuales mantienen en común su relación con el poder y el saber dando forma a una unidad productora no sólo de sentido, sino también de diferentes formas y dinámicas sociales (Manero, 2012: 217), sus repercusiones a nivel social (hablando de los dispositivos que emplean las instituciones) bien pueden plasmarse en el trabajo y en los resultados de una investigación o de una intervención, es decir, que el modo específico que adopte el dispositivo metodológico-analítico determinara el modo de trabajo, el material considerado relevante y determinará también el tipo de análisis.

Habiendo mencionado la flexibilidad de adopción de dispositivos, cabe señalar que no cualquiera en momentos y condiciones particulares puede decirse pertinente. Hablando de dispositivos de intervención (como los que se emplean en la investigación), puede aludirse



a la *técnica* y las reflexiones que las sociedades tienen de ella, en tanto que se despliegan sobre el ser humano. Necesariamente, tales reflexiones se postran sobre los imaginarios sociales al respecto, sobre su sustento teórico y el proyecto social y científico en el que se sitúan, en todo caso, la implementación de un dispositivo de intervención debería situar ejes teóricos desde los cuales pueda tener lugar en relación con la institución, o bien la sociedad (Manero, 2012: 216).

A partir de aquí, se puede recuperar la mencionada participación del socioanálisis en la construcción conceptual del dispositivo, en relación con la intervención. La intervención se define, desde el origen del socioanálisis, como una operación externa del campo actividad habitual (artificial), especialmente profesional. Y tiene íntima relación con la idea de la intervención de un hechicero, facilitador, experto, consultante, evaluador (Lourau, 2001: 38). La finalidad de una intervención no puede estar dissociada de las condiciones sociales que permiten o no materializarla, no puede quedar en una buena intención ideológica, o en mera abstracción. La organización de estas condiciones es lo que se denomina dispositivo (Lourau, *op cit.*)

El abordaje del concepto de intervención queda lleno de huecos por ser llenados, teóricamente hablando, sin embargo, el concepto toma mayor pertinencia desarrollándose de manera conjunta con el concepto de investigación, más adelante, a razón de los talleres de investigación-implicación.

## 5.2 Método clínico en ciencias sociales

Para dar una breve entrada al método socioclínico, puede recuperarse la síntesis realizada por Espinoza (2006: 363). De acuerdo a la autora, el modelo metodológico de la sociología clínica se organiza a partir de dos ejes delimitantes: delimitación diacrónica y delimitación sincrónica. La primera se refiere al análisis de las huellas de la historia y al análisis del peso de la historia, por medio de los cuales se busca comprender el trabajo de incorporación de la herencia ligada a los orígenes sociales, comprender la influencia en uno mismo del deseo de sus educadores y del proyecto parental, estudiar en qué medida, la historia colectiva

condiciones cada uno de los destinos individuales. Por otro lado, la delimitación sincrónica se refiere al análisis de las posiciones sociales y al análisis del deseo de ser a través de las maneras de ser, desde donde se pretende elucidar que (y cómo) las maneras de ser están condicionadas socialmente a través de las elecciones en la trayectoria, abordar el asunto de las rupturas y cambios vinculados a las posiciones sociales, dar cuenta de los fantasmas, los pasajes al acto, las locuras.

La Sociología clínica ha construido categorías cuyos desarrollos resultan centrales para comprender procesos sociales contemporáneos, como una concepción de sujeto hipercomplejo, la propuesta de acercar procesos de investigación y de intervención, la comprensión psicosocial y la construcción social de la historia individual. Estas elaboraciones se articulan en lo que se define como aproximación clínico-social o modelo clínico en ciencias sociales, donde el concepto *clínico* entra en la semántica del análisis social como metáfora que alude a la cercanía y cooperación entre los sujetos que forman parte de una investigación (Espinoza, *op cit.*).

De este modo, la sociología clínica, de acuerdo a su método clínico, se construye sobre la escucha, el saber de la experiencia y la consideración del conocimiento que los sujetos tienen de su mundo social (Grasseli & Salomone, 2012: 86). Se parte de la puesta en sincronía de la perspectiva individual con el contexto social donde se inscriben los sujetos; a la vez que se trabaja en diacronía por la historia personal, familiar y social por la que cada sujeto ha sido producto (De Gaulejac, 1999). Tales condiciones permiten la articulación entre lo irreductible psíquico y lo irreductible social de los fenómenos humanos.

Aplicar el método clínico en fenómenos sociales implica intentar aprehender las situaciones a la vez en su singularidad y su complejidad, aclarar las diferencias entre la posición del investigador y los sujetos implicados, al mismo tiempo se trabaja la propia implicación (Taracena, 2005: 233).

En objetivo metodológico de la sociología clínica, de acuerdo a la propuesta de De Gaulejac (2005a: 53), consiste en crear las condiciones de un doble movimiento: de distanciamiento y de implicación. El distanciamiento permite trabajar con la propia historia relativizando el carácter singular de la historia personal en tanto ésta es producto de

transformaciones y condiciones sociales, como pertenecer a una clase social, a una cultura, a una época. Análisis que no quedaría completo si no se basara en la misma experiencia subjetiva del sujeto y en la implicación individual de cada participante para discutir las hipótesis de trabajo, pudiendo enriquecerlas o contradecirlas con sus aportes.

Dichos aportes corresponden a sus discursos, historias que constituyen un medio para organizar un sentido, una reescritura de los acontecimientos del pasado del sujeto. Se trata de regresarle esta “verdad”, la de su discurso a él mismo (De Gaulejac, 2005: 36). Estas historias son verdaderas, no por un consenso colectivo sustentado en evidencias cuantificables y comprobables, sino por su cualidad de organizador psíquico, puesto que es verdadero para el propio sujeto. No se busca refutar si lo que dicen o no, en tanto si sucedió efectivamente o no, adquieren veracidad en la propia voz del sujeto, en tanto cree que sucedieron y, piensa, siente y actúa con respecto a ello.

Estos discursos son llamados relato de vida, en tanto que hablan de la experiencia subjetiva del sujeto y su construcción social lo largo del tiempo, puede enfatizarse la trayectoria social, la trayectoria escolar, la novela familiar, etcétera, en función del fenómeno particular que constituya el objeto de estudio. Ahora bien, la práctica del relato de vida puede realizarse en grupo, dando como resultado de análisis un discurso grupal. Ello implica intercambios y compartir experiencias en grupo, que parte de la construcción singular de historias que mantienen su especificidad pero que al mismo tiempo dan forma al surgimiento de una historia colectiva, a un discurso grupal más fuerte, donde se desarrolla una experiencia compartida. Sin embargo, el marco institucional de esos grupos (como en los talleres de investigación-implicación) sigue siendo limitante sobre todo por la heterogeneidad de cada sujeto (Rhéaume, 2003: 101). El grupo como práctica social sirve de contexto instrumental para la producción de discursos, por ello se construye el dispositivo para facilitar la expresión y el análisis de los relatos resultantes, y el grupo mismo deja de fungir como objeto central de análisis (*ídem*).

El hecho de considerar a la producción grupal como el objeto central del análisis no conlleva el desvanecimiento de la importancia de los relatos individuales, empero, los relatos individuales permiten esclarecer más el discurso grupal, permite comprender mejor

los significados fundamentales que los sujetos asignan a los fenómenos estudiados, ponen en juego sus propias motivaciones, aspiraciones, miedos, adhesiones, proyectos personales (Rhéaume, *op cit.*).

### 5.2.1 De la implicación del investigador

Arrojando un poco más de luz alrededor del concepto de implicación, se recupera el aporte Lourau (2001) sobre sus límites y la posibilidad de su estudio. El autor identifica dos extremos donde el análisis de la implicación deja de ser posible, uno de ellos es la *desimplicación*, definida como la objetividad, la identidad más pura (más pura que la de un cadáver, señala); al otro lado, se muestra el extremo de la participación afectiva que caracteriza la *sobreimplicación* de la subjetividad. Rebasando tales extremos se encuentra la zona que Jean Pierre Faye (en Lourau, *op cit.*) llama la *zona de descarga ideológica*, donde tiene lugar el componente implicacionista de los identitarismos (*identitarismes*) religiosos, políticos o pasionales. Ahí, el análisis de la implicación es imposible, sea por prohibición o por ceguera (*Ibíd.*, p. 50).

Por encima de que en cierta condición el análisis de la implicación sea imposible, está la imposibilidad de estar fuera de juego, es decir, de no estar implicado en la investigación. Al menos, como Lourau (*ídem*) apunta, existe una implicación existencial en cada situación. En el caso del investigador –y también del analista- se trata de los elementos emocionales y afectivos que acompañan los procesos de investigación y de intervención. Existe, por tanto, relación entre la historia de vida del investigador, sus características sociales y culturales con las elecciones de tema y con la forma de hacer la investigación (Taracena, 2010: 56).

Para el análisis de la implicación del investigador se parte de los planteamientos de Devereux (1984 en Aguado, Avendaño & Díaz, 2008: 461), quien plantea que todo trabajo contiene una dosis de implicación. Asimismo, pone de manifiesto que los propios aspectos defensivos del investigador influyen en el modo de aproximarse y en la elección de sus objetos de estudio (Taracena, 2003: 131).

En este sentido, se vuelve necesario, a decir de Aguado (2010: 267), deconstruir la mirada de los sujetos a fin de revelar las distorsiones subjetivas en la construcción de sus campos

de acción, así como de ellos mismos y de los sentidos que atribuyen a sus elecciones teóricas y metodológicas. Se vuelve factible preguntarse sobre el tipo de vínculo que se establece entre el sujeto y sus elecciones, sobre el lugar desde donde mira y donde se coloca (*ídem*).

La construcción de una teoría no está ligada solamente a la búsqueda de saber, sino también a la posición subjetiva y social del investigador (Taracena, 2003: 125). Su implicación lo moviliza y lo proyecta hacia el conocimiento como acto amoroso (Aguado, Avendaño & Díaz, 2008: 455).

### 5.2.2 Complejidades del método clínico en ciencias sociales

Para cerrar con las conceptualizaciones en torno al método clínico de la sociología clínica, se presentan algunas complejidades (problemas) que enfrenta esta perspectiva dentro del plano metodológico:

- a) Producir métodos que permitan comprender el peso de los determinantes sociales en las construcciones subjetivas de los sujetos, describir las transformaciones históricas de sistemas sociales al mismo tiempo que se da cuenta de la singularidad del trabajo psíquico que explica por qué estas determinaciones actúan de manera distinta según los sujetos.
- b) Conciliar el método clínico, individual, con la posibilidad de crear hipótesis potencialmente representativas de un grupo social.
- c) Evitar la *doble trampa* de lo vivido sin concepto y del concepto sin vida (De Gaulejac, 1999).

Sobre el último punto, De Gaulejac (*ídem*) se refiere al primer aspecto de la trampa como perderse en la experiencia personal, como si pudiera encontrar su sentido en sí misma (*ilusión empirista*) cuando, por el contrario, las conductas, las actitudes, no mantienen autonomía en relación con las condiciones que les dan forma. El análisis de estas condiciones es indispensable para entender lo vivido y la teoría es necesaria para sustentar tal análisis. En cuanto al “concepto sin vida”, el autor señala que consiste en sumergirse en lo teórico (*ilusión positivista*), que reduce lo real al estudio de estadísticas, probabilidades y

regularidades objetivas. Sin embargo, las construcciones teóricas no producen sentido más que por medio de lo vivido.

### 5.3 Taller de investigación e implicación

Los grupos de investigación e implicación figuran dentro de los campos característicos de la aplicación del enfoque socioclínico, junto con el análisis de las organizaciones y el campo de la exclusión social (Taracena, 2010: 62). Al igual que el análisis del discurso, el método biográfico, la entrevista no directiva, los grupos de implicación e investigación mantienen como premisas la noción de demanda, la observación participante, la implicación y la investigación (Rodríguez, 2005: 207).

#### 5.3.1 Origen y conceptualización

Los grupos de investigación e implicación fueron creados en la década de 1970 por Vincent de Gaulejac, Michel Bonneti y Jean Fraisse, quienes comenzaron a trabajar sobre las articulaciones entre dos conceptos, uno proveniente del psicoanálisis y el otro de la sociología: novela familiar y trayectoria social, correspondientemente (Taracena, 2010: 73).

La coordinación de grupos de investigación e implicación se trata de comprender la dinámica y las contradicciones de los fenómenos humanos a partir del entrecruce teórico del psicoanálisis, la sociología y la fenomenología. A partir de esto, deriva el análisis de la génesis social de los conflictos psíquicos, es decir, de la articulación del deseo con la historia (De Gaulejac, 2005: 15).

En términos generales, esta metodología promueve el trabajo sobre la propia historia a partir de tres elementos: los relatos de vida, los discursos contruidos; los métodos de objetivación de su historia, árboles genealógicos, fotos; los medios de proyección y de expresión, dibujos, dramatizaciones. Lo que se realiza para la articulación entre lo psíquico y lo social (la dialéctica entre el sujeto producto de la historia y el sujeto productor de historia) es analizar en qué medida las subjetividades están determinadas por el campo social, con el fin de evidenciar cómo lo social, tal como existe en un momento dado y del

modo cómo han evolucionado, influyen la historia y la vida psíquica de los sujetos, es decir, su manera de pensar, sus elecciones ideológicas, económicas, profesionales (De Gaulejac, 2005: 44).

El diseño metodológico propuesto por De Gaulejac está organizado de tal forma que se favorezca la implicación personal, por medio de soportes que facilitan la exploración, la reescritura y la emergencia de las historias de los participantes y su resonancia en los otros (De Gaulejac, 2005a: 51).

Haciendo referencia al propio nombre de los talleres de investigación e implicación, puede retomarse lo dicho por Anzaldúa (2004) sobre los modelos de investigación-intervención psicoanalíticamente orientados: “Es un modelo de investigación-intervención, porque a la par que se investiga, se intenta promover un cambio de actitud de los participantes respecto de su práctica, a partir de la toma de conciencia de los determinantes subjetivos y sociales de su hacer” (p. 50). En palabras de De Gaulejac (1999), “se trata de un trabajo cognitivo que apunta a la comprensión de procesos, a la producción de hipótesis explicativas, al análisis de mecanismos; y, a la vez, de un trabajo de implicación donde está en juego la historia personal, familiar y social de cada participante. El material producido colectivamente depende, pues, de la implicación de cada participante, es decir, de su capacidad y de su deseo de sumergirse en su pasado para poner al día los factores estructurantes de su historia” (p. 11).

Para concluir con las bases teóricas de los grupos de investigación e intervención, cabe mencionar que el proceso de investigación conlleva necesariamente un proceso de intervención, y por ende implicación, ya que por medio de un dispositivo grupal se pretende, como hicieron Aguado, Avendaño & Díaz (2008: 459), rebasar el nivel meramente anecdótico para producir un cambio subjetivo de recreación, apropiación y reconstrucción discursiva.

## 5.4 Descripción del dispositivo metodológico

Siguiendo a Aguado, Avendaño y Díaz (*op cit.*), se pretende justificar el dispositivo implementado en el taller de investigación e implicación al señalar que el grupo es concebido como un espacio de enlaces y desenlaces de subjetividades, de complejos entramados que se juega en cada participante y constituye el espacio de operación de una elaboración discursiva grupal donde se articulan lo individual y lo social.

El grupo es analizado como unidad, como una organización y lugar de producción resultante de los aportes de cada participante del grupo, pero no en el sentido de una sumatoria, sino como una estructura compleja que rebasa sus elementos por separado puesto que da lugar a procesos de articulación entre ellos que no son posibles sino bajo la condición de constituirse en grupo (Aguado, Avendaño & Díaz, *op cit.*). Por esta razón, el material resultante del trabajo en grupo lo compone un “discurso grupal”, únicamente posible como producto del trabajo con grupos<sup>39</sup>.

El trabajo grupal y las consecuentes fundamentaciones teóricas al respecto adquieren sentido y pertinencia siempre que se tenga en mente que el objetivo que rige al método socioanalítico busca acceder desde las expresiones discursivas de los sujetos, en este caso articuladas en el discurso grupal, a una realidad que rebasa al narrador y que además le produce, le determina. Es decir, comprender lo *vivido social*, al sujeto dentro de sus experiencias, la forma en que negocia las condiciones sociales, heredadas, que le son particulares (De Gaulejac, 2005: 20).

### 5.4.1 Encuadre

#### 5.4.1.1 Definición

El encuadre se compone por los elementos espaciales, temporales y materiales que sostienen el procedimiento metodológico. Sin embargo, también constituye la organización

---

<sup>39</sup> Al respecto, se trabaja más ampliamente el carácter del discurso grupal, como material de análisis de acuerdo al dispositivo adoptado en el presente estudio, más adelante.



más primitiva de la personalidad, es una presencia permanente sin la cual el sujeto, su yo, no puede constituirse ni desarrollarse. Es un *no-proceso*, es decir, una serie de invariantes dentro de las cuales el proceso tiene lugar (Kaës, 2005: 77). En otras palabras, es a partir de las condiciones invariantes que componen el encuadre que se vuelve plausible la posibilidad de que el yo emerja, y con éste la posibilidad de construir un trabajo sobre la subjetividad desde la propia subjetividad, no desde los otros sino desde uno mismo, implicándose y reconociendo las articulaciones y determinaciones de las propias experiencias.

Las funciones que competen al encuadre, de acuerdo a Kaës (2005), son cuatro: a) la función continente, permite alcanzar la estabilidad para que haya proceso, movilidad y creatividad; b) función limitante, garantiza la distinción entre el yo y el no-yo; c) función simbolígena, permite el acceso a la categoría de la negación, instaurando un proceso de simbolización, condición del pensamiento; d) función transicional, por su cualidad situacional.

#### 5.4.1.2 Descripción del encuadre empleado

A continuación se puntualizan los invariantes que dieron forma al encuadre, así como las indicaciones generales que regularon el proceso de reconstrucción discursiva grupal.

Espacio: El registro institucional del taller, su promoción y desarrollo, fueron realizados dentro de las instalaciones de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala destinadas para el trabajo llevado a cabo talleres y curso curriculares durante los periodos intersemestrales. Todo fue llevado de acuerdo a los protocolos aprobados institucionalmente.

Tiempo: La promoción del taller fue realizada durante las dos semanas anteriores al inicio del taller. Éste tuvo una duración de una semana, de lunes a viernes, dos horas al día.

Participantes: Asistieron 12 participantes en total, estudiantes de la carrera de psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. El equipo coordinador se conformó por tres personas y un observador.

Desarrollo: El trabajo grupal se rigió por las especificidades de cada soporte metodológico empleado. Se planearon cuatro soportes metodológicos, aunque solo se adoptaron dos, por la complejidad del material recogido y el tiempo requerido por cada uno, su descripción como su fundamentación se presentan más adelante. Sin embargo, se establecieron algunos lineamientos que regularon el intercambio discursivo durante las sesiones, posibilitando la emergencia de las subjetividades de cada participante en favor de la elaboración y reconstrucción de un discurso grupal que integrara las experiencias personales y evocara los determinantes sociales implicados. Tales lineamientos fueron:

- a) Guardar absoluta confidencialidad y mostrar respeto por lo que cada uno de los integrantes aporte al trabajo grupal.
- b) No comentar el contenido de las sesiones fuera del escenario grupal.
- c) Asistir de manera puntual y regular.
- d) No emitir juicios de valor sobre las opiniones de los miembros del grupo.
- e) Elegir de manera individual si se deseaba participar verbalmente así como el grado de profundidad de dicha participación, sin que existiera presión externa para definirla. Cada quien se autoriza y pone sus límites.
- f) No se trata de evaluar sino de comprender.
- g) Los coordinadores proponen hipótesis para realizar la investigación y organizar el trabajo grupal.

Estas premisas fueron expuestas al grupo y aceptada por todos los integrantes. Específicamente, guiaron y posibilitaron el desarrollo de los aspectos prácticos, de acuerdo a los soportes. Además de estos lineamientos, se consideraron algunas invariantes más, como parte del encuadre, enfocadas específicamente al equipo coordinador para contener su participación y guiar el posterior análisis del material obtenido. Tales condiciones tratan de los momentos metodológicos que invariablemente debían tener lugar dentro del trabajo de campo. Estos momentos fueron:

- a) la presentación de hipótesis de trabajo sin interpretar en ningún momento, puesto que no se trató de un trabajo psicoanalítico, en lugar de ello se enfocó la coordinación en la emergencia de los elementos articulados en el fenómeno de elección profesional.
- b) la exposición inicial sobre los fundamentos teóricos del enfoque socioclínico bajo el entendido de que el trabajo grupal comprendería la lógica de los grupos de investigación e implicación. Esto quiere decir que tanto los coordinadores como los participantes cooperan para trabajar alrededor del fenómeno en cuestión.
- c) la resurgencia. Lo que quiere decir que en cada nueva sesión se recuperan los posibles aportes a la discusión sobre el tema, que puedan haber ocurrido entre sesiones. Lo cual tiene que ver con aspectos subjetivos que surgen fuera de las condiciones restrictivas de los dispositivos de investigación.
- d) una devolución hacia el grupo, en correspondencia con la implicación asumida por los participantes. Se trata de reconocer y devolverle al grupo los sentidos creados durante el trascurso del taller, permitiendo esclarecer los vínculos entre lo psíquico y lo social en sus propias vidas, además de subrayar que la construcción de sentidos es un proceso siempre inconcluso.

Aunado a lo anterior, sólo queda señalar que las indicaciones dadas al grupo dan énfasis a responsabilizarse mutuamente de la posición que adopten con lo que les es dado, para lo cual es pertinente señalar que dentro de las referencias hechas sobre sus historias se pueden advertir deslizamientos y condensaciones entre elementos culturales, sociales, económico, y elementos emocionales, afectivos, relacionales (De Gaulejac, 1999: 6)

#### 5.4.2 Estrategia metodológica

Para lograr que el encuadre fungiera con las funciones que le competen, y que se logaran expresar discursivamente los elementos entrelazados en el fenómeno de elección profesional, por el grupo, se tomó como estrategia metodológica una coordinación basada en la escucha de los participantes. Dicha escucha no pretendió sumergirse en las profundidades del inconsciente en detrimento de los elementos sociales que mucho tienen que ver en el fenómeno, más bien se escuchó para devolver la voz a quienes viven tales

fenómenos en “carne y hueso”, y a partir de sus subjetividades construir conjuntamente un discurso grupal que ligara tal dimensión con sus determinantes sociales, y que además entrara en tensión con las hipótesis planteadas para el trabajo.

Siendo más específicos y rigurosos teóricamente, se expone enseguida la descripción y fundamentación de los conceptos mencionados en el encuadre y la estrategia metodológica.

#### 5.4.2.1 Grupo y discurso grupal

*“Es muy interesante ver que la puesta en común colectiva de las visiones que unos y otros tienen de la historia de la institución permiten aclarar los conflictos presentes”*<sup>40</sup> (De Gaulejac, 2008: 8).

El sujeto se constituye como sujeto por la existencia del otro. Bermúdez (2010: 118) recurre a Hegel para referir las primeras reflexiones al respecto y remarcar lo trascendental de tal enunciación, el autor señala que la consciencia de sí es para sí sólo desde el momento en que está para sí otra consciencia de sí, es decir, que el sujeto se reconoce y reconoce su yo sólo a partir de que ha reconocido al otro como poseedor de un yo. Bermúdez (*op cit.*) también reconoce la clasificación hecha por Freud acerca del papel constitutivo del otro para el sujeto, puesto que interviene como: modelo, como referencia, como la norma a seguir; objeto, apuntalando en el otro la satisfacción de las pulsiones, de las fantasías, de los temores...; apoyo, a partir de relaciones de solidaridad y el trabajo común, o; adversario, a partir de relaciones de hostilidad y rivalidad.

A partir de esto, se entiende que el sujeto no puede ser visto sino en su dimensión social, sujetado al otro. Y ¿cómo podría aludirse a los fenómenos humanos sino es en su condición social? De tal forma, parece obligado que el estudio de los fenómenos humanos, sociales al mismo tiempo, tenga que realizarse más allá de lo que una sola subjetividad tenga que decir al respecto. No se trata de relativizar la experiencia personal de tales fenómenos, puesto que sólo a partir de ella es que se puede saber de su existencia y tratar de comprenderlos. Sin

---

<sup>40</sup> Cursiva mía.

embargo, lo humano implica siempre al otro, y al Otro (el orden cultural, las instituciones), y por tanto, las vivencias son determinadas por su condición social a la vez que éstas determinan los procesos sociales. El punto es que los fenómenos humanos son sociales y por ende, comprenden múltiples subjetividades, de modo que el trabajo realizado con un solo caso pierde el grado de comprensión que un trabajo grupal, con varias subjetividades, posibilita. Puesto que el grupo constituye una muestra mucho más representativa de los sujetos implicados en el fenómeno que un solo sujeto, además de dar pie a procesos que únicamente tienen lugar dentro de la dinámica grupal.

A partir de los argumentos expuestos arriba, se vuelve necesaria la exposición conceptual acerca de lo que se entiende por *discurso grupal*, por constituir el material sobre el que se realiza el análisis, exposición llevada de acuerdo al dispositivo metodológico propuesto<sup>41</sup>.

El discurso individual dentro de la dinámica grupal, sirve para esclarecer más la historia del grupo. Permite comprender mejor los significados fundamentales que los sujetos asignan en su paso por el grupo, las motivaciones, miedos, adhesiones (Rhéaume, 2003: 101).

Al implicarse en una elaboración discursiva, el sujeto atiende a lo que llama Enriquez (2003: 36) *voluntad*: de reconstruirse y dar una forma a contenidos que no son sino acontecimientos inconexos, sentimientos fugitivos, huellas; de dar un sentido a los propios pensamientos y acciones; de prepararse para el futuro a partir del esclarecimiento del pasado y de la propia experiencia; de trascendencia; de contar a otros lo que él es, sus sufrimientos, sus afirmaciones y dar un mensaje a los demás; de no convertir su discurso en una novela sino de tratarla como una historia que adquiere sentido; de comenzar a desprenderse de sí mismo, a salir de una vocación egocentrista para darse cuenta del punto hasta el cual forma parte de una historia colectiva en la que participa todo el tiempo.

El trabajo con la propia historia ayuda a la construcción de la propia historicidad, a verse como sujeto, artesano, de su historia (Carreteiro, 2003: 30). Los sujetos determinan las historias colectivas de las que forman parte, por lo cual su propia historia tiene una

---

<sup>41</sup> El concepto *grupo* ya ha sido abordado en el capítulo dos del presente texto. Del mismo modo se abordó el concepto de *discurso grupal* a partir de las *producciones grupales*, en este apartado, sólo se reflexiona sobre las precisiones que sobre el discurso grupal hacen falta, de acuerdo al dispositivo metodológico.

dimensión colectiva, social, por medio de la cual el trabajo sobre su discurso permite crear *una nueva capa de memoria (ídem)*, a partir de la comprensión de los determinantes sociales que dan forma a su propia historia.

Se trata de comprender que las historias subjetivas no se pierden en sí mismas, sino que conforman parte del entramado de una historia más grande que concierne a una colectividad, que corresponde a cierto fenómeno humano que les es común (como una elección profesional común). Por lo tanto, el trabajo con el discurso no queda en la expresión de las experiencias subjetivas de un sujeto, más bien parte de éstas para dar cuenta de los diferentes determinantes que intervienen en los fenómenos humanos, en su dimensión siempre social. Así, las producciones grupales, compuestas a partir de las aportaciones singulares, vienen a considerarse como un todo que va más allá de los relatos individuales. El discurso grupal es producto de un grupo que elabora una palabra en conjunto, que negocia significados, en relación con su historia vivida en tanto que grupo instituido (Rhéaume, 2003).

El objetivo de la práctica discursiva grupal gira en torno al intercambio y compartir experiencias, contribuyendo a la exploración y análisis de las historias singulares. No obstante, se fomenta el surgimiento de una historia colectiva más fuerte, con regularidades y puntos de cruce entre los distintos discursos individuales que dan cuenta de la dimensión social que les implica a todos los participantes. El grupo lo permite por abrir la posibilidad de escuchar desde otro lugar, posibilitando la recreación de situaciones y afectos, con los cuales los sujetos se reconocen y dan lugar a *ecos*, re verberaciones, identificaciones, diferencias y contradicciones (Aguado, 2002: 119).

A partir de las conceptualizaciones descritas, y basado en el trabajo realizado por Aguado, Avendaño y Díaz (2002), el trabajo con la elaboración discursiva grupal pretendió rebasar el nivel anecdótico para lograr abrir la reflexión a partir de la multirreferencialidad del discurso. Es decir, recuperando las aportaciones individuales dar cuenta de los determinantes que dan forma al fenómeno de elección profesional, tanto en su nivel psíquico, como social y existencial.

### 5.4.3 Elaboración y reconstrucción discursiva

Las producciones grupales se configuran en el aporte de cada singularidad (Kaës en Velasco & Pantoja, 2012: 343). Se proponen por esta razón, hipótesis que permitan al sujeto comprender la singularidad de su historia y las articulaciones entre los aspectos sociales, subjetivos y psíquicos en la historia de cada sujeto. No se hacen interpretaciones psicoanalíticas porque no se trata del mismo dispositivo puesto que no se trabaja con las transferencias como material de trabajo, se está atento a las transferencias pero no se interpretan (Taracena, 2010: 75)<sup>42</sup>. Con lo que se trabaja es con el discurso elaborado grupalmente, que se deconstruye y se reconstruye a partir de la localización de las diferentes determinaciones que lo han producido (De Gaulejac, 1999: 12). Se da una reconstrucción discursiva de acuerdo a lo que llama Bernstein (1996: 196) *discurso vertical*, con estructura coherente, basada en principios y una lógica organizada, mediante el empleo de conceptos especializados como modos de interrogación y criterios especializados para la producción de textos. En contraposición al *discurso horizontal*, que podría entenderse como la forma más básica de la elaboración discursiva por configurarse dentro de la vida cotidiana, a partir del sentido común, a veces tácita, local y sectorial (*ídem*).

Dicha reconstrucción posibilita la investigación y formulación de hipótesis, pero al mismo tiempo implica un trabajo psíquico, por medio del cual los vínculos intersubjetivos son transformados, produciendo formaciones psíquicas tanto grupales como singulares (Velasco & Pantoja, 2012: 343). Tal trabajo no conforma parte del objeto de trabajo, sin embargo, la elaboración discursiva es un elemento que muestra la manera en que se va generando este trabajo y el impacto que va teniendo en las subjetividades y grupalidades del sujeto (*ídem*).

---

<sup>42</sup> Resulta fundamental evitar extrapolaciones impertinentes cuando se trabaja bajo un marco multirreferencial, en el caso del trabajo con grupos la transferencia, y otros procesos psíquicos, son vistos a partir de las conceptualizaciones del psicoanálisis. Razón por la cual, debe atenderse a lo señalado por Eugène Enriquez (en Bermúdez, 2010: 114): se debe separar la teoría original psicoanalítica de la interpretación sociológica que se puede lograr con sus medios.

#### 5.4.4 Devolución

La devolución, de acuerdo a Aguado, Avendaño y Díaz (2008: 462), consiste en una lectura interpretativa que puede formularse con el objetivo de producir algún sentido y cierto orden de comprensión de la experiencia grupal, de parte de los coordinadores hacia el grupo. Este acto debe mantenerse dentro de los márgenes del dispositivo, o sea que no llegue a convertirse en una interpretación psicoanalítica, sino mantenerse en el reconocimiento de las distintas dimensiones del fenómeno y de los puntos de articulación entre sus determinantes psíquicos y sociales.

#### 5.4.5 Análisis de la implicación

Etimológicamente, implicación viene del latín *in-plicare*, que quiere decir algo plegado, doblado al interior, que deja oculto su interior. Ya se hizo referencia a lo que quiere decir implicación desde el enfoque socioclínico, a saber, los efectos derivados de relaciones contratransferenciales, hablando del investigador, pero al mismo tiempo refiere al compromiso que los participantes adoptan con el trabajo grupal, partiendo de sus propias transferencias, deseos, fantasías. Habiendo desarrollado conceptualmente la implicación, queda sólo mencionar que el análisis de dicha implicación se refiere, de acuerdo a Taracena (2003), al “análisis de los elementos que acompañan una forma de conciencia intelectual y afectiva de las relaciones del investigador con su objeto y sus sujetos de estudio, tomando en cuenta la complejidad de las redes ideológicas, institucionales y personales de estas relaciones” (p. 119). Por el lado de los participantes, el análisis de su implicación irá en sintonía con el análisis de los contenidos afectivos y transferenciales que se articulan a partir del tema del grupo, el fenómeno de la elección profesional.

Sobre las transferencias que tienen lugar concretamente entre los miembros del grupo, se ha dicho que no conforman parte del cuerpo analizado. Se toman en cuenta en función de la propia transferencia de los coordinadores y sus efectos durante el trabajo de campo y el análisis del material producido, sin embargo no son analizadas ni interpretadas psicoanalíticamente. En todo caso, sí se incluyen las transferencias como elementos a enlazar dentro del análisis general siempre que aluden a sus relaciones sociales, vinculadas con la problemática estudiada. En otras palabras, que se evoquen afectos asociados a



diferentes personas de su vida, que puedan anunciar el papel de sus transferencias como un elemento determinante en su elección profesional. Como dice Kaës (2005: 85), que hayan sido transferidos objetos parciales o personajes, y recompuesto en redes de interacciones familiares, de forma que intervinieran o determinaran las relaciones posteriores; puede decirse que con figuras importantes en su elección profesional o con la carrera misma.

## 5.5 Planteamiento del problema e hipótesis

### 5.5.1 Objetivos

Los objetivos pueden presentarse en dos sentidos: por un lado, los objetivos de la investigación y por otro, los objetivos específicos del taller de investigación e implicación.

#### De la investigación

- a) Identificar los registros implicados en el fenómeno de elección de la carrera de psicología de estudiantes de la FES-I
- b) Analizar la articulación entre los diferentes registros que componen el fenómeno de elección de la carrera de psicología de estudiantes de la FES-I
- c) Analizar la multicausalidad de la elección de la carrera de psicología por estudiantes de la FES-I
- d) Dar cuenta de la implicación psíquica y social en la elección de la carrera de psicología por estudiantes de la FES-I
- e) Proporcionar un panorama más amplio sobre los aspectos subjetivos que intervienen en la elección de la carrera de psicología
- f) Posibilitar un material que remarque la importancia de los aspectos psico-sociales articulados en la elección de la carrera de psicología en el sentido dado al pasaje por la carrera de psicología por estudiantes de la FES-I
- g) Analizar la importancia de la elección de carrera como determinante del sentido de su desempeño dentro de la carrera de psicología por estudiantes de la FES-I

## Del taller de investigación e implicación

A partir de la mención de los principios que conforman el dispositivo de investigación, el taller se realizó alrededor de la elección de carrera de los estudiantes de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I), el cual comprendió los siguientes objetivos:

- a) Identificar los registros implicados en el fenómeno de elección de la carrera de psicología de estudiantes de la FES-I<sup>43</sup>.
- b) Dar cuenta de la implicación psíquica y social en la elección de la carrera de psicología por estudiantes de la FES-I<sup>44</sup>.
- c) Proporcionar un panorama más amplio sobre los aspectos subjetivos que intervienen en la elección de la carrera de psicología.
- d) Que los participantes puedan exponer-se en un espacio grupal, dando lugar a la reconstrucción de sentidos sobre su elección de carrera profesional y sobre la articulación de sus determinantes psíquicos y sociales<sup>45</sup>.

### 5.5.2 Planteamiento del problema

La pregunta central que guó la investigación fue:

¿Qué elementos se articulan y de qué modo lo hacen en torno a la elección de la carrera de psicología por estudiantes de la FES-I?

A partir de esta pregunta inicial, se elaboraron las siguientes hipótesis de trabajo, las cuales mantienen relación con las categorías de análisis /temporalidad:

- a) El fenómeno de la elección profesional se constituye a partir de la articulación de distintas dimensiones psíquicas y sociales.

---

<sup>43</sup> Social (sociedad, instituciones, significaciones, imaginarios sociales, familia, herencia, escuela), Individual (Subjetividad, afectos, ideales, deseos, fantasías, malestar), existencial (búsqueda de ser sujeto, llegar a tener una identidad, ser alguien, búsqueda de autonomía).

<sup>44</sup> Además de la vocación o el gusto por la carrera, están implicados los deseos, la herencia, los ideales, modelos, imaginarios, además de fantasías de reparación o redención.

<sup>45</sup> Poner en juego lo que se sabe o no, o no se quiere saber, de la historia heredada, los deseos puestos en uno, y colocarlo en perspectiva desde dando la posibilidad de ejercer historicidad a partir de ella, buscar emerger, devenir sujeto, a partir de la posibilidad de crear sentidos, el sujeto creador de historias.

- b) La experiencia subjetiva de elección profesional es determinada por lo social, lo cultural, lo económico.
- c) La elección profesional está determinada por las experiencias subjetivas y los procesos psíquicos de los sujetos.
- d) En el fenómeno de la elección profesional intervienen el plano familiar, el plano imaginario, lo inconsciente, la dimensión institucional, la dimensión cultural, ideológica y social.
- e) La elección profesional de la carrera de psicología está determinada por fantasías de (auto) reparación, redención y completud (bienestar).
- f) La elección profesional de la carrera de psicología está determinada por las condiciones históricas, sociales e institucionales de la universidad.
- g) La elección profesional de la carrera de psicología está determinada por representaciones imaginarias sociales acerca de la universidad y de la psicología.

Es a partir de estas hipótesis de trabajo, conjuntamente con los objetivos de la investigación, que se adoptaron y diseñaron los soportes necesarios para el trabajo de campo. Por medio de estos soportes se obtuvo el material necesario para analizar el fenómeno de la elección profesional desde las múltiples dimensiones que le componen. La fundamentación de cada uno de ellos y su descripción se presenta a continuación.

## 5.6 Descripción y fundamentación de los soportes

Para comprender el sentido de los soportes empleados, se debe señalar que el material privilegiado para el análisis lo constituye el discurso grupal, sin embargo, para completar el material necesario para dar cuenta del registro inconsciente y el histórico hicieron falta los dos soportes metodológicos. Principalmente, se aludió a las diferencias entre expresión verbal y no verbal (De Gaulejac, 2005a: 50), pero especialmente a su complementariedad para el análisis de la subjetividad y la trayectoria social de los participantes. La elaboración discursiva dentro del grupo se organiza en función de la implicación de los participantes y de la coordinación que fomentará la expresión y reflexión sobre los determinantes subjetivos y sociales. En el caso de los soportes, su diseño específico atiende a la necesidad

de dar cuenta de los procesos inconscientes articulados, y por ello producen material no verbal (dibujos) que no tienda a la racionalización como un mecanismo de defensa, y permita la emergencia de lo imaginario (De Gaulejac, *op cit.*).

El propio grupo se constituye por una serie de imaginarios que facilitan o complejizan la producción de los propios imaginarios obtenidos por medio del trabajo grupal. Por esta razón, se vuelve imprescindible contar con un medio que se especialice en la emergencia de imaginarios, fantasías, transferencias, es decir, procesos inconscientes (Aliaga, Basulto & Cabrera, 2012: 140).

### 5.6.1 Máscara del psicólogo

El primer soporte metodológico consistió en la elaboración de la *máscara del psicólogo*. Los participantes la dibujaron a partir de la consigna: “dibujen la máscara del psicólogo, considerando las características que tiene y las que debería tener, piensen qué les dice la máscara”<sup>46</sup>. Este ejercicio se realizó a partir de la técnica desarrollada por Anzaldúa (2004), sobre las máscaras del maestro y del alumno. De acuerdo a sus fundamentos básicos, constituye una técnica proyectiva muy poderosa puesto que los dibujos están conformados de significaciones imaginarias y elementos subjetivos vinculados a los deseos, fantasías y elementos de identificación (*ídem*). De acuerdo al autor, la máscara representa una figura idealizada, el ideal del yo, al mismo tiempo que se liga al superyó y no deja de ser imperativa, que tiene que ver con el deber ser. Las máscaras del psicólogo representan a sus autores, ponen de manifiesto significaciones imaginarias, deseos, angustias, conflictos, alrededor de los que son o anhelar ser como psicólogos.

### 5.6.2 Árbol genealógico y línea de tiempo

En cuanto al árbol genealógico, el objetivo se organizó a partir de la necesidad de un soporte que diera cuenta del lado social de la elección profesional. Principalmente, se hace alusión al peso de la familia en tal decisión, tanto en su dimensión afectiva como económica, cultural y social. Al mismo tiempo, se ligan los determinantes sociales de su propia familia con su elección profesional, permitiendo establecer vínculos entre el

---

<sup>46</sup> La descripción técnica se incluye en el procedimiento.

prestigio de la familia, sus anhelos, sus aspiraciones, sus imperativos, los mandatos, sus fantasías.

Complementariamente, se trabajó con una línea del tiempo que diera espacio a los personajes que tuvieron un peso importante en su elección profesional y que pudieran haber determinado su dirección hacia la psicología. A partir del reconocimiento de las personas importantes en su vida, y concretamente en su elección, es posible establecer regularidades en cuanto a relaciones transferenciales, identificaciones, ideales, que se apuntalen en la recurrencia de figuras con características con las cuales se identifican, lo que a la vez permite comprender mejor el sistema de fantasías que subyace tal elección.

## 5.7 Procedimiento

### 5.7.1 Procedimiento metodológico

El proceso de trabajo comprende distintas etapas, cronológicamente son las siguientes:

1. Trabajo teórico y diseño del dispositivo metodológico, de acuerdo al enfoque socioclínico. Se eligió el grupo de investigación e implicación, diseñado por De Gaulejac (2005) como el más adecuado en relación con los objetivos y cualidades del objeto de estudio.
2. Planificación técnica y registro institucional del taller de investigación e implicación “Deseo, fantasía y vocación”.
3. Se realizó la promoción del taller por medio de carteles y volantes. La inscripción se llevó a cabo por medio del sistema escolar vía internet. El único requisito fue que cursaran algún semestre de la carrera de psicología.
4. El desarrollo del trabajo grupal se realizó dentro de las instalaciones de la FES-I, dentro de los límites temporales del periodo intersemestral. Tuvieron lugar cinco sesiones de dos horas diarias. El equipo coordinador se constituyó por tres coordinadoras y un observador, el trabajo fue intensivo. El procedimiento de cada sesión fue el siguiente:

- 4.1 Sesión uno: a) Presentación del equipo de intervención; b) descripción del encuadre, establecimiento de las actividades designadas al grupo coordinador y las designadas a los participantes; c) presentación de cada uno de los participantes (nombre, edad, semestre cursado actualmente, expectativas del taller); d) delimitación del trabajo: exposición teórica del enfoque socioclínico, descripción y fundamentación de los talleres de investigación e implicación; e) establecimiento del campo específico de reflexión: educación superior, psicología como carrera y profesión, articulaciones psico-sociales del fenómeno; f) El primer acercamiento al trabajo propiamente dicho, consistió en la puesta en escena de interrogantes que dieran entrada a las reflexiones que competían a la investigación presente (¿Qué es y qué hace el psicólogo? y ¿por qué, para qué estudiaron psicología?).
- 4.2 Sesión dos: a) Resurgencia; b) Se describe la actividad de las máscaras: dibujar individualmente en una hoja de papel la máscara del psicólogo de acuerdo a la imagen que tienen de éste, las características que tiene y las que debería tener. Una vez terminada la máscara el creador se preguntó ¿Qué me dice la máscara?; c) Se dio tiempo para que dibujaran su máscara con lápices, colores, plumones; d) cada participante describió sus máscaras y lo que quisieron reflejar con ellas, se fueron pegando en un pizarrón a la vista de todos para su análisis grupal; e) se reflexionó grupal sobre las máscaras en su conjunto (rasgos comunes, similitudes, diferencias, contradicciones); f) cierre de la sesión: las coordinadoras recuperaron lo reflexionado y lo enlazaron con los elementos conceptuales que permiten pensar la imagen del psicólogo desde sus determinaciones psico-sociales.
- 4.3 Sesión tres: a) resurgencia; b) se reflexionó y se discutió sobre las máscaras y los elementos imaginarios que emergieron la sesión pasada y entre sesiones, las coordinadoras rescataron los elementos conceptuales trabajados y se enlazaron con las significaciones imaginarias del grupo que con más insistencia se mostraban; c) cierre de la sesión: recapitulación de los distintos elementos que componen la dimensión imaginaria del fenómeno de elección profesional y lo concerniente a la implicación dentro del taller.

- 4.4 Sesión cuatro: a) se describió la actividad del árbol genealógico: individualmente, dibujar el propio árbol genealógico donde se mencione el oficio o profesión de cada miembro, además del papel que tuvieron en su elección profesional. Además se les pidió que incluyeran una línea del tiempo en la que mencionaran a las personas, no familiares, que influyeron en su elección profesional; b) se dio el tiempo necesario para que realizaran la actividad; c) se colocaron los trabajos a la vista de todos y cada uno expuso su árbol genealógico describiendo lo más importante de cada miembro con relación a su elección profesional; d) se realizó una reflexión grupal a partir de las aportaciones individuales; e) se cerró la sesión.
- 4.5 Sesión cinco: a) expusieron su árbol genealógico dos participantes faltantes; b) se realizó una conclusión grupal articulando las dimensiones psíquica y social de su elección profesional; c) devolución.

#### 5.7.2 Procedimiento analítico

El proceso de categorización y análisis tanto del discurso grupal como del material derivado de los soportes metodológicos partió del análisis temático o análisis por categorías. Esta técnica es descrita por Aguado (2002: 119) como un proceso de elaboración de categorías a partir de una primera lectura del discurso a partir de criterios definidos previamente que permiten agrupar elementos bajo un rubro genérico, según agrupaciones analógicas. De este modo se identifican como fases del proceso analítico las siguientes:

- a) Elaboración teórica. Entendida como la búsqueda de referentes conceptuales y la construcción del marco teórico que sustenta la investigación.
- b) Categorización y análisis del material:
  - 1) De las reflexiones iniciales. Se enfatizó la dimensión imaginaria que acompañó su inscripción en el taller.
  - 2) De la técnica de las máscaras. Se comprendieron la descripción individual, el discurso grupal y las conclusiones del grupo respecto a lo trabajado con el soporte.
  - 3) Del árbol genealógico y la línea del tiempo.

- A) Árbol genealógico: dinámica familiar; dimensión afectiva; herencia-proyecto parental.
- B) Línea del tiempo: determinantes institucionales; condiciones sociales; dimensión psíquica.
- c) Análisis del dispositivo
  - 1) Cuestiones técnicas
  - 2) Implicación

La conformación del discurso grupal partió de las aportaciones individuales, de las cuales se extrajeron los significantes recurrentes que reflejaron las regularidades del grupo. Asimismo, se analizaron las diferencias y contradicciones entre los miembros del grupo, a partir de las negociaciones a las que dieron lugar y las contradicciones que permanecieron durante el taller.



## PARTE

### III

## 6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El corpus de para el análisis se conformó por: a) las crónicas del grupo, recogidas por el observador, donde se rescató lo dicho por los participantes además de lo no dicho, como actitudes, relaciones transferenciales, etcétera, que pudieran tener repercusión en el desarrollo del taller; b) producciones gráficas, que comprenden los dibujos de las máscaras, los árboles genealógicos y las líneas del tiempo; c) sesiones de contención-supervisión del equipo coordinador, es decir, las reuniones posteriores al desarrollo de las sesiones del taller, donde se discutía sobre cuestiones técnicas de los soportes y la coordinación, asimismo, se discutió sobre el material emergido, posibilitando el encuentro de distintos puntos vista para su análisis. Para dar comienzo a la presentación del material y al desarrollo del análisis, convendría señalar los ejes que guían tal proceso. La presentación del material recogido por medio del taller es acompañado por su análisis puesto que se trata de encontrar los vínculos entre elementos más que de diseccionar el objeto de estudio para un análisis reduccionista de las partes más interesantes. La única separación que se realizará distingue entre el material surgido durante los primeros momentos del taller, durante la técnica de las máscaras y el surgido en la técnica del árbol genealógico-línea de tiempo. Esta separación más que funcional o estructural se caracteriza por tiempos cronológicos, a fin de que permitan la posterior autocrítica sobre los soportes empleados y la metodología elegida. Por ello, al final se incluye un análisis que rescata todos los elementos surgidos en los diferentes momentos, que sin embargo, sirven para dar cuenta de la complejidad psico-social del fenómeno de elección profesional.

### 6.1 Primeros momentos y reflexiones iniciales

#### 6.1.1 Motivos

Este apartado es breve puesto que abarca menos de la duración total de la primera sesión, pero constituye un momento clave para la recolección de material previo a la conformación de alianzas y resistencias dentro del grupo, que pueden dificultar la emergencia de angustias y fantasías personales. Esto se debe a que dentro del grupo se negocian los

significados que dan forma a un discurso grupal representativo del grupo, lo que potencia la comprensión del fenómeno, pero también puede significarles a los participantes un medio por el cual pueden evitar comprometer sus propias significaciones, imaginarios, etcétera, esto a través de los convenios generales de la mayoría. Así, como material privilegiado se muestra la presentación de los participantes al inicio del taller, específicamente alrededor de los motivos que les llevaron a inscribirse en el taller y sus expectativas sobre éste.

La recuperación que se hace de sus motivos de inscripción no sólo arrojan datos sobre sus expectativas como reflejo de sus imaginarios sobre el taller, y específicamente sobre su nombre *Deseo, fantasía y vocación*, sino además permitió un primer acercamiento a sus imaginarios y fantasías respecto de la psicología por medio de un taller de la carrera de psicología, y aún más, permitió establecer un contacto con la dimensión existencial de los participantes con la carrera, y con sus proyectos vitales. Primero se mencionan los motivos que expresaron los participantes:

Las primeras aportaciones individuales hicieron referencia a una *incertidumbre*, acerca del por qué eligieron psicología y qué hace el psicólogo, asimismo se interrogan sobre hacia dónde van. En primer lugar, recurramos al título del taller, *deseo, fantasía y vocación*, puesto que a partir de las tres palabras que le componen los participantes se dieron cuenta de su incertidumbre, o al menos establecieron un vínculo entre ambos. Se revela la preocupación por eso que eligieron ser y de lo cual no saben qué es: “*qué se hace como psicólogo. Quiero aprender a conocer las opciones en que puede actuar el psicólogo*”. Aquí, se puede entender que de lo que se trata no es de una preocupación sobre el perfil profesional del psicólogo, ni sobre las modalidades institucionales de acción del psicólogo, como entidad abstracta, aunque partan de ello para cuestionarse sobre su estado como sujetos, como futuros profesionistas que desean ser.

La incertidumbre de la que se habla, bien se refiere a lo que hace o más bien, debería hacer, el psicólogo de acuerdo a la representación social que se tiene de éste y de las tareas institucionalmente asignadas a tal profesión, sea en la educación, en la clínica, en empresas, etcétera, sin embargo, también se refleja un desconocimiento acerca de una carrera que “eligió”. La emergencia de tal incertidumbre, que bien podría haber aparecido en el

momento de cotejar sus opciones profesionales, aparece ahora, estando ya inscritos en la carrera. Ello habla de la presencia de esa incertidumbre incluso antes de ingresar a la universidad, lo que a su vez parece indicar que su aparente elección, se encontró determinada –al menos en quienes mantienen esa incertidumbre sobre la carrera y sus proyectos profesionales- por otras instancias, ajenas al procedimiento dictado por la llamada elección racional, es decir, recolección de información, su comparación y elección de la mejor opción. De entrada, aparece un primer elemento que ha determinado su “elección”, la incertidumbre, sobre la carrera, sobre lo que quieren “ser”, sobre cómo llegar a serlo, y también sobre el lugar hacia el cual se dirigen a través del camino de la carrera universitaria: “*tengo interés por saber hacia dónde vamos*”.

Específicamente, sobre este último ejemplo, aparece otro elemento que puede articularse a la incertidumbre que les lleva a buscar dónde (en un taller, por ejemplo) encontrar su antídoto. Este elemento consiste en una condición que no es exclusiva de los estudiantes de psicología en México, es una condición, más bien, global. De este modo lo califica Correa (2010), quien apunta que la capacidad de tener contacto con prácticamente todo el mundo en un instante conlleva un contacto con múltiples modelos, a los que se suman los paternos, condición que exige, además de la especialización característica del profesionalismo actual, vivir en un estado de fragmentación respecto a los referentes de identificación que el sujeto se hace.

Como segunda significación recurrente, los participantes señalaron un “interés” por el taller que bien podría haber respondido a su “interés” por alguna orientación vocacional, o un interés por encontrarse en un lugar donde su “vocación” por la psicología encontrara eco. Éste es un punto muy importante, y constituye un elemento de peso en el fenómeno de elección profesional por su relación con el primer elemento mencionado, la incertidumbre, y por la recurrencias que tuvo en el grupo dado que constituyó en el eje de la primera sesión y además permaneció, aunque de forma más sutil, durante el resto de las sesiones.

La conexión que mantienen los dos puntos refiere a la fantasía de orientación vocacional con que se invistió el taller durante su inscripción (contrastada durante el proceso). Cerca de la mitad de los participantes mencionaron como motivo principal de su inscripción a la

orientación vocacional que imaginaron se abordaría en las sesiones. Se dijo, por ejemplo: “*por ese gusto por la psicología y la vocación*”; “*me llamó la atención, que fuera algo como orientación vocacional*”; “*creo que es algo vocacional, creo que falta conocer algo de las psicologías...para desempeñarse hay que elegir una*”.

Otro signifiante que apareció recurrentemente fue que se inscribieron para “*ocupar mi tiempo*” porque “*estaba aburrido en mi casa*”, las palabras que usaron fueron exactamente las mismas. No fue la mayoría quien dijo esto, pero sí más de dos. A primera vista, puede parecer carente de importancia para la temática del taller, incluso podrían considerarse declaraciones que podrían llegar a obstaculizar el trabajo grupal por el aparente desinterés por el taller mismo, y poder desviar o sabotear los objetivos del trabajo grupal, puesto que expresan que “*no me divertía en mi casa*”. Sin embargo, la implicación del grupo, particularmente de quienes afirmaron lo anterior, mostró que más allá de su búsqueda de diversión y disipación del aburrimiento, existían puntos de anclaje entre tales intereses y la cuestión de la elección profesional vista desde sus determinantes psico-sociales. En este punto, la pregunta que nos surgió fue ¿por qué ir a un taller para divertirse o dejar de estar aburrido en lugar de cualquier otro lugar? porque si se tratase de divertirse, hay muchos lugares que podrían ocurrírsele a uno antes que un taller llevado a cabo dentro de un establecimiento escolar. ¿Podría haber sido un modo de evitar dar a reconocer sus motivos? Para dar cuenta de ello, una estrategia enfocada en las subjetividades y en interpretaciones resultaría sumamente útil, empero ello desviaría los objetivos planteados para la investigación. Baste decir que la aparente desimplicación inicial fue contrastada conforme se desarrolló el taller.

Ahora bien, rescatando el lado social del asunto puede encontrarse relación entre su búsqueda de diversión, de hacer algo con su tiempo para no estar aburrido, con la significado que le otorgan a un taller para estudiantes de psicología, e incluso con la carrera de psicología misma. ¿Será acaso que estudiar una carrera universitaria haya sido un modo de ocupar su tiempo, para no estar en casa aburriéndose? ¿Podría decirse que para algunos el haber elegido psicología como carrera profesional fue accidental, un acto al azar? Porque si el motivo es hacer algo, ocupar su tiempo, ¿qué diferencia hay entre estudiar psicología y una ingeniería en metalurgia? Este no es un punto de análisis meramente ocioso. Tiene que

ver con un asunto actual con un importante impacto a nivel social y económico: el desprestigio de la universidad y el consecuente desinterés por cursar una carrera profesional.

Lo cual se conjuga con la tendencia actual por recurrir a instituciones educativas alternas a la universidad, viéndose beneficiadas las instituciones con carreras técnicas, con menos requerimientos académicos como de tiempo, acorde al orden económico actual, que tiende a la especialización de saberes (De Sousa, 2007: 22).

Un modo de apuntar a las circunstancias actuales de la universidad mexicana es refiriéndonos a la demanda social de mayor eficacia y eficiencia<sup>47</sup> que tiene de base a las exigencias de los procesos globalizadores (Carrizosa, Fernández, Flores & Radosh, 2006: 287). Esta demanda se sostiene tras las exigencias de excelencia que actualmente imperan en el ámbito universitario, y en el mundo en general (*ídem*). Esta condición ha intervenido en la organización y creación de las IES (Instituciones de Educación Superior), incluidas las universidades (*ídem*), lo cual se puede ver desde la difusión y propaganda que las mismas instituciones hacen de sus cualidades, vistas como servicios, asimismo ha intervenido en el incremento de IES alternativas a la universidad.

Por otra parte, también hubo quien expresó su inquietud por conocer la posición teórica desde la cual se inscribió el taller. El desconocimiento del enfoque socioclínico sirvió de motor a un *deseo de saber* sobre eso que no sabe. Esto es comprensible desde el entendido de que la escuela constituye un escenario donde se ponen en juego tanto conocimientos como procesos administrativos, pero a la vez se juegan otro tipo de saberes, deseos de saber, de poder, de someter. Deseos que parten del deseo de ser amados, apuntalado en procesos inconscientes, y reconocidos por ello (Aguado, Avendaño & Díaz, 2002: 86), por desear saber, por hacer lo que se espera de ellos. Esta pulsión epistemofílica resuena en el imaginario sobre el taller por vincularse con su quehacer formativo, y remite al deseo del

---

<sup>47</sup> En 1992 se creó un nuevo programa que atendiese a las exigencias globalizadoras, “la Carrera Docente del Personal Académico”, el cual se orienta hacia el mejoramiento de la calidad de la docencia de las instituciones de educación superior (IES), dentro de la cual se contemplaron distintos elementos que debían integrados en un modelo de evaluación. Para la puesta en operación del programa se consideran varios conceptos, la calidad figura como el concepto principal y contempla la eficacia (convertida en la misión misma de la institución), la eficiencia (reflejada en el tipo y cantidad de objetivos alcanzados con la menor cantidad de recursos posibles), la dedicación y la permanencia.

sujeto por saber de su propia condición y su lugar en la sociedad (Aguado, 2010: 270). Puede hablarse de una demanda de saber hacia el taller y sus coordinadores, que no es pronunciada pero queda inscrita en el discurso.

Para concluir con los motivos de su inscripción, se menciona el papel que representaron las transferencias, tanto hacia las coordinadoras como hacia un profesor por medio de una referencia mencionada en el registro del taller. En ambos casos, tuvieron contacto personal previo, del cual armaron su fantasía sobre el taller, esperaron encontrar “algo parecido” a lo que ya habían visto con ellos, digamos, algo que ya habían vivido y les gustó, algo que querían volver a vivir. Algo que llama la atención es la forma que tomó la transferencia hacia un profesor y su postura teórica, vuelta hacia la mención de su nombre y consecuentemente hacia su imagen, a lo que se imaginó que encontraría al ir tras su nombre: *“al revisar las referencias sugeridas en el taller me encontré con que incluyeron un artículo de A. yo tomé clases con él y me gustó su postura teórica”*.

#### 6.1.2 Para empezar

Con los motivos para inscribirse en el taller puestos sobre la mesa y terminada la exposición teórica sobre la sociología clínica y los talleres de investigación e implicación, se dio espacio para realizar las primeras reflexiones al respecto. De éstas se pueden rescatar dos aspectos, el primero se refiere a sus impresiones y primeras posiciones respecto al enfoque teórico-metodológico desde el cual participarían, que tiene relación con cuestiones puramente académicas pero también con elementos psíquicos y significaciones imaginarias sociales; el segundo trata de los vínculos que fueron haciendo entre lo dicho durante su presentación y los nuevos ejes de análisis en el grupo, proporcionados por la exposición teórica, lo cual implica tanto un distanciamiento de su propia subjetividad debido a la racionalización fomentada por la misma exposición, como una implicación más profunda<sup>48</sup> que permitió la emergencia de cada vez más elementos subjetivos, a partir de los cuales se pueden establecer articulaciones entre lo psíquico y lo social.

---

<sup>48</sup> Aunque con reservas todavía, por tratarse de un grupo formado artificialmente. Esto se entiende a partir de la cualidad de extrañeza y falta de familiaridad que entraña el espacio y la situación

De este modo, se encuentra que la primera reflexión se refirió a la relación historia-historicidad, premisa que conforma parte de los principios socioclínicos, y el interés que ésta provocó en los participantes. Al respecto se dijo que la historia “*se dirija a lo que sirve en nuestra sociedad, llevarlo a cubrir las necesidades de nuestro tiempo*”, “*a la inseguridad en el país, la violencia familiar*”, se concluyó que es a partir de la ausencia de valores familiares que se dan los problemas actuales y desde allí se posibilita “resolverlos”. Esta reflexión es el primer avistamiento de una constante aún más fuerte: ayudar.

Como se dijo, los participantes se apropiaron de un encargo social, *resolver problemas y ayudar a otros*. Esta apropiación fue unánime, la fantasía fue puesta sobre la mesa con la reflexión citada y encontró eco en las demás aportaciones. Resonó en cada discurso el deseo de ayudar, pero si es vuelto a uno mismo primero. Esta última precisión es muy importante, y emerge con mucho más fuerza en el trabajo con los soportes metodológicos. Sin embargo, desde estas primeras palabras, la palabra ayudar dominó sus frases: “*con lo que se trabaje se puede ayudar, desde lo que ves en ti mismo...para llevarlo de uno hacia los demás*”; “*con lo clínica pienso que se debe ayudar a otros*”. Entonces, surgieron preguntas como ¿si no lo aplicas a ti mismo no eres psicólogo?. Digamos que las fantasías sobre el psicólogo fueron apareciendo y proporcionaron diversos elementos para pensar la elección profesional como un fenómeno psico-social complejo.

Dichas reflexiones sirvieron para aclarar que el trabajo en los talleres de investigación e implicación parte de la subjetividad de cada participante, y llevarlo hacia la comprensión de una historia que forma parte de una historia más grande.

De este primer intento por articular la teoría, que posibilita distanciarse de la propia historia, se pueden encontrar algunos puntos de análisis:

A) el primero tiene que ver lo que se supone que debe hacer el psicólogo socialmente e individualmente, de modo que esto puede ser entendido desde dos partes que se determinan mutuamente pero que mantienen cierta especificidad una de otra, especialmente por su configuración colectiva o individual: la primera parte se refiere a las representaciones imaginarias sociales, la segunda al imaginario individual. Ambas se articulan, sería



inclusive imposible pensar una sin la otra, se determinan a la vez que se diferencian y son irreductibles la una a la otra.

El imaginario individual se apuntala precisamente en las representaciones sociales de la realidad, retoma lo que es normal, lo que es obvio, se apropia de un sentido común, la diferencia estriba en que este imaginario se conforma a nivel psíquico, de otro modo podría decirse que es con lo ofrecido por la sociedad que el sujeto, de manera subjetiva, particular, matiza y transforma lo social al momento de interiorizarlo y hacerse con lo social.

Retomando lo dicho sobre las representaciones imaginarias sociales y los imaginarios sociales sobre el quehacer del psicólogo, faltaría señalar su relación con el fenómeno de elección profesional. Aun cuando se ha mencionado que la incertidumbre constituye un elemento recurrente en su elección profesional, cabe pensar que el hecho de no haber recibido información concreta sobre “qué debe hacer un psicólogo, qué hace y cómo debe hacerlo”, necesaria para tomar una decisión “racional”, no excluye de ningún modo -ni siquiera como una posibilidad- los efectos que los *sobreentendidos* sociales, el sentido común, tiene sobre los sujetos y sus actos. De tal suerte que la apropiación de representaciones imaginarias sociales juega un papel importante en la elección profesional, incluso mayor que el jugado por instancias de orientación vocacional. Además, se conjuga con el papel mismo del sujeto como creador de sentidos y significados, que con su imaginación crea una imagen propia de lo que es la psicología y de lo que puede encontrar ahí. Este imaginario, llamado individual, no lo es en un sentido estricto puesto que mucho debe para su construcción al ámbito familiar, escolar, a los otros.

Las representaciones imaginarias sociales que predominan en el discurso grupal giraron en torno a la resolución de problemas, que han atribuido a otros y no a sí mismos, también trataron de la ayuda a los otros y el trabajo sobre sí mismos, trabajo que pareció entenderse debía realizar cada uno independientemente de su adscripción a la carrera. Puede hacerse una hipótesis al respecto: si para ayudar a otros se debe ser psicólogo, ¿entonces para ayudarse a uno mismo debe estudiarse psicología?.

B) Ligado al punto anterior, se revela el asunto de los encargos sociales, institucionalizados y popularizados, hechos al psicólogo. Para este punto, conciernen dos niveles para su

análisis, que no dejan de entrelazarse en el sujeto ni de determinarse entre sí, ni tampoco dejan de articularse con los demás elementos del fenómeno: el primer nivel respecto al encargo institucional, en su dimensión contextual (regional-cultural) e histórica intrincada con los imperativos socialmente válidos que se le han desprendido; el segundo nivel se refiere a los imperativos sociales pero derivados del imaginario individual, es decir, a partir de una imagen subjetiva y de la propia realidad psíquica se aceptan y se interiorizan mandatos sociales establecidos por encontrarse en sintonía con lo que individualmente se cree.

Así, se encuentra que se esperan determinadas conductas del psicólogo que socialmente son aceptadas, no universalmente puesto que las representaciones imaginarias sociales son heterogéneas y cambian históricamente. Se espera, por ejemplo, que sea profesional, es decir, que posea los conocimientos necesarios para ser llamado así, que obtenga un título universitario. Asimismo, se espera que sea “objetivo” en su trabajo, que sea experto en lo que hace, o sea, que posea habilidades y saberes que las personas comunes, no-psicólogas, no tienen; se le exige que debe ser sano, estar cuerdo, no tener problemas, puesto que la lógica sería: para solucionar los problemas de otros debes solucionar los tuyos primero o si el psicólogo es el modelo de salud mental y de equilibrio, estudiando psicología es más posible que se llegue a obtener tal salud mental y equilibrio.

Es desde estos imaginarios sociales, con posibilidad de configurarse en dos sentidos como se mencionó, que se puede afirmar que en el fenómeno de elección profesional se presenta como otro elemento importante, la relación dialéctica entre los imaginarios sociales (institucionales y populares) y los imaginarios individuales, las fantasías.

C) El tercer punto clave consiste en las afirmaciones consensuadas en el grupo acerca de que deben aplicarlo primero en ellos para poder aplicarlo en los otros. En otras palabras, si desean ayudar a los otros es porque tienen y desean ayudarse a sí mismos, o imaginan que les ayudarán ingresar en la carrera de psicología. Este aspecto se liga a los puntos anteriores sobre los imaginarios y las representaciones sociales, al asunto de los encargos sociales y las fantasías. Por esta razón, no se exponen de nuevo, en este inciso se analiza la relación entre el ideal del yo y el yo ideal compartidos. Éste constituye otro elemento clave para la

comprensión del fenómeno de elección profesional por lo esclarecedor que resulta la coincidencia y el acuerdo prácticamente unánime al respecto<sup>49</sup>. Lo cual permite pensar que la homogeneidad entre el ideal del yo y el yo ideal de estudiantes de la carrera de psicología tuvo un pasado similar en cuanto a la conformación de tales instancias puesto que fue reconocido como motivo de su ingreso en la carrera.

## 6.2 Técnica de las máscaras

A partir del material recogido con la técnica de las máscaras, se definieron dos niveles de análisis por las características propias de los productos materiales (dibujos) y sus descripciones, además del discurso grupal. Cabe aclarar que no se trata de un análisis psicoanalítico de los elementos gráficos de los dibujos, sin embargo, sí se incluye el análisis de las descripciones individuales por ser el espacio privilegiado donde surgen las cuestiones existenciales y subjetivas del fenómeno a partir de su potencialidad como técnica proyectiva<sup>50</sup>. Del mismo modo, se incluye el análisis de los dibujos a partir de dichas descripciones, es decir, a partir de lo dicho por los participantes, puesto que ellos han sido quienes propusieron los ejes del análisis por medio de sus aportaciones, de tal modo que este nivel de análisis consiste en contrastar los elementos que reconocieron como importantes en su elección profesional, así es como se toman como datos pertinentes a las similitudes, regularidades, diferencias y contradicciones entre las máscaras en conjunto. Pensando que la misma subjetividad de los participantes da lugar a una creación diferente, original, también es posible tomar distancia de ellas para construir hipótesis que reflejen el fenómeno de elección profesional en su nivel colectivo. Digámoslo de una vez, los dos puntos de análisis para esta técnica son: descripciones individuales (subjetividad-existencial) y discurso grupal (determinantes sociales).

---

<sup>49</sup> Como en toda regularidad en los fenómenos humanos, existen excepciones. Sin embargo, la mayoría de los participantes, casi en su totalidad, mantuvieron una posición común con respecto a brindar ayuda a otros y la necesidad de aplicarlo a ellos antes. Incluso, éste fue un aspecto en el que se mostraron más decididos a defender. Lo cual es comprensible por el hecho de que lo que estaba en juego era un aspecto constitutivo de su subjetividad y de su realidad psíquica.

<sup>50</sup> La dimensión que sobresale en las técnicas pictográficas es la imaginaria, que no se agota en referencias racionales sino por el orden simbólico. Que es desde donde se puede enlazar con los elementos sociales con los que se vincula.

### 6.2.1 Descripciones individuales

Antes de comenzar, se debe aclarar que ambos niveles se entremezclan, su separación sólo es con fines explicativos, además en ambos se determinan mutuamente lo psíquico y lo social, aunque a nivel individual se le dé más peso a lo subjetivo y que a nivel grupal se enfatice lo social.

En las descripciones de las máscaras, hechas por sus autores, lo dicho puede agruparse en dos conjuntos: uno se refiere a las características que los participantes consideraron propias del psicólogo, y otro que se refiere a lo que debería ser o tener el psicólogo, en otras palabras podría decirse que un grupo está conformado por lo que ya es parte de sus significaciones imaginarias, que ya ha sido acomodado dentro de sus realidades psíquicas, y el otro grupo consiste en lo que desearían que el psicólogo tuviera, como un proyecto personal, puesto que de ellos es de quienes se habla, de un grupo de estudiantes que han elegido como proyecto identitario, el ser psicólogos.

Comencemos con el primer conjunto, las características del psicólogo. La pertinencia de estas características es que revelan aspectos de su construcción imaginaria alrededor del psicólogo y por tanto de la psicología. Recordando el fenómeno que nos atañe, la elección de la carrera está determinada por dichas configuraciones imaginarias y por los sistemas de fantasía que les comprende. De este modo, los participantes expresaron que el psicólogo es *intelectual, serio, inspirador de confianza, empático y con deseo de ayudar a otros*.

Las fantasías de los participantes parecen ir en el sentido de compensar de algún modo un pasado con ciertas características, como puede ser el intento de ayudar a otros para brindar lo que ellos mismos necesitaron, inspirar confianza y empatía por la confianza faltante en su pasado. El núcleo de la fantasía estriba en aquello que se desea o bien en afectos que han dejado huella en el sujeto (Morosini: 2012). Empero, no termina así de sencillo, las fantasías tienen lugar en tanto han sido compuestas por lo que la sociedad les provee, y les exige a cambio. Así, el poder (como el implícito en la ayuda, ser capaz de ayudar a quien no puede hacerlo, tener algo que no tienen otros) se interioriza en una auto-vigilancia, auto-observación y en una imagen ideal (Anzaldúa, 2004: 86). Así, los participantes expresaron

la necesidad de aplicar lo que aprenden de psicología a sí mismo antes de poder ayudar a los demás.

Al mismo tiempo, revelan su angustia por dejar de lado eso que consideran parte de su *persona*, y claramente se vio expresado en frases como: “*El psicólogo es como otras personas, no te va a salvar, hace lo que le gusta.*”, “*no sólo es psicólogo, es persona. Hay confusión entre psicólogo y persona, falta unidad*”. Razón de que se hayan destacado como características del psicólogo las relaciones contradictorias entre persona-psicólogo, creencias-conceptos, lo académico-no académico, tensiones que les provocan confusión alrededor de lo que ellos desean y lo que otros esperan de ellos.

Estos comentarios permiten pensar que la imagen que tienen del psicólogo encuentra su antagónico en la persona, lo que puede acarrear conflictos si es que se piensa que debe elegirse alguno sobre el otro. Incluso puede llegarse al dolor, como se expresaba con: “*socialmente el psicólogo es para cuestiones dolorosas*”, “*dolor...me llega, me toca mucho*” o “*he leído que los clínicos viven 5 años menos que otros psicólogos*”.

Parece indicarse que se desea llegar a la unidad y sentirse completos, deseo que sería imposible si no se tuviera la sensación de estar incompleto, de tener un hueco, una falta. Hay que recordar que es condición de ser sujeto estar en falta, es lo que posibilita desear e inscribirse en el orden simbólico, formar parte de una cultura. Ahora bien, esta falta guía una serie de procesos inconscientes, como la transferencia, la cual se basa en una demanda de amor y una búsqueda de la satisfacción perdida. Dicha búsqueda lleva a transferir al objeto cualidades de los modelos ideales del yo, o bien, ser colocado en el lugar del Yo ideal, instancia imaginaria de perfección y completud (Anzaldúa, 2004: 117).

Aclaremos que este deseo de completud constituye una parte elemental del aparato psíquico, tanto el ideal del yo como el yo ideal colocan las líneas guías que regulan y dirigen la propia acción. Uno actúa a partir de lo que cree mejor para sí, de acuerdo a lo que desea ser. Esta condición narcisista tan humana, permite que se den los vínculos sociales por las identificaciones que representa y las transferencias, positivas o negativas, que implica: “*me provocó confusión, dolor y angustia, tristeza y enojo.* [Sobre el narcisismo del psicólogo] “*se auto-recetan cuando necesitan de otros*”. Sin embargo, en la actualidad se está

configurando, de acuerdo a Aubert y De Gaulejac (1993: 123), un nuevo sujeto, con una estabilidad psicológica desestabilizada y tolerante, centrada en su propia realización emocional. Los autores apuntan a la preponderancia que va tomando el narcisismo en el camino de un sujeto obsesionado por su bienestar, condición que puede derivar en la indiferencia hacia el prójimo, volviendo cada vez más difícil establecer relaciones importantes más allá de una relación objetual. Éste no parecería un problema especialmente cuando las demandas sociales exigen que el sujeto vea por su futuro y su éxito, que se enfaticen los placeres inmediatos en favor de su realización personal a costo de lo que sea. El asunto cambia cuando, siguiendo a los mismos autores, tal enaltecimiento del narcisismo del yo conlleva la disipación de las fronteras entre el yo real y el yo psíquico, entre el ideal del yo y el yo ideal. Y el asunto se complica cuando los ideales del yo se construyen dentro de una sociedad que multiplica exponencialmente los modelos de pertenencia, y entonces el individuo, como señala Bermúdez (2010: 123), se ve entre diferentes ideales a los cuales quisiera ser fiel al mismo tiempo que le lleva a vivir lleno de contradicciones.

Es un lugar que desean ocupar, “*Es adonde quiero llegar*”, “*se trata de mí*”, se conforma en un proyecto existencial y de vida. Las motivaciones hacia la carrera se hilan inconscientemente, socialmente y también remiten a la dimensión existencial de cada sujeto. Se busca ser alguien, llegar a ser ante todo. En cada elección y acto está presente una implicación existencial.

En cuanto al deber ser que se asignó al psicólogo, destaca el imperativo de ser *neutro*, es decir, *sin emociones*, también lo llamaron “*ser siempre felices*”, “*no tener problemas*”, “*no tener ideales*”. Aseveraciones frente a la cuales el sujeto se ve amenazado por solicitársele que abandone su propia condición subjetiva para dar lugar a su transformación en objeto. Aunque tales afirmaciones constituyen parte de las significaciones sociales que son deslizadas entre palabras, se vuelve claro que para los receptores del mensaje no carece de importancia y les atraviesa. En este punto lo que nos interesa no concierne exactamente a la formación del psicólogo, sin embargo, se vuelve imprescindible abordarlo por las repercusiones que tiene en la conformación de una identidad profesional, pero más importante es por su vínculo con el fenómeno de elección profesional, es decir con el momento previo a su ingreso a la carrera.

Los imperativos no dejan de ser sociales, los sujetos son envueltos en ellos desde el nacimientos y son vueltos suyos, renovados pero manteniendo sus bases sociales. Es a partir de lo ofrecido por la sociedad que los sujetos crean, es a partir de las representaciones imaginarias sociales, incluyendo los imperativos que rigen el quehacer psicológico, que los sujetos eligen la carrera. Aunque haya o no contacto previo con los aspectos formales de la carrera y de la profesión, los participantes se han visto confrontados con las significaciones imaginarias que colorean la imagen del psicólogo que cada uno de ellos se formó y por la cual o a pesar de la cual, decidieron que querían ser psicólogos.

Tal como señala De Gaulejac (2005b: 88), las significaciones sociales son creaciones colectivas que determinan lo que un sujeto puede ser o no, es necesaria la condición social para la construcción de los propios imaginarios. Se trata de una relación dialéctica ente lo que cada sujeto imagina, a partir de diferentes elementos de su experiencia, y las redes de ideas, imágenes, sentimientos, creencias y proyectos disponibles en cierto ámbito cultural (Aliaga, Basulto & Cabrera, 2012: 140).

Dentro de este rubro pueden rescatarse algunas frases dichas por los participantes durante sus descripciones personales. Frases que remiten a exigencias sociales puestas sobre la imagen del psicólogo, las cuales no sólo son conocidas por ellos durante su formación sino que les han acompañado desde antes, desde el momento en que consideraron convertirse en psicólogos. Estas son las siguientes:

*“Lo hice lo menos detallado posible para dejar los estereotipos atrás, ser lo más neutro, versátil en todos los campos...tiene una sonrisota independientemente de la cara detrás de la máscara...tiene hoyos en la nariz para que pueda respirar...hay que hacerles saber que hay una persona detrás”*. Señalemos, de paso, que a pesar de sus intentos conscientes de desprenderse de los “estereotipos” del psicólogo ha hecho hincapié en uno de ellos, en la neutralidad y versatilidad en su labor. Esta representación imaginaria del psicólogo implica, tal como el mismo participante lo indica, que se anule y se omita la persona que hay detrás, que niegue su propia afectividad, sus deseos y sus angustias. Ya lo apunta también el participante, esta contradicción lleva a sentirse asfixiado, necesita respirar, y necesita hacerles saber que él como sujeto está “detrás”.

*“Es una figura que representa una síntesis de las creencias y los conceptos, es un montón de conceptos académicos y no académicos...si yo lo hice, se trata de mí...tengo un revoltijo de ideas”*. Nuevamente, las significaciones sociales se entrelazan con los propios deseos e imaginarios del sujeto. Se habla de las creencias, bien sociales, y los conceptos, sociales también, pero no deja de hacerse ver él mismo como sujeto, remarca que se trata de él y de su condición existencial, a ese revoltijo de ideas sobre qué debe ser si lo que pretende es ser psicólogo.

Esta misma relación dialéctica es tratada por un participante quien dijo: *“el psicólogo es como otras personas...no te va a salvar, hace lo que le gusta. Tiene muchos colores, por las muchas vivencias y problemas. Los otros te dicen me estás psicoanalizando. ¡No!, pero debemos estar viendo, debemos ser siempre felices”*. Aquí se retoma otro significante social sobre el psicólogo, debe estar siempre feliz, no debe “psicoanalizar” a los demás pero sí debe estar viendo. El sujeto hace suyos los significantes sociales y los incorpora a su realidad psíquica, los interpreta y los ejerce, al mismo tiempo que reconoce sus propias vivencias y problemas dentro de tal red de imaginarios.

En el mismo sentido, también se dijo: *“debe tener empatía... el paciente busca que tengas sensibilidad y se vean en ti. Socialmente el psicólogo es para cuestiones dolorosas... El psicólogo debe tener seriedad, empatía y esperanza para salir adelante y resolver conflictos...me llega, me toca mucho...he leído que los clínicos viven 5 años menos que otros psicólogos”*. Los significantes sociales que más se asocian al psicólogo parecen girar en torno a su felicidad permanente, a su deber en la ayuda y solución de problemas de otros, en la negación de su propia condición afectiva. Estas significaciones imaginarias tienen repercusiones en los imaginarios de los sujetos, aunque son matizados por sus propias experiencias, mantienen ciertas conductas y pensamientos que responden específicamente a tales imaginarios sociales, se asumen del deber ayudar, del deber ser feliz, del deber ser profesional y no mostrar que les toca y mucho. Frente a su elección profesional, puede hipotetizarse que han aceptado tales preceptos y los han adoptado como suyos, todo en función de un ideal del yo, del deseo de ser psicólogo por lo que imaginariamente les implica, esto a pesar de la exigencia de abandonar sus afectos, de ser neutro, de tener que esconderse detrás de la máscara del psicólogo. Y es que “sólo en y por los imaginarios



sociales es que el sujeto se reconoce a sí mismo como tal en relación a las instituciones y los otros” (Jacobo, 2012: 1351). La subjetividad se articula en el la construcción social de imaginarios, la cual emplea elementos históricos para su construcción, les permite a los sujetos formarse organizadores de sentido desde donde significar lo permitido y lo prohibido, lo bello y lo feo, lo correcto y lo incorrecto (Anzaldúa, 2004: 95).

### 6.2.2 Discurso grupal

En esta parte del análisis, los participantes tomaron la distancia necesaria para dar cuenta de los propios aspectos subjetivos y articularlos con los determinantes sociales que de manera conjunta dieron forma a su elección profesional. Se mostraron algunas constantes dentro del grupo sobre algunos componentes de su dimensión imaginaria, así mismo se precisaron algunas diferencias negociadas por los participantes, lo cual sucedió de igual forma con la dimensión social alrededor de la imagen del psicólogo, por último, se volvió posible construir algunas hipótesis sobre la complejidad del fenómeno. Como un dato extra, se recuperaron algunos comentarios de inconformidad con la técnica, específicamente, con el uso del término “máscara”.

Ya se retomaron los puntos de anclaje entre lo psíquico y lo social desde las descripciones individuales, de modo que se agregan sólo los puntos de acuerdo y reafirmación conforme a lo dicho individualmente, cabe señalar que las diferencias entre los participantes se presentaron en el énfasis que se dio a distintos elementos imaginarios, de los que ya se cuenta, pero regresaron insistentemente en el discurso grupal.

Retomemos pues el deseo expresado por los participantes, de ayudarse a sí mismos antes de trabajar con los problemas de los demás. Esto parece indicar un orden, tanto ético si se piensa en las mismas premisas que el trabajo clínico institucionalizado exige, como el trabajo profesional, respetuoso, que no se ligue con asuntos personales del psicólogo. Implica un orden porque no se habla del deseo de llevar a cabo un trabajo psicológico personal, sino de trabajarlo en uno y “llevarlo” a los otros. Es decir, que a partir de que solucionen sus problemas estarán en condiciones de solucionar los de los demás. Y habla del deseo de completud, podría decirse que habla de la instauración del yo ideal como guía de lo que debe ser un psicólogo, más allá de que esta profesión funja como un modelo con

el cual se identifican y desearían llegar a ser, más bien que el yo completo, unificado, siempre feliz, es el modelo y la meta a seguir: *“primero hay que trabajar con uno mismo y luego con los demás, te hace más completo”*. Puede pensarse entonces, ¿cómo puede repercutir tal fantasía en su ejercicio profesional?

Ahora bien, también emergió con bastante fuerza el asunto de la confusión y la incertidumbre, además de las contradicciones que se aunaron a esto por elegir la carrera y verse confrontados con los deseos de los otros, tanto a nivel académico como personal, es decir, se han conjugado una incertidumbre previa al ingreso a la carrera universitaria inclusive, con una contradicción institucional que parece atravesarlos por completo. Tras haber elegido la psicología, con sus vicisitudes, como carrera se encuentran con la exigencia de desligar sus estudios universitarios y su trabajo profesional de su dimensión afectiva, personal. Esto da para pensar sobre las implicaciones que puede tener la presencia de una confusión existencial, y el deseo por una orientación vocacional, puesto que quedan dudas sobre lo que quieren ser, con su posterior anudamiento con la contradicción de querer ser psicólogo pero no querer dejar de ser persona, siendo que socialmente se les exige desligarlas. La dimensión psíquica se revela en el discurso grupal y sus reflexiones críticas: *“están llenos de prejuicios de los autores y de los demás”*; *“se debe ser neutro y tener responsabilidad, pero no somos de una sola forma, hay variedad y un choque entre la persona y el psicólogo”*; *“tenía confusión sobre ser psicólogo”*; *“se me hace muy radical contraponer persona-psicólogo”*.

Asimismo, se cuestionaron entre sí sobre las fantasías que se habían hecho propias en un principio. Se dio la posibilidad de tomar distancia de la propia historia y pasar al ejercicio de su historicidad: *“Se me hizo muy radical que se diga ¡somos personas y no vamos a estar bien!, en vez de matizar y ver cómo ayudar.”*; *“sobre los deseos e intereses del psicólogo ¿quién dice que la psicología te va a llevar a eso [que quieres]”*.

Es a partir de sus reflexiones que se llegó a la identificación de mandatos sociales, de los cuales son parte y como psicólogos, se espera que cumplan. Por ejemplo, cuando se trata del trabajo profesional que piensan realizar se habla de prestar un servicio, y como imagen frente a la sociedad se trata de cumplir un rol: *“como spiderman, [el psicólogo] tiene su*

*máscara y poderes, cumple su rol... [sus poderes son] su ideología, posturas teóricas y su forma de pensar*"; *"la gente nos ve diferente, tu trabajo no es algo que te quites en tu casa, ya está dentro de ti, internalizado"*. Bien señalan que se interiorizan ideologías, posturas teóricas y formas de pensar, lo cual alude a la conformación de *habitus*, modos y maneras de hacer y de pensar que permiten hablar de una cultura de grupo, del estudiante de psicología, a partir del cual cada sujeto se afirma como perteneciente a dicha profesión (Romo, 2000: 90).

### 6.2.3 Discusión grupal

De esta forma, el grupo llegó a una serie de conclusiones sobre el fenómeno de elección profesional, a partir del trabajo con las máscaras. Estas conclusiones fueron pronunciadas por su propia voz y reafirmadas por el grupo.

La primera se refiere a que el fenómeno *"es muy complejo"*; *"¿qué es eso que deseo ser? es complejo"*. Y no podía ser de otra forma, el hecho de ser un fenómeno humano implica la articulación entre distintas dimensiones ya complejas por sí mismas, lo psíquico y lo social, además de todos los procesos y determinantes que dentro de cada uno se construyen manteniendo una especificidad propia.

La segunda conclusión decía: *"el psicólogo no debería limitarse a ser algo institucional"*, frase que no hace sino remitir a un esfuerzo por hacerse ver como sujetos, como una resistencia por perderse a sí mismos en beneficio de la conservación intacta de modelos institucionalizados y, por qué no, estereotipos sociales. Se muestra como un movimiento del sujeto producto de la historia, reproductor de modos de ser, hacia el sujeto de historicidad, capaz de cambiar el lugar en el que ha sido puesto en la historia.

La tercera conclusión se refirió a los distintos modos en que se constituye el sujeto: *"soy psicólogo, pero también soy mujer, soy hija, soy sujeto..."*; *"si hay vinculaciones, hay fracturas"*. Con la segunda cita se apunta a la desmitificación del psicólogo como unidad a la que nada le falta ni le duele nada. Y siguiendo la primera cita, puede decirse que el posicionamiento de la psicología como yo ideal pasa a convertirse en un ideal del yo, algo que se quiere ser, con lo que se buscan deseos pero que se conjuga junto con las otras caras

del sujeto puesto que se es sujeto, hijo, compañero, mujer, hombre, etcétera. Ser psicólogo no viene a cumplir un papel de completud, que descarte el resto ya que si ello implica estar completo y sin falta, lo demás sobraría. El sujeto vive en la pluralidad, entre modelos y formas de ser, y la concepción de la psicología como el yo ideal puede dar lugar a una fantasía que complejice la aceptación de tal diversidad de modos de ser.

#### 6.2.4 Inconformidades con la técnica

A partir de algunos comentarios surgió una inquietud investigativa sobre el término “máscara”. El empleo de dicho término fue causante de algunas observaciones por la cualidad violenta que pudo resultar para algunos, comprendido especialmente cuando se piensa en la contradicción existencial que a los estudiantes de psicología les implica la dualidad persona-psicólogo. Los participantes lo expresaron de la siguiente forma:

*“No me parece una máscara, es algo que es parte de ti, no es que te la pongas y quites.”*

*“Consiento con ella sobre la máscara, no es una máscara, es parte de mí.”*

*“Que haya sido máscara implica que es ficticio”.*

Las citas permiten pensar la inconformidad con el término en un sentido violento. Referirse a la máscara del psicólogo parece haberse topado con una fibra constitutiva de su identidad, que en el transcurso del taller y alrededor del contexto donde se dio, como psicólogos. De acuerdo con los objetivos planteados, específicamente para este soporte, la respuesta del grupo ante el empleo de esta palabra constituyó un punto de resistencia alrededor de la implicación de los participantes. Esto debido a que su atención fue desviada de cierto modo, de los objetivos hacia la defensa de su fantasía como sujeto coherente que desean ser, sin máscaras ni simulaciones.

#### 6.3 Árbol genealógico

El análisis del árbol genealógico resultó un proceso complicado por las múltiples determinaciones que presenta el fenómeno a partir de la construcción familiar, sin embargo,

al final fue posible categorizar el material obtenido a partir de las características familiares compartidas por los participantes, las que si bien giran alrededor de lo afectivo también proporcionan elementos para pensar el ámbito social desde donde se volvieron posibles tales dinámicas y tomaron forma los mandatos y aspiraciones familiares que fueron depositadas en los sujetos. Algo que no sobra repetir es que las separaciones del material en diferentes categorías no implica la posibilidad de su desvinculación, más por el contrario, entre más se pretende marcar los límites entre uno y otro elemento más se hacen evidentes las relaciones que mantienen entre sí. Por esta razón, en el análisis de cada dimensión emergen las demás dimensiones del fenómeno. Podría decirse que cada sección concierne principalmente a un elemento a partir de un vaivén de éste hacia los demás.

Empero lo dicho, se clasificó el material en sus dimensiones: dinámica familiar, afectiva y herencia. La primera se refiere a las relaciones entre los miembros familiares y a sucesos constitutivos del lugar que ocupa el sujeto, lo cual da forma a una dinámica familiar específica, la misma que mantiene ciertas constantes en relación con las demás familias, lo que permitió establecer regularidades entre los participantes. La dimensión afectiva se enfocó en la influencia de la dinámica y los eventos familiares importantes para los participantes, en la construcción de su imagen del psicólogo, la universidad y la psicología, asimismo comprende las huellas afectivas que pasaron a formar parte de su vida y su construcción como sujetos. En esta dimensión también se hallaron puntos de cruce entre las distintas constituciones subjetivas. La tercera dimensión, concerniente a la herencia, se designó a las aspiraciones y anhelos que configuraron los mandatos e imperativos de la familia puestos en los sujetos, que determinaron la dirección de su formación académica y profesional. Nuevamente, las trayectorias individuales se encontraron en un juego de ecos donde cada historia encontró dónde verse reflejada en las demás historias. Por último, cabe señalar que no se trata de historias homogéneas, se trató más bien de historias heterogéneas llenas de particularidades y elementos subjetivos que, sin embargo, tuvieron puntos de encuentro entre sí, lo cual posibilitó que se fuera más allá de las experiencias subjetivas para dar lugar a una historia colectiva mucho más fuerte y compleja, que pudiera arrojar alguna luz sobre el intrincado fenómeno de elección profesional.

### 6.3.1 Dinámica familiar

Como primera característica común a todos los participantes (excepto uno<sup>51</sup>) destacan las relaciones distantes entre los miembros de la familia, se hizo alusión a la falta de comunicación e inclusive la comunicación nula con la familia extensa o con alguno o ambos padres. Este aspecto puede asociarse con el desapego familiar, tanto de los miembros familiares hacia el sujeto como del sujeto respecto a su familia y sus asuntos, aunque tal desapego figura en la apariencia puesto que tal desapego y falta de referentes afectivos positivos tuvo un impacto importante en las concepciones de su propia familia y en sus realidades psíquicas en relación con vínculos afectivos desencontrados en el campo familiar. Se comentaba, por ejemplo, que frente a problemas de adicción el padre.

La familia no sólo tiene peso en la construcción subjetiva del sujeto por la transmisión de conocimientos que pueda hacer, o por las tradiciones que se puedan enseñar generación tras generación, también constituye un lugar, como dice Espinoza (2006: 359), donde cuestiones como las deudas, las vergüenzas, no sólo dejan huellas sino complejos surcos en la memoria. Es ente sentido que la disociación entre conyugalidad y filiación, siguiendo a Cárdenas (2009: 72), que tienen lugar en familias actuales, repercute en las figuras ideales a través de desdibujar las figuras materna y paterna dentro del ámbito familiar, lo cual tiene como un efecto la pérdida de seguridad y la incertidumbre respecto a los modelos que guiarán el proceso de socialización y darán cuerpo a los procesos identificatorios.

Estos vínculos parecen ser trastocados por distintas condiciones, muy particulares según cada familiar e historia transgeneracional, pero que mantienen el común denominador de la violencia. Sobresalen los eventos violentos entre los miembros de la familia como los actos violentos dirigidos a los participantes. Un evento especialmente contundente fue la confrontación con la muerte, tanto por el peso afectivo asumido por los sujetos como por su trascendencia generacional. Ésta constante parece conformar un elemento fuertemente

---

<sup>51</sup> En este único caso, el participante no brindó mayor material sobre la dinámica familiar dado que no ha tenido contacto con ningún miembro con excepción de sus padres y hermano. Tampoco reveló la presencia de eventos violentos. Parece que su novela familiar se inscribe en el olvido y separación respecto a la familia extensa por diferencias profesionales. Es a partir de la construcción familiar que llevan a cabo sus padres desde donde el participante fue inscripto en un lugar de anhelos de prestigio y reconocimiento. [Estos elementos son considerados en la sección *herencia*]

constitutivo de sus subjetividades, ha servido como contenedor de deseos de muerte encarnados en pensamientos suicidas, intentos de suicidio, temor a morir y angustia frente al abandono.

La cadena que ha arrastrado el significante muerte hasta los participantes viene al menos desde tres generaciones atrás, en algunos de los casos. Es importante aquí resaltar que las características de los bisabuelos resaltadas giran en torno a relaciones violentas entre conyugues, así como asesinatos e infidelidades vinculadas al abandono y desaparición de quien fue infiel (desaparecen como si murieran). La relación con la muerte en sí no es objeto de análisis, ni tampoco tienen lugar interpretaciones psicoanalíticas al respecto. La confrontación que con la muerte han tenido los participantes en el seno familiar tiene pertinencia en tanto emergió tras la petición hecha en el soporte metodológico, de hacer mención de los sucesos que han influido en su elección profesional, de tal suerte que ellos, los mismos sujetos, le atribuyeron el carácter de determinante.

Lo mismo sucede con el abandono, aquí relacionado con la angustia frente a la muerte, según Kaës (2005), el silencio, la ausencia son representaciones de muerte, causantes de angustia. La mayor parte de los participantes hace alusión a la muerte de sus familiares resaltando lo violento del suceso y al hueco que ello dejó junto con la fantasía de ocupar su lugar, reparar el daño o prevenir que ocurra de nuevo. Estas fantasías parecen ligarse de algún modo con la imagen que se han construido sobre el psicólogo, principalmente por su supuesto deber ayudar a los demás, y podría agregarse, ayudarse a sí mismos. ¿Ayudarse a qué? Podrían hipotetizarse varias respuestas, sin embargo, el elemento al que deben más las fantasías refiere a la interiorización subjetiva de cada sujeto, sólo pueden señalarse los elementos que fungen como su materia prima.

Tal como sucede con las relaciones violentas que han permeado sus relaciones familiares, que aunque no culminaron en pérdidas de la vida sí remiten a la muerte y su posibilidad. Estas relaciones violentas se encuentran en generaciones pasadas y presentes. Por ejemplo, el caso de abuelos con varias familias que han abandonado a sus esposas, quienes a su vez fueron abandonadas por sus maridos, padres de los participantes. Esto remite a una condición no tan infrecuente, familias con una jefa de familia, sin presencia del padre, y es

que una buena parte del grupo de participantes creció únicamente con su madre, aunque en algún caso la figura paterna fue representada parcialmente por algún familiar o profesor; en otros casos, el padre vive efectivamente con ellos aunque su relación se caracterice por la indiferencia y la distancia afectiva.

El último referente que apareció recurrentemente dentro del discurso grupal consiste en la existencia de “problemas” o “condiciones” dentro de la familia que socialmente se atribuyen al quehacer psicológico. Estas condiciones son atribuidas por los participantes a miembros de su familia como a sí mismos. Para fines aclaratorios, en lo concerniente a este punto, se recuperan brevemente las historias familiares individuales para dar cuenta de las fantasías construidas por los participantes acerca de la psicología, fantasías que determinan la elección de esta carrera como “proyecto vital”, en otras palabras para comprender cómo se puede constituir a partir de una fantasía<sup>52</sup> un proyecto de vida.

Así, pueden recuperarse ideas elaboradas en el taller que hicieron alusión a cualidades atribuidas a sus familias que de algún modo vincularon con cuestiones psiquiátricas atribuidas a los mismos familiares o a sí mismos. A partir de las cuales puede pensarse que las características de una familia tienen impacto sobre la propia concepción. Puede hipotetizarse que el proceso de identificación con el grupo familiar se juega en la propia adopción de dichas condiciones, por ejemplo, concebirse como paciente psiquiátrico, es decir con características que socialmente son atribuidas a clientes del psicólogo. Al respecto puede señalarse que, tras la pregunta sobre quiénes conformaron una influencia en su elección profesional, se recuperaban características personales “psiquiatrizadas” o “disfuncionales”, de cada miembro familiar inclusive, como determinantes de tal fenómeno, el punto que ata las diferentes calificaciones que hacen los participantes es la infelicidad a la que las asocian. Esto parece indicar que la adopción de representaciones imaginarias sociales determina cómo el sujeto ve al mundo y se ve a sí mismo a partir de sistemas de

---

<sup>52</sup> No se pretende decir que los sujetos se imaginen cosas y que sus proyectos vitales estén sustentados en una ilusión, en algo que no es real. Son fantasías en tanto que se configuran a partir del registro imaginario y tienden a la realización de un deseo, al final, de un deseo inconsciente (Morosini, 2008). Sin embargo, se trabajó con su modalidad consciente-preconsciente, posibilitada por el discurso. Otro elemento importante de la fantasía es la transferencia de deseos, afectos, por medio de investiduras (*ídem*) puestas en personas distintas de quienes se desprendió tal afecto o tal deseo. De este modo puede comprenderse que el proyecto profesional se vea investido con afectos, angustias y deseos germinados en el ámbito familiar.



interpretación, ya sea de comportamientos, de pensamientos o de actitudes, a partir de lo cual regula su propio comportamiento y sus afectos. El imaginario social sobre la felicidad aquí se devela como el imperativo social por excelencia, “uno vive para ser feliz” o “debes hacer cosas que te hagan más feliz”, tal es el imaginario que repercute hasta el punto de convertir al opuesto “no ser feliz siempre” en un problema de dimensiones psiquiátricas.

Al respecto, también se puede rescatar la psicologización que se hace de enfermedades orgánicas, de las cuales se ha creado un vínculo con la dimensión amorosa y afectiva. La identificación que se puede tener con respecto a la madre y sus relaciones personales parece tener posibilidades de llevar al sujeto a apropiarse de algunas de sus características. La dinámica específica de la familia ha constituido el molde a partir del cual los participantes han ido construyendo sus propias relaciones sociales, especialmente hablando de acontecimientos significativos para el sujeto.

Además de los anteriores, otro elemento que resurgió constantemente en el discurso grupal, el asunto de la violencia y la muerte. Se habló de la angustia frente a las relaciones violentas que bañaban las relaciones familiares e incluso se hizo referencia a la normalización de dichas relaciones dentro del ámbito familiar. Asimismo, los acontecimientos relacionados con la muerte parecen disparar las propias angustias frente a la propia muerte. El contacto con varios momentos mortuorios, donde personajes importantes para el sujeto, puede llevar a que el sujeto quede situado en una estrecha cercanía respecto de su propia muerte. Algo interesante sobre este punto es la apropiación del acto de matar, puesto que no queda en el temor y la angustia de verse confrontado constantemente frente a la muerte, sino que de esos acontecimientos se enlaza una pulsión propia y es entonces cuando el sujeto mismo se piensa como actor de la muerte, entre las distintas caras que puede tener, el caso de pensamientos suicidas, por ejemplo, parece atribuirles a los sujetos al mismo tiempo, el estatuto de actor y objeto.

Ligado a las características de algún miembro familiar relacionadas con la invalidez o con el desamparo, relacionadas con el campo profesional del psicólogo clínico, ha dado en parte la especificidad con que el sujeto ha construido sus vínculos con la carrera de psicología, a partir de los cuales el sujeto se asume dentro de un cierto marco de acción, el cual se

configura desde sus relaciones familiares. A raíz de las características de algún miembro familiar, el sujeto se imagina con un destino, un don, que le puede llevar a asumir un papel de reparador o sanador. Habría que recordar aquí, que una de las fantasías que organizan su elección y desarrollo educativo-profesional, es la de ayudar, “curar” a otros. ¿Podría decirse que el deseo de ayudar a otros deriva del deseo de ayudar a su familia, como una suerte de reparación?

### 6.3.2 Dimensión afectiva

En esta dimensión se trabaja con los significantes afectivos subrayados por los participantes con relación a su trayecto por el ámbito familiar, que se desprenden de condiciones específicas de cada familia, vinculados con la vida de uno u otro miembro familiar, dentro de su pasado o previo a su nacimiento, pero que han formado parte de su subjetividad por haber adquirido la trascendencia necesaria para volverse en determinantes de sus relaciones intersubjetivas, familiares y de su elección profesional.

Ya se tocó el punto, pero falta remarcar el papel de la identificación, dada en una primera instancia, en la familia, con los padres. A partir de esta identificación es que las transferencias guían las relaciones sociales posteriores, donde otras personas son colocadas en el lugar de los ideales, modelos a seguir, en el lugar de saber o supuesto saber (Anzaldúa, 2004: 115). Se decía por ejemplo: “*cuando era niño mis papás eran figuras de éxito, quería lograr algo parecido*”. La identificación es posible en tanto el sujeto está potencialmente sujetado por su propio ideal del yo (Correa, 2010), el cual constituye una identificación simbólica con relación al lugar desde donde el sujeto mira y es mirado, a diferencia del yo ideal que conforma una identificación imaginaria.

Siguiendo en la misma línea, se debe aclarar que la identificación no se da únicamente hacia personas, sino también sobre algunas cualidades, así el sujeto puede no identificarse con alguien en particular pero encontrarse de acuerdo con su deseo de ayudar a otros, puede no ver a algún psicólogo como un modelo a seguir, pero sí adopta como ideal del yo a las acciones altruistas o asistenciales que puedan asociarse a su labor. Se expresó con esta frase, que un motivo para elegir psicología tiene su origen en el deseo de reducir o desaparecer el

dolor, que con su presencia devela que la felicidad no tiene cabida, tanto en su dimensión ideal como real.

Asimismo, la ligazón que hace el sujeto de un acontecimiento significativo con las funciones que puede llevar a cabo un psicólogo permite repensar dicho vínculo en un sentido inverso. De este modo, un acontecimiento incluso previo al nacimiento, como el hecho de que el padre tenga que decidir a quién salva, a la madre o al hijo, tras un parto complicado, puede constituir un acontecimiento determinante en la elección profesional del sujeto. Es decir, que pueda rastrearse el vínculo que la elección de la carrera de psicología puede tener con un acontecimiento pasado significativo, especialmente por la huella psíquica que pudo haber dejado, de la cual el sujeto sabe algo aunque crea no saberlo. Los mismos sujetos reconocen sus pasados compartidos, en cierto sentido, rasgados por violencia y dolor. Haciendo uso del distanciamiento que el taller posibilitó, pudieron reconocer tal determinante y enunciar su propia hipótesis al respecto: encontrar una solución. La pregunta que aquí surge es ¿solución para la dinámica familiar, para ellos mismos? ¿Por qué buscar una solución, qué está mal que requiera ser solucionado o reparado? ¿Qué representaciones sociales han colocado como posibilidad que se crea que hay una solución? Las hipótesis que se han planteado a lo largo del análisis pretenden ofrecer algunas posibilidades, sin embargo, aún faltan algunos puntos a considerar.

### 6.3.3 Herencia y proyecto parental

Aunque conceptualmente hablando, la herencia constituye no sólo el plano material, también comprende los silencios, los deseos y fantasías de la familia, determina consciente e inconscientemente, las orientaciones, las inclinaciones y las elecciones, tanto en ámbitos afectivos, simbólicos, económicos y sociales (Makowski, 2003: 154). Para fines analíticos se emplea el término *herencia* para designar el segmento donde se analizan los deseos de prestigio, las tradiciones y la movilidad social; así como identificaciones e idealizaciones; los mandatos familiares y el papel del proyecto parental. En todas las historias individuales se encuentran estas tres dimensiones en forma de redes complicadas donde cada uno remite al otro. De este modo, se forma un elemento determinante más de la elección profesional, y de la trayectoria social en general.

Específicamente en el trabajo grupal, se mostraron dos caras al respecto. En primer lugar, la herencia familiar en su dimensión afectiva principalmente, la cual enmarca las relaciones de identificación, transferencias e idealizaciones que repercutieron en su elección. En segundo lugar, el proyecto parental en su versión explícita en el caso de los varones en cuanto al nivel educativo que deber cubrir, y en su versión sutil e implícita, incluso sin forma, que predominantemente caracteriza los casos de las mujeres, para las cuales el deber ser profesionista es menos insistente en su discurso y predomina la dimensión afectiva. De este modo, se dividieron en herencia (principalmente en su dimensión psíquica, afectiva) y en proyecto parental, que fue formulado más claramente en las familias de los varones.

Las identificaciones de los participantes se rastrean hasta la generación de sus abuelos, por ejemplo, a partir del tipo de educación religiosa que adquirieron sus padres y cuya transmisión reconocen como determinante. Tal identificación no se limita a cuestiones del pensamiento liberal, con tendencias académicas, se apoyan también en los gustos musicales compartidos con los progenitores: *“me gusta la música como a mi papá”*. Aunque las cuestiones existenciales que se plantean los padres como sujetos también pueden ser objeto de identificación: *“él me cambió la forma de pensar, todo lo que tenía de historia, su mandato era la escuela es primero”*. Este mandato parental, sobre la escuela, no podría haber tenido el peso que tuvo en su elección profesional si no hubiera una relación identificatoria caracterizada por una transferencia positiva. Puesto que los mandatos no pueden ser vistos en abstracto, fuera de las personas que los emiten, es necesario que exista alguien que lo diga o para quien el sujeto acataría tal mandato, sea en el plano real o imaginario. El sujeto por sí mismo no puede crearse significaciones sobre algo, necesariamente tiene que existir algún otro que le haya introducido en el mundo social. De este modo, todo lo que uno cree bueno o malo está acompañado de los afectos hacia la persona que se asocia a dichos mandatos, aunque se vea determinado por desplazamientos transferenciales: *“mi prima era mi ídolo, quería ser psicóloga y empezó a investigar...tuvo un maestro de psicología que hizo que le gustara”*. Esta frase revela además de lo dicho antes, que las transferencias que viven otras personas tienen impacto en las propias orientaciones, concepciones y elecciones por intercepto del vínculo que los une.

Ahora bien, en el caso de estudiar o no una carrera universitaria, el propio trayecto escolar de los padres y familiares repercute en las aspiraciones del sujeto. Para casi todos los participantes del grupo, los padres tenían educación universitaria, y en dos casos todos los tíos poseían un título profesional. Puede decirse que es a partir de los niveles alcanzados por generaciones anteriores se ajusta la altura de los niveles por alcanzar para las generaciones siguientes. Así como también puede pensarse que marcan el camino por donde pueden alcanzar dichas expectativas, por ejemplo, cursar la misma carrera que los padres o algún pariente, o estudiar en la misma universidad, o al menos alguna carrera parecida: *“mi papá estudió una ingeniería en petroquímica...mi hermana estudia en la FESI...mi mamá estudió en la FESI”*, recordemos que los participantes cursan la carrera de psicología en la FESI; *“mi papá estudió psicología en la FESI...mi mamá es psicóloga de la FESI”*. Este aspecto va de la mano con la formulación de un proyecto parental, entendiéndolo no como unívoco, sino lleno de contradicciones, especialmente porque cada padre tiene sus propios deseos y ellos a su vez fueron determinados por los deseos de sus padres (De Gaulejac, 2005c: 92): *“de la rama paterna, el mandato de mi abuelo era que todos terminaran una carrera”*, y aunque en este caso particular, sólo su padre terminó la carrera profesional, el mandato trascendió generacionalmente por el único que cumplió con las aspiraciones parentales.

Con este punto sobre la mesa, cabe señalar que el proyecto parental corresponde tanto a los deseos de los progenitores como a un proyecto social y cultural (De Gaulejac, 2005a: 59). Puede considerarse que el deseo de que sus hijos terminen una carrera universitaria se apoya en una expectativa social, puesto que es del nivel educativo del que se habla, especialmente cuando la obtención de un título universitario parece ser la única vía para acceder a una vida más o menos digna, al menos en México. El peso específico de los deseos parentales pueden encontrarse más en frases como: *“me decían que debía ser el mejor porque tenía las herramientas”*, en este caso no basta cumplir con el proyecto socialmente idóneo para el joven mexicano urbano, se debe ser el mejor, lo cual puede entenderse también como que debe elegir la mejor carrera: *“[sobre la reacción del padre cuando supo que estudiaría psicología] no ves que no gano dinero, por qué no administración...mi mamá me decía que mientras estudiara está bien”*. Las contradicciones

atravesan el proyecto parental y lo que puede ser el sujeto, aunque cabe decir que en este caso particular, el proyecto social les provee de una convergencia con relación al nivel que debe estudiar.

Entre los dos casos en que los padres no tenían ningún estudio profesional, los participantes revelaron un sentimiento de orgullo por convertirse en los primeros: “*rompimos la regla, de tener un hijo a los 17 años*”, en este caso, el proyecto parental no está puesto sobre su preparación académica, sino en la formación de una familia, en tener un hijo, y aunque sea algo implícito es algo que se espera que todas las mujeres de su familia hicieran. Este imaginario social, de que a las mujeres les concierna más el aspecto familiar que el profesional tiene un rasgo histórico, puesto que tradicionalmente en México las mujeres han sido asociadas al trabajo doméstico mientras que el trabajo público, el ámbito laboral y académico ha sido reservado para los varones. Esta concepción no es específica del país, desde los griegos eran diferenciados los oficios de hombres y mujeres, siendo los de las segundas vistos como inferiores.

El asunto es, en otras palabras, que las representaciones imaginarias sociales en México con respecto a la educación universitaria siguen impregnadas por visiones diferenciales del género, en favor de la reproducción de modos de hacer y pensar arraigados en ideologías de hace más de dos milenios. Podrían plantearse preguntas sobre los medios que han permitido el mantenimiento de tales representaciones, pero sería desviarse mucho del tema, baste con subrayar que los proyectos parentales, y las aspiraciones sociales en general, están determinadas por las dimensiones históricas de las civilizaciones, aunque en muchos casos, los modos de pensar han cambiado, algunos imaginarios sociales persisten férreamente al paso del tiempo.

Regresando con las contradicciones del proyecto parental, en el caso de los hombres hay un acuerdo mayor sobre el nivel al que deben llegar, al universitario, mientras que en el caso de las mujeres se muestra mucho más sutilmente el proyecto y sus particularidades, o definitivamente la educación profesional no figura en tal proyecto. “*Mi papá me decía por qué no entraba en la normal, toda su familia son maestros...mi mamá me decía que estudiara lo que quisiera*”; “*mi papá me decía traeme un 6 pero bien aprendido...mi mamá*

*me decía traeme un 10*". Hasta el nivel bachillerato, los padres expresan sus deseos sobre la educación de sus hijas, pero la situación cambió con relación a su elección profesional, se pasa de expresarles que trabajen duro y "*le echen ganas*" a decirles "*te vas a volver más loca de lo que estás*", hablando de psicología como carrera. ¿Qué imaginarios llevaron a los padres a pensar que estudiando psicología los sujetos se vuelven locos? Esto hace pensar que la profesión de psicología está atravesada por imaginarios sociales asociados a concepciones sociales nacientes en el siglo pasado, especialmente durante el porfiriato, periodo cuando la psicología consistía en una herramienta de clasificación de "enfermos mentales" auxiliar a la psiquiatría.

Estos imaginarios también dan forma a los proyectos parentales o, como en el caso de las mujeres participantes, intervienen en su ausencia o presencia muy sutil. A partir de los imaginarios, que pueden ser sobre la mujer y el hombre, se desprenden redes de ideas, imágenes, sentimientos, carencias y proyectos disponibles en un ámbito cultural determinado (Aliaga, Basulto & Cabrera, 2012: 140). En concreto, aunque en estos días hay una mayor apertura hacia la formación profesional de las mujeres, parece que no constituye un elemento importante dentro del proyecto parental por su ausencia explícita en su discurso, a diferencia de los hombres, para quienes el papel de la educación superior es explícitamente dicho al hijo.

#### 6.4 Línea de tiempo

El análisis concerniente a la línea del tiempo, aunque se elaboró agrupadamente con el análisis del árbol genealógico, se mantiene de forma separada por los elementos que emergieron específicamente con esta parte del soporte. Apuntemos la diferencia: el árbol genealógico está marcado por los personajes que se hilvanan dentro del discurso de los participantes, mientras que con la línea del tiempo el discurso enfatizó los acontecimientos, aunque personajes y acontecimientos se entrelazan todo el tiempo, una y otra técnica permiten comprender mejor cómo se articulan entre sí.

Para la lectura de este apartado es pertinente mencionar los ejes que guiaron su construcción: los determinantes institucionales, los determinantes sociales y los determinantes psíquicos.

#### 6.4.1 Determinantes institucionales

Un elemento importante para comprender mejor el fenómeno de la elección de psicología como carrera profesional versa sobre cuáles son los determinantes institucionales de tal fenómeno. Por haberse trabajado con estudiantes de la UNAM uno de esos determinantes lo constituye el paso por algún Colegio de Ciencias y Humanidades, institución de educación media superior perteneciente al organismo educativo que conforma la UNAM. Los participantes en su totalidad cursaron sus estudios preuniversitarios en dicho colegio. La conexión que tienen los CCH con la UNAM no queda en su filiación, además existe un mecanismo preferencial al momento de ingresar a la educación superior, llamado pase reglamentado. Este mecanismo parece determinar en gran medida la conformación de la matrícula universitaria en la UNAM, puesto que el cumplimiento con un promedio mínimo asegura un lugar en la carrera que elija el estudiante, de este modo el porcentaje de estudiantes universitarios en la UNAM, venido de CCH, se eleva considerablemente en contraposición a quienes ingresan por medio del examen de ingreso que presentan quienes provienen de otras instituciones de educación media superior.

Esta condición institucional parece determinar en gran medida la elección profesional de los participantes, lo que puede reflejarse en la cualidad intercambiable con que eligieron algunos la psicología en lugar de otra carrera: *“con el pase reglamentado tenía en mente escoger Filosofía o Diseño Gráfico, pero me decidí por psicología”*; *“en el CCH quería estudiar Relaciones Internacionales o Diseño Gráfico, pero por el promedio empecé a considerar otra carreras...consideré la FESI por mi promedio”*. Desde este lado, parece que lo importante es cursar una carrera universitaria sin oponer complicaciones mayores cuál de las posibles se elija, y considerar que la decisión final se trata de un asunto de gustos. Por ello es importante que se diga que los procedimientos de ingreso institucionalizados operan como un determinante de un peso considerable, sin embargo, no es sólo una carrera la que pueden elegir a pesar del filtro que pueda representar el promedio



requerido para cada carrera y cada plantel, es precisamente aquí donde lo psíquico y la propia subjetividad vienen a jugarse como determinantes.

Otro determinante institucional lo conforma el tránsito de los participantes por la materia de psicología durante su educación preuniversitaria. Cabe aclarar que esta materia se ofrece dentro de las materias opcionales que el mismo alumno elige con miras a prepararse dentro de la rama profesional que planea cursar posteriormente. Muchos de los participantes expresaron haber cursado la materia de psicología, lo cual indica una posibilidad institucional de tener contacto con la carrera pero principalmente con los imaginarios que los profesores tienen de ella y pretender transmitir a sus alumnos, puesto que algo de implicación hay en toda actividad académica. Es decir, el vínculo que los participantes establecieron con la psicología, considerándola como opción profesional, encontró un punto más de anclaje con el curso de ésta como materia, ya como un medio “formal” por el cual pudieron hacerse una imagen de lo que podrían encontrar al cursarla como carrera. A través de esta materia es que los participantes tuvieron contacto con la “ideología profesional”, que según Philip Elliot (en Romo, 2000: 99), refiere al sistema de creencias que florecen dentro de cada profesión y son transmitidos por medio de la convivencia y la escolarización (*ídem*, p. 212).

#### 6.4.2 Determinantes sociales

Con relación al aspecto social ya se ha hablado bastante en varios momentos del análisis de los diferentes soportes, por esta razón no se ahondará sobre lo ya dicho, en su lugar se trabaja sobre las “etiquetas sociales” y su interiorización como parte del proceso de construcciones imaginarias sobre su propia condición en relación con la de la psicología.

Se entiende por etiquetas sociales a los términos con que socialmente se designan comportamientos de tal forma que se relaciona al autor de tal comportamiento con un tipo de sujeto específico, se pueden relacionar con los prejuicios sociales respecto a conductas estereotipadas, así es como comportamientos poco habituales son asociados a estructuras anormales fijas. Son etiquetas por su adherencia al sujeto y al modo en que los otros lo perciben e incluso como el mismo sujeto lo hace de otros y de sí mismo. En caso de los participantes, las etiquetas sociales giran en torno a comportamientos que pueden ser

considerados de competencia psicológica, de modo que una característica personal pasa a convertirse en la organizadora de la concepción del sujeto por otros.

Como ejemplos de tales etiquetas sociales, pueden mencionarse calificativos que desde edades tempranas han pasado a convertirse en características estructurales de su subjetividad y de su vida social, como “*introvertida*”, “*inquieto*”, “*callada*”, “*dejé de hablar en la escuela, me decían emo*”. Estos calificativos adquieren trascendencia al convertirse en medios explicativos de los demás comportamientos del sujeto, de tal forma que el sujeto es visto a partir de que es inquieto o callado, y pueden llegar a explicarse a sí mismos en función de tal característica, asimismo pueden convertirse en la guía de las medidas tomadas con respecto a tal etiqueta. Una de esas medidas es la asistencia psicológica, o al menos la consideración de que “se necesita” algún tipo de consulta.

A partir de la existencia de tales etiquetas sociales, que principalmente son emitidas por la familia en los primeros años, se van hilando nuevas etiquetas a partir de la incursión en el ámbito escolar, donde distintos comportamientos son delegados a la competencia psicológica, por ejemplo, agresiones o conductas prohibidas que desembocaron en asistencia psicológica, no siempre voluntariamente. Aquí no se debatirá sobre la cuestión epistémica de los comportamientos asociados al trabajo psicológico, no es lugar para tal tarea, por otro lado, se rescata que a partir de la ocurrencia de ciertos acontecimientos los participantes tuvieron contacto con la psicología y con los personajes que encarnan la profesión.

Habría que puntualizar, que uno de los determinantes que llevó a los participantes a considerar la carrera de psicología como carrera universitaria, fue el contacto previo que tuvieron con algún representante de la psicología, como un psicólogo o un maestro. Este contacto es muy importante, especialmente cuando ocurre durante la adolescencia, periodo en el que se elige la carrera profesional, por los procesos transferenciales que se ponen en juego durante las sesiones terapéuticas; lo mismo ocurre con la materia de psicología y sus profesores. A partir del establecimiento de una relación transferencial positiva con el psicólogo o con el profesor de psicología, el sujeto puede hacerse con un modelo de lo que podría ser.

Junto con la delegación escolar hacia el psicólogo, otro motivo de consulta psicológica fue expresado por los participantes: la experiencia de acontecimientos significativos con huellas afectivas importantes. Al respecto, se mencionaron casos de abuso sexual, un aborto, relaciones de pareja violentas, abandonos. Estos acontecimientos dejaron huellas psíquicas que derivaron en contacto psicológico, en algunos casos, en otros casos quedó en el reconocimiento de que “*necesitaba un psicólogo*” pero sin llegar a concretar el contacto. Lo que puede pensarse es que no se tuvo contacto con cualidad terapéutica, sin embargo, llegaron a un lugar donde cada día se convive con muchos psicólogos, recibidos y en formación.

La elección de ingresar a la carrera de psicología se vio determinada por la interiorización de las etiquetas puestas sobre los sujetos: “*pensaba: no soy normal... ¿por qué individuos tienden a la normalidad y por qué otros no?*”. El fenómeno se da por medio de complejas redes que entrelazan todos sus determinantes, sin embargo, a nivel existencial, su elección se ve fuertemente determinada por las etiquetas interiorizadas y colocadas en el lugar de elementos explicativos de su propio ser: “*pensaba que la gente veía ciertas cosas como obvias, pero para mí no lo son...concluí que la mejor opción para conocer el mundo influido por personas era la psicología*”. Complementando la frase, cabe decir que el sujeto se preguntaba por su propia normalidad a partir de pensarse a sí mismo como “*no normal*”. Con motivos existenciales, el sujeto se vuelca sobre sus propias interrogantes e incertidumbres, y para tal fin parte de la interrogación de los modos de ser de los otros. El sujeto tiene conciencia de sí siempre que tenga conciencia de algún otro que tenga conciencia de sí mismo.

#### 6.4.3 Determinantes psíquicos

Nuevamente, se aborda el asunto de la transferencia, pero a diferencia del análisis de las máscaras y del árbol genealógico, ésta es analizada a partir de sus relaciones extrafamiliares, principalmente dentro del ámbito educativo. Dicho análisis no podría desentenderse de los procesos que tienen lugar a partir de las relaciones transferenciales, a saber, la identificación y la idealización, además de los acontecimientos que han dado cuerpo a sus fantasías.

La conformación de vínculos transferenciales con figuras del psicólogo puede tener diferentes caminos, no necesariamente se tuvo contacto con un psicólogo dentro de una situación analítica o terapéutica. En los casos en los que no se tuvo dicho contacto previo, el profesor de la materia de psicología fungió con el papel de objeto transferencial, de afectos y fantasías, en otras palabras, de investiduras fálicas. *“una maestra también influyó, me trataba como una hija, compartíamos gustos... también influyó que fui con tres psicólogos”*, de los cuales con uno *“me sentía bien”*, el segundo era egresado de la FESI, además de que le comentó sobre el plantel y le llevó a realizar el examen de ingreso. Al respecto habría que señalar que su ingreso se vio determinado con las transferencias con su psicólogo y la correspondiente contratransferencia de éste, la cual le llevó a interesarse en el sujeto y en su examen.

A partir de los vínculos transferenciales se vuelven posibles las relaciones sociales, al mismo tiempo que posibilita la emergencia de procesos identificatorios y de idealización con los otros. De estos procesos se construyen las particularidades subjetivas del yo ideal y el ideal del yo, instancias constitutivas del yo y de la psique en general. Además, a partir de tales identificaciones e idealizaciones el sujeto encuentra una dirección hacia dónde ir en búsqueda de su propia condición de sujeto desde sus deseos.

La identificación con algún psicólogo en varios casos se dio a raíz de algún comentario sobre su potencial como futuros psicólogos, afirmación con la que el psicólogo expuso su propia identificación con el participante: *“me dijo: serías una buena psicóloga”*; es en un principio con la adjudicación de una característica específica que se desprende la identificación con el personaje que posee dicha característica. Así, también se hicieron de tales cualidades por comentarios de sus compañeros: *“me decían que sentían cómodos al hablar conmigo”*, *“me tenían confianza”*.

De este modo puede decirse que la identificación puede darse hacia una persona como también hacia una cualidad de ésta. Que los otros le atribuyan cierta cualidad al sujeto, apuntándola como virtud, encamina a la aceptación de ésta por el sujeto. El sujeto es reconocido por dicha cualidad, es investida con ello, convertida en portadora de algo que es apreciado por otros. El peso de esta incorporación subjetiva, de las cualidades que le son

reconocidas, se presenta como determinante de la elección profesional en tanto se incorpora a la realidad psíquica del sujeto, cuando éste se asume con tales características. A partir del discurso grupal se pudo establecer que esta identificación con cualidades de los objetos de transferencia se apuntaló con las funciones maternas que recibieron de los psicólogos con los que tuvieron contacto, ya sea tratándolos como sus hijos, acompañándolos a hacer su examen de ingreso, o por las mismas características con que se identifican y ven en el psicólogo, convirtiéndose en el modelo a seguir.

Este posible resultado derivado de concebir al psicólogo como modelo, puede formar parte de los ideales del yo del sujeto, como algo que quieren ser, o bien convertirse en un modelo imaginario de completud y bienestar completo: *“influyó un maestro psicólogo...tenía una vida plena, tenía mucho tiempo libre, era feliz...yo quiero ser así”*. Este proceso se conoce como idealización, el psicólogo es colocado como ideal, aunque en el caso de la frase rescatada es colocado en ese lugar por la completud, la felicidad, que parece vivir todos los días el psicólogo. Al menos, esa es la fantasía donde el psicólogo se ve a sí mismo e intenta transmitir a los demás. Este tipo de seducción opera a nivel imaginario, a partir de la falta, lo que se compagina con el deseo que el sujeto tiene de ser feliz y estar en plenitud. Deseo que no puede sino ser en lo imaginario puesto que es constitutivo del sujeto estar en falta, condición de la que parte el deseo.

Estas fantasías se vinculan con una imagen del psicólogo como yo ideal, que articulándolo con los deseos de los participantes, de alcanzar el equilibrio, verse como una unidad y vivir en la completud, permiten comprender mejor que son distintos los espacios de donde un sujeto puede tomar los elementos que conforman sus fantasías, en este caso lo que es la psicología y lo que creyeron que podrían encontrar cursándola académicamente.

Paralelamente, se articulan sus otros deseos, específicamente los que se organizan a partir de la ayuda y la reparación: *“si a mí me pasó, es para que a otros no les pase. No quiero que sufras lo que yo sufrí. Yo quiero ayudar a ese tipo de gente”*. Así, la fantasía que envuelve a su elección profesional trata de un deseo de completud que a la vez se articula con sus deseos de ayudar, de reparar un acontecimiento de su propia vida a partir de los otros. Pensamos de esto, como hipótesis, que es debido a la ayuda que no recibieron cuando

creyeron necesitarla más, que ahora busquen ofrecerla ellos como una suerte de reparación, o también de redención de quienes esperaba esa ayuda y no se la dieron. *“Fueron todo lo que he vivido...que daba mucha confianza”*; *“me sentía Teresa de Calcuta, los defendía...siempre era: yo te apoyo, yo te cuido”*. Dentro de los procesos identificatorios la relación es envuelta en la transferencia, que puede ser positiva y llevar a querer ser igual al modelo de identificación, o bien, puede ser negativa, dando como resultado la inversión del afecto hacia los primeros modelos de identificación, con lo cual se trate de ser algo distinto de lo que fueron éstos. Así, un sujeto violentado puede identificarse con las relaciones familiares violentas y adoptarlas, normalizándolas, o puede ser llevado a desear lo opuesto y repudiar la violencia, luchar contra ella y buscar defender a otros. Lo mismo puede pensarse sobre la ayuda que los participantes buscan ofrecer.

#### 6.4.4 Reflexiones

Durante el cierre de las actividades que comprendieron este soporte metodológico, los participantes participaron junto a los coordinadores al reflexionar sobre lo dicho y sobre su propia condición, por medio del doble movimiento que caracteriza a los talleres de investigación e implicación: primero se implicaron al exponer su propia subjetividad al grupo y ofrecerla como material de investigación, y segundo, tomar distancia respecto de su propia historia para elaborar, junto con el grupo, hipótesis acerca de los determinantes del fenómeno que competía al taller, su elección profesional.

Dentro de lo discutido por el grupo, se concluyeron algunos puntos que es pertinente transcribir: a) *“no es causal que uno escoja algo, sin ser determinado”*; *“los psicólogos entran a psicología por algún problema, te pasó algo que tenías que resolver, lo he visto”*; b) *“cualquier carrera, algún suceso, problema, ocurrió para que la escojas...te lleve a decir: necesito ser psicólogo”*; c) *“sobre si esa carrera es la correcta, a todos nos llega, no sabemos por qué la elegimos pero lo queremos”*. De estas conclusiones grupales hay que hablar punto por punto.

Lo primero se refiere a la determinación de la elección profesional, de entrada puede decirse que no se trata de un acontecimiento basado en gustos personales ni mucho menos por azar, existen determinantes que se ponen en juego en cada elección. A partir del marco

teórico propuesto y del material expuesto por el grupo participante, se pueden señalar varios, pero de momento baste decir que comprenden la dimensión social del fenómeno, la psíquica que los sujetos han vivido, y la dimensión existencial que atraviesa todo lo que puedan decir se sí mismos. Se trata de una relación dialéctica entre lo que de historia se tiene y lo que se puede hacer a partir de la historicidad, como el cambio en la manera en como el pasado actúa en uno mismo, en tanto que se tiene historia el sujeto se puede hacer una historia (Prieto & Carrillo, 2010: 30).

Respecto a la segunda conclusión, habría que hacer alguna precisión sobre lo dicho por el grupo. Los acontecimientos sí determinan la elección profesional, especialmente cuando se juegan en el plano de la subjetividad y lleven al sujeto a elegir psicología en lugar de cualquier otra carrera. Sin embargo, no son sólo los acontecimientos, como lo sería algún problema familiar, lo que lleva al sujeto a decidirse por psicología, puesto que son un elemento más dentro de la compleja red que constituye al fenómeno, la cual comprende además determinantes sociales, institucionales que no precisamente, tienen repercusión en el sujeto por ser acontecimientos, más bien operan como condiciones que marcan las maneras en que el sujeto puede comportarse. No se trata de reducir el fenómeno a uno de sus elementos. Empero lo anterior, los acontecimientos violentos y los encuentros con psicólogos, han determinado su elección a partir de su incorporación y la transformación de sus realidades psíquicas. Además, esta dimensión siempre está determinada a su vez por las condiciones sociales que vuelven posible que la psicología se convierta en una opción viable para sublimar los propios deseos.

Ligado a lo dicho al último, el tercer punto se refiere a una dimensión de la cual el sujeto no sabe, o al menos no cree que sepa, esto es que algo de lo inconsciente se pone en juego durante la elección profesional. No se tenderá a lo repetitivo, ya se abordó exhaustivamente la dimensión inconsciente del fenómeno, sin embargo falta algo que decir sobre ello. Cursar una carrera universitaria, como sucede con cualquier elaboración artística, intelectual, laboral, que esté puesta al servicio de la sociedad, conforma un modo de sublimación.

Este proceso se apuntala en todos los elementos psíquicos ya mencionados, toma su especificidad de las características particulares que toman las relaciones transferenciales,

que a su vez reactualiza experiencias primitivas relacionadas con la situación edípica (Fumagli, 2008). Asimismo, se organiza a partir de la conformación de ideales, como sustitutos del narcisismo perdido y que obedecen a lo que se debe ser de acuerdo con la realidad socio cultural (Anzaldúa, 2004: 115).

Un sujeto puede sublimarse en cualquier actividad aceptada por su entorno social, sin embargo, existen interrogantes sobre el camino particular que cada sujeto elegirá, puesto que una pulsión violenta puede derivar en muchas actividades socialmente productivas y reconocidas, como carnicero, boxeador, etcétera. En el caso específico de los estudiantes de psicología, sería muy arriesgado afirmar que se ha encontrado el elemento explicativo de tales variaciones, puesto que la misma subjetividad que caracteriza al ser humano deja un espacio de indeterminación, no nos sorprendería que algún sujeto eligiera estudiar una carrera distinta a la que todos habían apostado que estudiaría, esto sucede y todo el tiempo. En todo caso, a partir del análisis realizado hasta ahora, se pueden señalar algunos puntos comunes entre los participantes del taller, ninguno explicativo por sí mismo, ni tampoco son vistos como elementos pronosticadores, más bien constituyen regularidades entre los participantes que permiten una mayor comprensión del fenómeno y le ubican en su calidad multicausal, dialéctica en múltiples sentido y sobretodo, complejo.

La sublimación, entonces, se entiende como el proceso por el cual las pulsiones son desplazadas a conductas socialmente valoradas, lejos de los objetivos originales de la pulsión. Hay muchas formas de sublimar, y varía por la cualidad misma de la pulsión, de sus asociaciones, de las experiencias concretas del sujeto, de los recursos psíquicos del sujeto, así como también depende de las posibilidades que la sociedad le provee para existir. Sin pretender un esbozo absoluto del fenómeno de elección profesional como modo de sublimación, se puede decir que en este proceso se juegan tanto la pulsión de vida como la pulsión de muerte. Esta última ya ha sido abordada y se ligó a las conductas auto-agresivas como los intentos de suicidio o el abuso de sustancias, las cuales por sí mismas ya constituyen un desplazamiento de la pulsión de muerte, que tiende a la muerte y a la desintegración. Lo mismo puede señalarse de los comportamientos antisociales que los participantes describieron con cierta satisfacción como suyos, como al señalar que se sentían bien al no ser normales y ser excluidos por los otros. De estos comportamientos



puede pensarse que un desplazamiento más les llevó a sublimar sus pulsiones, puesto que sus deseos no quedaron en los pensamientos suicidas ni en permanecer aislados de los demás. Más bien, centraron sus deseos en la satisfacción que la educación ha podido ofrecerles, llevando esto a que sus tendencias “auto-destructivas”, obedientes a la pulsión de muerte, se tornaran en pulsiones sublimadas en favor de un proyecto social que tiene que ver con la preparación profesional que les permita hacerse de conocimientos socialmente aceptados y apreciados.

Ahora bien, las confrontaciones violentas y con la muerte que caracterizaron su infancia y su dinámica familiar no derivaron en sujetos violentos o sumidos en el temor a la muerte. Por el contrario, les llevaron junto con todos los demás determinantes implicados, especialmente las relaciones transferenciales, a sublimar en una búsqueda de ayuda, transfigurada en sus deseos por ayudar a otros y reparar la violencia vivida. Para alcanzar tales deseos podrían haber elegido muchas carreras diferentes donde los imaginarios que las envuelven giraran alrededor de la ayuda y la asistencia, o la prevención de la violencia en muchos niveles, sin embargo todo eligieron psicología. Aquí es donde resalta una constante dentro del grupo: el contacto previo con un psicólogo caracterizado por una transferencia positiva.

Las pulsiones sexuales también tienen su parte en dicha sublimación. Puesto que el deseo de ayudar a otros tiene que ver con procesos derivados de tal pulsión, como la identificación y el estrechamiento de los vínculos. De este modo, puede decirse que la identificación hacia las funciones de quienes ejercen la psicología también se da a partir de una demanda de amor, de la tendencia a la integración y al estrechamiento de vínculos. Un modo de sublimar la pulsión sexual es la demanda de reconocimiento, se desplaza la pulsión original del objeto primero hacia otros objetos, al mismo tiempo que la pulsión es desplazada a la aceptación y reconocimiento del otro. Esto puede relacionarse con el ingreso al nivel universitario, acontecimiento que figura entre los más reconocidos socialmente, especialmente durante la adolescencia, constituye el camino más elogiado en la sociedad mexicana.

“Dada la labilidad de la pulsión los actos culturales hacen de objetos de sublimación (cambio de fin y/o objeto, no sexual y socialmente valorado)” (Aguado, 2012: 315). La tensión sujeto-sociedad, a la que se ve confrontado el sujeto, se constituye como motor de creación y producción, o de patología y sufrimiento (*ibíd.*, p. 316). A través de lo cual, el sujeto puede realizar una especie de trabajo psíquico y a la vez, hacer uso de lo que la sociedad provee y establece como imperativos del ser.

## 6.5 Análisis de la implicación

De acuerdo con el enfoque socioclínico, el análisis de la implicación del investigador no puede pasarse por alto, especialmente cuando se tiene en cuenta que en todo trabajo de investigación se ponen de manifiesto los propios subjetivos y sociales del investigador en el modo de aproximarse y en la elección de sus objetos de estudio (Taracena, 2003: 131).

### 6.5.1 Implicación personal-ideológica

Esta parte trata de las fantasías, deseos y motivaciones que permiten y sostienen el proceso de investigación, la confrontación ente lo fantaseado y lo obtenido. Así, el taller fue pensado y puesto en marcha con el objetivo de abrir un espacio para dar cuenta del fenómeno de elección de carrera. En primer lugar, por la modalidad metodológica elegida como la más adecuada por las características del objeto de estudio y de la investigación, es decir, el taller de investigación e implicación. En segundo lugar, se abrió el taller como una posibilidad de dar la palabra al sujeto sobre un fenómeno que le compete y del cual no puede sino dar cuenta de la dimensión subjetiva de éste, necesaria para su comprensión. En tercer lugar, se pretendió ofrecer un espacio donde los sujetos pudieran hablar sobre su propia historia y reflexionar sobre su propia condición, hacer uso de su historicidad. En cuarto lugar, se buscó lograr una discusión crítica acerca de un fenómeno tan complicado y tan importante para los estudiantes universitarios, y que sin embargo, queda en el sobrentendido de que se trata de una cuestión de gustos.

#### 6.5.1.1 Tema

El tema fue elegido por constituir un fenómeno poco elaborado desde su dimensión subjetiva, casi en su totalidad, la investigación sobre la elección profesional se centra en la orientación vocacional y deja de lado la complejidad que implica la propia subjetividad del sujeto, menos aún se han considerado las articulaciones entre su aspecto psíquico y su aspecto social. El haber elegido como momento específico la transición de la educación media superior a la superior tiene implicaciones con la transición que implica la elaboración de una tesis de licenciatura, además de que puede significar un modo de mantener un vínculo con el nivel educativo aún durante el proceso de la tesis misma.

La carrera elegida para el análisis, psicología, se liga con el hecho de que esta tesis pertenece a un egresado de la misma carrera, e inclusive del mismo plantel que los participantes del taller. A la luz de esto último, pudiera ser que el deseo de saber sobre la propia condición se juega en todos los sentidos incluidos los procesos de investigación, donde aparentemente puede el sujeto desapegarse de sus implicaciones, fantasía que acompaña muchos estudios. El asunto de esta implicación repercute en el modo en que se puede llevar el trabajo de campo por el tamizado que pueden dar las identificaciones hacia los participantes o las transferencias que pueden influir en la dirección del taller. Por esta razón, fue conveniente restringir la participación del autor de la tesis a la de observador durante las sesiones de trabajo grupal, y recolocándose en la posición de autor durante el proceso de análisis.

#### 6.5.1.2 Enfoque

Definitivamente, la preferencia por cierto enfoque teórico-metodológico trae consigo transferencias, y los demás procesos que de ella derivan. La adopción del enfoque socioclínico se dio por un deseo insatisfecho de dar cuenta de lo humano en toda su complejidad, especialmente por el contacto con posturas psicológicas que, a propio juicio, privilegian determinados aspectos de los fenómenos humanos en detrimento de otros. De esta forma es que el conocimiento sobre la Sociología Clínica encontró rápidamente lugar dentro de la propia fantasía y con ello se derivó en una aceptación y apropiación casi completa de los principios que rigen tal postura.

## 7. DISCUSIÓN

### 7.1 De la sociología clínica

La concepción de la elección profesional como un fenómeno complejo llevó a la consideración de un enfoque que retomara esta complejidad propia del objeto de estudio sin atender contra ella por medio de reduccionismos. Es así como la sociología clínica vino a conformar el enfoque desde el cual se organizó la investigación.

Esto deriva de la idea de que el enfoque adoptado para el trabajo no refiere al modo en que deben abordarse los fenómenos, constituye precisamente, un enfoque, es decir uno entre tantos. Empero lo anterior, no se pretende decir que cualquiera es equivalente a los demás, cada uno mantiene su especificidad y se posiciona en un lugar particular respecto al dato. En el caso de la sociología clínica, su especificidad gira en torno a la complejidad de tales fenómenos y en la posibilidad de encontrar los puntos de articulación entre las distintas dimensiones que les dan forma, de ahí que se hable de los irreductibles social y psíquico, y de sus propios funcionamientos particulares. Ahora bien, como construcciones humanas, los enfoques posibles para abordar los fenómenos adquieren vida a través de los sujetos. En a partir de esto que adquieren un significado distinto al que tendrían si se les piensa como sistemas de interpretación ya dados, aludiendo a que los objetos poseen en sí una esencia que puede ser apropiada; por el contrario, es por medio de las construcciones teóricas que se puede decir algo sobre el objeto.

De este modo, puede decirse que cualquier postura teórica implica la subjetividad del autor, por el uso particular que hace de ésta como instrumento. Sin embargo, existen regularidades que permiten diferenciar un enfoque de otro. Se trata, al momento de construir un marco de referencia teórica, de recuperar tales regularidades propias del enfoque y que rebasan el modo en que cada subjetividad pueda emplearlo como herramienta, al mismo tiempo que se da lugar a la concientización de la propia implicación como sujetos y a las repercusiones que ello tiene sobre el rumbo de la investigación.

Atendiendo a lo anterior, fue necesario que se presentara un esbozo acerca de las características específicas de la sociología clínica en conjunción con las consideraciones

particulares respecto al objeto de estudio a considerar. Las premisas del enfoque socioclínico proveen un marco desde donde la investigación adquiere una lógica y una congruencia entre lo teórico y lo práctico, y entre las múltiples referencias que exigen los fenómenos humanos. Así, es pertinente que se aúnen los referentes necesarios para dar cuenta de la cualidad compleja del fenómeno en turno.

Ya que, cualquier enfoque constituye un sistema de interpretación con principios propios; el enfoque socioclínico puede resultar un medio para dar cuenta de la complejidad de los fenómenos en cuanto a la relación dialéctica entre lo psíquico y lo social. Sin embargo, los mismos principios no pueden abarcar por completo las articulaciones entre los elementos que componen al objeto de estudio, en todo caso faltan precisiones que le otorguen su propia especificidad.

Por esta razón, la noción del ser humano como un ser hipercomplejo, permite tales matices que mejoren la comprensión de una serie de intersecciones, articulaciones, entre múltiples sistemas particulares con una lógica propia pero ineludiblemente vinculados entre sí. El ser humano se haya dentro del entrecruce de un sistema orgánico (sin el que no podría vivir), tradiciones familiares, sociales, genéricas (de las que forma parte incluso antes de nacer), una subjetividad propia, asimismo de procesos psíquicos y de estructuras sociales. Ahora bien, estos elementos se vinculan de un modo distinto en cada caso y hace falta que se le dé el peso que cada uno tiene, según el fenómeno.

Aludiendo a la complejidad de los fenómenos humanos, la elección profesional no puede comprenderse como la simple suma de los diferentes elementos que le componen, más bien integra en sí misma las simplicidades de cada uno, sus órdenes, al mismo tiempo que comprende procesos que tienen lugar a partir de sus intersecciones, y sus mismas articulaciones.

Según Aubert y De Gaulejac (1993), la fuerza de un fenómeno particular procede de la adecuación entre cierto tipo de funcionamiento psíquico (ideales específicos, transferencias particulares, fantasías específicas), un cierto tipo de fenómeno (elección profesional), un cierto tipo de sociedad (en vías de desarrollo, en globalización-estancamiento) y un cierto tipo de organización económica (neoliberalismo). Además de los niveles intermedios entre

lo macro y lo micro-social, para el fenómeno específico de elección profesional toma fuerza la familia (dinámica, afectos, fantasías) y contactos relacionales particulares (con psicólogos, maestros).

Multirreferencialidad. La complejidad propia del ser humano implica necesariamente que se haga referencia a dimensiones distintas entre sí tanto por sus cualidades particulares como por las disciplinas que se han ocupado de cada una de ellas. Lo anterior conlleva cosas: que los fenómenos humanos no se agotan en el estudio de una sola de sus dimensiones, inclusive cuando se toman las medidas necesarias para dar cuenta de su complejidad multidimensional queda algo por decir, algo cae; Los límites disciplinarios no ayudan a comprender los fenómenos en su complejidad como una totalidad, más bien diseccionan el objeto de estudio con lo cual se limita el campo de apreciación del mismo y por tanto, su comprensión; la multirreferencialidad que el mismo objeto de estudio exige, no puede quedar en un eclecticismo salvaje, y es precisamente lo que desde la sociología clínica se evita al otorgarle al estudio de los fenómenos humanos una coherencia epistemológica específica, que contiene los contenidos que pueden incorporarse al marco teórico-analítico sin poner en riesgo tal coherencia, por ello es que se enfatiza que las disciplinas encontradas en la sociología clínica mantienen una afinidad epistemológica.

Considerar que los ejes del enfoque socioclínico son la sociología de Bourdieu, el psicoanálisis, principalmente freudiano, y el existencialismo de Sartre, posibilita la construcción de marcos teórico-analíticos con una coherencia epistemológica que den cuenta de la especificidad del objeto de estudio y de su complejidad, al posibilitar la incorporación de los conceptos necesarios para emprender el trabajo de comprensión de un fenómeno específico. De ejemplo puede servir la presente investigación, para la cual se tuvieron que realizar los matices necesarios de acuerdo a un objeto de estudio particular, se expusieron conceptos imprescindibles para tal empresa, que no necesariamente son conceptos perennes del enfoque socioclínico (nociones de grupo, trabajo grupal, subjetividad, fantasías, precisiones sobre la familia y la metáfora familiar, las representaciones imaginarias sociales y los imaginarios, matices sobre la transferencia, la identificación y la idealización, así como del discurso).

Así, como el objeto de estudio llevó a la consideración de conceptos específicos, no constitutivos del enfoque socioclínico, también se dio pie a una expansión de los alcances de este enfoque, incorporando a su fuerza para la deconstrucción de disciplinaria la deconstrucción semiótica, específicamente, alrededor del término “elección”, clave y guía de la investigación y la comprensión del fenómeno de *elección* profesional.

Si algo queda bastante claro a través del trayecto teórico y en la práctica de la presente investigación, es el estatuto de la noción de elección, que se desprende de la fantasía colectiva de autonomía electiva y de la libertad como una característica humana normalizada. Si hay algo de autonomía no lo es plenamente, es decir, sin que deje estar determinada. En todo caso podría aludirse a la historicidad, a la elección reflexiva de un agente de historicidad, lo cual conlleva que se asuma como producto de diferentes determinantes para poder colocarse en un lugar diferente al que fue colocado socialmente, en la familia, etcétera. Los determinantes estuvieron allí cuando comenzó su historia y seguirán mientras su historia siga construyéndose, sin embargo, hay una diferencia entre permanecer como producto a convertirse en producto y productor de su historia. Sólo bajo esas condiciones podría hablarse de una elección, quedando bien remarcadas las consideraciones hechas sobre la relación dialéctica bajo la cual se organiza y tiene lugar.

La concepción social de elegir tiene su acepción sumamente arraigada, de acuerdo con tendencias acunadas en la modernidad, en un antropocentrismo individualista. Donde el sujeto es quien posee tal capacidad, como algo que se tiene o no, pero que concierne a la dimensión personal únicamente. Si se menciona que otros pueden coartar tal capacidad de elección, con lo cual se pretendería rescatar su dimensión social, la esencia del concepto queda inamovible puesto que se seguiría tratando de algo que en el sujeto nace y tiene lugar.

A partir de los postulados socioclínicos, se trató de esbozar un primer intento de desplazamiento del núcleo del término, de lo individual a lo psico-social. La elección como actividad o capacidad racional no puede sino situarse en el plano de las fantasías, en tanto evento imaginario, organizador de la realidad psíquica. Lo anterior, puesto que la aceptación de tal fantasía dirige las acciones de los sujetos hacia la concreción de elecciones racionales y atribuye a ciertos eventos el título de elección, obviamente racional.

Sin embargo, ello implica la omisión de otras dimensiones sumamente importantes para tales elecciones, y la consideraciones de tales es lo que remite a su cualidad psico-social. Para tal empresa se recurrió al señalamiento de sus dos extremos: el primero, ya mencionado, el libre albedrío; el segundo, el determinismo. Ambos irreconciliables si se sostienen sobre una dualidad excluyente sujeto-sociedad. Por esta razón, el encuentro con la sociología clínica permitió darle un giro semiótico al término, recuperando los puntos de articulación entre lo psíquico y lo social, puntos que no se limitan a la comprensión de fenómenos humanos, sino que posibilita la deconstrucción de la naturalización de términos como el de “elección” [se incorporaron la dimensión consciente, de la cual obedecen las acciones más evidentes del sujeto, como realizar una inscripción; la dimensión inconsciente, donde tienen lugar deseos, fantasías, transferencias, etcétera, determinantes de la elección; la dimensión social, pautas que regulan la convivencia y los modos de hacer y pensar].

De esta gran potencialidad de la sociología clínica, como referente semiótico, se muestra como una potencial herramienta para la reconstrucción de los significados de conceptos con los que se trabaja lo humano y se comprende al mundo, en general. Si se busca romper con reduccionismos en favor de una visión compleja que rescaten la dimensión psico-social de los objetos de estudio, sería sumamente pertinente realizar lo mismo con las herramientas (conceptos) que se emplean para tal fin.

Por otro lado, el enfoque socioclínico sí asume como una característica constitutiva de sí mismo a la relación dialéctica entre historia e historicidad. La capacidad de volverse creador de su propia historia al tomar conciencia de la determinación que tiene el propio pasado. Este mismo acto de historicidad, pero sobretodo, la importancia de la historia sobre los fenómenos, los sujetos, las instituciones y la sociedad, ofrece un reforzamiento a la comprensión de los objetos de estudios.

Por ejemplo, la historia de la educación funge como un determinante de las elecciones profesionales, es a partir de un determinado rumbo que la educación se ha constituido en lo que es ahora y de la cual forman parte múltiples fenómenos como el ingreso al nivel universitario. El proceso de transformación histórica de la educación va acompañado de las condiciones sociales particulares que le han determinado cada momento, las cuales han



dado un sentido específico a la labor educativa en distintas épocas y han creado las condiciones de existencia de distintos fenómenos, como la asistencia al kindergarten, o a la creación de instituciones universitarias.

Las concepciones sociales vigentes configuran todo un espectro de interpretación respecto de lo que existe, da lugar al sentido común, a las obviedades, a partir de las cuales se actúa y se piensa en relación con la realidad. Las ideas sobre las cosas y sobre abstracciones, como la educación o el niño, por ejemplo, no vienen dadas por la naturaleza, es el hombre quien las crea y les da su carácter social cuando las institucionaliza. De tal modo que distintas concepciones de niño o niñez, dieron una especificidad propia a la educación en cada momento histórico y en cada sociedad particular. Asimismo, las diferencias genéricas instauradas en diferentes culturas propicio o truncó la educación para cierto género; o modos de producción diferentes dan lugar a diferentes modos de llevar a cabo y entender la educación. En el caso de la universidad, hizo falta una serie de condiciones particulares que posibilitaran: el fortalecimiento de las ciudades como centros políticos y económicos, el desprendimiento del gobierno y la Iglesia, el ascenso social de la burguesía.

El conocimiento de las determinaciones históricas de la educación permite hacerse con una concepción de la herencia que cada institución educativa tiene respecto del proceso por el cual la educación, y por ende la institución misma, tienen la forma que tienen y funcionan del modo en que lo hacen. Esto permite la realización de cambios y la adopción de posturas reflexivas y críticas respecto de la herencia de la propia institución.

Uno de los eventos sociales que constituye condición necesaria para la elección de la carrera de psicología, consiste en la institucionalización de la psicología como carrera universitaria, lo que acarrea una serie de condiciones sociales, culturales, económicas, particulares, de las cuales se requiere para comprender su aparición y las representaciones imaginarias sociales con las que es investida la carrera. De las cuales se da cuenta por medio de la experiencia subjetiva del sujeto, pero que no dejan de estar determinadas por las condiciones sociales e históricas de la aparición de la carrera.

En el caso particular de la universidad pública actual, pueden rastrearse como sus determinantes más inmediatos, por conservar características de la universidad del siglo

pasado, a la Revolución Industrial, la Independencia de EUA y la Revolución Francesa. Estos acontecimientos son los determinantes de la sociedad actual, a partir de los cuales ha adoptado por medio de distintos movimientos sociales y estratégicas geopolíticas, su cualidad internacional, ya sea por los estándares de calidad que ahora son internacionales, por criterios de evaluación basados en convenios globales sobre el tema, etcétera. Estas condiciones sociales no dejan de ejercer su peso en la forma que van adoptando las instituciones educativas, aunque en ciertos fenómenos su presencia sea mucho más sutil, como en la elección profesional, en otros casos pueden constituir el eje por el que se organizan, por tal razón es imprescindible considerar la posible influencia de las condiciones globales en la institución educativa actual y en los procesos educativos contemporáneos.

## 7.2 Del dispositivo metodológico

Dentro de la definición de un dispositivo metodológico forma un punto de vital importancia, la definición de un encuadre que vaya en el sentido específico del método y del objeto específico, así como de los objetivos propuestos para la intervención. Hablando de los talleres de investigación e implicación, parece imprescindible que se subraye su labor como medio de teorización, de investigación a partir de la implicación, y no un lugar terapéutico. Esta mención se debe a que la misma implicación propiciada por el taller puede derivar en la fantasía de un espacio de trabajo psicoanalítico por las articulaciones hipotéticas hechas durante el trabajo grupal y que recuperan aspectos subjetivos de quienes participan. Ante tal riesgo, se vuelve un requisito, para el cumplimiento de los propósitos de un taller de investigación e implicación, que se reitere en el distanciamiento que se requiere para realizar las hipótesis necesarias para dar cuenta del fenómeno estudiado.

Otro aspecto a considerar parte de lo anunciado por Lourau (2001), sobre el dispositivo y su propósito interviniente, lo que implica una operación artificial con íntima relación con la idea de la intervención de un hechicero o un experto. En otras palabras, la confrontación con la dimensión imaginaria de instancias de autoridad o de saber puede activar procesos superyoicos durante la elaboración discursiva de los participantes, lo cual puede derivar en

una inclinación hacia lo que deben decir o lo que se debería haber hecho en cierto caso. Lo cual puede constituir una dificultad para la aprehensión de los elementos psíquicos del fenómeno estudiado, especialmente alrededor de la dimensión inconsciente.

Algo más que debe mencionarse es que el grupo como práctica social funciona como contexto instrumental donde pueden producirse discursos que enriquecen la elaboración discursiva individual, puesto que además de articular los elementos subjetivos de cada aportación individual con las condiciones sociales que determinan cierto fenómeno, el grupo por su organización específica facilita el estudio de la dimensión intersubjetiva, social, de los imaginarios del fenómeno. Dentro del grupo tienen lugar procesos que tendrían lugar en otra composición instrumental, se dan negociaciones de significados y se ponen sobre la mesa, contradicciones y diferencias entre los participantes, lo cual permite un vistazo a las contradicciones, diferencias, negociaciones y acuerdos sociales que permean los fenómenos sociales, lo cuales están muy lejos de constituir estructuras heterogéneas a pesar de las regularidades que puedan contener.

### 7.3 De los resultados

La herencia del sujeto, en el sentido de Makowski (2003), como un stock de sentidos, emociones, fantasmas, secretos y lealtades, opera en la conformación de su subjetividad en todo sentido, sin embargo, se organiza de un modo distinto cada vez que se trata de un fenómeno distinto, puesto que no puede decirse que lo que de herencia se juega en la trayectoria amorosa es lo mismo que se juega en la trayectoria escolar. Aunque ambos se articulan constantemente, como con las demás dimensiones del sujeto, y comparten los mismos determinantes familiares (cuando se habla del mismo sujeto) el peso de uno u otro elemento cambia de acuerdo a la especificidad misma del fenómeno. Lo mismo sucede con la elección profesional: este fenómeno mantiene una herencia que lo determina, lo hacen los tipos de relación que predominan la dinámica familiar, las fantasías familiares y los imaginarios sobre la psicología.

Es a partir de esta herencia que la historicidad, concepto fenomenológico, conlleva el cambio de posición respecto de la historia y la herencia. El simple hecho de apalabrarlo, de tomar partido en el distanciamiento y la comprensión del fenómeno de elección profesional, a partir de la participación en un taller de investigación e implicación, por ejemplo, permite que se dé tal transformación en el sujeto, vuelve posible que se cambie la posición del sujeto y al mismo tiempo, posibilita la transformación de sentidos.

Cualquier tipo de transformación, como expresión de historicidad, implica un doble movimiento: primero, asumirse dentro de una red de determinaciones, “el individuo es al inicio un heredero” (Grasseli y Salomone, 2012); en otras palabras, la sociedad ya existe para el nacimiento del sujeto, lo mismo que su familia, la cultura, las normas sociales, los imaginarios sociales, etcétera. En un segundo momento, el sujeto puede tomar distancia de tal herencia y adoptar una posición diferente de la que orienta su acción hacia la reproducción de modos de hacer y de ser, para constituirse en actor de su propia historia.

Un punto que no puede quedar sin mencionarse es la relación entre la experiencia y el lenguaje, puesto que el análisis de cualquier fenómeno implica el uso del lenguaje, no se puede dar cuenta de las experiencias sino es a partir de la traducción de éstas en palabras, habladas o escritas. Para que se hable de una investigación o un estudio es forzoso que se plasme por el lenguaje. Exactamente lo mismo ocurre cuando se trata de obtener el dato que se analizará, se debe tomar en cuenta que de lo que se habla es de una traducción de experiencia a lenguaje, puesto que no es posible hacerse con los fenómenos en lo real dado que la realidad no es una entidad que posea un sentido en sí misma.

Las fantasías activadas por el título de una actividad investigativa, como un taller, pueden orientar los modos en que los participantes actuarán en el mismo. Es decir, la reconstrucción discursiva se ve atravesada por lo que creen que encontrarán en el taller, por ejemplo, y organizarán su discurso a partir de su fantasía. Lo cual puede constituir un obstáculo para los fines de la intervención si no se considera el carácter estructurante de tales fantasías iniciales, sin embargo, al tomar conciencia de ello puede convertirse en un dato de suma importancia.

En el caso específico del taller empleado para la presente investigación, la incursión sobre los motivos que llevaron a los participantes a inscribirse permitió asomar un primer contacto con sus angustias, deseos y fantasías inconscientes. Esto fue propiciado por su anticipación temporal respecto a cualquier abordaje teórico que diera lugar a mecanismos defensivos más acentuados en el orden de la racionalización. Sin pretenderlo de inicio, la estructura misma del título dio lugar a una serie de asociaciones por parte de los participantes, con lo cual los participantes pusieron en su discurso elementos subjetivos completamente personales. Esto debido a la enunciación de tres palabras asociadas entre sí (deseo, fantasía y vocación), pero que no evocaban en ningún sentido la posición que desde el taller se pretendía, con lo cual fueron los mismos participantes quienes pusieron sus fantasías sobre la mesa.

De estos elementos psíquicos, puede señalarse que, en el caso de los alumnos de psicología, las situaciones que engarzan con vivencias previas, afectos previos, transferencias pues, giran en torno a significantes como la ayuda, el abuso, la angustia, el abandono, el sufrimiento, la incertidumbre, etcétera. Significantes que pueden dar el cuerpo que toman las fantasías sobre la psicología y el estudiar psicología, como el ayudar a los demás ayudándose a sí mismos primero, pero a la vez pueden sugerir un camino estudiantil y profesional específico, como sería el orientarse a la clínica, al apoyo de personas violentadas, al área educativa por seguir un modelo, un ideal determinado, etcétera. Sin embargo, la reflexión y la concientización acerca de la determinación de la que somos sujetos, tanto histórica como cultural, social, familiar, permite que el sujeto pueda deconstruir su propio discurso (puesto que hace falta la interiorización del discurso de los otros y del Otro para darle el peso necesario para configurarse como constructores de subjetividades) y cambiar su posición dentro de tal discurso y cambiar el sentido que le sujetan a determinantes históricos y sociales (puesto que el pasado no puede cambiarse, así como la subjetividad de un sujeto no puede desestructurar un sistema socioeconómico. Sobre los movimientos colectivos, obviamente con subjetividades entrelazadas, es asunto es diferente, puesto que intervienen elementos diferentes con un impacto más amplio con respecto a los órdenes sociales, por su presencia como cuerpo laboral, por ejemplo). La cuestión es que tal reflexión no suele darse como un proceso necesario para elegir una

carrera profesional, y si llega a darse no se da más que desde sí mismos, y por lo tanto tampoco se considera la condición de los propios procesos inconscientes, que por sí solos no emergen para ser analizados libremente, ni tampoco las condiciones macro-sociales, las cuales conforman un elemento indispensable en la cuestión del comportamiento y los eventos imaginarios (Bermúdez, 2010: 115).

Así, los fenómenos que acontecen dentro del ámbito educativo no pueden verse sólo desde la configuración interna de las instituciones (Follari, 2008: 86) puesto que obedecen a condiciones sociales más abarcadoras. Entre estas condiciones, los cambios instantáneos y erráticos del mundo actual caracterizan las nuevas modalidades de costumbres, de marcos cognitivos y de valores (Bauman, 2005: 37). Estos cambios no han sido el centro de análisis en el presente trabajo, sin embargo, la influencia que está tomando en los modos en que se transita por la universidad, la vida del egresado y en general, las vicisitudes por las que se debe pasar para integrarse al mundo globalizado, merecen poner el dedo sobre el renglón de la llamada, sociedad individualizada (Bauman, *op cit.*). No se ahondará más en el asunto, pero quede subrayado que este es un determinante macro-social, con todas las letras, que debe ser considerado en cualquier ámbito incluidos los fenómenos educativos, regulados cada vez más por convenios y organismo internacionales que privilegian la competencia individual y la mercancía.

## 8. CONCLUSIONES

Las conclusiones del presente trabajo se presentan marcadas por incisos, seguidas de la recuperación de los objetivos planteados al inicio de la investigación.

- i. El análisis de fenómenos dentro del ámbito educacional ha sido tarea de diferentes disciplinas, sin embargo, es a partir de enfoques complejos, como la sociología clínica, que se logra una mejor comprensión de estos fenómenos. Las razones son que investigaciones multirreferenciales sobre procesos educativos (Anzaldúa, 2004, 2004a; Aguado, 2006; Aguado, Avendaño & Díaz, 2008), y ahora sobre la elección profesional, parten del entendido de que los fenómenos humanos no suceden en un solo plano, consciente y a la vista de todos, más bien comprenden diferentes dimensiones que al articularse entre sí dan la especificidad de cada fenómeno. De este modo, el enfoque socioclínico se presenta como una herramienta teórica-analítica con potencialidades enormes para dar cuenta de la complejidad de los fenómenos del ámbito educativo.
  - ii. A partir del trabajo de campo se reafirmó la categoría de hipercomplejo dada al sujeto desde los trabajos de De Gaulejac (2003, 2005). Los mismos sujetos están al tanto de la complejidad que envuelve cada uno de los aspectos de su vida y de la todavía más compleja organización que pueden tomar al encontrarse en una subjetividad, y más aún cuando se consideran los alcances sociales de un fenómeno determinado. La elección profesional se encontró vinculada no sólo con múltiples determinantes psíquicos, sino con múltiples determinantes institucionales y sociales, los cuales mantienen por sí mismos una lógica y principios propios. El fenómeno estudiado no termina en asuntos de orientación vocacional o gustos personales, conforma por sí solo un complejo fenómeno que amerita la consideración de los distintos registros que le componen.
  - iii. La fuerza comprensiva del enfoque socioclínico permite ir más allá del estudio de los fenómenos humanos. A raíz de un esfuerzo alrededor del término “elección” se pudo realizar un esbozo de su deconstrucción como término. Los principios lógicos, incluso filosóficos, del enfoque permitieron la realización de tal ejercicio semiótico, lo que, en el sentido del mismo enfoque, permite que la concepción de los fenómenos
-

- humanos como psico-sociales, llegue a la concepción misma de los términos que se emplean como herramientas para tal fin. Así, la elección pasó de entenderse como determinismo o libre albedrío, a comprenderse en su dimensión psico-social.
- iv. Las representaciones imaginarias sociales toman elementos históricos para diferenciar entre lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo, etcétera (Anzaldúa, 2004). Cualquier representación imaginaria está inscrita en un proceso histórico por pertenecer a una construcción social, consecuentemente, todo fenómeno humano no puede deslindarse de su dimensión histórica.
  - v. Los determinantes familiares de la elección de la carrera de psicología se remontan en cadenas generacionales. La dinámica familiar así como las fantasías familiares, son atravesadas por las relaciones pasadas y las huellas que han marcado a los padres y a los abuelos, con lo cual el sujeto está inmerso en una historia familiar, se convierte en heredero de silencios, distanciamiento, violencia, contacto con la muerte y proyectos parentales insípidos.
  - vi. La continuación de la trayectoria escolar, hacia la universidad, representa una búsqueda de algo que no se tiene, se busca saber algo que se cree no saber. Detrás de esta pulsión epistemofílica habita una demanda de amor, se busca algo que falta a nivel pulsional (Bustamante, 2009: 273). Es el mismo mantenimiento de la relación del sujeto con la educación lo que evidencia la calidad transferencial de dicho vínculo, y por lo tanto, remite a la primera relación del sujeto, organizada por el deseo, representado por el amor.
  - vii. La incertidumbre constituye un elemento que influyó en la elección profesional de los participantes, no sólo en un sentido de formación profesional sino a nivel existencial, una incertidumbre acerca de lo que quieren ser y cómo deben serlo, sentimiento acentuado por las propias contradicciones que les impone el paso por la carrera. Institucionalmente, se les pide ser objetivos, en la práctica, se les exige que abandonen su subjetividad y sean profesionales, sin embargo, lo menos que desean es desprenderse de su propia condición como sujeto, como personas que sienten, que tienen problemas, que sufren. Este sentimiento predominante en los participantes del taller no se agota en su dimensión subjetiva, trasciende el grupo con el que se trabajó y llega a ser considerado por autores como Correa (2010), como una condición de la



juventud actual en el sentido del desmoronamiento de los sólidos referentes identitarios, principalmente, alrededor de la multiplicación exponencial de modelos de ser, incluidos los modelos paternos (instancias constitutivas del psiquismo, puesto que constituyen los primeros referentes de identificación, base de la constitución de un yo, de la concepción del otro, del Otro, y de una identidad), propiciados por la globalización. Una evidencia de tal incertidumbre fue la “petición”, el deseo de que el taller constituyera un medio por el que obtuvieran orientación vocacional, sobre una carrera que ya habían elegido.

- viii. Como otro elemento determinante de la elección profesional de los participantes, se muestra la apropiación de una demanda social de resolver problemas y ayudar a otros. Lo que se liga con un deseo propio por ayudarse a sí mismo: hay que trabajar con uno mismo primero. Lo cual permite pensar el entramado entre las representaciones imaginarias sociales y el imaginario individual. Éste se da en dos tres momentos: primero, se parte la subjetividad de los miembros de una sociedad; segundo, se institucionaliza un cierto modo de entender al mundo; tercero, la representación imaginaria social es apropiada y transformada por el sujeto, recuperando su condición subjetiva. El último momento no se da necesariamente a nivel consciente. Tal como sucede con la apropiación de la demanda social de ayudar a otros, se entiende como un hecho obvio, que obedece al sentido común: el psicólogo debe ayudar a otros a resolver sus problemas. Si para ayudar a otros se debe ser psicólogo, ¿entonces para ayudarse a uno mismo debe estudiarse psicología?
- ix. Alrededor de la dimensión imaginaria del fenómeno, se retomaron como elementos determinantes a las características atribuidas al psicólogo (fantasía identificatoria) y las características que debería tener (como proyecto identitario-social). De estas dos instancias, se concluye que es la contradicción psicólogo-persona la que organiza su fantasía tras su ingreso a la carrera. Sin embargo, la fantasía que sostiene al psicólogo como portador de unidad y felicidad se mantiene como un imperativo previo a su elección. Lo que asoma procesos inconscientes como la transferencia, la cual se constituye a partir de una demanda de amor. Lo que lleva a transferir al objeto cualidades de los modelos ideales del yo, o bien ser colocado en el lugar del yo ideal, instancia imaginaria de perfección y completud. De modo que la posición en la que

colocan al psicólogo como figura de identificación se organiza a partir del yo ideal, como imagen socialmente vinculada al equilibrio mental, a la salud y el bienestar. Es decir, la dimensión imaginaria del psicólogo atiende a una imagen utópica del ser humano. Ello se da también a nivel social, no es exclusivo de los participantes del grupo, y Aubert y De Gaulejac (1993) lo refieren como un cambio propiciado por las demandas sociales que empujan al sujeto a ver por su propio futuro y éxito, lo que deriva en un enaltecimiento del narcisismo del yo. Esta transformación conlleva la disipación de las fronteras entre el yo real y el yo psíquico, entre el ideal del yo y el yo ideal. El sujeto, entonces, se ve atrapado en una serie de contradicciones entre lo que desea y lo que se le demanda que sea: quien elige psicología como carrera profesional desea algo para sí, ayudarse en el caso de los participantes, pero es exigido que abandone su subjetividad, que renuncie a esa ayuda para brindársela a otros. Esta es una contradicción que ha marcado su ingreso a la carrera y su paso por ella. Puede pensarse ¿qué repercusiones tendrá la persistencia de tal contradicción en su proceso de formación, y posteriormente, en su ejercicio profesional?

- x. El trabajo dentro del taller permitió un ejercicio de historicidad respecto de las contradicciones que acarrea la contraposición entre psicólogo y persona. Los participantes pudieron matizar tal tensión al enfocar su atención más en su fantasía de ayuda y quitarle trascendencia a la contradicción existencial que conllevó su elección profesional.
- xi. El psicólogo no debería limitarse a ser algo institucional, los sujetos no quedan sometidos por completo por las condiciones sociales e institucionales, el mismo sujeto opone resistencia a la pérdida de su condición subjetiva de distintos modos. Los estudiantes de psicología mantienen en mente sus propios deseos durante los procesos institucionales de los que forman parte, tanto en su elección profesional como en su tránsito académico, tienden a buscar desprenderse de estereotipos sobre el psicólogo. Este esfuerzo por mantener su dimensión afectiva como pieza organizadora de su tránsito escolar y universitario, aunque no se concrete en acciones colectivas es un acto que es llevado a cabo de forma activa a nivel personal.
- xii. El reconocimiento de la pluralidad de formas de ser psicólogo permite la desmitificación del psicólogo como yo ideal, completo y feliz permanentemente. Si el

sujeto es psicólogo, mujer, hija, empleada, etcétera, es decir, el sujeto se construye en y por la pluralidad lo que implica que existen vinculaciones entre las distintas facetas del sujeto, y si hay vinculaciones, hay fracturas. Esto desplaza la imagen del psicólogo del yo ideal a ideal del yo, lo que aleja la fantasía de que eligiendo psicología como carrera profesional se llega a la completud y, por otro lado, le otorga el estatuto de modo de ser, como un medio de satisfacer los deseos propios que permite que el sujeto pueda construirse en otras áreas de su vida.

- xiii. La elección profesional de la carrera de psicología está determinada por la familia, su dinámica, su dimensión social y la herencia dada al sujeto. Tras el análisis del material derivado de los soportes metodológicos empleados, se puede concluir que los participantes mantienen elementos comunes con relación a su dinámica familiar y a los afectos predominantes. Entre las características comunes en la dinámica familiar, se encontró que sus relaciones están caracterizadas por un distanciamiento tanto afectivo como físico, respecto de alguno o ambos padres y de una gran parte de su familia extensa. Asimismo, aparecen como una constante de su pasado los acontecimientos violentos y de abandono. La confrontación recurrente con la muerte parece como otro aspecto común, junto con un peso específico de la pulsión de muerte y procesos psíquicos particulares como la identificación con psicólogos y con etiquetas sociales relacionadas con trastorno psiquiátricos o problemas psicológicos.
- xiv. La dimensión familiar del fenómeno parece tener una mayor trascendencia de lo que a primera vista puede parecer. Parece ser que en el caso de los estudiantes de psicología, la elección profesional ha sido fuertemente determinada por la dinámica familiar, por acontecimientos familiares y por distintos procesos subjetivos dentro del mismo ámbito familiar. Aparentemente, la fantasía de reparación, desplazada a la de ayuda a los otros, acarrea todo un espectro de condiciones familiares que han dejado una huella profunda en el psiquismo de los sujetos, lo que hace preguntarse si ¿se busca una solución para la dinámica familiar, para ellos mismos? ¿Por qué buscar una solución, qué está mal que requiera ser solucionado o reparado? ¿Qué representaciones sociales han colocado como posibilidad que se crea que hay una solución para las huellas familiares en la carrera de psicología?

- xv. La conformación de un proyecto parental que dé forma un proyecto profesional personal mantiene una cualidad genérica diferencial, en tanto son de los varones de quienes se espera un desempeño académico universitario en la actualidad, es un proyecto social que se refleja en las expectativas parentales. Ahora bien, este mismo proyecto social pretende que el ingreso al nivel superior de educación respalde un proyecto de equidad de género en cuanto a las oportunidades de llevarlo a cabo, sin embargo, en ningún caso femenino hubo mención de un proyecto parental en ese sentido. Si bien, al ingresar al nivel superior no hubieron reproches o desaprobaciones parentales, antes del momento de la elección profesional no hubo ninguna expectativa explícita que orientara a ello.
- xvi. Hablando de una institución pública específica, la UNAM, se encontraron como determinantes de la elección de psicología: determinantes institucionales, principalmente la pertenencia a un CCH, colegio parte de la organización que constituye la Universidad; determinantes sociales, especialmente alrededor de etiquetas sociales puestas sobre los sujetos y que les ligaban a las representaciones imaginarias sociales del psicólogo, y; determinantes psíquicos, transferencias e identificaciones con psicólogos egresados de la FESI.
- xvii. Respecto a la elección de la carrera de psicología como modo de sublimación, debe afirmarse que es arriesgado que se pretenda concluir terminantemente cuales son las condiciones que llevan a alguien a decidirse por estudiar psicología antes de hacer otra cosa. Lejos de una predicción, sólo se pueden identificar elementos constantes en la elección de los participantes del taller. Estos puntos de encuentro son el desplazamiento de la pulsión de muerte, la transformación de la investidura pulsional de acontecimientos violentos y relacionados con la muerte, transferencias positivas con representantes sociales de la psicología, la transfiguración de deseos asociados a la pulsión de muerte en deseos de ayuda, de reparación y de asistencia. Asimismo, intervino la valoración social de la psicología como carrera universitaria y las representaciones imaginarias sociales que colocan al psicólogo en la posición de un modelo ideal, imagen de equilibrio y felicidad.
- xviii. Al ingresar a la carrera de psicología, e incluso antes, se interiorizan ideologías, posturas teóricas y formas de pensar, lo que concierne a la formación de hábitos que

permiten referirse de una cultura compuesta por estudiantes de psicología. Lo mismo que podría pensarse sobre cualquier otra carrera.

- xix. En el mismo grupo se mencionaron algunas conclusiones sobre el fenómeno de elección profesional: a) elegir psicología como carrera no es algo casual, está determinado por distintos registros, tanto sociales como psíquicos; b) la elección de cualquier carrera está relacionada con acontecimientos significativos a nivel subjetivo; c) la comprensión del fenómeno no termina en su aspecto consciente, implica diversos procesos inconscientes, se juega toda una red donde se hilvanan procesos identificatorios, procesos de idealización, transferencias, angustias, procesos de sublimación.

Por último y para recuperar los objetivos planteados para la presente investigación, se presentan las conclusiones respectivas a su concreción:

Con el primer objetivo se buscó “identificar los registros implicados en el fenómeno de elección de la carrera de psicología de estudiantes de la FES-I”. Lo cual llevó a la identificación de tales registros en distintas dimensiones y en diferentes direcciones, sin ser exhaustivo, los registros implicados comprendieron: el nivel psíquico, transferencias, identificaciones, sublimación, fantasías, angustias; el nivel subjetivo, sentimientos, acontecimientos significativos, y; el nivel social, condiciones institucionales, representaciones imaginarias sociales, condiciones históricas.

El segundo objetivo se refirió al “análisis de la articulación de los diferentes registros que componen el fenómeno de elección de la carrera de psicología de estudiantes de la FES-I”. Este análisis se dio en cada momento del capítulo designado para tal fin, la labor fue complicada por las mismas líneas de encuentro entre los diferentes registros, que lejos de mostrarse definida y claramente revelaron la complejidad inherente al fenómeno.

A partir del tercer objetivo planteado, “analizar la multicausalidad de la elección de la carrera de psicología por estudiantes de la FES-I”, se logró identificar, dentro de la heterogeneidad de los discursos individuales y de las diferencias y contradicciones en el discurso grupal, algunos elementos comunes a todas las historias. Esto permitió la identificación de regularidades propias de una historia colectiva, tales como la experiencia

de relaciones familiares violentas, de desapego y confrontaciones con la muerte, asimismo, la coincidencia en la institución media superior por donde cursaron la materia de psicología.

El cuarto objetivo se cubrió con la mismo alcance de los objetivos anteriores, este era: “Dar cuenta de la implicación psíquica y social en la elección de la carrera de psicología por estudiantes de la FES-I”.

De acuerdo con el quinto objetivo” Proporcionar un panorama más amplio sobre los aspectos subjetivos que intervienen en la elección de la carrera de psicología”, se analizaron las particularidades en los procesos de identificación, idealizaciones y transferencias de los participantes en el sentido de la otra escena educativa (Albarrán & Taracena, 2012; Aguado, 2002, 2010; De Gaulejac, 2005b), con lo cual se vislumbró la dimensión subjetiva del fenómeno paralela a la dimensión formal de los procesos educativos.

También se cumplió con el sexto objetivo, “Posibilitar un material que remarque la importancia de los aspectos psico-sociales articulados en la elección de la carrera de psicología en el sentido dado al pasaje por la carrera de psicología por estudiantes de la FES-I”, el texto que conforma esta tesis conforma un material que enfatiza los puntos de anclaje entre las dimensiones psíquica y social del fenómeno, se analizan los elementos implicados pero se pone mucho mayor atención en las articulaciones que les permiten el sentido que adquieren en la configuración del fenómeno de elección profesional.

Para dar cuenta del último objetivo, “Analizar la importancia de la elección de carrera como determinante del sentido de su desempeño dentro de la carrera de psicología por estudiantes de la FES-I”, se plantearon una serie de hipótesis y de cuestionamientos que posibilitan la reflexión y un primer acercamiento a las implicaciones que la elección de la carrera de psicología puede tener en el tránsito académico de estudiantes de psicología y en su posterior ejercicio profesional. Dado que el fenómeno tiene implicaciones muy complejas, su papel como determinantes no se desvanece fácilmente una vez que se ha elegido la carrera, forma parte de la realidad psíquica del sujeto y se entrelaza con los nuevos acontecimientos y condiciones institucionales, y sociales, de las que forma parte.

## Bibliografía

- Aguado, I. (2012). Puntualizaciones acerca de la psicología social desde el psicoanálisis. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15 (1), 291-309. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi>
- Aguado, I. (2010). La educación educativa en grupos marginados En: Mondragón, C., Avendaño, C., Olivier, C. y Guerrero, J. (Eds.). *Saberes de la psicología. Entre la teoría y la práctica*. Vol. 2. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Estudios Superiores Iztacala
- Aguado, I. (2006). *Participación política y género*. Tesis de doctorado. Universidad Pedagógica Nacional.
- Aguado, I. (2002). *Una aproximación psicoanalítica al análisis de la identidad profesional del psicólogo de la ENEP IZTACALA*. Tesis de Maestría. UNAM-Facultad de Psicología.
- Aguado, I., Avendaño C. y Díaz, M. (2008). Elaboración y vivencia de la práctica profesional: los vericuetos de ser maestro (a). En: Mondragón, C., Avendaño, C., Olivier, C. y Guerrero, J. (Eds.). *Saberes de la psicología. Entre la teoría y la práctica*. Vol. 1. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Aguado, I., Avendaño, C. y Díaz, M. (2002). Ser Psicólogo: o de Cómo se Organiza la Idea de esta Profesión. En: Aguado, I., Fernández, C. y Tavera, M. (Coords). *Subjetividad, Psicoanálisis y Teoría Social*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Albarrán, G. & Taracena, B. E. (2012). Análisis de implicación de educadores de niños y niñas en riesgo de calle: el trabajo en una organización de asistencia social en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), pp. 957-970.

Aliaga, F., Basulto, O. y Cabrera, J. (2012). El grupo de discusión: Elementos para la investigación en torno a los imaginarios sociales. *Prisma Social*, 9, 136-175.  
[http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/numeros\\_anteriores.html](http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/numeros_anteriores.html)

Alighiero, M. (2009). *Historia de la educación. De la antigüedad a nuestros días*. México: Siglo XXI.

Alonso, J. (2012). *Historia general de la educación*. México: Red Tercer Milenio.

Anzaldúa, R. (2004). *La docencia frente al espejo: imaginario, transparencia y poder*. México: Universidad Autónoma Metropolitana campus Xochimilco.

Anzaldúa, R. (2004a). La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida. *Tramas-Universidad Autónoma Metropolitana*, 22, 31-54.

Anzaldúa, R. y Ramírez, B. (2001). *Subjetividad y relación educativa*. México: Universidad Autónoma Metropolitana campus Azcapotzalco.

Aubert, N. y Gaulejac, V. de (1993). *El coste de la excelencia*. España: Ediciones Paidós.

Baptista, P. (2007). La presentación de las IES en la vida cotidiana. *Reencuentro-Universidad Autónoma Metropolitana campus Xochimilco*, 50, 107-116.

Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Argentina: Gedisa.

Bermúdez, H. (2010). Eugène Enriquez: Los avatares del funcionamiento social. Comentarios sobre la Psicología de las masas y análisis del yo de Freud. *Katharsis-Institución Universitaria de Envigado*, 10, 111-126.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. España: Morata-PAIDEIA.

Bustamante, G. (2009). Investigación, psicoanálisis, educación. Parte II: avance de investigación: Freud, la educación, el psicoanálisis. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 261-274. <http://www.javeriana.edu.co/magis>



- Cárdenas, C. (2009). El enfoque sociológico de la educación: la escuela más allá del Español y las Matemática. *Reencuentro- Universidad Autónoma Metropolitana campus Xochimilco*, 55, 70-75.
- Carlevaro, P. (2008). Universidad y sociedad: proyección y vínculos. *Reencuentro Universidad Autónoma de México campus Xohimilco*, 52, 19-37.
- Carreteiro, T. C. (2003). Historia de vida, historia de una sociedad de exclusión. *Perfiles latinoamericanos*, 21 (10), 11-33.
- Carrizosa, S., Fernández, L., Flores, L. y Radosh, S. (2006). El malestar en la comunidad universitaria: primera aproximación, 285-308. En *Anuario de Investigación 2005*. Universidad Autónoma Metropolitana campus Xochimilco
- Casas, M. (2005). Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2 (2), 1-18.  
<http://www.uox.edu/rusc/2/2/dt/esp/casas.pdf>
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona Erógena*, 35, 1-9.  
<http://www.educ.ar>
- Comas, O. (2007). La calidad en educación superior o la otra cara del conflicto entre organización e institución universitarias. *Reencuentro-Universidad Autónoma Metropolitana*, 50, 45-51.
- Correa, E. (2010). La identidad y la identificación: Laclau y Zizek. *Carta Psicoanalítica: Psicoanálisis en México y en el mundo*, 15. <http://www.cartapsi.org>
- De Gaulejac, V. (2008). *¿Cómo ser sujeto de su propia historia?* Conferencia pronunciada el 29 de octubre de 2008. Buenos Aires: Mabel Meschiany-mimèsis.  
<http://elpsicoanalistalector.blogspot.mx/2008/11/entrevista-vincent-de-gaulejac-la.html>

- De Gaulejac, V. (2005). Historia de vida: Entre sociología clínica y psicoanálisis. En De Gaulejac, V., Rodríguez, S. y Taracena, E. (2005). *Historia de Vida. Psicoanálisis y Sociología Clínica* (pp. 19-48). México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- De Gaulejac, V. (2005a). Opciones metodológicas. En De Gaulejac, V., Rodríguez, S. y Taracena, E. (2005). *Historia de Vida. Psicoanálisis y Sociología Clínica* (pp. 49-60). México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- De Gaulejac, V. (2005b). Historia e historicidad. En De Gaulejac, V., Rodríguez, S. y Taracena, E. (2005). *Historia de Vida. Psicoanálisis y Sociología Clínica* (pp. 61-90). México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- De Gaulejac, V. (2005c). El proyecto parental. En De Gaulejac, V., Rodríguez, S. y Taracena, E. (2005). *Historia de Vida. Psicoanálisis y Sociología Clínica* (pp. 91-102). México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- De Gaulejac, V. (2005d). El Edipo como complejo psico-sexual. En De Gaulejac, V., Rodríguez, S. y Taracena, E. (2005). *Historia de Vida. Psicoanálisis y Sociología Clínica* (pp. 103-146). México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- De Gaulejac, V. (2003). Lo irreductible social y lo irreductible psíquico. *Perfiles latinoamericanos*, 21 (10), 49-71.
- De Gaulejac, V. (1999). Historias de vida y sociología clínica. *Proposiciones*, 29, 1-13.  
[https://www.google.com.mx/?gws\\_rd=cr&ei=aQvcUpmeCMHxoASGsYL4CQ#q=vinent+de+gaulejac+proposiciones](https://www.google.com.mx/?gws_rd=cr&ei=aQvcUpmeCMHxoASGsYL4CQ#q=vinent+de+gaulejac+proposiciones)
- De Sousa, B. (2007). *La Universidad en el Siglo XXI. Para una Reforma Democrática y Emancipatoria de la Universidad*. Bolivia: Plural editores.
- Diccionario de la Lengua Española. (2014). 22ª edición. Entrada: elección.  
<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>
- Enriquez, E. (2003). El relato de vida: interfaz entre intimidad y vida colectiva. *Perfiles latinoamericanos*, 21 (10), 35-47.

- Espinoza, J. (2006). Reseña de “Historia de Vida. Psicoanálisis y Sociología Clínica” de Vincent de Gaulejac, Susana Rodríguez y Elvia Taracena. *Tiempo de Educar (Revista Interinstitucional de Investigación Educativa)*, 14 (8), 357-368. <http://redalyc.uaemex.mx>
- Follari, R. (2008). *La educación en la encrucijada: Valores, espacio público y currículo en debate*. Argentina: Homo Sapiens Editores.
- Fumagali, C. (2008). Grupo y Transferencia en Enrique Pichon Rivière. *Psicoanálisis e Intersubjetividad*, 3. <http://www.intersubjetividad.com.ar/website/default.asp#top>
- Gibert, J. (2003). *Determinismo y libre albedrío en la explicación sociológica: Durkheim, Schutz y Luhmann*. Tesis de doctorado, Universidad de Chile-Facultad de Ciencias Sociales-Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Grasseli, F. y Salomone, M. (2012). La perspectiva teórico-metodológica de la sociología clínica. *Prisma Social*, 9, 83-109. [http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/numeros\\_anteriores.html](http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/numeros_anteriores.html)
- Guichot, V. (2006). Historia de la educación: Reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2 (1), 11-51. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=134116859002>
- Jacobo, M. (2012). Psicología social y grupos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15 (4), 1345-1355. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi>
- Jiménez, E. (2007). La historia de la universidad en América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 36 (141), 169-178.
- Jiménez-Ottalengo, R., Moreno, L. (1997). *Sociología de la educación*. México: Trillas.
- Kaës, R. (2005). *La palabra y el vínculo: procesos asociativos en los grupos*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Kaës, R. (1997). El estatuto teórico clínico del grupo. De la psicología social al psicoanálisis. *Tramas, Universidad Autónoma de México campus Xochimilco*, 11, 221-257.

Larrauri, G. (2011). Esbozos clínicos para una autonomía deseante. *Tramas-Universidad Autónoma Metropolitana campus Xochimilco*, 35, 141-154.

Lomelí, M. (1999). *La influencia del factor económico para la elección de una carrera*. Tesis de licenciatura. Escuela de Pedagogía.

Lorenz, D. (2004). La libertad humana como valor primordial en Tomás de Aquino. *Teología y Vida*, 45, 531-538.

Lourau, R. (2001). *Libertad de movimientos: Una introducción al análisis institucional*. Buenos Aires: Eudeba.

Makowski, S. (2003). Entre la bruma de la memoria. Trauma, sujeto y narración. *Perfiles latinoamericanos*, 21 (10),143-158.

Manero, R. (2012). El devenir del socioanálisis. *Tramas-Universidad Autónoma Metropolitana campus Xochimilco*, 37, 215-240.

Márquez, F. (2003). La vida realizada-la vida postergada. La construcción biográfica en Chile. *Perfiles latinoamericanos*, 21 (10), 73-98.

Marsiske, R. (2006). La universidad de México: historia y desarrollo. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 9-34.

Montuschi, L. (s.f.). *El libre albedrío y los conceptos de racionalidad y de elección racional en la ciencia económica*.  
<http://www.cartapacio.edu.ar/ojs/index.php/iyd/article/viewFile/884/697>

Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.

Morosini, I. (2012). Fantasía/Fantasma. *Psicoanálisis e Intersubjetividad*, 6.  
<http://www.intersubjetividad.com.ar/website/default.asp#top>

- Morosini, I. (2008). Identificación Adhesiva. *Psicoanálisis e Intersubjetividad*, 4. <http://www.intersubjetividad.com.ar/website/default.asp#top>
- Muriel, G. (Trad.) (2012). Sociología clínica del trabajo: de lo psíquico a lo social. Diálogos de la comunicación. *Revista Académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social*, 83. Original: Rhéaume, J. (2009). Sociologie clinique de la souffrance au travail : du psychique au social. In : Thomas Périlleux & John Cultiaux (Sous la direction de). *Destins politiques de la souffrance. Intervention sociale, justice, travail* (pp. 139-158). Toulouse: Éditions Érès, Collection clinique,.
- Pérez, F. (2007). ¿Podemos cambiar? Determinismo y libre albedrío. *Eikasia. Revista de Filosofía*, 3 (13), 1-28. <http://www.revistadefilosofia.org>
- Perrés, J. (1999). Familia y metáfora familiar en el psicoanálisis y en la institución psicoanalítica. *Tramas- Universidad Autónoma Metropolitana campus Xochimilco*, 15, 13-49.
- Picado, S. (s.f.). *Jean-Paul Sartre: Una filosofía de la libertad*. <http://inif.ucr.ac.cr/recursos/docs/Revista%20de%20Filosof%C3%ADa%20UCRVol.%20IV/No.%2015-16/Jean-Paul%20Sartre%20%20Una%20filosof%C3%ADa%20de%20la%20libertad..pdf>
- Prieto, M. y Carrillo, J. (2010). En el camino a nuevas explicaciones del maltrato entre iguales a través de la sociología clínica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 13, 25-34.
- Rhéaume, J. (2003). El relato de vida colectivo y la aproximación clínica en ciencias sociales. *Perfiles latinoamericanos*, 21 (10), 95-115.
- Rodríguez, S. (2005). Notas sobre la historia de la sociología francesa avatares de una relación: entre lo psíquico y lo social. En De Gaulejac, V., Rodríguez, S. y Taracena, E. (2005). *Historia de Vida. Psicoanálisis y Sociología Clínica* (pp. 167-220). México: Universidad Autónoma de Querétaro

- Roldán, J. (2005). Einstein: Determinismo o libre albedrío. Reflexiones en torno a la Ética. *El Hombre y la Máquina*, 25, 92-99. <http://www.redalyc.org>
- Romo, R. M. (2000). *Una mirada a la construcción de identidades. Los psicólogos de la Universidad de Guadalajara*. México: Universidad de Guadalajara.
- Salazar, C. (2004). Kaes: aparato psíquico y significación en los colectivos. *Tramas-Universidad Autónoma Metropolitana campus Xochimilco*, 21, 179-199.
- Taracena, E. (2010) La Sociología clínica. Una propuesta de trabajo que interroga las barreras disciplinarias. *Veredas (Revista del Pensamiento Sociológico)- Universidad Autónoma Metropolitana campus Xochimilco*, número especial, 53-86.
- Taracena, E. (2005). Impacto epistemológico y social de la sociología clínica. En De Gaulejac, V., Rodríguez, S. y Taracena, E. (2005). *Historia de Vida. Psicoanálisis y Sociología Clínica* (pp. 221-246). México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Taracena, E. (2003). La construcción del relato de implicación en las trayectorias profesionales. *Perfiles latinoamericanos*, 21 (10), 117-142.
- Tello, N. (2003). *Cornelius Castoradis y el imaginario radical*. España: Artes Gráficas Cofás.
- The free dictionary by farlex. (2014). <http://es.thefreedictionary.com/elecci%C3%B3n>
- Tünnermann, C. (1996). *Breve historia del desarrollo de la universidad en América Latina. La Educación superior en el umbral del siglo XXI*, Caracas: CRESALC.
- Velasco, J. y Pantoja, M. (2012). El sujeto y el grupo. Instrumentos conceptuales para la exploración de la subjetividad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15 (1), 327-347. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi>