



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**Condiciones institucionales y psíquicas y la construcción de un
proyecto identificador. El caso de dos estudiantes del Colegio
de Bachilleres, plantel 20 “Del Valle”**

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

MARÍA MARTHA ELIZALDE LÓPEZ

TUTORA

DRA. MONIQUE LANDESMANN SEGALL

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

México, D. F, Abril 2015



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

La gratitud es la memoria moral de la humanidad

Georg Simmel

A lo largo de mi vida, he sentido varias veces la necesidad de dar las gracias por lo recibido, por lo compartido, por lo que han dejado en mí. Este trabajo lo he podido realizar gracias a lo que he recibido tanto de personas como de instituciones.

Las primeras personas en que pienso son en mis padres y hermanos, y después en muchos maestros que me formaron, en la UNAM como la principal institución en que realice la mayoría de mis estudios. Este trabajo no lo hubiera podido terminar sin la dirección de mi tutora la Dra. Monique Landesmann Segall. A quien agradezco su rigurosa demanda intelectual, su interés y responsabilidad, por su generosidad y la forma de hacer sus comentarios.

Del mismo modo agradezco a la Dra. Elvia Taracena Ruiz por sus comentarios y generosidad en sus señalamientos y correcciones, a la Dra. Lucía Rivera Ferreiro por su compromiso y ser junto con la Dra. Landesmann, las principales lectoras desde el inicio de este trabajo. A la Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo le agradezco su detallada lectura y en especial la conversación que tuvimos, que me hizo cuestionarme, dudar y enriquecerme. Al Dr. Andrés Lozano Medina mi agradecimiento por sus aportaciones que me ayudaron a mejorar mi trabajo.

Doy gracias a todas las personas que afectivamente han sido para mí un apoyo para terminar la tesis, como han sido mis amigos y compañeros de trabajo, a mi sobrino José Iván, a quien quiero y le deseo que termine su carrera e inicie proyectos que lo apasionen, a mi hermana Laura y Silvia con las que me siento más cercana. También quiero agradecer a Jesús Torres Zamarripa por su compañía y comprensión.

	ÍNDICE	Pág.
	INTRODUCCIÓN	9
1.	Construcción del conocimiento del objeto de investigación y el trayecto metodológico	14
1.1	Mi interés por el objeto de estudio.	16
1.2	Construcción del objeto de investigación.	23
1.3	Abordaje metodológico.	29
	A) Pregunta.	36
	B) Objetivo.	36
	C) Referente Empírico.	36
	Colegio de Bachilleres. Plantel 20 "Del Valle.	37
1.4	Metodología.	39
	A) Métodos y técnicas de recolección de los datos.	40
	• Entrevista	40
	• Fuentes secundarias.	45
1.5	Análisis e interpretación de los datos.	45
	• Estrategias de análisis.	45
1.6	Categorías de análisis.	51
1.7	Mi trayectoria biográfica: estudiante y profesional.	52

2.	Referentes teóricos: Proyecto identificadorio y el deseo de continuar estudios a nivel licenciatura.	62
2.1	Jóvenes estudiantes.	63
	A) El proceso de duelo.	65
2.2	Aportaciones de la teoría de la “sociología del conocimiento” de Berger y Luckmann. El proceso de socialización primaria y secundaria.	68
2.3	Identidad Personal.	70
	• Identidad y sentido de pertenencia	70
	• Aprendizaje experiencial, actitud reflexiva y confianza básica.	72
2.4	Aportaciones de la teoría de Aulagnier.	76
2.5	Aportaciones de la teoría psicoanalítica de las instituciones de Kaës.	80
2.6	Cultura Escolar.	89
3.	Nivel Medio Superior: Origen del Colegio de Bachilleres y Nivel Superior: políticas de ingreso a las universidades	91
3.1	Principales antecedentes de la Educación Media Superior.	91

3.2	Examen único para ingresar al NMS	96
3.3	Origen del Colegio de Bachilleres	105
3.4	Colegio de Bachilleres: Plantel 20 “Del Valle”	108
3.5	Educación Superior	110
3.6	Políticas de promoción de la evaluación para el ingreso a las universidades públicas	113
4.	El deseo de continuar estudiando e ingresar a la universidad y la escuela pública como condición objetiva de su realización.	118
4.1	Introducción.	118
	Caso Blanca.	119
4.2	La primaria. El grupo como espacio creativo y de identificación.	120

4.3	Secundaria. La elección basada en un apego afectivo.	121
4.4	Los maestros como anclajes identificatorios e impulsores del deseo de estudiar.	124
4.5	Investidura del ideal del yo. Condición para asumir las responsabilidades que implican, la realización y continuidad del deseo de estudiar	127
4.6	De la secundaria al bachillerato, elección y asignación de escuela. Desilusión y duelo.	128
4.7	El ingreso a Colegio de Bachilleres plantel 10 "Aeropuerto". Riesgos para la continuidad de los estudios.	131
4.8	Cultura Escolar.	136
4.9	Cultura escolar en el Colegio de Bachilleres, plantel 20 "Del Valle".	140
4.10	Investir una nueva imagen de sí mismo que sostiene el deseo de seguir estudiando, pero que reconoce una limitación.	145
4.11	De bachilleres a la universidad. La ambivalencia del mandato de la institución.	147
4.12	Síntesis interpretativa.	152

5.	El deseo de estudiar transmitido por la familia y la elección de la universidad pública.	157
5.1	Introducción.	157
	Caso Ivonne.	157
5.2	El mandato familiar y el deseo de estudiar.	158
5.3	El contraste entre la socialización primaria y la socialización secundaria.	160
5.4	Deseo de seguir estudiando y de ser independiente de la madre.	164
5.5	Tercer año de secundaria. Duelo y deseo de ser independiente.	167
5.6	De la secundaria al bachillerato. La importancia de la elección de escuela para la continuidad de los estudios en universidades públicas.	169
5.7	Cultura escolar. La desvalorización de la institución en relación a la UNAM y el IPN	172
5.8	Cultura escolar e identidad.	175
5.9	Las decisiones que se tomen afectan tu vida. Elección de carrera.	183
5.10	Ingresar a la universidad. ¿Qué voy hacer con mi vida?	186
5.11	Escuela pública y privada.	189

5.12	Síntesis Interpretativa.	192
	Conclusiones.	197
	Anexos	219
	Bibliografía	236

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo da cuenta de cómo fui delimitando mi objeto de investigación, y de la motivación principal para la realización de este trabajo. La que encontré en mi actividad profesional como orientadora escolar del plantel 20 “Del Valle” del Colegio de Bachilleres con más de 28 años de experiencia.

Delimitar el objeto de investigación me llevó a revisar la implicación con mi objeto de estudio, mi experiencia en el nivel medio superior, e ir planteando una metodología acorde con mis expectativas, hasta llegar a delimitarlo como las condiciones institucionales y psíquicas que permiten la construcción de un proyecto identificador, impulsado y sostenido por la realización del deseo de continuar estudios a nivel licenciatura. Lo he conceptualizado como deseo porque se da fuera de la ilusión narcisista de completud y de la exigencia de los imperativos superyoicos, donde el sujeto va encontrando las pistas de su propio deseo, en los vínculos que lo sostienen, y que a su vez sostiene a lo largo de su itinerario escolar.

Mi trabajo con los estudiantes del plantel 20 “De Valle” me ha permitido tener un acercamiento con muchos de ellos; en especial recuerdo a dos estudiantes a los que llamaré Ángel y Etérea, uno de ellos pudo, pese a tener dificultades, continuar sus estudios hasta nivel maestría; la otra estudiante, una jovencita que ingresó a la universidad pero que desertó en los primeros semestres, y que por las coincidencias de la vida, he tenido conocimiento de ella, al ver que le hacían una entrevista en un canal de televisión, a través del cual me entero de los problemas que ha tenido que enfrentar en su vida. Lo que ha estado presente en ella es su deseo de terminar una carrera y aunque han pasado varios años, ahora está estudiando en una universidad pública. El recuerdo que tengo de estos dos estudiantes fue también la razón que me impulsó a realizar esta investigación y de los que hablo en la parte que corresponde al interés por mi objeto de estudio.

Acceder a la educación me parece que es la única forma de tratar de abatir la pobreza y mejorar el nivel de vida de la mayoría de la población. La educación permite al individuo tener diferentes perspectivas de la realidad, pero al mismo tiempo me doy cuenta que poder concluir estudios hasta el nivel licenciatura, para muchos jóvenes no es un recorrido fácil y menos ahora en que existe mayor demanda para ingresar a las universidades públicas debido a las políticas que se han dado a partir de los años ochenta en México y al crecimiento demográfico.

Existen jóvenes que aunque tengan condiciones poco favorables tanto en lo social como en lo económico continúan estudios a nivel superior, sorteando una serie de dificultades, lo que me llevó a pensar que tiene que existir un deseo de estudiar, que les permite enfrentar estas situaciones y al mismo tiempo superarlas.

El deseo se conforma en la relación que se tiene con los otros. Desde que el niño nace, sólo se mantiene con vida, porque existen otros que lo desean y le otorgan cuidados y afecto. En este sentido, el deseo del sujeto se apuntala en el deseo de los otros, en el narcisismo primario, que es el narcisismo heredado de los padres.

El deseo de seguir estudiando y terminar una carrera, sólo puede realizarse en las instituciones educativas, en las que el sujeto se va formando y adquiere una identidad, encuentra referentes y anclajes identificatorios. Para que se constituya este deseo y sea posible su realización, se requiere de ciertas condiciones tanto institucionales como psíquicas. Éstas últimas las abordo desde los planteamientos del psicoanálisis en torno a cómo se constituye la instancia denominada yo por medio de identificaciones y del proyecto identificatorio. De concebir al yo como un narrador que se construye a sí mismo pero también como una instancia psíquica que desconoce una parte de sí.

El sujeto va tejiendo relaciones con las instituciones que sostienen su identidad, pero al mismo tiempo establece con ellas una relación de extrañeza y desconocimiento; en la que una parte de nosotros no nos pertenece en propiedad, sino a las instituciones en que cada uno nos apuntalamos (Kaës, 1996).

Las condiciones institucionales las planteo desde el análisis de la institución escolar en específico me centro en el nivel medio superior y en el Colegio de Bachilleres; así como en el proceso de socialización del individuo y en la cultura escolar y familiar que dota al sujeto de ciertos significantes, que de una manera particular le permiten darle sentido a sus experiencias.

En la presente investigación he pretendido dar cuenta de la relación que se da entre la Institución y el sujeto para la continuidad y realización del deseo de continuar estudios a nivel superior, por ello me he enfocado en el nivel medio superior en específico en el Colegio de Bachilleres, basándome en dos casos particulares.

La tesis está organizada en cinco capítulos. El primero presenta las razones que me llevaron a investigar sobre los estudiantes del Colegio de Bachilleres, desde mi pertenencia al plantel 20 "Del Valle" como orientadora escolar y doy cuenta de la construcción del conocimiento del objeto de investigación; así como, del trayecto metodológico y de mi implicación en la investigación. La metodología que elegí es de tipo biográfico y analizo dos relatos. El enfoque interpretativo es el comprensivo. Así que pretendí darle sentido a los relatos formando diferentes representaciones mentales y discursivas, de las relaciones y procesos que se encuentran en los diversos fenómenos de los que hablan los entrevistados.

En el segundo capítulo desarrollo el marco teórico en que se sustenta la investigación, en este planteo el significado de ser joven, desde una perspectiva social y psicoanalítica. En esta última, considero el proceso de duelo, como uno de los procesos psíquicos más importantes, en cuanto permite abandonar una identidad infantil y aceptar los cambios, para adoptar una identidad como joven. Así mismo, hablo de una particular concepción del yo que destaca su función de historiador y la relación con el proyecto identificador, que plantea Aulagnier (1977). Una categoría que me pareció esencial es la de identidad, de ahí que consideré las aportaciones de Maalouf (1999), de Dubar (2002) y de Giddens (1995). También retomo algunas aportaciones de sociólogos como Berger y

Luckmann (1968) en cuanto al proceso de socialización primaria y secundaria. Los planteamientos de Kaës (1996), psicoanalista que estudia la relación entre individuo e instituciones, desde la formulación de lo que él llama formaciones intermediarias. Otra categoría importante, ha sido la de cultura escolar para comprender la relación entre institución y los tipos de vínculos que establecen los sujetos.

El marco teórico lo fui desarrollando en diferentes momentos, porque se fue ampliando y modificando de acuerdo con la revisión y análisis de los relatos y la relación que iba estableciendo entre el dato empírico y la teoría.

En el tercer capítulo expongo un panorama general de la educación media superior en México y, en específico, de Colegio de Bachilleres. También las características particulares del plantel 20 “Del Valle”. En un segundo apartado, de este mismo capítulo, me enfoco en las políticas de evaluación para el ingreso a las universidades públicas y de cómo éstas son condiciones institucionales que permitirán o pondrán obstáculos para la realización del deseo de terminar una carrera a nivel licenciatura.

En el cuarto capítulo me enfoco en la presentación y análisis del caso de Blanca, en el que existe un deseo de estudiar y terminar una carrera a nivel licenciatura que encuentra dificultades para su sostenimiento, debido al papel que juega la Institución en específico el ingreso al nivel medio superior, este nivel va determinando las dificultades para ingresar a una universidad pública.

El deseo de estudiar, en el caso de Blanca, sólo puede sostenerse por su ingreso a escuelas públicas, ya que el nivel económico de su familia no le permite estudiar en escuelas privadas. Es un caso, en que la escuela pública es la condición real, para que Blanca pueda terminar sus estudios a nivel licenciatura.

En el quinto capítulo analizo el caso de Ivonne, aquí el deseo de continuar sus estudios y terminar una licenciatura se presenta de manera clara desde la primaria, el estudio se asume con gusto y responsabilidad. La familia juega un papel esencial como transmisora del deseo a partir del narcisismo primario heredado de los padres. Sin embargo, Ivonne hace una elección de institución

educativa de nivel medio superior, que dificultará su ingreso a una universidad pública. Un aspecto importante es que Ivonne puede por la posición económica de la familia acceder a una escuela privada (aunque sea con cierto esfuerzo) pero su elección es una universidad pública.

Finalmente concluyo con algunas reflexiones que se han dado a lo largo del proceso de elaboración de la tesis, que pueden dar pie a nuevas ideas.

CAPITULO: 1

Construcción del conocimiento del objeto de investigación y el trayecto metodológico

En el presente capítulo expongo el itinerario metodológico que seguí para construir mi objeto de estudio: Conocer algunas condiciones institucionales y psíquicas, que permiten la construcción de un proyecto identificatorio, impulsado y sostenido por la realización del deseo de continuar estudios a nivel licenciatura. De acuerdo con el relato de dos estudiantes del Colegio de Bachilleres, plantel 20 “Del Valle”.

Elegí una metodología de tipo cualitativo que privilegia el significado, que en este caso, los estudiantes otorgan a sus experiencias, tratando de capturar dichos significados y sentidos de las palabras contenidas en los relatos. El enfoque interpretativo que seguí fue el comprensivo, las reiteradas lecturas de los relatos, me llevaron a encontrar, nuevos contenidos semánticos. El significado del texto narrativo, de acuerdo con el enfoque comprensivo¹, se “halla en el punto de encuentro de dos “horizontes”, el del sujeto y el del analista” (Bertaux, 2005:91)

Ubiqué el contexto particular, al abocarme a un plantel y una institución escolar específica, como es el Colegio de Bachilleres y el plantel 20 “Del Valle”, pero al mismo tiempo, tuve que ubicar a la Institución dentro del nivel medio superior para poder identificar algunas particularidades y diferencias con otras instituciones.

La investigación cualitativa cobró impulso en la década de los setenta y ochenta debido a varios cambios sociales como la globalización económica y la aplicación de políticas neoliberales, las que tuvieron como efecto el empobrecimiento de amplios sectores de la población mundial, incremento del

¹ También se le conoce como análisis “hermenéutico”, que remite a una tradición consagrada a descifrar textos canónicos, de análisis comprensivo. El término alemán verstehen (“comprender”, “entender”), utilizado por Dilthey y después por Weber, expresa exactamente el espíritu de esta forma de análisis (Bertaux,2005:91).

desempleo, crisis del estado de bienestar (Denman y Haro, 2000). Estos cambios, nos enfrentan a una realidad más compleja y a la pérdida de certezas, por lo que debemos considerar más los cambios, las mutaciones, las crisis y perturbaciones, en vez de los estados estables y permanentes (Bauman, 2005; Dubar, 2000). Lo que implica una “modificación de las metodologías y de las lógicas, pues se trata de considerar el cambio y ya no los estados de estabilidad” (Mucchielli, 1996:92). En el caso de esta investigación en la medida que se trata de estudiar un proceso generado en el momento del establecimiento de dichas políticas neoliberales, fue importante tomar en cuenta su efecto en la educación y, en los itinerarios escolares analizados.

En la actualidad han desaparecido muchos oficios que se aprendían en la práctica y un gran número de trabajos requieren de una formación básica que se adquiere en instituciones educativas. Por otro lado, se han instituido como obligatorios los estudios de nivel medio superior, ya que es necesaria una formación escolar hasta el nivel medio superior para poder acceder al mercado laboral que ofrece empleos mal remunerados. Así mismo, la concepción de la educación, ha cambiado con el establecimiento de las políticas neoliberales, ésta ha dejado de ser vista principalmente como un servicio público, para pasar a ser paulatinamente “una mercancía de destacado valor, sometida, lógicamente, a la regulación de las relaciones entre la oferta y la demanda” (Pérez, 2004:129).

Una característica fundamental de este trabajo, ha sido su flexibilidad, ya que el objeto de estudio, se fue definiendo cada vez con más precisión, así como la construcción del conocimiento del mismo. Se fue estableciendo, una relación permanente entre metodología y teoría, un devenir de los datos empíricos a la búsqueda de teorías y nuevamente regresar a los datos. Al mismo tiempo, me fue necesario escribir sobre las razones y afectos que despertaron mi interés por el objeto de estudio, así como mi implicación. En la investigación cualitativa los datos y resultados se pueden encontrar sesgados por la implicación del investigador, por lo que es importante trabajar dicha implicación (Taracena, 2002).

1.1. Mi interés por el objeto de estudio.

Llevar a cabo una investigación puede tener varios recorridos y el mío empieza con el deseo de conocer más a los jóvenes, de entender sus actitudes y relación con el estudio, con sus compañeros y los maestros, en general con la escuela. Mi interés por el objeto de estudio parte de mi práctica como orientadora escolar del Colegio de Bachilleres, plantel 20 “Del Valle”.

El trabajo que realizo en el Colegio de Bachilleres me permite interactuar con los jóvenes de dos formas: 1) impartiendo los diferentes talleres de orientación, en primer semestre se da un taller de estrategias de comprensión de textos; en segundo semestre un taller de habilidades del pensamiento y en tercer semestre de toma de decisiones. Los talleres, en el plantel 20 “Del Valle”, se consideraban como obligatorios, y se les entregaba a los estudiantes una constancia que se les pedía para su inscripción al siguiente semestre, a partir del semestre 2014-B se da el taller de solución de problemas, con valor curricular en el plan de estudios.

La relación que tengo con los alumnos en los talleres es como docente, en ésta observo diversas actitudes. En primer semestre se muestran menos interesados en los contenidos de las materias y son más inquietos, en la medida en que avanzan a otros semestres, su comportamiento va siendo de mayor compromiso con los estudios. En el salón de clase, conozco poco a los estudiantes en sus problemáticas, gustos e intereses, aunque, en el turno vespertino los estudiantes se acercan para platicarme sus problemas, aun cuando me encuentre en el salón de clase y sea su maestra, es decir, con los jóvenes del turno vespertino se ha dado un mayor acercamiento de parte de ellos hacia mí, y me hablan de sus problemáticas personales, aunque no me encuentre en el cubículo de orientación.

2) La segunda forma en que interactúo con los jóvenes es en las horas de asesoría individual en el cubículo de orientación. Los jóvenes acuden a plantearme sus problemas académicos, afectivos, familiares. Mi percepción de ellos es diferente a cuando los veo en el salón de clases, no los veo como parte

de un grupo, sino como individuos que confían en que los escuche y los pueda ayudar. Estas dos formas de percibirlos se conjugan o se entrecruzan, también con dos prácticas profesionales que ejerzo paralelamente: la docencia y la clínica. Aunque en la asesoría individual en el Departamento de Orientación no se pretende dar una atención clínica mi formación como psicoanalista me proporciona elementos, que me permiten escucharlos y hacer intervenciones con el objetivo de que ellos puedan aclarar más sus ideas y resolver sus problemas, o por lo menos, que no actúen de forma impulsiva.

Durante los 28 años en que he laborado en el Departamento de Orientación Escolar del Colegio de Bachilleres, plantel 20 “Del Valle”, he conocido a muchos jóvenes como alumnos pero también como personas que acuden a verme para pedir ayuda porque sufren, tienen conflictos o quieren resolver un problema personal.

El Departamento de Orientación Escolar en el Colegio de Bachilleres, es un servicio que cuenta con un área de asesoría o apoyo psicopedagógico. Hasta este momento cada orientador tiene un cubículo donde los alumnos pueden acudir en los horarios en que el orientador tiene horas de asesoría y/o apoyo psicopedagógico. En estos 28 años he atendido a jóvenes que acuden para plantearme algún problema. Han sido muchas las historias que he escuchado y siempre he tenido la intención que el alumno reflexione sobre su problemática y él mismo encuentre posibles soluciones.

Los alumnos acuden a plantear diversas y variadas problemáticas, algunas de ellas se relacionan con las dificultades que tienen para continuar sus estudios, a pesar del deseo de seguir estudiando; en algunos casos se genera angustia, como manifestación del temor de no poder seguir estudiando o la percepción de situaciones que pueden imposibilitar la continuidad de sus estudios; como es el caso de un alumno de quinto semestre, que me fue a ver para decirme: que no sabía qué hacer pues él trabaja en el negocio de su padre y con lo que le da por trabajar, mantiene sus estudios, a su padre no le interesa que estudie. Sus padres se habían separado y su madre vive con su nueva pareja, la cual no trabaja. Su

madre le había pedido que la ayudara económicamente. Él se sentía angustiado porque quería ayudar a su madre, pero lo que su padre le daba por trabajar en el negocio, no le alcanzaba, le angustiaba ver a su madre y no poderla ayudar, y por un momento pensó en dejar de estudiar para trabajar todo el día, pero después me dijo que no quería pasarse toda su vida trabajando en el negocio del padre, que quería estudiar, tener una carrera. El conflicto que vivía en ese momento era la necesidad de ayudar a su madre y no poder. Acudió una sola vez al Departamento de Orientación, pero creo que esa única vez le permitió reflexionar sobre la importancia que tenía para él los estudios, pues no quería trabajar toda su vida en el negocio del padre, mencionó como se aburría en su trabajo y cómo la escuela era un espacio donde encontraba situaciones diferentes como los amigos, la posibilidad de seguir estudios a nivel superior, realizar otras actividades, que estar atendiendo un negocio. También comentó que le dolía ver a su madre en esa situación, pero que ella había elegido a su nueva pareja y que tendría que resolver su situación por sí misma. Cabe mencionar que él vivía con su padre. El estudiante se retiró más tranquilo y a mí me quedó la sensación que su decisión fue continuar con sus estudios.

El escuchar diferentes historias de los alumnos de Bachilleres, plantel 20 “Del Valle” y, en especial el conocer dos casos con mayor profundidad me han llevado a investigar cómo en dos casos de estudiantes de Colegio de Bachilleres, plantel 20 “Del Valle”, se sostiene su deseo de seguir estudiando e ingresar a la universidad.

Me parece importante describir con detalle los dos casos que en estos 28 años de experiencia como Orientadora Escolar, me han impresionado o, tal vez con los que tuve una relación más cercana. El primero, fue un joven de 16 años, que conocí cuando tenía dos años de ser orientadora escolar y empezaba a tomar cursos de psicoanálisis. Este joven tuvo un problema con un maestro y quiso golpearlo, yo me encontraba cerca de ellos y al darme cuenta, lo detuve y platiqué con él desde ese momento él acudió al departamento de orientación para hablar

conmigo sobre sus problemas. Cuando terminó sus estudios en el Colegio de Bachilleres me pidió que lo viera como psicoanalista en mi consultorio.

Lo atendí en diferentes periodos de su vida por lo que conservo diferentes imágenes de él: como un joven delgado, guapo (cabe mencionar que era un joven atractivo físicamente, pero él no podía percibirse de esta manera) agresivo y con mucho dolor, que también sabía sonreír, un joven confundido, pero deseoso de vivir, de tener sus propias experiencias. Una última imagen la de un hombre que llora como un niño desesperado, desolado, por la muerte de su padre, muerto varios años atrás. Recuerdo su rostro lleno de dolor pero también recuerdo su sonrisa, que conservó siempre. La última vez que acudió a verme tenía 31 años, había terminado su carrera y estaba por empezar estudios de maestría en el extranjero. Sin duda, que por haberlo atendido tanto como orientadora y después como psicoanalista en diferentes periodos de su vida, tengo un conocimiento y una sensibilidad especial en este caso, pero solo mencionaré los datos que me parecen más relevantes, para el tema que quiero tratar. A este joven le daré el nombre de Ángel. Sus padres estaban divorciados, su padre en especial era una persona agresiva y que lo trataba de manera ambivalente, su madre parecía ser una mujer que no se interesaba mucho por sus hijos, tenía un hermano con el que no se llevaba muy bien. Desde joven decidió vivir sólo, estudiar y trabajar. Tenía dificultades con el estudio, con algunas materias, no era un alumno brillante pero logró terminar el bachillerato y posteriormente una carrera, tiempo después ingresó a una maestría en el extranjero y también la terminó.

Recuerdo especialmente dos situaciones en su vida que fueron narradas por él en sesiones de análisis. Por la forma en que los narró y el efecto que tuvieron, considero que fueron traumáticos. La relación que tuvo con el padre, siempre fue una relación ambivalente, por una parte le temía, pues era un hombre muy agresivo y por otra lo admiraba, pues desde su percepción era un hombre brillante en su profesión. Se dedicaba al periodismo, pero en su historia siempre recordaba escenas donde su padre actuaba de manera violenta; frecuentemente le gritaba que era un pendejo y llegó a golpearlo fuertemente cuando él era un

niño. Hay una escena en la que relata, como su padre se muestra especialmente agresivo y Ángel teme que lo pueda matar. De modo que desarrolla estados de pánico que se presentan en diversas situaciones, en espacios cerrados, en momentos de mucha tensión como en los exámenes. En un examen durante la carrera llega a orinarse en el salón, por el nivel de ansiedad y pánico que experimentaba y siempre dudó de su capacidad intelectual. Sólo pude entender más claramente la presencia de los estados de pánico en su vida, al final de las sesiones de análisis, cuando relata una escena: tenía dos años de edad, cuando su perro le muerde una oreja, en ese momento llega su padre y lo lleva al hospital. El estado de ansiedad que presenta, cuando me cuenta la escena me muestra que Ángel vivió muchas situaciones de agresión y que lo remitían a una escena no recordada o que no había podido hablar, porque había vivido no sólo la amenaza de ser agredido, fue lesionado, atacado en su cuerpo. Le realizaron varias operaciones para reconstruir su oreja.

En una de las últimas sesiones Ángel se reconcilia con su padre muerto. Su padre es quien le salva la vida al llevarlo al hospital cuando el perro lo muerde. En las últimas sesiones que trabajé con Ángel, me plantea que sólo tiene seis meses para trabajar en sesión, pues había pedido su beca para estudiar en el extranjero y si le resolvían favorablemente, tendría que irse en seis meses. Su temor era que se presentara un estado de pánico en el avión. Ángel tenía un gran deseo de trabajar intensamente en esos seis meses, las sesiones fueron muy intensas en cuanto a las emociones que se despertaron en él. Finalmente Ángel me pidió mi correo para escribirme, porque le habían dado la beca y se iría a estudiar a Inglaterra. Por el correo fue que me enteré que Ángel terminó sus estudios de maestría y que se quedaría un tiempo más en ese país.

Ángel fue especial en mi vida como orientadora y como psicoanalista, porque me enseñó que aunque se vivan eventos en los que se experimenta el pánico, es decir, cuando el sujeto se vive sin posibilidad de defenderse por lo amenazante de la situación o porque no cuenta con recursos materiales o psíquicos, existen salidas que conducen al sujeto a reconstruirse. En esta

reconstrucción del sujeto, en el caso de Ángel, la escuela jugó un papel muy importante, porque le permitió comprobar que él no era un “pendejo” y establecer nuevas y diversas relaciones, pensar en un proyecto que lo llevó a conocer otro país y terminar estudios de maestría. He dejado de tener comunicación con Ángel y no tengo conocimiento de lo que ahora es su vida, pero creo que logró encontrar formas de pensar en proyectos posibles de realizar y construirse como sujeto.

El segundo caso, es el de una joven que terminó sus estudios de bachillerato y que acudía con cierta frecuencia al Departamento de Orientación, su carácter jovial ocultaba una historia de carencias, adicción al alcohol y a la comida. Ella era una joven gordita, simpática y sociable que se llevaba bien con la mayoría de los maestros. Se caracterizaba por llegar a la escuela en su bicicleta. Tiempo después de haber terminado su bachillerato volvió a la escuela para saludarme y decirme que había entrado en la carrera de Derecho, lejos estaba de imaginar que casi tres años después la volvería a ver, por un encuentro casual en la calle. Ella se encontraba en un estado de abatimiento y con problemas de adicción no sólo al alcohol sino también a otro tipo de drogas. Durante el tiempo que mantuvo sus estudios en el bachillerato y acudía al Departamento de Orientación me contó que tenía un hijo de tres años y una relación con un hombre mucho mayor que ella, el cual no era el padre de su hijo, que este hombre le daba dinero de vez en cuando. Ella trabajaba lavando coches, aunque vivía con su madre, parecía no tener ningún apoyo económico por parte de su familia. Hablaba poco de su familia de origen. Le gustaba escribir y parecía tener una gran necesidad de aceptación, en especial con los maestros. Al terminar el bachillerato se mostró muy entusiasmada por entrar a la carrera y cuando la aceptaron en la UAM se sentía muy contenta. En mi último encuentro con ella, había abandonado los estudios, vivía con una pareja adicta a las drogas y trabajaba en intendencia; ya no era esa misma joven alegre que había conocido en bachilleres, había perdido el entusiasmo y se sentía profundamente frustrada por haber abandonado la escuela.

Dos casos de jóvenes, que por diversas razones han permanecido en mi recuerdo y que ahora al querer realizar un trabajo de investigación para el

doctorado me cuestionan nuevamente. Algunas reflexiones sobre estos jóvenes estudiantes de Colegio de Bachilleres: ambos presentaban la necesidad de consumir drogas, en el caso de Ángel era la marihuana y en los últimos años que lo vi, enfrentaba el problema de que había subido mucho de peso, quería bajar de peso porque empezaba a tener problemas de salud y no le gustaba su aspecto. En el segundo caso de la joven a la que llamaré Etérea, consumía alcohol y otras drogas y también tenía un sobrepeso considerable.

En ambos casos existía poco apoyo emocional y económico por parte de la familia, aunque en el caso de Ángel, el nivel económico de su familia era mejor que en el caso de Etérea. También tenían ambos, una gran dificultad para mantener relaciones amorosas, aunque en el caso de Ángel, llegó a establecer una relación que le brinda un apoyo emocional, pese a que tiempo después termina dicha relación, pero llega a recordarla con cariño y ternura.

Durante el periodo del bachillerato Ángel muestra conductas agresivas y tiene sus primeras borracheras, tiene algunas dificultades con las materias, presenta extraordinarios, pero logra terminar el bachillerato. Etérea es durante el bachillerato alegre, sociable, pero cuando inicia su bachillerato ya tiene un hijo y una vida sexual con un hombre mucho mayor que ella. Ángel tiene una novia que es una compañera del mismo bachillerato.

Ángel acudió a ayuda psicoanalítica, después de su bachillerato y en diferentes periodos de su vida. Etérea al parecer no buscó ayuda y dejó los estudios. Ángel manifestó siempre admiración por la profesión del padre. Etérea evita hablar de su familia de origen. Etérea manifiesta su deseo de ingresar a la universidad y estudiar Derecho, logra ingresar a la UAM, pero abandona los estudios. Ángel mantiene siempre una admiración por el padre y valoración por la inteligencia de éste y su deseo de demostrarse a sí mismo que puede estudiar, llegar a niveles de posgrado y que no es un “pendejo”.

Los elementos que pueden ayudar a sostener el deseo de seguir estudiando, tienen que ver tanto con aspectos psíquicos y sociales, como la forma en que se va constituyendo un deseo. La familia juega un aspecto esencial en

cuanto apoyo o limitaciones económicas y emocionales, pero también, porque es en el núcleo familiar donde se constituyen las primeras identificaciones y las formas de relación. En el caso de Ángel considero que aunque siempre mantuvo una relación ambivalente con el padre: de amor y odio, existía una identificación con él y una admiración por su profesión e inteligencia, aunque a nivel emocional no le daba seguridad. En cambio, Etérea no tenía apoyo económico ni emocional por parte de su familia, pero tampoco hay indicios de que existieran identificaciones con miembros de su familia, que le pudieran ayudar a sostener su deseo de seguir estudiando y, por otro lado, pertenecía a un nivel económico mucho más precario que el de la familia de Ángel.

La delimitación de mi objeto de estudio, pasa necesariamente por mi dificultad de separar mi formación y práctica como psicoanalista de mi práctica como orientadora escolar en el Colegio de Bachilleres, los dos casos anteriores lo atestiguan, pues en uno pude actuar como psicoanalista y en el otro mi intervención fue como orientadora, aunado a lo anterior, se encuentra el trabajo del investigador, que requiere distanciarse de sus experiencias, para delimitar el objeto de investigación.

1.2 Construcción del objeto de investigación.

En el inicio de la presente investigación, lo que tenía claro es que quería enfocarme en los jóvenes que asisten a la escuela y en específico al Colegio de Bachilleres, plantel 20 “Del Valle”, observar con más precisión las diferencias entre los jóvenes que asisten al turno matutino y los del turno vespertino.

Para poder delimitar mi objeto de investigación, así como percibir las características de los jóvenes llevé a cabo un taller que consistió en trabajar la autobiografía en diferentes grupos, tanto del turno matutino como vespertino; 183 jóvenes entregaron sus autobiografías. Esta actividad giró en torno a diversos temas como proyecto de vida, autoestima, problemas de los jóvenes y la autobiografía como una forma de reflexionar en torno a sus problemas, sus proyectos, sus anhelos.

En un principio, el objeto de investigación que me interesó desarrollar era el de crisis de identidad, sobre todo por los jóvenes que acuden a pedir apoyo psicológico al Departamento de Orientación, sin embargo, este tema dejaba fuera, a un gran número de estudiantes que no acuden a pedir apoyo psicológico, y además, de entrada parecía que se le daba más importancia a la intervención terapéutica o clínica y no a la escuela.

El trabajo realizado con las 183 autobiografías, me permitió plantear, que es posible trabajar la narrativa autobiográfica con los jóvenes. De las 183 autobiografías se seleccionaron sólo algunas que por sus características nos daban información sobre las experiencias de vida que nos hacen pensar en situaciones de crisis, tema que en ese entonces cobraba mayor interés para la investigación, sin embargo la información obtenida no deja de ser importante para el actual problema de investigación.

De la información obtenida podemos decir que existen muchas diferencias entre el turno matutino y el turno vespertino, una de ellas es que los alumnos del turno vespertino son más grandes y provienen de otras escuelas de nivel medio superior y por diferentes razones han interrumpido sus estudios; es decir, su ingreso a bachilleros es un nuevo intento por terminar su bachillerato. Se observa que han tenido itinerarios académicos interrumpidos, algunos de ellos ya tienen hijos, aunque siguen viviendo con sus padres o con alguno de ellos. Además es en el turno vespertino donde se encuentran más jóvenes que estudian y trabajan. Los estudiantes del turno matutino son más jóvenes y son pocos los que han ingresado previamente a otra escuela de nivel medio superior, pero son quienes están menos conformes con su ingreso al bachillerato, pues no fue su primera opción. La mayoría elige la UNAM y el IPN. Otras situaciones que se presentan tanto en el turno matutino como en el vespertino, en las familias de los jóvenes es el divorcio o ignoran quién es su padre. Por lo tanto, es la madre quien tiene la responsabilidad de los hijos.

En las biografías encontramos narraciones que hablan de un proceso reflexivo donde refieren haber aprendido de “malas experiencias” para reiniciar sus estudios.

También se puede observar que algunos jóvenes expresan en sus biografías vivencias dolorosas como la pérdida de alguno de sus padres, las dificultades económicas y la pérdida de empleo de la madre o del padre, haber sufrido de malos tratos e incluso de abuso sexual.

Los datos obtenidos en este primer acercamiento, me hicieron reflexionar que un gran número de jóvenes que estudian en el Colegio de Bachilleres, han enfrentado situaciones difíciles, de diversas maneras, pero también comparten algunas características comunes de acuerdo con la institución a la que pertenecen, al plantel e incluso el turno, como el hecho de que en su mayoría los estudiantes de Colegio de Bachilleres no seleccionaron a esta Institución como su primera opción porque existe una desvalorización de ésta sobre todo, en relación con la UNAM y el IPN que son las escuelas que eligen como su primera opción.

Hasta este momento sabía que mi investigación era con jóvenes estudiantes de Colegio de Bachilleres, plantel 20 “Del Valle”, por lo que consideré importante tener información sobre la población de jóvenes y, sobre todo de aquellos que estudian en el actual contexto económico y político de México.

Los datos demográficos muestran que se observa un crecimiento importante de la población juvenil en México a partir de 1990. “En 20 años (de 1970 a 1990) la población juvenil prácticamente se duplicó, pero es en el periodo de 1990 a 2000 en donde se registró el crecimiento más importante ya que en tan sólo 10 años, la población de 12 a 29 años creció 40.6% cifra que de acuerdo con las proyecciones de población del Consejo Nacional de Población (CONAPO), difícilmente volverá a registrarse.”(I.M.J, 2008:9) De acuerdo con sus estimaciones CONAPO preveía que 2012 sería el año en el que la población juvenil en México alcanzaría su máximo histórico y se ubicaría en 35, 911,530 en donde el mayor número de jóvenes se encontraría en el rango de 10 a 19 años, es decir exactamente, en el periodo de estudios de nivel de secundaria y bachillerato. La

demanda para estudios de bachillerato se ha incrementado y se incrementará más, en estos últimos cinco años, especialmente en el 2012 (I.M.J, 2008: 9).

De acuerdo a estudios realizados por el Instituto Mexicano de la Juventud, específicamente en la Dirección de Investigación y Estudios sobre Juventud, al mismo tiempo que se da un incremento de la demanda para estudios a nivel bachillerato también existe una deserción escolar de los 15 a los 17 años de un 37.2%. Sin duda que existen muchas causas que llevan a la deserción escolar pero “las cifras más preocupantes son las que se enlistan a continuación: 42 de cada 100 jóvenes que dejan la escuela lo hacen porque tienen que trabajar, 29 de cada 100 lo hacen porque ya no les satisface seguir estudiando y 12 de cada 100 dejaron la escuela porque sus padres ya no quisieron que continuaran en el sistema educativo” (I.M.J, 2008:15). Así mismo, el Dr. Miguel Székely Pardo el 18 de Agosto del 2009 declaraba: “El nivel medio superior ha sido tradicionalmente el de mayor reprobación y repetición, lo cual se refleja en la trayectoria posterior de sus egresados. Aún entre quienes logran graduarse, solamente el 50 por ciento continúa con la Educación Superior, la mayor tasa de desempleo entre toda la población de México se observa precisamente entre los jóvenes de 18 años que egresan del bachillerato con una tasa de 8.5 por ciento; y en promedio, un recién egresado tarda al menos 8 meses en encontrar su primer empleo” (Székely, 2009:1).

Tomando en consideración los datos percibí que en el nivel medio superior, se juega la posibilidad de continuar estudios a nivel licenciatura, pero todavía no tenía claridad del papel que juega la Institución.

Con el fin de tener una idea más clara de cómo plantear mi trabajo y delimitar mi objeto de investigación, me di a la tarea de revisar diferentes tesis de doctorado. Esta revisión me ayudó tanto a ver las diferentes metodologías utilizadas; así como los problemas investigados.

De la revisión de las tesis los aspectos que me fueron ayudando a delimitar mi objeto de investigación son los siguientes: en primer lugar, el reconocimiento de la escuela como escenario de formación y socialización y el papel fundamental

que cumple en la construcción de la identidad. La escuela juega un papel central en la construcción de la identidad por la multiplicidad cultural, por las oportunidades que ofrece de participación y de recursos identitarios, ya que el estudiante puede llegar a adquirir experiencias que conforman y dan sentido a su identidad.

La escuela y el estudio brindan la posibilidad de que se constituya una identidad valorizada: ser estudiante. Esta identidad valorizada se da en un proceso donde el estudiante se va apropiando de las normas institucionales, desarrolla un sentido de pertenencia y adquiere una afiliación a la Institución (Hernández, 2007; Merino, 2000; Pintor, 2000). También se menciona que los estudiantes que consideran valioso estudiar, ven los beneficios de estudiar en un horizonte de futuro. En algunas investigaciones se señala que en los bachilleratos tecnológicos, para los estudiantes terminar el bachillerato significa la posibilidad de movilidad económica y de acceder a la educación superior y en los bachilleratos de la UNAM como el CCH Sur terminar los estudios de ese nivel, significa para los estudiantes adquirir valoración social e iniciar estudios de nivel superior (Guerrero, 2008; Guerra, 2008).

Un elemento que se destaca en algunas investigaciones es el de la experiencia escolar, que ubica a ésta en universos de significados, que entroncan con el mundo social y cultural en que dicha experiencia se genera (Rivas, Méndez, Padua, 2010). Así mismo la experiencia humana y, en específico, la experiencia escolar es vista como un prisma en el que se refractan los efectos del medio para explicar que las personas no reaccionan de la misma manera ante las mismas condiciones de vida. Es decir, los individuos no aceptan de manera pasiva la cultura o sus condiciones económico-sociales (Saucedo, 2003).

En un primer momento, delimité mi objeto de estudio de la siguiente manera: investigar cómo la experiencia escolar contribuye en la construcción de un proyecto identificador y cuáles son las condiciones sociales y psíquicas que posibilitan la construcción de dicho proyecto identificador.

El proyecto identificatorio es una categoría que plantea Aulagnier y lo define como: “la autoconstrucción continua del Yo por el Yo; necesaria para que esta instancia pueda proyectarse en un movimiento temporal, proyección de la que depende la propia existencia del Yo. Acceso a la temporalidad y acceso a una historización de lo experimentado van de la mano” (Aulagnier, 1977:168). Desde esta perspectiva el yo es el saber del yo sobre el yo, saber que tiene como condición y como meta asegurar al yo un saber sobre el yo futuro y sobre el futuro del yo.

El proyecto identificatorio va teniendo una dirección de acuerdo con los deseos que se van constituyendo y realizando y que, a su vez son una condición para constituir nuevas identificaciones. Esta idea no la tuve tan clara, sino hasta que revisé el trabajo de Saltalamacchia “*La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*” (1992).

No encontré tesis que se hayan realizado en Colegio de Bachilleres la mayoría de los trabajos se realizaron en escuelas de la UNAM como el CCH Sur o en escuelas de los estados, lo que puede marcar una gran diferencia con otras instituciones, como el Colegio de Bachilleres.

La institución y el plantel, así como el turno, son aspectos que se deben de tomar en cuenta para saber cómo van formando su identidad los jóvenes estudiantes; sobre todo, cuando asisten a escuelas que no eligieron como primera opción y que por lo tanto, se encuentran inconformes o desvalorizan la institución a la que pertenecen.

Todas las tesis que revisé, tienen un enfoque metodológico cualitativo pero ninguna tiene una perspectiva psicoanalítica que desde el principio de la investigación quería considerar, porque me interesan los procesos psíquicos, pero no sabía cómo relacionarlo con lo ya revisado, hasta que al investigar sobre metodología me encuentro con las aportaciones de Saltalamacchia (1992) y De Gaulejac (2002).

1.3 Abordaje metodológico.

Plantear cómo se llega a elegir una perspectiva metodológica atraviesa por todo un proceso de indagación, formación en seminarios así como de, diversas lecturas y obviamente, por las inquietudes del propio investigador.

El trabajo de investigación tiende a hacerse más sistemático y mejor guiado, en la medida en que uno encuentra la metodología con la que se identifica. Al leer a Saltalamacchia (1992) y a De Gaulejac (2002) encontré los supuestos teórico-metodológicos no sólo con los cuales me identificaba, sino que me permitían encontrar mayores relaciones con los datos de las entrevistas.

Los supuestos metodológicos de los que parte Saltalamacchia en su trabajo: *La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación* (1992), así como las aportaciones De Gaulejac (2002), me ayudaron a pensar mi investigación e iniciar el análisis de datos con mayores elementos, tanto teóricos como metodológicos.

A continuación explico los supuestos metodológicos de los que parten los autores y la forma en que los retomo para la investigación. Saltalamacchia (1992) menciona que en “toda posible generalización de un testimonio individual está presente la necesidad de resolver el famoso problema de la relación entre individuo y sociedad” (Saltalamacchia,1992). El problema de la relación entre individuo y sociedad, el autor lo plantea desde el Marxismo y el Psicoanálisis, retomando del primero, la idea de que el individuo es “un conjunto de relaciones sociales”, por lo que no puede haber separación esencial entre uno y otro polo de la relación. El individuo va cambiando su constitución en la medida en que pertenece a diferentes tipos de instituciones y relaciones sociales, pero no se encuentra determinado totalmente por lo social, pues existe la posibilidad de que el individuo reconozca sus determinaciones y pueda transformarlas y, a su vez transformarse. Es decir “si el individuo no se agota en sus propias determinaciones, es porque puede volver sobre ellas para reconocerlas y transformarlas” (Saltalamacchia,1992:52). En el caso de los estudiantes la institución escolar proporciona determinado tipo de experiencias; de acuerdo no

sólo a la institución, sino al plantel y el turno, se conforma una identidad pero la forma particular en que se vivan y asuman, dará la diferencia.

De acuerdo con lo antes expuesto el sujeto puede ser visto como un lugar de anudamiento de un conjunto determinado de relaciones sociales y los relatos individuales pueden ser considerados “como un verdadero testimonio de la sociedad en que se desarrolló” (Saltalamacchia,1992:75) el sujeto.

El psicoanálisis lacaniano tiene una explicación de lo social, en el que se privilegia el papel simbólico en la constitución del ser humano. Saltalamacchia (1992), distingue varios aspectos estudiados y explicados por el psicoanálisis lacaniano, uno de ellos es el hecho de que el ser humano está conformado en y por la palabra, lo que significa “entrar en un determinado continente cultural: con su compleja y no siempre coherente topografía de mandatos, prohibiciones y silencios” (Saltalamacchia,1992:46).

No existe nunca un momento en donde individuo y cultura se enfrenten como cosas separadas. Desde que nace un niño, para que pueda sobrevivir es necesario que otros lo cuiden y la forma en que se le espera, es recibido y atendido, la manera singular en que son satisfechas sus necesidades y cuidados, remite siempre a una forma específicamente cultural (Saltalamacchia,1992).

Otro de los elementos que conforman al ser humano en una cultura, es la entrada del niño en el universo simbólico la que “ocurre en un proceso al que Lacan diera el nombre de “fase de espejo”; que comienza aproximadamente desde los seis meses y dura cerca de un año y medio. Situado delante de un espejo, al principio el niño reacciona frente a su imagen como si ella fuese un aspecto más de esa realidad indiferenciada en la que ES; luego, en esa imagen llega a reconocer su cuerpo, y en su movimiento, a reconocer sus propias formas y su unidad. Esto le permite ir desarrollando una imagen de sí mismo como algo diferenciado del entorno. Desde entonces ese reconocerse tanto en el espejo como en la mirada de los que lo rodean, será el paradigma de todos los reconocimientos mediante los que el sujeto jugará su ser en sociedad” (Saltalamacchia,1992:51).

Saltalamacchia (1992) enfatiza la función de la mirada de los otros, donde el sujeto se reconoce, y como elemento en que se articula y encarna la propia identidad y el vínculo social.

El niño se estructura “como sujeto en la familia; y con el crecimiento serán otras las principales instituciones de referencia; y en cada una de ellas reiniciará su proceso de identificación” (Saltalamacchia,1992:52). Las identificaciones se dan en diferentes tipos de instituciones y en particulares culturas, de tal manera que la Identidad termina siendo “la unidad precaria de diferentes identificaciones y sus correspondientes normas de relación con el entorno” (Saltalamacchia, 1992: 59). De acuerdo con lo anterior, el joven estudiante va adquiriendo diferentes identificaciones, según las diferentes instituciones a las que pertenece y a la cultura específica de estas instituciones; de ésta manera, la cultura escolar empezó a cobrar importancia por los datos que arrojaban las entrevistas.

En cada tipo de institución a la que pertenezca el sujeto se dará una forma de socialización, de ahí que el sujeto sea una especie de “nudo” en el que se interceptarán diferentes maneras de interacción social y distintos sistemas de referencia y obligación moral (Saltalamacchia,1992). Pero el sujeto humano no se reduce nunca al conjunto de las determinaciones sociales y de los procesos de socialización que lo constituyen; de otra manera, no podrían entenderse las diferencias entre individuos que tienen la misma posición social y condiciones de existencia similares, por lo que es necesario acudir a factores psíquicos que expliquen tales diferencias(De Gaulejac,2002).

De los elementos expuestos anteriormente, observé que los datos de las entrevistas, reflejaban tanto elementos propios de la institución y la cultura escolar, como procesos psíquicos y que el itinerario se daba por un entrelazamiento entre unos y otros, que no estaba determinado exclusivamente por los primeros, sino que intervenían las dificultades que se tenían que enfrentar para continuar con un recorrido que conducía a la continuidad de los estudios. Este recorrido era impulsado por una fuerza del sujeto y de los vínculos que sostenía y que lo sostenían, a la cual denominé deseo. “No se puede excluir la parte del deseo que

interviene en la elección subjetiva “por lo cual cada hombre se construye a sí mismo” (Sartre, 1979, citado por De Gaulejac, 2002). Es decir, existe un “irreductible psíquico” que interviene en la historia individual. “El individuo, interpelado como sujeto, responde a esta interpelación en su tentativa de constituirse como ser deseante y de existir como un sí mismo” (De Gaulejac, 2002:69). Pero a su vez no puede existir una realidad psíquica, sin un orden simbólico, que lo precede y lo constituye. El orden simbólico es un conjunto de normas, de leyes, de costumbres, de instituciones que pre-existen en el sujeto y que le serán transmitidas y le impondrán su ley.

El orden simbólico se transmite al sujeto por una serie “de significaciones que han sido depositadas en él: “mi discurso debe tomar el lugar del discurso del otro, de un discurso extraño que está en mí y me domina, habla por mí” (De Gaulejac,2002:63) Ese gran “Otro” designa a los padres, a la familia y a la sociedad. Los padres transmiten sus deseos, anhelos, frustraciones.

El sujeto para que adquiera autonomía y devenga un sujeto deseante, tiene que tomar distancia de las significaciones que le han sido transmitidas. Los padres, la familia también transmiten a través de la investidura imaginaria, un ideal de niño. El deseo de ser, se constituye en la renuncia a la imagen de niño-ideal transmitida por los padres y, sobre la cual se apoya nuestro propio deseo. “La búsqueda existencial consiste en querer ser amado por sí mismo y no a causa de ese niño ideal que está en sí. Convertirse en sujeto es renunciar a someterse a ese niño ideal que marca para siempre lo que somos.”(De Gaulejac, 2002:62) Si el individuo persiste en ajustarse a este niño-ideal se arriesga a perderse, atrapado en el deseo del otro. Para tener una existencia propia, es necesario hacer el duelo por este niño-ideal, representación de plenitud y goce.

El sujeto es sujeto de deseo por el deseo de Otro, es decir debe su propia existencia al deseo de los padres. “El deseo no puede concebirse fuera del deseo del otro [...] Fue necesario que se me deseara para que Yo (Je) naciera en el mundo del deseo. El sujeto lleva la marca indeleble de ese deseo al cual está sujetado.

Si el individuo no puede constituirse sino en el deseo, el deseo no puede realizarse sino en lo social [...] El deseo lleva la marca de nuestra prehistoria e intenta realizarse en el mundo de los objetos para ser tomado y retomado en el deseo del otro dentro de una circularidad dialéctica. A través de los *habitus*, los objetos, los otros, siempre hay algo exterior al sujeto que funda su deseo” (De Gaulejac, 2002:63).

El objeto de deseo, deviene tal, porque es objeto de deseo de otro. Se desea un objeto, no exclusivamente por su valor de uso, sino porque es el objeto de deseo de otro. “El deseo del otro le da este valor. El objeto no puede convertirse en la meta de un deseo sino a través de la mediación del deseo del otro” (De Gaulejac, 2002:59) En la medida en que el deseo es carencia y el objeto se convierte en objeto de deseo por mediación del deseo del otro, también son producciones sociales, puesto que la carencia solo puede ser satisfecha por lo que se reconoce como deseable. “No puedo desear sino lo que no tengo, y es porque no lo tengo que es deseable, pero para saber que yo no lo tengo es necesario que pueda ver a otro que lo posea” (De Gaulejac, 2002:59).

“Existe una complementariedad necesaria y dinámica entre lo psíquico y lo social” (De Gaulejac, 2002: 67) ya que no podemos concebir al sujeto humano sin objeto de deseo y sin un orden simbólico que lo precede y lo constituye. “El mundo psíquico es una realidad que tiene sus propias leyes de funcionamiento, accesible solamente a través de prácticas sociales y de significaciones” (De Gaulejac, 2002:67) A su vez lo social, los hechos sociales solo pueden comprenderse y darles un sentido a través de una experiencia y de la palabra que da cuenta de este hecho.

El deseo implica un movimiento identificatorio donde el yo no sólo es una imagen narcisista, sino también “una instancia en la que el sujeto busca su propia unidad, proyectándose en sucesivas imágenes de sí” (Saltalamacchia, 1992: 53). Estas últimas ideas están estrechamente relacionadas con los planteamientos de Aulagnier (1977) sobre el “proyecto identificatorio”, donde se da un movimiento de identificaciones y la proyección de sucesivas imágenes del yo; por lo que, me

pareció que era una categoría importante, pero no principal, ya que el movimiento identificatorio, no depende sólo de las identificaciones que se vayan constituyendo, sino del tipo de deseo que le da la fuerza al proyecto. Entender que hay una relación entre deseo y producciones sociales me permitió ver que a lo largo de los itinerarios escolares, encontraba datos que me remitían a situaciones institucionales, que se presentaban como obstáculos o como facilitadores de un camino que estaba impulsado por el deseo de continuar estudios a nivel superior y, a su vez, que las identificaciones que se dan, dependen tanto del tipo de instituciones, de los vínculos, de la cultura escolar y de diferentes procesos psíquicos, como el proceso de duelo.

Otro aspecto que retomo de los planteamientos de Saltalamacchia (1992), es que en la socialización primaria se van dando experiencias, que en un primer momento sólo son un conjunto de percepciones caóticas, en donde el niño no puede hacer una diferenciación entre lo interno y lo externo, sino hasta un momento posterior, en el que él ingresa al mundo simbólico, por el estadio del espejo y la palabra. Las primeras experiencias “en la medida en que no pueden ser organizadas en el interior de previas estructuras, se transforman en modelos germinales sobre los que se irán estructurando experiencias futuras; modelos que pueden irse afirmando hasta transformarse en una estructura de significación mucho más definida”(Saltalamacchia,1992:56) Las experiencias se entienden entonces como un conjunto de percepciones que se van ligando a ciertos significantes y que en cada individuo tienen una tonalidad singular, pero que a su vez son significantes compartidos por un mismo universo cultural. Algunos de esos significantes tienen la capacidad de imponerse como organizadores de los datos de las nuevas experiencias (Saltalamacchia, 1992).

Los aspectos metodológicos que retomé de Saltalamacchia (1992) son los siguientes:

- Detecté ciertos significantes claves e hice un listado de temas significativos, recurriendo también a otras fuentes de información, sobre todo cuando se referían a aspectos que tienen que ver con la institución familiar y escolar, específicamente

con Colegio de Bachilleres y el ingreso a universidades públicas. La sugerencia de mi asesora de incluir el capítulo de educación media superior y superior, fue de gran relevancia para el análisis de los datos, al darme cuenta que era importante la relación entre institución y sujeto.

- En la medida en que codificaba y analizaba los datos de las entrevistas vi que una categoría que me ayudaba a entender las experiencias de los entrevistados, era la de **cultura escolar**. La categoría de experiencia escolar pasó a ser secundaria, porque comprender la especificidad de la cultura escolar, de acuerdo a los datos empíricos, me brindó más elementos para el análisis.
- Se pretendió rastrear en el discurso de los entrevistados ciertos enunciados que me permitirían darme cuenta de las diferentes formas en que se va constituyendo y presentando el deseo de continuar estudios a nivel superior. Si bien mediante, “las técnicas sociológicas (incluyendo la historia de vida) “el deseo” de los entrevistados sólo podrá ser aceptado en sus efectos más tenues y en sus formas menos despojadas de disfraz. Ir a la caza de ese deseo, en sus formas más propiamente individuales, es el campo reservado al analista. El investigador social tiene allí una frontera que debe ser reconocida y aceptada. Pero el investigador social podrá acceder a otro tipo de conocimiento [...] Para ello es necesario ir más allá, reconstruyendo las distintas instancias de la determinación social” (Saltalamacchia, 1992: 95).

Hasta este momento había introducido al deseo de continuar estudios a nivel superior, como un nuevo eje de análisis, pero no encontraba todavía los elementos que me permitieran analizar la relación entre individuo e institución y al objeto del deseo, por la mediación del otro; en este sentido, como una producción social y no exclusivamente psíquica. Mi asesora me recomendó leer el trabajo de Kaës (1996) *La institución y las instituciones*, que ha sido de gran ayuda, para el análisis de los datos. En el trabajo de Kaës (1996) se explica cómo la fundación y transmisión de una institución se sostiene a través de organizadores inconscientes en los cuales se encuentran aprehendidos deseos que la institución permite realizar.

Otro aspecto que contribuyó a que delimitara mi objeto de estudio y por lo tanto mi objetivo de investigación fue el comentario que me hizo la Dra. Taracena, en torno a mi trayectoria, en la implicación del investigador, el que transcribo: “hay una pregunta que parece estar detrás de tu relato ¿por qué estudié y qué papel tuvieron los estudios en mi vida?”.²

Al retomar los elementos metodológicos antes enunciados, pude delimitar mi problema de investigación y, al mismo tiempo, plantear una investigación que podía diferenciarse de las tesis que había revisado, ya que en éstas se analizan los procesos subjetivos e intersubjetivos que se dan entre los jóvenes como la interacción con sus compañeros, los procesos reflexivos, la adquisición de responsabilidad, pero no se habla desde una perspectiva psicoanalítica que ayude a comprender la relación que establecen los individuos con la institución, y de cómo se constituye un proyecto identificatorio guiado por el deseo de continuar estudios a nivel licenciatura.

A) Pregunta:

Para dos casos de estudiantes del Colegio de Bachilleres, plantel 20 “Del Valle”:

- ❖ ¿Cuáles son algunas de las condiciones institucionales y psíquicas que permiten la construcción de un proyecto identificatorio impulsado y sostenido por la realización del deseo de continuar estudios a nivel licenciatura?

B) Objetivo:

- ❖ Investigar algunas de las condiciones institucionales y psíquicas que permiten la construcción de un proyecto identificatorio, impulsado y sostenido por la realización del deseo de continuar estudios a nivel licenciatura.

C) Referente Empírico:

Colegio de Bachilleres.

“El Colegio de Bachilleres es un organismo público descentralizado del Estado creado por decreto presidencial el 26 de Septiembre de 1973. Su objeto es

² Comentarios al trabajo de tesis por correo electrónico de la Dra. Taracena. 29 de Agosto de 2012-

ofrecer estudios de bachillerato a los egresados de la educación secundaria en las modalidades escolar y abierta.

El Colegio de Bachilleres, institución educativa del gobierno federal con sede en la capital del país, contribuye de manera importante en la atención de la demanda de bachillerato general en la zona metropolitana de la Ciudad de México. Su sistema escolar atiende a una amplia población estudiantil, distribuida en dos turnos. La primera generación egresó al término del semestre 1976-B, desde entonces y hasta el 13 de agosto de 2006, el egreso histórico de la institución asciende a 329,064 egresados, de los cuales 319,279 concluyeron su bachillerato en el sistema escolarizado y 9,785 en el sistema abierto.

El Colegio de Bachilleres inició sus actividades académicas en febrero de 1974 en sus primeros cinco planteles, recibiendo entonces a 11,800 alumnos. El crecimiento de la demanda favoreció la apertura de 11 nuevos centros escolares, creándose los planteles del 6 al 16 entre 1977 y 1978. En 1979 se establecieron los planteles 17,18, y 19 y, finalmente, en febrero de 1985 empezó a funcionar el plantel 20 “Del Valle”.³

Plantel 20 “Del Valle”

Como ya se ha dicho, la investigación se llevó a cabo en el Colegio de Bachilleres, plantel 20 “Del Valle”, que se encuentra ubicado en Matías Romero 438, entre Gabriel Mancera y Nicolás San Juan, CP. 03100. El plantel cumplió en febrero del 2015, 30 años. En este plantel sólo se imparte la modalidad escolarizada, en dos turnos, matutino de 7:00 a 13:00 y el vespertino de 15:00 a 21:00 horas.

Cuando se iniciaron actividades hace más de 30 años en el plantel se manejó la información de que esas instalaciones eran rentadas y que la ubicación del plantel era provisional, pues según las autoridades, se estaba buscando un terreno para construir el plantel de acuerdo con el modelo de los demás planteles del Colegio de Bachilleres; hasta la fecha el plantel no se ha cambiado de lugar;

³ Información obtenida de la página web del Colegio de Bachilleres.

sin embargo, las autoridades continúan manejando la idea de que se sigue buscando lugar para hacer el plantel 20 con instalaciones propias. En la reunión reciente con la coordinadora sectorial (2006) se le planteó el problema de insuficiencia de espacio y ella respondió que se siguen buscando terrenos para construir las instalaciones. Es obvio que este discurso carece de confiabilidad, después de 30 años que se ha manejado la misma información. La pregunta que se genera es por qué se abrió el plantel 20, rentando instalaciones y no construyendo las propias. ¿Se debió a la demanda de estudiantes? pero ¿por qué a 30 años, no se ha buscado una solución a esta situación?

Actualmente el plantel no se ha cambiado de lugar. En un inicio sus instalaciones resultaban adecuadas, porque empezó atendiendo sólo al primer semestre, pero en la medida en que se atendieron todos los semestres y la matrícula creció las instalaciones han resultado insuficientes, sobre todo si se toma en cuenta que en los últimos cinco años la matrícula se ha elevado. Hoy en día, existen problemas de espacio al grado en que se ha tenido que utilizar la biblioteca y la sala de usos múltiples como salones. Los alumnos cuentan con poco espacio para actividades recreativas. El plantel cuenta con una matrícula de 2500 alumnos en ambos turnos: 1350 en el matutino y 1150 en el vespertino.

El plantel tiene dos edificios grandes y uno pequeño en el que se asignaron dos salones para clases de diversas materias: un salón para el taller de danza y otro para el de teatro, en total cuatro salones y un espacio para la oficina de control escolar.

El plantel tiene dos entradas, una por el patio más pequeño y la otra por el edificio más grande. En esta segunda entrada el espacio es muy estrecho, se encuentra un escritorio y unas sillas donde están los policías de vigilancia. Se utilizaba una puerta para que entraran y salieran los maestros, y la puerta del patio para que entraran los alumnos, a partir de que se cambió el plan de estudios, y deportes es una materia, se tiene que utilizar el patio, por lo que ahora tanto maestros como alumnos entran por la misma puerta, donde la entrada es estrecha y sigue estando el escritorio y las sillas.

En términos generales, se observa falta de espacio físico a lo que hay que agregar que el personal de limpieza apoyado por el sindicato no realiza sus funciones de manera adecuada; por lo que la limpieza es un problema, y hay áreas sucias. Es decir, el plantel no es un espacio que destaque por el tipo de instalaciones que tiene, pues no está diseñado como los demás planteles del Colegio de Bachilleres, que tienen edificios con salones más amplios, o sus laboratorios y biblioteca son más adecuados. Sin embargo, el plantel 20 “Del Valle”, se ha vuelto uno de los planteles con mayor demanda dentro del sistema de Colegio de Bachilleres en gran parte por su ubicación, pues se encuentra en una zona no conflictiva y bien comunicada, a cuatro calles del metro División del Norte. Es una zona con servicios de transporte: metro, camiones, con un parque a tres calles, con tiendas, varios sitios de taxis, centros comerciales y calles bien iluminadas, vigilancia de patrullas.

1.4 Metodología.

El enfoque metodológico de la presente tesis es el biográfico considerado “desde hace décadas como una de las principales tradiciones dentro de los abordajes cualitativos de investigación social, (Mallimaci y Giménez, 2006). En un sentido amplio la investigación biográfica incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos al territorio de las escrituras del yo.

Lo biográfico apunta a las diversas maneras de contar una historia de sí mismo. Es decir el “yo” sólo puede construirse en términos narrativos. “La creación de un yo, es un arte narrativo” (Bruner, 2003:94). El yo se construye en múltiples relatos y como lo plantea Julio Cortázar: “el libro de nuestra vida no siempre puede leerse entero y encuadernado” (Cortazár, 2009:209).

De tal manera realicé un trabajo de análisis e interpretación de dos relatos de vida, considerando que desde la perspectiva etnosociológica “hay relato de vida desde el momento en que un sujeto cuenta a otra persona, investigador o no, un episodio cualquiera de su experiencia vivida. El verbo “contar” (narrar) es aquí esencial: significa que la producción discursiva del sujeto ha adoptado una forma narrativa” (Bertaux, 2005:36).

El relato de vida “es un testimonio de la experiencia vivida, pero un testimonio orientado por la intención de conocer del investigador. Esta intención manifestada ya en el primer contacto, comprendida, aceptada, eventualmente, queda interiorizada por el sujeto bajo la forma de un filtro implícito a través del cual selecciona, en el universo semántico de la totalidad interior de sus experiencias, lo que será capaz de responder a las expectativas del investigador” (Bertaux, 2005:51).

Utilicé un enfoque biográfico por varias razones en primer lugar por su potencial creativo y su capacidad para iluminar campos de acción humana descuidados por otras tradiciones metodológicas, por su potencialidad para destacar los aspectos diacrónicos, la sensibilidad para mirar a personas y problemáticas que no son evidentes desde otras estrategias metodológicas (Mallimaci y Giménez, 2006).

El enfoque biográfico permite obtener información imposible de conseguir por otros medios y la captación de una compleja gama de determinaciones, en donde se puede comprender la acción humana, siempre y cuando, se replantee cuál es el tipo de relación que se establece entre la conformación individual y el entorno social. Además, implica un proceso de co-investigación donde la interacción con el entrevistado permite la producción de sentido y, por último, es una metodología que implica una perspectiva epistemológica, donde lo subjetivo es indivisible de la objetividad y, por lo tanto, se compromete con una tarea de reconocimiento de los criterios interpretativos y de análisis de la subjetividad. (Saltalamacchia,1992).

A) Métodos y técnicas de recolección de los datos.

Obtuve los datos mediante el uso de la entrevista y de fuentes secundarias.

- **La entrevista.**

La entrevista constituye un recurso casi obligado, dentro de los “métodos biográficos” los cuales ocupan hoy una posición predominante en la investigación cualitativa. La entrevista cumple un papel insustituible cuando se quiere dar lugar al testimonio o a la vivencia (Arfuch, 2010:150).

La entrevista se ubica en un campo epistemológico que permite ver al otro como un ser de lenguaje al cual se le puede “comprender” a través de los múltiples significados que otorga a sus vivencias y, de acuerdo con sus contextos de referencia.

Es difícil definir con precisión el tipo de entrevista que llevé a cabo con la primera estudiante, pues en la medida en que la entrevista se realizó en tres momentos de una hora cada uno, e interrumpiendo lo menos posible el relato de la entrevistada, la considero una entrevista a profundidad, desde la definición que dan Taylor y Bogdan (1984) como “una técnica de investigación cualitativa (consistente en) encuentros repetidos, cara a cara, entre un investigador y sus informantes, los cuales se orientan a entender las perspectivas del entrevistado sobre su vida, experiencia o situaciones personales tal y como son expresadas por sus propias palabras” (Vela, 2001:75 citado por: Taylor y Bogdan, 1984) pero también tiene las características de una entrevista enfocada o centrada, ya que este tipo de entrevista “es un intento por combinar parte de las dimensiones asociadas con la profundidad y la libertad que observan las entrevistas no estructuradas con las características de las entrevistas estructuradas”(Vela,2001:77 citado por: Taylor y Bogdan, 1984). La considero una entrevista enfocada, porque aunque se dio libertad para que la entrevistada se expresara, asumí una posición directiva conduciéndola a un área limitada, pidiéndole que me narrara su experiencia escolar, desde la primaria, profundizando en el nivel medio superior. En la entrevista enfocada, las respuestas pueden ser más libres que en las entrevistas estructuradas. “Sin embargo, si el entrevistado se aleja demasiado del tema apuntado, el entrevistador puede regresarlo al “foco” de atención” (Vela, 2001:77 citado por: Taylor y Bogdan, 1984), lo que procuré hacer, aunque dejándole en libertad para narrar su experiencia.

En la selección y número de jóvenes entrevistadas tome en cuenta los siguientes criterios que señala Saltalamacchia (1992). En primer lugar que todo relato de vida puede ser considerado un verdadero testimonio de la sociedad en

que se desarrolló el sujeto. Se rompe así, con la idea “de que entre individuo y sociedad puedan predicarse rupturas, superposiciones o relaciones unilaterales de causa y efecto. Por el contrario, lo que debe hipotetizarse es la presencia de una compleja sustancia común” (Saltalamacchia, 1992:157).

Saltalamacchia (1992) plantea que para asegurar la representatividad de los sujetos elegidos, se deben tomar en “cuenta los conceptos ordenadores mediante los que se ha establecido, en el principio del trabajo, la estructura original del objeto de investigación” (Saltalamacchia, 1992,158), anotando algunas precisiones en torno a esta idea:

- Ningún individuo se estructura en relación directa con toda la sociedad, ya que la sociedad es una totalidad sumamente compleja y “segmentada”. “Es en relación a alguna específica combinación de esos segmentos que el individuo se organiza; y es sólo de ellos un testimonio” (Saltalamacchia, 1992:159).

- Los individuos entrevistados son vistos como “un lugar de “anudamiento” de un conjunto determinado de relaciones sociales. Cada uno de ellos es, por ende, representativo de ese particular nudo en el entretejido social” (Saltalamacchia, 1992:160).

Durante el desarrollo de la investigación se debe ir “verificando o rectificando el número y la calidad de los entrevistados. De ese modo, tanto el tipo como la cantidad de entrevistados será definitivamente fijada al terminar la investigación” (Saltalamacchia, 1992:163). Tomando en cuenta los señalamientos de Saltalamacchia (1992) la selección fue en relación a esos “segmentos” como el que fueran estudiantes del plantel 20 “Del Valle” del Colegio de Bachilleres, que hubieran terminado su bachillerato o estuvieran a punto de terminarlo; es decir, fueron estudiantes de sexto semestre y una ex alumna del plantel, que había concluido la carrera de Pedagogía. Llevé a cabo cinco entrevistas de las que se eligieron dos para el análisis e interpretación, ya que eran las más representativas de acuerdo a cómo se fue construyendo el objeto de estudio, y se fue dando el criterio de “saturación”, donde las tres entrevistas y relatos que no se incluyeron

solo agregaban información de interés secundario en relación al objeto de estudio, prefiriendo profundizar en el análisis de los relatos elegidos.

La diferencia más esencial entre las dos entrevistadas elegidas, en base a cómo se fue construyendo el objeto de estudio, es que la primera es una ex alumna del plantel 20 “Del Valle” que en el momento en que le apliqué la entrevista, estaba por concluir su carrera de Pedagogía en la UPN. Aunque había ya transcurrido un lapso de cuatro años en que la entrevistada había terminado el bachillerato se dio en las entrevistas, una resignificación y también una reelaboración de las experiencias vividas. Esto último me permitió darme cuenta de la importancia de la experiencia en el Colegio de Bachilleres, en el plantel 20 “Del Valle” para la continuidad de los estudios a nivel superior.

La segunda entrevista la llevé a cabo con una alumna de sexto semestre. Cabe aclarar que los estudiantes de Colegio de Bachilleres, por las fechas de convocatorias de las universidades públicas, presentan sus exámenes de ingreso a la universidad antes de concluir su bachillerato. En el momento en que apliqué la entrevista, la entrevistada ya había realizado un primer examen para ingresar a la UNAM, en el que no alcanzó el puntaje requerido. Fue este momento, sumamente importante, para captar la dificultad que tienen los estudiantes de Colegio de Bachilleres para ingresar a las universidades públicas, aspecto que ya había empezado a considerar como esencial, desde el análisis del primer relato. Este fue otro elemento que tomé en cuenta para seleccionar esta entrevista.

La primera entrevista, como ya lo mencioné, la llevé a cabo en tres momentos de una hora cada uno. Inicié comentándole a mi entrevistada que le solicitaba la entrevista porque estaba haciendo una investigación para el doctorado en pedagogía.

Previo a la primera entrevista, habíamos acordado el lugar y la hora, pues le comenté que tenía que grabar y por tanto debía ser en un lugar donde no hubiera interrupciones y existiera el menor ruido posible.

Acordamos realizar la entrevista en un café que se encuentra en la esquina de la escuela; cabe señalar que en el horario elegido lo frecuenta poca gente. Algo

que facilitó la realización de la entrevista fue la buena disposición que tuvo la entrevistada, en este sentido creo que se cumple con una de las condiciones que Bertaux plantea para la realización de un relato de vida. “Así una de las condiciones para que un relato de vida se desarrolle plenamente es que el interlocutor sea captado por su deseo de contarse y que se haga cargo él mismo de la dirección de la entrevista y que llegue por consiguiente a lo que el psicólogo menos directivo trata precisamente de evitar” (Bertaux, 1980:15).

Mantuve una escucha atenta y una atención flotante para captar los momentos y aspectos relevantes y de esta forma hacer preguntas pertinentes que promovieran la continuidad del relato, la reflexión y la información concreta.

La segunda entrevista la realicé en un solo momento con una duración de hora y media. Sin embargo, hubo un segundo encuentro con la entrevistada, un año después de que egresa del plantel 20 “Del Valle” del Colegio de Bachilleres, cuando ella me visita en el Departamento de Orientación, para comunicarme que acaba de ingresar a la carrera de Administración en la UNAM. La segunda entrevista la considero una entrevista enfocada, en la que no hubo más que un segundo encuentro no planeado por mí, que sin embargo, me ayudó a tener mayor información sobre el lapso que transcurrió entre la salida del bachillerato y el ingreso a la universidad. Este acontecimiento y la necesidad de la entrevistada de comunicarme que había ingresado a la UNAM, lo considero una continuidad de la entrevista realizada un año antes y un factor que me hizo elegir esta entrevista para el análisis.

La segunda entrevista la realicé en el plantel, a las 13 horas, cuando ya se han terminado las clases, en un salón, previo acuerdo con la entrevistada. En esta segunda entrevista, ya había realizado parte del análisis del primer relato (primera entrevista) y, por lo tanto tuve más elementos para enfocar la entrevista, y no dejar que la entrevistada se desviara del tema.

Con ambas estudiantes entrevistadas, existió una relación previa: en el caso de Blanca estaba haciendo su servicio social en el Departamento de Orientación no fue mi alumna, pero tuve la oportunidad de conocerla en ese

tiempo. A Ivonne le di clases en el primer semestre de bachillerato, por lo que ya había tenido trato con ella.

- **Fuentes Secundarias.**

El uso de relatos de vida, “No implica la exclusión de otras técnicas de construcción de datos. Por el contrario, los datos recogidos mediante otras técnicas proporcionan un material de gran importancia como complemento de cada fase de la investigación” (Saltalamacchia, 1992:180). En este sentido, en la medida en que avanzaba en el análisis de los relatos, me di cuenta que me hacía falta información sobre las instituciones de nivel medio superior y superior, así como de las políticas educativas, por lo que la sugerencia de mi tutora, la Dra. Landesmann de escribir un capítulo sobre estos temas me pareció pertinente y recurrí a fuentes secundarias como son datos obtenidos de anteriores investigaciones publicados por CONAPO, ANUIES, COMIPENS y SEP.

1.5 Análisis e interpretación de los datos.

- **Estrategias de Análisis.**

El trabajo de análisis lo entiendo como una actividad constante a lo largo de la vida de un trabajo de investigación (Coffey y Atkinson, 2003). En mi caso, tiene que ver con lo que ha sido la construcción del objeto de investigación. En este proceso fui de los datos a la teoría, y de ésta nuevamente a los datos, y el análisis fue emergiendo, “a partir de interacciones repetidas con los marcos conceptuales y los datos” (Coffey y Atkinson, 2003:19).

Una vez realizadas las entrevistas las transcribí y procedí a familiarizarme con la información. Leí una y otra vez el material obtenido y traté de captar el sentido y significado de los datos a lo largo del itinerario escolar e inicie el proceso de codificación. Este último lo veo como el proceso que permite identificar datos significativos y establecer el escenario para interpretar y sacar conclusiones. En la codificación se fragmentan los datos de manera analítica, con el fin de plantearse preguntas acerca de los mismos (Coffey y Atkinson, 2003).

La codificación me permitió identificar datos significativos, reordenarlos, pensarlos de modos diferentes y formular preguntas (Coffey y Atkinson, 1996). En este proceso se llevan a cabo varios pasos:

- Leer y releer los datos
- Asignar códigos en vivo
- Dividir los datos en porciones comprensibles
- Asignar categorías de acuerdo con los datos y la construcción del marco teórico.
- Identificar temas y plantear preguntas
- Segmentar y codificar los datos para caracterizar de qué trata cada segmento, y plantear temas para analizar.
- Pensar en las preguntas de investigación y su relación con los datos.

Tomando en cuenta los puntos mencionados seguí varias estrategias la primera consistió en hacer un cuadro, donde fragmenté los datos en ciertas dimensiones y busqué categorías teóricas, de acuerdo con esas dimensiones⁴. En este primer ejercicio, me di cuenta que en la escuela era importante el tipo de vínculos que se establecían y el clima social y afectivo de ésta, en la familia, el apoyo que brindaba para que la entrevistada pudiera seguir estudiando. Las categorías teóricas que en ese momento me parecieron importantes y que relacioné con las dimensiones fueron: sentido de pertenencia, identidad, identidad narrativa, identificación, ideal del yo y proyecto identificadorio.

Volví a leer y leer mis datos, al mismo tiempo que investigaba sobre cómo analizar los relatos de vida. En los relatos de vida se incluye la descripción de experiencias y acontecimientos; así como, de las relaciones significativas de la vida del narrador, por lo que en el análisis de los relatos de vida tomé en cuenta los sentimientos y modos de concebir el mundo del narrador, así como los periodos críticos y la relevancia de las vivencias personales en los marcos institucionales, especialmente las experiencias vividas en el Colegio de

⁴ Ver anexo 1

Bachilleres, en el plantel 20 “Del Valle”; así como las decisiones que fueron asumiendo a lo largo de su itinerario escolar. En cada uno de los relatos de vida traté de captar los episodios singulares que me permitieron identificar los elementos más decisivos para la continuidad de los estudios y la realización del deseo de terminar estudios a nivel superior. También me pareció importante captar los momentos de vulnerabilidad o de quiebre, las experiencias de ruptura o de descubrimiento.

Para encontrarle sentido al relato y en la medida en que iba construyendo el objeto de investigación trate de encontrar la trama o argumento que permitía unir temporalmente o temáticamente los elementos, dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo (Bolívar, 2002). Traté de buscar la “intriga narrativa”, es decir: “las pruebas vividas por el sujeto, que estarán necesariamente marcadas por una dificultad interna que provee la materia prima del relato” (Baudouin, 2009:7) Las temáticas que dan cuenta de la “intriga narrativa”, y a las que consideré ejes de análisis, en el caso de Blanca son:

1. La continuidad de los estudios
2. Elección de escuela en el nivel medio superior
3. Egresar del plantel 20 “Del Valle”
4. Diferentes caminos para elegir una profesión⁵
5. De bachilleres a la universidad⁶
6. Escuela pública o privada⁷

Para el caso de Ivonne son:

1. El gusto por el estudio
2. Estudiar para ser alguien en la vida

⁵ Ver anexo 2

⁶ Ver anexo 3

⁷ Ver anexo 4

3. Elección de escuela en el nivel medio superior

4. El deseo de continuar estudios a nivel licenciatura y el deseo de independencia.

Las temáticas que descubrí en los relatos de Blanca y de Ivonne, me permitieron darme cuenta de la intriga narrativa, donde en especial, en el relato de Blanca, se presentan momentos de mucha dificultad y angustia y cómo superarlos, para continuar con sus estudios. En el relato de Ivonne se presenta el deseo de estudiar y algunos momentos de mayor dificultad para la continuidad de los estudios. Lo que me llevó a pensar en el deseo de continuar estudiando y terminar una carrera y cómo se expresaba en los relatos.

Otro aspecto que me ayudó en el análisis fue considerar la reconstrucción de la estructura diacrónica y sincrónica, “esa reconstrucción prepara al analista para la búsqueda de vías de causalidad secuencial, de procesos en cadena”(Bertaux, 2005:91), e ir viendo las relaciones entre las diferentes identificaciones que se van constituyendo a lo largo del itinerario escolar, con el deseo de seguir estudiando, así como la relación entre condiciones institucionales y psíquicas, que permiten la realización del deseo. Las vías de causalidad, no necesariamente son secuenciales, sino que existe un proceso complejo, entre las condiciones institucionales y las psíquicas, donde se influyen, y una puede producir a la otra, pero también ser el resultado o efecto.

Una primera forma de conceptualizar el deseo de seguir estudiando y terminar una carrera de acuerdo con lo expresado en los relatos, fue como una fuerza que impulsa al sujeto, y donde encuentra o crea vínculos sociales que lo apoyan en este deseo.

Al volver a leer y releer los relatos, percibí que había una temporalidad, marcada por los niveles educativos que se interrumpía o marcaba ciertos cortes, en momentos de mayor dificultad y hacía que se regresara a experiencias

pasadas, a estos momentos los denomine de transición ⁸, siguiendo los planteamientos del análisis sociológico de la transición, que plantea que hay fases y momentos claves en las biografías que son significativos, en tanto que su resolución implica cambios de posicionamiento social. A estos momentos se les denomina de transición y se definen “como un sistema de dispositivos institucionales y procesos biográficos de socialización que de forma articulada entre sí (articulación compleja) intervienen en la vida de las personas desde que asumen la pubertad, y que son conductores hacia la adquisición de posiciones sociales que proyectan al sujeto joven hacia la consecución de la emancipación profesional, familiar y social” (Casal, 1996:298).

En la medida en que iba profundizando en los datos y en la revisión teórica, repensé el término de transición, porque los momentos de cambio, de crisis, no se generan solamente por las situaciones que se dan en un determinado momento, sino que existen en la historia del sujeto diferentes circunstancias, elecciones, experiencias, que lo llevan a vivir momentos más críticos, pero que no pueden explicarse, sin los elementos que se encuentran a lo largo de su historia biográfica y en su itinerario escolar. Entender la dificultad que tienen los jóvenes estudiantes de Colegio de Bachilleres para ingresar a nivel superior, depende tanto de aspectos de su biografía como del nivel económico y cultural de su familia; así como, de todo su itinerario escolar y de las características de la institución desde su origen.

La codificación del segundo relato la llevé a cabo cuando ya había realizado el análisis de la primera entrevista, por lo que ya tenía cierta experiencia en la codificación y análisis. Para la codificación elaboré un cuadro con cuatro columnas, en la primera se escribió la transcripción de la entrevista, en la segunda ciertos códigos a los que se denomina códigos en vivo. “Estos últimos se refieren a los que se derivan de los términos y el lenguaje empleado por los actores sociales en el campo o en el curso de las entrevistas” (Coffey y Atkinson, 2003:39). El código como un rasgo cercano al testimonio que nos dan en la

⁸ Ver anexo 5

entrevista (Mucchielli, 1996). En la tercera columna señalé algunas categorías y temas, en la última columna escribí comentarios, los que fueron elaborándose de acuerdo con lo que los datos me sugerían y la revisión teórica al mismo tiempo que los relacionaba con las preguntas de la investigación.

En un proceso de relacionar los datos empíricos y la teoría fui construyendo categorías de análisis, seleccioné las teorías y autores que me permitían interpretar los datos que arrojaban las entrevistas. La “categoría es una palabra o una expresión que designa, en un nivel relativamente elevado de abstracción, un fenómeno cultural, social o psicológico tal como es percibido en un corpus de datos. La categoría es un instrumento privilegiado del análisis en el análisis cualitativo de teorización. A través de la categoría la teorización comienza a emerger; el investigador, sin detenerse, maneja, desarrolla, relaciona y subdivide” (Mucchielli, 1996:73). Para poder elaborar las categorías tome en cuenta las preguntas: “¿qué pasa aquí?, ¿de qué se trata?, ¿frente a qué fenómeno estoy?” (Mucchielli, 1996:73) pero también se parte de las preguntas de investigación y se va construyendo un marco teórico es decir, permanentemente vamos de los datos a la teoría y de esta nuevamente a los datos.

Una vez que tuve claro que los datos me remitían a condiciones institucionales y psíquicas, que posibilitaban la realización del deseo de continuar los estudios y terminar una carrera y que los cambios en la percepción de sí mismos, que tenían los sujetos a lo largo de su itinerario escolar, lo podía relacionar con la construcción del proyecto identificador, pude definir más claramente mi objeto de estudio. De modo que el deseo aparecía en una serie de “pistas” de “señales” que el sujeto narraba en relación a los vínculos que establecía y sostenían al sujeto, pero también lo que guiaba al proyecto identificador. “Pistas” que tenían que ver por ejemplo, con la mediación de los otros para generar en el sujeto procesos reflexivos. El deseo aparecía más claramente en momentos que dificultaban la continuidad del proyecto, y se cuestionaba el sujeto.

Como ya he mencionado el trabajo de análisis se hace a lo largo de la investigación; por lo que, considero que también forma parte del análisis, el haber realizado un último cuadro⁹ (recomendación de mi asesora) para tener mayor claridad en cuanto a los fenómenos institucionales y psíquicos, así como de las categorías teóricas empleadas.

El proceso de análisis e interpretación, lo realicé durante mi participación en los Seminarios de Metodología y de Escritura de la Tesis, coordinados por la Dra. Landesmann y la Dra. Rivera, por lo que también las intervenciones y aportaciones de mis compañeros, así como de las coordinadoras, fueron de invaluable ayuda. “Trabajar en equipo para el análisis de una entrevista enriquece el análisis, porque cada uno de los investigadores aporta su propio horizonte” (Bertaux, 2005:91).

1.6 Categorías de análisis.

Las principales categorías de análisis corresponden a teorías psicoanalíticas y a teorías sociológicas, además de incluir, la categoría de cultura escolar, para dar cuenta del clima o ambiente escolar específico del plantel 20 “Del Valle”. En este apartado sólo las señalo y en el capítulo de marco teórico las desarrollo.

En el campo del psicoanálisis, retomé aportaciones de Aulagnier (1977) y de Kaës (1996). De la primera retomo las categorías:

- El Yo
- Contrato narcisista.
- Proyecto identificador

De la teoría de la institución y las instituciones de Kaës (1996):

- Institución
- Reciprocidad en contratos inconscientes
- Contrato narcisista
- Espacio psíquico institucional

⁹ Ver anexo: 6

- Grupo
- Tarea primaria
- Identificación
- Ideal del yo
- Cargas libidinales
- Ilusión institucional

De las teorías sociológicas retomé a los siguientes autores: Berger y Luckmann (1979) para el proceso de socialización primaria y secundaria. Maalouf (2004), de quien tomo principalmente el sentido de pertenencia para la formación de la identidad. Giddens (1995) y Dubar (2002) de ambos retomo: el aprendizaje experiencial, la actitud reflexiva y la confianza básica como elementos para construir una identidad.

La categoría de cultura escolar la planteo desde las aportaciones de Pérez (2004) en su libro: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. El autor, concibe a la escuela como un espacio de cruce de culturas, donde se dan los influjos de la cultura social y las presiones cotidianas de la cultura institucional, presentes en las normas y costumbres de la escuela como institución social específica.

1.7 Mi trayectoria biográfica: estudiante y profesional

❖ Mi Familia.

Mi familia es numerosa, mi madre tenía ya seis hijos de su primer matrimonio y en una segunda relación tiene otros cinco hijos, de la que yo soy la primera hija de esta segunda relación, y aunque tanto mi padre como mi madre trabajaban, la posición económica de mi familia era modesta; por lo que acudimos a escuelas públicas. Tengo claro que yo no hubiera podido estudiar una carrera más que en una escuela pública.

De todos mis hermanos sólo un hermano y yo estudiamos una carrera a nivel licenciatura y estudios de especialidad. Mi hermano estudió Medicina y dos especialidades, una en Anestesiología y la otra en Medicina Interna, mis otras hermanas estudiaron para secretarias y un hermano menor estudio Contabilidad a nivel técnico.

Una de las preguntas que me hago al recordar parte de mi historia familiar es ¿por qué mi hermano Jesús y yo pudimos estudiar una carrera y hacer estudios a nivel de maestría y especialidades? Creo que un aspecto importante fue el lugar que ocupamos en la familia, mi hermano es dos años mayor que yo. En el tiempo en que yo nací, ya se habían casado tres de mis hermanas mayores. Cuando yo entré a la secundaria y mi hermano a la preparatoria una hermana ya trabajaba y la situación económica de la familia había mejorado, éste fue un factor que influyó, pero también creo que las expectativas que mi madre depositó en mi hermano fueron diferentes y, sin duda ella deseaba que mi hermano terminara una carrera.

Del lado de mi madre no creo que sus expectativas con respecto a mí hubieran sido diferentes a las que tuvo con mis hermanas, pues al terminar la secundaria me inscribió en una escuela (de las que existían en aquella época) de comercio para estudiar también secretariado. Sin embargo, yo recuerdo que lo que veía en esa escuela ya lo sabía a excepción de escribir a máquina, y solamente esperaba que saliera la convocatoria, para presentar el examen de ingreso a nivel medio superior.

Mi padre me acompañó cuando presenté el examen para ingresar al nivel medio superior, recuerdo que fue en el Palacio de los Deportes. Fue mi padre quien me apoyó para que yo siguiera estudiando, él me acompañaba a comprar los libros, a conocer las escuelas, él asistió a mi examen profesional. Mi madre no se opuso a que yo siguiera estudiando y nunca sentí que me exigiera hacer otras tareas por las cuales tuviera que abandonar mis estudios.

Mi madre tenía una preferencia por mi hermano Jesús que yo pude percibir con mayor claridad cuando tenía unos once años, este amor tan especial que mi madre le profesaba a mi hermano me dolió por muchos años, aunque se veía compensado con el amor que sentía por mi padre y que de igual manera él me prodigaba. Ahora pienso que también esto pudo influir para que yo siguiera estudiando, pues mi hermano siempre fue muy brillante en sus estudios y, sin duda fue un ejemplo a seguir, pero también existió la necesidad de verme reconocida por mi madre con los mismos atributos que mi hermano en la

inteligencia y capacidad para estudiar. Ahora me doy cuenta que cada uno tuvo un lugar especial en la vida de mi madre, aunque a nivel personal es difícil percibir el amor de una madre que se encuentra agobiada por el trabajo y obligaciones de la vida diaria. En todo caso yo siempre sentí celos por mi hermano al que yo veía que mi madre quería más que al resto de mis hermanos y que a mí.

La relación con mi hermano Jesús siempre ha sido distante, aunque no por esto dejo de reconocer que ha sido un modelo a seguir, pues siempre ha sido entregado a su carrera y comprometido con su trabajo.

Mis hermanas menores son mujeres trabajadoras y amorosas con sus hijos, y aunque no las veo seguido, las quiero y me siento cercana a ellas.

Mi hermano más pequeño vive en Chiapas con su familia. No es posible tener una relación más cercana con mis hermanos, por el trabajo y las ocupaciones que tenemos, pero me llevo bien con ellos y los quiero.

Mi madre fue una mujer muy trabajadora que quedó viuda muy joven con seis hijos a quienes tenía que sostener lo que pudo hacer al quedarse con el taller de sastrería que atendía con su primer esposo.

Mi madre se dedicó al corte y confección, actividad que le permitió afrontar los problemas económicos, pero que también realizó con agrado y creatividad, tenía clientas con diferentes gustos y exigencias en el vestir. De ella aprendí la constancia y el esfuerzo. Por mucho tiempo sentí que era una mujer dura y poco afectuosa, pero ahora me doy cuenta que tuvo una vida difícil. Al tener muchos hijos no tuvo tiempo para realizar sus propios anhelos.

En los últimos años de vida de mi madre pude disfrutar más de su compañía y al tener mayor tranquilidad económica y tiempo para ella, se mostraba como una mujer más tierna y amorosa a la que hubiera querido tener más tiempo conmigo para darle más muestras de mi infinito agradecimiento y amor. A ella le hubiera gustado estudiar matemáticas y aprender a nadar, según me dijo un día.

Mi padre fue un hombre bueno, alegre y trabajador, él se dedicó a trabajar en los linotipos del periódico El Nacional, cuando se jubiló entró a trabajar en los linotipos de la Defensa Nacional. A mi padre le gustaba leer y ver las noticias, era

muy platicador y lo amé profundamente, su pérdida la viví como el dolor más grande que he sentido en mi vida.

Mi hermana Laura refiriéndose al dolor de perder a nuestros padres, dijo que con la pérdida de mi padre había conocido el dolor y con la de mi madre la tristeza, ambas son profundas, pues la tristeza puede ser menos intensa, pero uno sabe que no se irá una vez que aparece.

❖ **Trayectoria escolar.**

Toda mi formación escolar la realicé en escuelas públicas, desde el kínder hasta ahora en los estudios de doctorado. Fui una niña temerosa a la que le costaba trabajo relacionarse tanto con compañeras de su edad como con las maestras. Sin embargo participaba en los bailables para los festejos del día de las madres.

Recuerdo en especial a tres maestras de la primaria, a la maestra Elvira de segundo año, que no pudo terminar el ciclo escolar con nosotros porque estaba embarazada y la maestra que quedó en su lugar, era una mujer joven que nos enseñaba canciones. La maestra Gloria, que aunque nunca fue mi maestra en la escuela, me daba clases particulares en los períodos de vacaciones, por lo que conocí a su familia y eso me permitió convivir mucho con ella. La maestra Gloria me parecía una mujer muy segura de sí misma, independiente, fuerte, inteligente, en esa época me causaba un cierto temor, pero al mismo tiempo sentía una atracción por su presencia tan fuerte. Ahora creo que fue la primera mujer, fuera de mi familia, que me hizo ver las cualidades que puede tener una mujer o un hombre, pero en ella veía no sólo la fuerza o la inteligencia sino también la feminidad, era una mujer atractiva rodeada siempre por hombres, empezando por su propia familia pues tenía tres hijos hombres.

En la primaria lo que más me gustaba era cuando iniciaba un ciclo escolar y mis padres me compraban los útiles, el olor de los cuadernos y los lápices, de la mochila, conocer a la nueva maestra o maestro. No me gustaba el recreo porque era poco sociable.

En la secundaria fue cuando me empezó a gustar más el estudio, las diferentes materias y tener varios maestros, me gustaba la Historia, la Biología, y tuve una gran amiga a la cual recuerdo con mucho cariño.

Me detendré un poco más en mis estudios en el CCH Sur, ya que mi trabajo de investigación lo realizo con jóvenes de Colegio de Bachilleres entre 15 y 21 años. A la edad de 15 años ingresé a estudiar en el CCH Sur, yo era una joven tímida, inhibida a la que le costaba mucho trabajo iniciar una conversación, por ello me refugié en los libros, los que cobraron una importancia vital, porque me permitieron conocer otros mundos e ir adquiriendo mayor confianza en mí misma poder participar en clase y tener la necesidad de ir aclarando más mis ideas.

Recuerdo la escuela, sus áreas amplias y sus jardines, a mis compañeros, y compañeras que tenían novio, y yo miraba y me preguntaba cómo le hacen para tener novio, pues a mí me era muy difícil tener un novio, situación que en ese entonces me preocupaba y hasta me entristecía, por lo que me refugiaba más en los libros. En los libros encontré un refugio y la lectura se convirtió para mí en indispensable, era donde me sentía a gusto y hasta la fecha es lo que más me gusta hacer, leer más que escribir. La lectura me permitió ser lo que ahora soy haber terminado una carrera y seguir estudiando. Sin embargo, también me doy cuenta que cuando se es joven se pueden tener muchos intereses que van cambiando con los años, como el de tener novios, tener amigos, diversiones como ir a fiestas o lo que ahora llaman ir a antros, y que estos diferentes intereses pueden conciliarse o, a veces, llevar a los jóvenes a distanciarse de los estudios.

A pesar de tener dificultades para relacionarme sobre todo con mis compañeros hombres, pude tener buenos amigos y la escuela me gustaba, llegar al CCH Sur, siempre era agradable, recorrer los pasillos y jardines. Al salir de clase me iba caminando varias cuadras para tomar el camión, a pesar de que podía tomar el transporte en la esquina, me gustaba ver las casas, me parecían hermosas, pero también me daba cuenta de la desigualdad social. Si no hubiera entrado al CCH Sur, tal vez me hubiera tardado más en percibir las grandes diferencias sociales que existen en nuestro país.

Recuerdo con agrado casi a la mayoría de mis maestros, muchos de los cuales tenían una formación marxista y eran de izquierda, las clases eran participativas y se calificaba con evaluaciones a lo largo del semestre, había pocos exámenes y las clases que más me gustaban eran las de Historia, Taller de Lectura, Filosofía y Ética, tal vez, a la maestra que más recuerdo es a la maestra de ética, era una mujer joven, delgada, de tez blanca, que siempre preparaba su clase y nos daba a leer materiales interesantes, ahí fue donde leí por primera vez textos de Freud que fueron *El yo y el Ello* y *El malestar en la Cultura*, también leímos textos de Piaget, fueron estas lecturas las que me llevaron a la decisión de estudiar Psicología.

Mi carácter retraído y tímido influyó para que me enfocara más en los libros que en las relaciones con los otros, lo que lamento en parte, porque me hubiera gustado disfrutar más de los amigos. Fue una época donde leí mucho, el pensamiento marxista me impresionó a tal grado que mi tesis de licenciatura la hice sobre las "*Necesidades Específicamente Humanas*", desde una perspectiva marxista.

En mi tesis de licenciatura hablo sobre las necesidades radicales, que aparecen en el capitalismo pero que no pueden ser satisfechas en este sistema, y que tienen que ver con actividades creativas, con la necesidad de disminuir el tiempo dedicado al trabajo, para ocupar un tiempo al desarrollo de actividades creativas y artísticas, al igual que plantea la existencia de la explotación y del trabajo enajenado que no propicia el desarrollo del sujeto, de su creatividad.

Cuando entré a la carrera de Psicología tuve un gran impacto al no quedarme en Ciudad Universitaria, pues no conocía las ENEP y al entrar a la ENEP Zaragoza me enfrenté a otro escenario totalmente distinto al del CCH Sur, empezando por la ubicación ya que se encontraba en una zona donde no estaban pavimentadas las calles, lo que también me mostró las diferencias sociales.

Al terminar el primer año de la carrera tuve oportunidad de cambiarme a Ciudad Universitaria, sin embargo no lo hice porque en la ENEP Zaragoza se seguía el mismo método que en el CCH Sur, de participaciones y de pocos

exámenes, los cuales nunca me han gustado. Por otro lado, la mayoría de los maestros eran jóvenes y sentí una gran identificación con ellos, aunque con la maestra que establecí una relación más fuerte y duradera era una maestra de mayor edad, la única que en ese entonces tenía una formación psicoanalítica en la escuela.

Los maestros de la ENEP Zaragoza tenían una perspectiva conductista y algunos una perspectiva marxista, nunca me identifiqué con el conductismo, con los maestros me sentía cercana, tal vez por su juventud, su forma de hablar y de vestir, pero no por sus ideas en torno a la psicología, con los maestros que tuve mayor identificación, fue con la maestra que tenía una formación psicoanalítica y con maestros de formación marxista.

Hasta lo escrito en este momento, pienso que mi formación me fue encaminando a darme cuenta de la desigualdad social y a tener como ideal el hecho de desarrollar habilidades creativas y tener aprecio por las artes. El marxismo critica al capitalismo y plantea un ideal de justicia e igualdad, pero también con los años me fui convenciendo que no es posible plantear una igualdad, sino lo que existe y no hay que negarla, es precisamente la diferencia, pero el ideal de justicia creo que debe encaminarse a mejorar la calidad de vida de los seres humanos, en el que la educación es esencial para apreciar diferentes formas de vida y propiciar el desarrollo de habilidades creativas y las manifestaciones artísticas, para lograr una mejor convivencia social y un sentido de responsabilidad con la propia vida.

El pensamiento marxista me dejó el anhelo de justicia y el deseo de conocer, de cuestionar, crear y transformar y también una concepción del hombre como un ser pensante, sensible, que puede transformar su realidad y que debe aspirar a transformarse a sí mismo en concordancia con la naturaleza. En esta transformación juega un papel primordial la subjetividad, por eso me interesa el conocimiento del ser humano, de su psiquismo, de sus deseos, anhelos, ambiciones, frustraciones, por lo que me he dedicado a estudiar psicoanálisis y a tener mi propio proceso de análisis.

Al terminar la licenciatura me interesaba dar respuesta a ¿qué es la ciencia? Lo que me llevó a estudiar la maestría en Filosofía de la Ciencia en la UAM Iztapalapa terminando el total de créditos pero no me titulé, fue cuando mi padre murió y el dolor que sentí no me permitió más que sobrevivir, y los estudios en Filosofía de la Ciencia no me apasionaron para continuar en esa línea, más bien me siguió interesando el psicoanálisis, (que había empezado a estudiar desde el quinto semestre de la carrera en grupos de estudio que organizó la maestra Angela Ibarrola) por lo que entré a estudiar la maestría en Teoría Psicoanalítica en el CIEP.

Mi trabajo de tesis de la maestría en Teoría Psicoanalítica fue sobre: *La creación y el desamparo*. Una de las ideas centrales de la tesis, fue el hecho de que a pesar que se pueden vivir situaciones traumáticas o dolorosas o precisamente porque se viven, se puede crear. Me basé en el trabajo creador de la literatura.

La creación como la posibilidad de transformarse y transformar, de no estar totalmente determinado por las condiciones económicas, sociales y políticas, ni por las demandas de los otros, donde el individuo puede hacer uso de su libertad.

Uno de los señalamientos de mi asesora fue que la tesis de maestría era un antecedente importante para el presente trabajo, ya que el deseo de seguir estudiando, se ve en dos casos, donde viven situaciones adversas o que dificultan el sostenimiento del deseo; sin embargo, pueden superar estas condiciones. El deseo como esa fuerza que nos permite afrontar las situaciones adversas y continuar con un proyecto identificador, donde existen ideales y se da una movilidad en las identificaciones.

❖ **Mi trayectoria profesional.**

Empiezo a trabajar como maestra, cuando estaba en el séptimo semestre de la carrera y una amiga de la maestra Angela Ibarrola me dice que si puedo cubrir sus grupos en una escuela particular. Eran pocas horas y me permitía continuar mis estudios, por lo que acepté dar clases.

La escuela era de nivel medio superior, asistían personas mayores que yo, al principio me causó un poco de temor dar clases a personas que ya trabajaban e incluso tenían hijos, pero lo que me ayudó fueron dos cosas: siempre me ha gustado explicar a los demás lo que yo entiendo de los textos, me gusta investigar y comentar, generar ideas y que los demás puedan expresar sus opiniones.

Trabajar en esa escuela fue una experiencia muy gratificante y me dio mucha seguridad en mi labor docente. Al terminar la carrera, dejé de trabajar en esa escuela para poder hacer mi servicio social y concluir mi tesis. No pensé que me fuera difícil conseguir un trabajo después de haber dado clases, sin embargo tardé dos años en encontrar trabajo tiempo que dediqué a la elaboración de la tesis.

Entré a trabajar en la vocacional 2 del IPN y casi al mismo tiempo en el Colegio de Bachilleres. Es decir volví a trabajar en la docencia en el nivel medio superior. Al mismo tiempo que trabajaba en la docencia empecé a dar consulta. La maestra Angela Ibarrola me rentaba un consultorio y seguía participando en los grupos de estudio en psicoanálisis.

La maestra Angela Ibarrola es invitada a formar una fundación y tiempo después ella me invita a trabajar en la fundación donde se impartía una especialidad en Psicoanálisis y se daba consulta, ahí trabajé durante 14 años hasta que decidí compartir un consultorio con una amiga y, desde entonces me dedico a dar consulta.

Es la docencia y la consulta a lo que me he dedicado en la docencia estoy por cumplir 29 años y trabajando en la consulta 26 años. Al entrar a trabajar en la fundación decido renunciar al IPN donde tenía 12 horas. También di clases a nivel superior en la UAM Iztapalapa, por dos años, en la carrera de Psicología, donde concursaba cada trimestre, trabajé en la Universidad del Valle de México en la carrera de Pedagogía y en La Salle, pero donde decidí permanecer debido a que la escuela me quedaba cerca de mi casa, mi horario era en la mañana y me permitía hacer más cosas en la tarde, al mismo tiempo que iban mejorando las condiciones laborales me aumentaron horas, fue en el Colegio de Bachilleres.

En el Colegio de Bachilleres voy a cumplir 29 años de trabajo cuando inicié tenía 15 horas después me aumentaron a 28 y actualmente tengo tiempo completo, por lo que ya no solo voy en la mañana sino que tengo que ir dos días en la tarde.

Al incorporarme en el Colegio de Bachilleres, inicié en el plantel 13 de “Xochimilco”, un plantel pequeño pero no tan pequeño como el 20 este último es el plantel más pequeño de los 20 planteles de colegio y tiene una infraestructura totalmente diferente, ya que las instalaciones son rentadas.

Después de estar menos de un semestre en el plantel 13 “Xochimilco”, busqué un plantel que me quedara más cerca de mi casa y es cuando me dicen que se va abrir un nuevo plantel en la colonia Del Valle y me dan la oportunidad de hacer mi cambio, por lo que soy maestra fundadora del plantel 20 y he permanecido en el puesto de Orientadora Escolar durante casi 29 años.

Durante estos 29 años he visto salir a muchas generaciones y me he dado cuenta de los cambios que se han dado en el plantel, desde haber iniciado con pocos alumnos hasta ver cómo ha ido aumentando la matrícula.

A partir de relatar mi trayectoria y de acuerdo con mi experiencia laboral y de formación, me doy cuenta que me interesa el individuo en su confrontación con lo social, es decir, no comparto la idea de que son las condiciones económico-sociales las que determinan en su totalidad lo que puede devenir un sujeto, pues el psicoanálisis de alguna manera desmiente este determinismo económico al plantear la existencia de un sujeto que desea. Una vez un compañero de trabajo leyó una poesía de su autoría y me impactó una frase que nunca he podido olvidar: *“la carga de un destino impuesto”* se me hizo tan fuerte, tan difícil de aceptar, que pienso que el deseo es precisamente oponerse a la carga de un destino impuesto, encontrar la fuerza, que nos lleve a encuentros, a nuevas inquietudes.

Capítulo: 2

Referentes teóricos: Proyecto identificador y el deseo de continuar estudios a nivel licenciatura.

En este capítulo explico los referentes teóricos que me permitieron comprender e interpretar la información empírica. Inicio con la conceptualización de los sujetos objeto de esta investigación como jóvenes estudiantes; además proporciono una perspectiva social y psicoanalítica de lo que es la juventud. Esta última plantea el proceso de duelo como uno de los procesos psíquicos esenciales que permiten al joven abandonar su identidad infantil para pensar y asumir una identidad como joven o adolescente (términos que se utilizan indistintamente).

La comprensión de que las instituciones están presentes en los sujetos sociales como conocimientos subjetivos, que han sido interiorizadas en la conciencia mediante un proceso de socialización, se debe a los aportes de la “sociología del conocimiento” de Berger y Luckmann (1979).

Una de las categorías más importantes que tuve presente desde el inicio de la investigación es la de identidad personal y cómo se va constituyendo en las diferentes instituciones de las que va formando parte el sujeto singular. Para la comprensión de cómo se va formando la identidad personal, recurrí a Maalouf (2004) para ver la relación entre identidad y sentido de pertenencia. Otros dos autores que me permitieron comprender e interpretar la información fueron Dubar (2002) y Giddens (1995) para ambos autores la actitud reflexiva es una condición necesaria para poder construir una identidad. Giddens retoma aportaciones del psicoanálisis para plantear el sentimiento de “confianza básica” y el “espacio transicional” como condiciones para la elaboración de una identidad personal y la capacidad creativa.

La teoría de la institución y las instituciones de Kaës (1996) desde una perspectiva psicoanalítica me permitió ver la importancia del tipo de vínculos que se dan en la institución y del mantenimiento del contrato narcisista, para la

creación de espacios comunes entre los sujetos que permiten la realización de la tarea primaria y el cumplimiento de deseos comunes.

2.1 Jóvenes estudiantes

Me pareció que era necesario partir de una conceptualización de los sujetos objeto de esta investigación. En primer lugar los veo como sujetos sociales y psíquicos, pero también se pueden definir como jóvenes que estudian en una institución específica. El concepto de joven me pareció importante considerarlo, sobre todo en las actuales condiciones económico-sociales, en las que predomina una economía globalizada que está reestructurando nuestros modos de vivir y ha creado presiones y tensiones que han afectado a los modos tradicionales de vida (Giddens, 2009).

En este sentido preguntar lo qué significa ser joven es una pregunta social que no tiene sólo que ver con la edad sino también con aspectos históricos, económicos y sociales; en este sentido, no existe una única juventud o no podemos homogeneizar a los jóvenes, sino que existen múltiples maneras de ser joven.

Los esfuerzos en la investigación social en general y en los estudios de juventud en particular, han estado centrados “en dar cuenta de la etapa que media entre la infancia y la adultez” (Dávila, 2004:3) a la que se le ha denominado adolescencia y juventud, conceptos que se han utilizado de manera sinónima y homologados entre sí; sin embargo, el de adolescencia se utiliza con mayor frecuencia en el ámbito de la Psicología, haciendo referencia a un sujeto particular.

A pesar de que el concepto de adolescencia se refiere a procesos que se dan en un sujeto particular, no puede dejar de ser una construcción social, ya que no solo alude a transformaciones biológicas que caracterizan a esa fase de la vida y que son universales sino que para comprender ese periodo de la vida, tenemos que conocer los elementos culturales que varían a lo largo del tiempo y de una sociedad a otra, ya que como señala Dávila, “es a partir de las representaciones que cada sociedad construye al respecto de la adolescencia, que se definen las

responsabilidades y los derechos que deben ser atribuidos a las personas en esa franja etaria y el modo como tales derechos deben ser protegidos”(Dávila, 2004).

Tanto el concepto de adolescencia como el de juventud son constructos históricos y culturales, que le dan significado a la experiencia biológica y social de crecer y que se caracteriza, entre otras cosas, por remitir a una moratoria social. Es decir, a un tiempo en que los individuos se involucran con instituciones como la escuela y la familia de origen, en donde se forman. La moratoria social, plantea un escenario en que se ha construido y validado el referente juventud, que tiene que ver con los procesos de producción que requieren tanto de la formación de sujetos para el trabajo, antes de ingresar al mercado laboral (Franco, 2009).

La sociedad y los diferentes contextos histórico-sociales han producido determinados “cortes” y “rupturas” en el flujo del tiempo, donde se dan límites arbitrarios o impuestos por leyes ajenas a la voluntad del individuo, por lo que cada sociedad establece sus delimitaciones acerca de cuándo y cómo sé es joven. Pareciera existir mayor acuerdo en establecer el inicio de este periodo de vida denominado juventud, ubicándolo básicamente con los cambios biológicos del cuerpo, con los caracteres sexuales secundarios, pero la terminación de este periodo no resulta ser tan clara, pues la juventud sería un periodo transitorio en donde el individuo va adquiriendo su autonomía, rasgo esencial para poder desempeñarse como adulto. Lo que marcaría el término de este periodo denominado juventud, sería la capacidad para ser un ser con autonomía, capaz de desempeñarse socialmente asumiendo los roles de adulto.

Los roles que desempeña un adulto son establecidos por cada tipo de sociedad, “en las sociedades industrializadas o modernas, han estado conformados por los que se desarrollan específicamente en los ámbitos laboral y familiar” (Esteinou, 2005).

Tradicionalmente se pensaba que ser adulto tenía que ver con alcanzar autonomía económica y emocional, formar una familia y tener un empleo, sin embargo en la actualidad se habla de una crisis de los modelos tradicionales de

inserción social y del quiebre o ruptura de las trayectorias “normativas”, lo que hace más difícil establecer el término del periodo de juventud.

La edad de término de la juventud ha sufrido modificaciones en las últimas décadas, ahora se presenta más variable y ha tendido a alargarse, ya sea porque los años de formación escolar son más o porque resulta difícil integrarse al mercado laboral. La precariedad e inestabilidad del empleo ha contribuido en gran parte a alargar el periodo de la juventud, pues muchos jóvenes permanecen con su familia de origen por no poder independizarse económicamente, además de que junto al debilitamiento de las instituciones laborales, se ha dado, también el debilitamiento de la institución familiar, por lo menos el modelo tradicional de familia, surgiendo nuevas formas de relación.

Se ha generado una diversificación de formas de pensar y de vivir la vida adulta. En la actualidad no existen modelos fijos que orienten tanto el comportamiento como los planes a futuro, que tienen los jóvenes (Esteinou, 2005).

Desde la perspectiva psicoanalítica, para entender este periodo de vida, se habla de ciertos procesos psíquicos que permitirían al joven abandonar su identidad infantil y aceptar los cambios tanto corporales como psíquicos. Un proceso psíquico, muy importante es el del duelo. A continuación explico este proceso porque permite entender como el yo va proyectando diferentes imágenes de sí mismo, donde va abandonando otras y va haciendo el duelo por esas partes de sí, en especial por la imagen ideal de sí mismo.

A) El proceso de duelo.

Los cambios irreversibles vividos en el cuerpo, independientemente de la voluntad de cambio del adolescente, le imponen una realidad, de la cual no podrá escapar e irrumpe la categoría de temporalidad, la diferencia y el cambio que vive en su propio cuerpo, en sus sensaciones, deseos y pensamientos. Para aceptar los cambios que la realidad nos va imponiendo, es necesario llevar a cabo un proceso de duelo, propiamente los cambios vividos en la adolescencia no pueden considerarse como pérdidas reales, pero si imaginarias. El adolescente pierde la imagen ideal que tenía de sí mismo, su cuerpo e identidad infantil, al mismo

tiempo pierde la imagen ideal de sus padres, a los que percibía como seres omnipotentes. Regularmente, cuando los hijos han llegado a la adolescencia, los padres entran en la edad de los cuarenta y el adolescente los percibe más viejos, con fallas, y se siente desprotegido, a veces, abandonado, pues ha perdido a aquellos padres de la infancia, a los padres ideales y omnipotentes, al mismo tiempo se da cuenta que él tampoco es omnipotente. Se piensa en la muerte y en el sentido de la vida. En el niño aparece la idea de la muerte como algo vagamente reversible, mientras que en el adolescente, los cambios vividos en su cuerpo, el re-despertar de la sexualidad y la constitución de la genitalidad hacen que viva la irrupción de la idea de la muerte como irreversible y definitiva.

Es necesario aclarar que en la adolescencia la idea de la muerte puede aparecer en dos planos: 1) Cuando el adolescente ha vivido la muerte real de personas muy cercanas o se ha visto atacado en su propio cuerpo, ha sufrido enfermedades que han mermado su salud o ésta se encuentra en peligro, o se ha visto atacado en las relaciones primordiales con los otros, ha sido abandonado, o rechazado por los padres. El adolescente se enfrenta a la irrupción de la muerte en el registro de lo real. 2) Cuando se viven los cambios corporales y emocionales de la adolescencia, sin las características mencionadas anteriormente, entonces la muerte permanece en el orden de lo imaginario, por lo que se concibe como limitación narcisista. Es decir, se tiene que reconocer que no se es un ser omnipotente, sino un ser que tiene fallas y necesita de los demás.

Aceptar los cambios y pérdidas (se pierde un cuerpo de niño, la imagen ideal de sí mismo y de los padres) sólo es posible si se vive un proceso de duelo. Este último es considerado un "proceso normal" que lleva a resignificar parte de la historia vivida por el adolescente, lo que significa recordar, reelaborar, un constante construir y reconstruir un devenir que se funda en la oposición de elementos contradictorios: vida- muerte, progresión-regresión, integración-desintegración, síntesis- destrucción, movimiento-parálisis.

El proceso de duelo puede ser sumamente doloroso y, a veces, puede alargarse en tiempo o no concluirse nunca, lo que nos indicaría una dificultad para aceptar el cambio y la diferencia.

En la adolescencia el re-despertar de la sexualidad conlleva un esfuerzo por aminorar la excitación, al mismo tiempo que aparecen o se reviven las mociones hostiles, los sentimientos ambivalentes producen confusión y angustia. El adolescente puede mostrarse retraído, se aparta de las personas y pierde interés en las cosas, se refugia en la fantasía y en la ensoñación y, algunas veces, puede presentarse un delirio de grandeza, en el que se repiten características de la vida anímica infantil como la omnipotencia de las ideas y la fuerza mágica de las palabras. Cuando estas características persisten, nos encontramos con el predominio de los mecanismos de desmentida (negación de los cambios, no aceptación de las pérdidas) y de la desestimación (borrar el acontecimiento y todo afecto), los cuales hacen que la vida, la propia existencia vayan perdiendo sentido.

El proceso que permite aceptar y vivir los cambios que el adolescente experimenta, al mismo tiempo que conservar el sentido de la vida, de la existencia, es el proceso de duelo, a pesar de que éste pueda ser sumamente doloroso.

El duelo es el proceso que permite al ser humano reconocer la pérdida del objeto de amor, que es siempre un objeto narcisista que remite a la imagen ideal de sí mismo, paralelamente se vive el dolor por su pérdida. Este último es un dolor psíquico que paradójicamente lleva al ser humano a reconstruirse.

En el proceso de duelo se lleva a cabo una identificación con el objeto perdido, se sobreinvierte la representación del objeto, lo que posibilita la percepción de las cualidades del objeto y las sensaciones, emociones que se despertaron en su presencia, antes de su pérdida. Al perder al objeto se pueden presentar sentimientos de odio por sentirse abandonado.

Nuevamente mencionamos los dos planos en que puede presentarse la idea de la muerte durante la adolescencia, el plano real y el plano imaginario. En el primero se puede vivir la muerte real de los padres, pero en ambos planos

aparecen sentimientos ambivalentes hacia el objeto perdido, aunque la culpa puede ser mayor cuando no existen posibilidades de recuperar el amor del objeto.

El duelo es el proceso que permite al ser humano, vivir el dolor, reconocer la pérdida y paradójicamente conduce a la reconstrucción. En el duelo se lleva a cabo una identificación con el objeto perdido y el reconocimiento de atributos que eran del objeto, pero que también pasan a ser de la persona que hace el duelo, por la identificación que se tiene con el objeto perdido y que se reconoce con la ausencia y el dolor generado por su pérdida, y por el trabajo de reelaboración y reconstrucción.

El dolor psíquico provocado por la pérdida del objeto amado, es el resultado de la tensión que se genera por la ruptura brutal del lazo que vincula con el ser o la cosa amados. El objeto no es solo la persona amada, puede ser un valor, un ideal, que remite también a una parte ignorada e inconsciente de la persona que hace el duelo. Solamente se hace un duelo por un objeto que ha sido investido de manera narcisista y que remite a una imagen de sí mismo, por tanto, la identificación con el objeto perdido es una identificación narcisista.

El duelo es doloroso porque se pierde la imagen de sí mismo que el otro regresaba, se pierde el yo ideal, y al soporte real de ese yo (Nasio,1998). Poderse diferenciar de los demás es una tarea compleja, pues al mismo tiempo, devenimos lo que somos por una serie de identificaciones y de duelos, por las pérdidas sufridas, que incluyen la imagen ideal de sí mismo.

2.2 Aportaciones de la teoría de la “Sociología del conocimiento” de Berger y Luckmann. El proceso de socialización primaria y secundaria.

La teoría de la “sociología del conocimiento” tiene como objeto de estudio, el análisis de los procesos mediante los que se construye socialmente la realidad. Ésta se concibe como un cuerpo de conocimientos que cada sociedad humana ha construido colectivamente. El conocimiento objetiviza este mundo a través del lenguaje y ordena el mundo en objetos que han de aprehenderse como realidad.

Desde esta perspectiva, el conocimiento subjetivo constituye la realidad que ha sido aprehendida, internalizada e interpretada, de forma individual, donde se

han interiorizado normas, reglas, rutinas, roles, creencias, etc. El conocimiento es transmitido mediante el proceso de socialización primaria y secundaria.

“Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la que encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos” (Berger y Luckmann, 1979:166). El niño nace en una familia que le transmite valores, rutinas y comportamientos, él los interioriza, se apropia del mundo de vida de los otros y se identifica con ciertas figuras. En la socialización primaria se dan aprendizajes mediados por vínculos afectivos que permiten la identificación y la interiorización de valores, actitudes y de un lenguaje. Los otros significantes mediatizan el mundo, ya que seleccionan aspectos del mundo y, por lo tanto, el mundo aparece “filtrado” para el individuo (Berger y Luckmann, 1979).

La socialización secundaria presupone el proceso previo de la socialización primaria, donde se constituye un yo que ha internalizado un mundo y el acceso a lo simbólico. En la socialización secundaria es donde se aprehende el contexto institucional y existe un reconocimiento “de que el mundo de los padres no es el único mundo que existe, sino que tiene una ubicación social muy específica, quizás hasta con una connotación peyorativa” (Berger y Luckmann, 1979:178), por lo que se pueden generar crisis al pasar a la socialización secundaria, ya que implica la comparación y confrontación con otros mundos diferentes al de los padres. “La socialización secundaria es la internalización de “submundos institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento” (Berger y Luckmann, 1979:174).

“Un mundo institucional, se experimenta como realidad objetiva, y tiene una historia que antecede al nacimiento del individuo y no es accesible a su memoria biográfica” (Berger y Luckmann, 1979:82). Es en la socialización secundaria donde el niño y el joven van aprehendiendo este mundo institucional, a través de comparar diferentes modelos culturales, darse cuenta de las diferencias sociales, y de las diferentes formas de vida.

Desde esta perspectiva, considero que el conocimiento subjetivo de los estudiantes a los que entrevisté se da en un proceso de socialización donde comparten experiencias, y establecen vínculos con sus compañeros y maestros y van aprehendiendo y comparando diferentes modelos culturales.

2.3 Identidad Personal.

- **Identidad y sentido de pertenencia.**

Una categoría central en esta investigación es la de identidad personal, vista como un todo que se compone de múltiples elementos, donde la identidad se va construyendo y transformando a lo largo de la vida. Cada uno de los elementos que componen la identidad pueden cambiar o adquirir sentidos diferentes, según el tiempo, el contexto o las circunstancias particulares que vive cada individuo, por ejemplo, ni siquiera las características físicas, el sexo, el color, son absolutas, pues el entorno social puede determinar el sentido de esas condiciones o se pueden cambiar de acuerdo con los adelantos de la ciencia, con cirugías y otros métodos o como hacen los jóvenes al tatuarse, perforarse e insertarse aretes.

A pesar de que la identidad personal puede estar formada “por muchas pertenencias que se comparten con otros individuos, no se puede confundir con la de ninguna otra persona” (Maalouf, 2004:34). La identidad está formada por múltiples pertenencias, pero es única y la vivimos como un todo. Sin embargo, no podemos considerar a la identidad personal como una yuxtaposición de pertenencias autónomas, pues cada una de ellas es importante para dar respuesta a la pregunta: ¿quién soy?

Cada uno de nosotros tiene varias pertenencias, pero a qué nos referimos cuando hablamos de pertenencias. En el inicio de nuestra vida pertenecemos a una familia, a un grupo de origen, que nos van influyendo, donde aprendemos y adquirimos creencias, conocimientos, nuestras primeras identificaciones y sentimientos de pertenencia como de no pertenencia, pero no somos conscientes de nuestra identidad, no nos limitamos a “tomar conciencia” de lo que somos, conciencia de nuestra identidad, sino que la vamos adquiriendo paso a paso (Maalouf, 2004).

Se crea un sentimiento de pertenencia a un grupo, a un país, a una institución, por las experiencias que se han vivido y han conformado nuestra identidad y el sentimiento de unidad del yo. En el sentimiento de pertenencia me reconozco en los otros y, a su vez, soy reconocido por los otros, es decir, sin ese sentimiento de pertenencia no podría saber quién soy, pues la identidad se conforma en la relación con los otros, porque puedo reconocermé y, a su vez, diferenciarme de los otros. Nos podemos sentir pertenecientes, con más o menos fuerza, a una familia, a un clan, a un grupo de amigos, a una institución. Aunque nos podemos sentir pertenecientes a diferentes grupos o instituciones “no todas esas pertenencias tienen, claro está, la misma importancia, o al menos no la tienen simultáneamente. Pero ninguna de ellas carece por completo de valor” (Maalouf, 2004:19).

En el transcurrir de toda existencia habrá caminos que se puedan seguir y otros en que sea imposible caminar, habrá encuentros con otros en los que nos podemos reconocer, pero si nos obligan a elegir entre varias pertenencias, se producirá un desgarramiento del yo o una defensa de nuestras pertenencias, es decir las pertenencias tienen que ver con la conservación del sentimiento de unidad del yo, donde se juegan nuestras identificaciones y se pone en cuestionamiento nuestro ser. No existe “una única pertenencia que se imponga de manera absoluta sobre las demás, existe una determinada jerarquía, pero no es inmutable, sino que cambia con el tiempo y modifica profundamente los comportamientos” (Maalouf, 2004: 21).

Cuando nos sentimos que pertenecemos a un grupo, a un país, a un pueblo, etc. es porque hemos vivido experiencias que conforman nuestra identidad, porque nos hemos reconocido y hemos sido reconocidos, adquirimos una percepción de lo que somos y se crean sentimientos como la lealtad, la solidaridad. Pero también los sentimientos de no pertenencia, de exclusión, de rechazo, crean heridas que se sufren porque los otros nos muestran su desaprobación, su rechazo y nos generan heridas en el amor propio. Estas últimas, pueden determinar, en cada fase de la vida, “la actitud de los seres

humanos con respecto a sus pertenencias y a la jerarquía de éstas” (Maalouf, 2004:33). En este sentido no hay una única pertenencia que revele la “esencia” de una persona, pues no se está determinado para siempre desde el nacimiento, sino que seguimos una existencia, donde cambiamos, adquirimos experiencias, vivencias, nos relacionamos con diferentes personas, sufrimos pérdidas y podemos poner en cuestionamiento algunas certezas.

- **Aprendizaje experiencial, actitud reflexiva y confianza básica.**

Tanto Dubar (2002) como Giddens (1995) hablan de los cambios que se viven a nivel social y en las instituciones, de cómo la globalización está reestructurando nuestros modos de vivir, ya que generan inestabilidad o pocas certezas a los individuos y la identidad empieza a ser un territorio amenazado. Dubar (2002) habla de las crisis que se pueden generar en los individuos, al cambiar los modos tradicionales de vida. Estos cambios llevan a una permanente construcción o reconstrucción de la identidad personal. Ésta, “no es una pertenencia “heredada” a una cultura fijada, como tampoco está asociada a una categoría estatutaria “dada” e inmutable, sino que es un proceso de apropiación de recursos y de construcción de referencias, un aprendizaje experiencial, la conquista permanente de una identidad narrativa (si en proyecto)” (Dubar, 2002:227).

Tanto para Dubar (2002) como para Giddens (1995) la actitud reflexiva es una condición necesaria para poder construir una identidad. Para Dubar (2002), la identidad personal se construye a lo largo de toda la vida, porque podemos reflexionar sobre la forma en que hemos vivido nuestra vida, sobre nuestras actitudes y relaciones, por lo que el cambio es posible no sólo como inherente a la realidad, sino como un efecto de nuestra intencionalidad.

La identidad personal implica la aplicación de una actitud reflexiva (sí mismo) a partir de las relaciones significantes y en ellas; es decir, el sujeto construye su identidad en la historia de sus relaciones amorosas, competitivas, cooperativas y conflictivas, donde la historia subjetiva no se reduce a la sucesión de las pertenencias, o a las identidades culturales o estatutarias (a menudo

amenazadas), sino que la distancia que el sujeto logra establecer entre historia subjetiva y papeles y pertenencias, es seña esencial de conciencia reflexiva (Dubar, 2002).

La conciencia reflexiva, es también la condición para la construcción de una identidad narrativa. La distanciación se convierte así en un recurso importante que permite construir nuevos proyectos, reinterpretar de manera diferente la historia pasada y comprometerse subjetivamente en una historia personal. Es decir, la identidad narrativa permite poner distancia de las pertenencias y papeles representados e incluir la historia subjetiva, donde la persona puede reflexionar, pero también elaborar los acontecimientos vividos, las relaciones, sus experiencias, saber que es y no es sólo eso, pues en esta historia subjetiva existen separaciones, pérdidas, encuentros que lo han constituido, donde ha ido construyendo su identidad.

Los dos elementos que destaca Dubar (2002) para la construcción de una identidad personal, son el aprendizaje experiencial y la actitud reflexiva. El aprendizaje experiencial, es a su vez interior y reflexivo y pone en juego una serie de relaciones emocionales. “Un sujeto aprende de la experiencia a partir del contacto directo de sí con el otro, con el mundo y consigo mismo: aprende al contactar con la gente y con las cosas, construyendo su experiencia, incluida la de sí mismo” (Dubar, 2002:205). El aprendizaje experiencial supone una relación con los saberes que implican a la subjetividad, tienen que ver con una práctica significativa y están vinculados a un compromiso personal.

Dubar (2002) señala que, todo cambio es generador de “pequeñas crisis”, y requiere de “un trabajo sobre uno mismo” una modificación de costumbres o de rutinas, sobre todo cuando una identidad estatutaria anterior es negada o invalidada, entonces se hace necesaria una actitud reflexiva en función del “deseo de sí”. Giddens (1995) al igual que Dubar (2002) considera que para poder dar respuesta a los cambios generados tanto a nivel institucional como personal, donde hay momentos de incertidumbre o que implican una elección, se da un proceso de “remontarse a las experiencias tempranas de uno mismo”. Si en éstas

últimas, se encuentra el sentimiento de “confianza básica”, se podrán superar con mayor facilidad los momentos críticos o de desestabilización. La confianza es una condición para la elaboración de la identidad del yo y está directamente vinculada a la seguridad del individuo y los grupos.

La confianza en los anclajes de la realidad, tanto en sentido emocional como cognitivo, se basa en una certidumbre, en la fiabilidad de las personas, adquirida en las experiencias tempranas de la niñez. Lo que es el origen del sentimiento de seguridad ontológica. El ser humano tiene conciencia ontológica y crea puntos de referencia ontológica como un aspecto integral de “salir adelante” en las situaciones de la vida diaria.

Los sentimientos de la “confianza básica” son la condición para la elaboración de la identidad del yo como la identidad de las demás personas y objetos (Giddens, 1995). La presencia de la madre, sus cuidados y amor, van haciendo que el niño (a) viva un sentimiento de confianza en el otro y de seguridad en sí mismo. Estas experiencias y sentimientos van generando un espacio potencial, que permite un juego donde se van diferenciando el yo del no yo, y se perciben objetos y fenómenos fuera del control omnipotente del yo. Se tiene en cuenta la naturaleza del objeto, no como proyección, sino como una cosa en sí misma, y han “actuado mecanismos de proyección e identificación y el sujeto se ve vaciado en la medida en que parte de él se encuentra en el objeto, aunque enriquecido por el sentimiento” (Winnicott, 1985:119). El espacio potencial y los objetos transicionales permiten la separación y diferenciación del niño con la madre.

La “confianza básica” está relacionada esencialmente con la organización del espacio y el tiempo. En la presencia y cuidados del otro, el niño va adquiriendo la confianza de que el otro regresará y se constituye la constancia del objeto, es decir una representación del objeto que permite pensarlo en su ausencia y, poco a poco, diferenciar entre una ausencia duradera y una ausencia temporal.

El hábito y la rutina juegan un papel esencial en el establecimiento de relaciones con las personas y las cosas. “La disciplina de la rutina ayuda a

constituir un “marco formado” para la existencia mediante el cultivo de un sentimiento de “ser” y su distinción del “no ser”, elemento esencial para la seguridad ontológica. Este sentimiento implica orientarse hacia aspectos del mundo objetivo que introducen restos simbólicos en la vida posterior del individuo”. Los “objetos transicionales” y las rutinas a las que están unidos son al mismo tiempo defensa contra la angustia y vínculos con una nascente experiencia de un mundo estabilizado de personas y cosas (Giddens, 1995:56).

La creatividad se encuentra estrechamente ligada a la confianza y ésta última a su vez es creativa, pues implica un compromiso que es un “salto a lo desconocido”, una disposición a aceptar experiencias nuevas. Confiar es también enfrentarse a la posibilidad de privación. El miedo a la privación genera un esfuerzo para enfrentar las exigencias de la vida. El compromiso creativo con los demás y el mundo es un componente de la satisfacción y el descubrimiento del “sentido moral” (Giddens, 1995).

En la constitución del yo la existencia de los objetos transicionales y la creación de un espacio potencial, permitió al niño diferenciarse de los objetos y tolerar la angustia de la diferencia, aspectos esenciales para ir adquiriendo autonomía. La autonomía que van adquiriendo los seres humanos, “nace de su capacidad para ampliar el ámbito de su experiencia mediada, para familiarizarse con las propiedades de objetos y sucesos situados fuera del entorno inmediato de la actividad sensorial” (Giddens, 1995:66).

Para Giddens (1995) la angustia como fenómeno general deriva de la capacidad del individuo de pensar con antelación, de adelantarse a las posibilidades futuras, relacionadas de manera contrafáctica con la acción presente, y por lo que, tratará de crear puntos de referencia ontológica, como un aspecto integral de “salir adelante” en las situaciones de la vida diaria.

Las instituciones y los diferentes grupos a los que puede pertenecer un sujeto singular, en la medida en que también pueden asegurar un ambiente de confianza propiciarán que se generen espacios potenciales de creatividad, donde

los sujetos singulares van adquiriendo mayor confianza en ellos mismos y se fortalece el deseo de autonomía.

2.4 Aportaciones de la teoría de Aulagnier.

El yo, el contrato narcisista, y el proyecto identificadorio.

- **El Yo**

Son tres las categorías que he tomado de Aulagnier (1977) que me han ayudado a comprender los datos empíricos. La primera es la categoría del yo, que es una instancia psíquica, que pretende conservar una unidad, y el psicoanálisis, ha revelado como ilusoria la unidad que el yo pretende conservar, es decir el individuo no es el “hombre entero y racional” es un sujeto escindido. El yo es una instancia que desconoce su origen, pero que tiene la necesidad de construir una o varias historias de sí mismo, que le permitan dar cuenta del sentido de su existencia y de los acontecimientos que le han tocado vivir.

El yo como una instancia narcisista que tiene que constituirse a partir de una primera imagen de sí mismo, que reconoce en el espejo, la imagen especular que encuentra, así mismo en la mirada que le devuelven los otros. El yo, también es, quien pone en escena las relaciones que experimenta en el encuentro con los otros, creándose una matriz de un tiempo identificante y de la presencia del deseo. Si bien el yo es una instancia narcisista que desconoce su propio origen, también podemos caracterizarlo como un “aprendiz de historiador” (Aulagnier, 1977) que trata siempre de buscar un sentido a sus vivencias y de construir un proyecto identificadorio, es decir, poder pensar en un futuro, en el que podrá seguir relacionándose con los otros y consigo mismo, perseguir anhelos y lograr encuentros. El yo es una instancia que se construye y altera permanentemente en la relación con el otro. Reconocerse en el otro como semejante, también implica diferenciarse.

- **El Proyecto Identificadorio.**

El proyecto identificadorio supone la transmisión del narcisismo de los padres al hijo, y en este sentido un contrato narcisista, categoría que también es retomada por Kaës (1996) para explicar la continuidad de las generaciones y los grupos.

Para Aulagnier (1977), el yo es un aprendiz de historiador en busca de pruebas, de documentos que le permitan escribir su historia. El origen de su historia le es contado por los otros, el niño (a) se apropia de una versión discursiva que le cuenta la historia de su comienzo. Cuando se presenta predominantemente el deseo de hijo y ha actuado la represión en la madre, como resultado de estos dos elementos, se constituye lo que Aulagnier conceptualiza como “la sombra hablada”, es decir, lo que la madre dice acerca del hijo que espera, aquí se encuentran los primeros “enunciados identificatorios” de los que se apropiará el niño (a).

La “sombra hablada” incluye los ideales, aquello que la madre desea que llegue a ser o tener el hijo. Uno de los primeros “enunciados identificatorios” del que se apropiará el niño (a) es el nombre propio. Aceptar los cambios que se van generando en el transcurrir de una vida, por parte de la madre, permitirá al niño, demandar lo que necesita, lo que desea, y la madre podrá aceptar la diferencia entre su demanda y la respuesta del niño, la demanda del niño (a) irá permitiendo la separación-diferenciación del niño y la madre, al mismo tiempo que el niño (a) catectiza su actividad de pensamiento, descubriendo que él puede pensar lo que la madre no quiere que piense, lo que se le prohíbe pensar, sin necesidad de poner en riesgo su vida.

En la infancia es la madre la que inviste primero a un imaginario, donde se imagina al hijo antes de su nacimiento, (será niño o niña, se parecerá a la madre, a su papá, estará sano). Una vez que el niño (a) nace la madre inviste a un cuerpo, pero no sólo a un cuerpo biológico que tiene necesidades, sino que ya es investido por ese imaginario, que corresponde o no al cuerpo real, siempre existe una distancia entre lo investido a nivel imaginario (donde se encuentran los dones, ideales, anhelos) y lo que el niño (a) va deviniendo en el transcurrir de su vida. En la medida en que el niño va creciendo y tiene una imagen de sí mismo, primero al reconocer su imagen en el espejo como propia, precediendo el reconocimiento de la madre por el hijo, en que la mirada juega un papel esencial, el niño se reconoce en la mirada de la madre, podrá posteriormente construir un imaginario donde sea

él, el que construya y anticipe, al mismo tiempo que inviste libidinalmente una imagen de sí mismo.

La imagen que el niño y después el adolescente van anticipando e invistiendo, se va formando no sólo por los ideales transmitidos por los padres, sino por los nuevos modelos ideales que van transmitiendo las instituciones a las que pertenece.

Es a partir de la adolescencia, que el sujeto pondrá en cuestionamiento con mayor fuerza, los modelos ideales transmitidos por sus padres o los afirmará al compararlos con nuevos modelos investidos por él mismo y el conjunto social al que pertenece o quiere pertenecer.

La salida de la infancia exige que el yo (je) se convierta “en único signatario y tome a su cargo la continuación de las negociaciones que implicará su relación con la realidad, la relación entre sus deseos y los de otros, entre lo que él cree ser y sus ideales” (Aulagnier, 1977:439).

La imagen que el adolescente investirá de sí mismo en un futuro, se modela a partir de los ideales y anhelos, pero también de las identificaciones que se van conformando en la relación que tiene con otros semejantes. Poder investir de manera anticipada la imagen de sí mismo en un futuro, es condición para investir el cuerpo real, poder pensar en un futuro posible de vivir. La construcción de un proyecto identificatorio permite pensar e investir la imagen de un cuerpo que por el tiempo, tiende a cambiar, se deja de ser niño para ser un adolescente, un joven.

El proyecto identificatorio es “la autoconstrucción continua del yo por el yo, necesaria para que esta instancia pueda proyectarse en un movimiento temporal, proyección de la que depende la propia existencia del yo. Acceso a la temporalidad y acceso a una historización de lo experimentado van de la mano. Desde esta perspectiva el yo es el saber del yo sobre el yo, saber que tiene como “condición y como meta asegurar al yo un saber sobre el yo futuro y sobre el futuro del yo” (Aulagnier, 1977), lo que implica asumir la prueba de la castración, la renuncia a los atributos de certeza absoluta, no se puede ser siempre el mismo ni tener siempre los mismos objetos de deseo.

La imagen de un yo futuro, sólo puede representar aquello que el yo, espera devenir. Esta esperanza no puede faltar en ningún sujeto e incluso, debe poder designar su objeto en una imagen identificatoria, valorizada por el sujeto y por el conjunto, o por el subconjunto cuyos modelos él privilegia. La posibilidad del yo para catectizar emblemas identificatorios o referentes identificatorios depende del discurso del conjunto y ya no sólo de la familia o los padres, una vez que ha dejado la infancia. Es a partir de este momento que los padres ya no son los únicos que pueden decidir sobre el valor de ciertos ideales o emblemas identificatorios y el sujeto puede investir nuevas referencias. Se modelará la imagen a la que el yo espera adecuarse tomando en cuenta los ideales y emblemas identificatorios de la sociedad. Es así, que esta imagen se constituye en dos tiempos, el primero corresponde al periodo que precede a la prueba de la castración y a la disolución del complejo de Edipo.

El primer tiempo es cuando el niño pronuncia un enunciado del siguiente tipo: “cuando yo sea grande...” lo que manifiesta el acceso del niño a la conjugación de un tiempo futuro. La proyección a un tiempo futuro es posible porque se puede reconocer y aceptar la diferencia entre lo que es y lo que quería ser. Esta diferencia podrá reconocerse y aceptarse, si va acompañada con la oferta a un derecho a esperar un futuro que podría concordar con el deseo identificatorio. Esta concordancia supone un carácter ilusorio, por lo que también debe existir un principio de realidad, en donde el “discurso de los otros debe ofrecer en contraposición la seguridad no ilusoria de un derecho de mirada y de un derecho de palabra sobre un devenir que el yo reivindica como propio” (Aulagnier, 1977:169).

- **Contrato Narcisista**

La construcción de un proyecto identificatorio no implica sólo la investidura libidinal de la madre hacia el hijo, investidura mediada por el deseo de la madre al padre y del padre hacia el hijo. También la relación que mantiene la pareja parental con el niño, lleva siempre la huella de la relación de la pareja con el contexto social, remite a los ideales que la pareja comparte con otros grupos. Así

mismo la posición económico-social que ocupa la pareja parental en la estructura de una sociedad, ya sea de opresión social o una posición dominante, desempeña un papel en el modo en que el niño y el joven elaborarán sus enunciados identificatorios. Se transmite un modelo sociocultural donde existen determinados ideales y un conjunto de voces, que pronuncian un conjunto de enunciados. El sujeto debe encontrar, en “ese discurso, referencias que le permitan proyectarse hacia un futuro, para que su alejamiento del primer soporte, constituido por la pareja paterna no se traduzca en la pérdida de todo soporte identificatorio” (Aulagnier, 1977).

Es en la adolescencia (cuando el sujeto al irse integrando con mayor fuerza al campo social) que se apropiará de una serie de enunciados que provienen no sólo de su grupo familiar, sino también de su contexto social, enunciados que su voz repite, en estos enunciados debe encontrar un modelo o varios modelos en torno a ciertas previsiones sobre el futuro, siendo una condición para la existencia del conjunto “la presencia de un modelo ideal que atraiga hacia sí una parte de la libido narcisista de los sujetos” (Aulagnier,1977:164), es por eso que la construcción de un proyecto identificatorio, supone también la apropiación por parte del sujeto de estos ideales y enunciados que no sólo provienen del grupo familiar sino también de la sociedad.

2.5 Aportaciones de la Teoría psicoanalítica de las instituciones de Kaës.

El sujeto y las Instituciones.

El sujeto se va formando en las instituciones como la familia y la escuela, de ahí que la institución nos estructura y “trabamos con ella relaciones que sostienen nuestra identidad” (Kaës, 1996:16). Esta fue una de las razones principales que me llevaron a tomar en cuenta la teoría de Kaës para comprender los datos empíricos, y también el hecho de que la continuidad narcisista y la realización de los deseos, solo pueden ser posibles, porque formamos parte de las instituciones, y es ahí donde establecemos vínculos que nos sostienen. El deseo de continuar estudios a nivel superior, puede darse porque existe este ideal

en ciertos grupos sociales y, a su vez, existen las instituciones que posibilitan la realización de este deseo.

Kaës explica que el espacio psíquico del sujeto, tiene dos bordes: uno biológico, que es el cuerpo propio y donde se apuntala la pulsión y el otro borde, es social y se actualiza por la experiencia institucional. De alguna manera, estos dos bordes no le pertenecen en exclusividad al sujeto singular. La Institución es vista, por este autor, como un sistema de vinculación, en el que el sujeto es parte interviniente y parte constituyente, de manera que una parte de nosotros no nos pertenece.

- **Institución.**

La institución es una formación de la sociedad y de la cultura, es el conjunto de las formas y las estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre. Precede al individuo y lo introduce en el orden de la subjetividad, mediante las estructuras simbólicas como la ley, la introducción al lenguaje articulado y la adquisición de los puntos de referencia identificatorios. Cada institución tiene una finalidad que la identifica y diferentes funciones. Al cumplir estas últimas, también realiza funciones psíquicas múltiples para los sujetos singulares: moviliza cargas y representaciones que contribuyen a la regulación de un espacio psíquico común y asegura las bases de la identificación del sujeto al conjunto (Kaës, 1996).

- **Espacio Psíquico Institucional.**

Las instituciones para cumplir sus funciones específicas movilizan formaciones y procesos psíquicos los que se externalizan en un espacio psíquico, que emerge como efecto del vínculo que establecen los sujetos singulares entre sí, en la institución, por lo que este espacio psíquico, no es propiedad de ningún sujeto, sino que pertenece a la comunidad institucional. En este espacio se movilizan dos tipos de cargas y representaciones psíquicas, las cargas libidinales que unifican por medio del desarrollo de la función del ideal. Cuando existen fallas en las funciones predominan cargas que llevan a la destrucción y al ataque.

- **Cargas libidinales.**

Es la energía sustraída de las pulsiones sexuales que se halla en el yo, pero que puede depositarse en diversos objetos de amor o en su representación. El yo al ser amado o lograr el cumplimiento de ideales, obtiene una satisfacción narcisista.

- **Ideal del Yo.**

Constituye una formación psíquica del sujeto y los conjuntos sociales. Cuando existe una identificación con el ideal, los sujetos se pueden mantener cohesionados entre sí y a la institución, por medio de cargas libidinales, que actúan para alcanzar la satisfacción que se obtiene por el cumplimiento de los ideales.

- **Identificación.**

Como una formación intermediaria, la identificación es aquello que es común a dos o varios sujetos, lo que se coloca y se desplaza desde el uno hacia el otro. Los sujetos en la institución pueden identificarse porque existe un ideal común. Se ligan entre ellos y a la institución por el ideal.

La institución vincula, reúne y administra formaciones y procesos heterogéneos: sociales, políticos, culturales, económicos y psíquicos, donde existen lógicas diferentes en espacios que se comunican e interfieren. Existen espacios psíquicos comunes que la institución fomenta a partir de las cargas libidinales que exige a sus sujetos.

Las formaciones intermediarias (Kaës, 1996) tienen que ver con:

- ❖ **El reparto del placer y los medios puestos en común mediante la realización del deseo.** Los sujetos se pueden identificar por el ideal y el cumplimiento de deseos comunes.

- ❖ **La Renuncia pulsional exigida por el advenimiento de la comunidad y la seguridad de sus sujetos.** La institución escolar, como toda institución para que pueda llevar a cabo la tarea primaria y su proyecto específico, requiere de un clima de seguridad que también tiene que ver con la cultura de la misma institución y con el contexto social y la forma en que funciona un estado de derecho.

❖ **La reciprocidad de las cargas narcisistas y de las representaciones, que aseguran la continuidad del trasfondo colectivo, sobre el cual se despliega la pertenencia y la identidad.** La identificación por el ideal asegura que los sujetos depositen una parte de su libido narcisista, en la realización de la tarea primaria, el cumplimiento del ideal y la realización de ciertos deseos. En el vínculo que establecen los sujetos en el grupo y la institución, se crean sentimientos de pertenencia, donde el sujeto se reconoce en los otros y, a su vez, es reconocido, formando parte esencial de la identidad.

La cultura y las instituciones se crean a partir de ciertas restricciones a los individuos a favor de la comunidad y el establecimiento de reglas. De esta manera, la cultura y la comunidad protegen al individuo contra la violencia, imponen la necesidad del trabajo y hacen posible las relaciones entre los individuos.

La relación entre sujeto e institución la fundamenta Kaës (1996) en la hipótesis de que “la vida psíquica misma supone la institución y que ésta es una parte de nuestra psique”, esta hipótesis se sustenta, principalmente, en ideas desarrolladas por Freud. La primera de estas ideas es la de que “el inconsciente está constituido en parte por la transmisión intergeneracional de las formaciones y procesos psíquicos” (Freud, 1913,1921). El narcisismo se transmite de generación en generación por el deseo de los padres a los hijos.

Una segunda idea es “la institución como dato primario de la identificación y la formación del yo” (Kaës, 1996, Freud,1921). En *Psicología de las masas y análisis del yo* Freud considera a la identificación como un mecanismo de ligazón afectiva y la libido “como la energía, considerada como magnitud cuantitativa [...] de aquellas pulsiones que tienen que ver con todo lo que puede sintetizarse como amor” (Freud, 1921:86) es decir, las “ligazones libidinosas” son vínculos de amor.

El retorno de la libido al yo, se da por la pérdida de un objeto de amor o por la renuncia a éste, entonces el supuesto que subyace en el Narcisismo, es “que un objeto perdido se vuelve a erigir en el yo, vale decir, una investidura de objeto es relevada por una identificación” (Freud, 1923:30). La transformación de las investiduras de objeto en identificaciones contribuye en gran parte a la formación

del yo, y cuando “el yo cobra los rasgos del objeto, por así decir se impone él mismo al ello como objeto de amor, busca repararle su pérdida diciéndole: “Mira, puedes amarme también a mí, soy tan parecido al objeto”. La transposición así cumplida de libido de objeto en libido narcisista conlleva, manifiestamente, una resignación de las metas sexuales [...] Por lo tanto el narcisismo del yo es un narcisismo secundario, sustraído de los objetos” (Freud, 1923:47). De esta manera “puede considerarse que el yo resulta de una serie de “rasgos del objeto que se inscriben inconscientemente: el yo toma los rasgos del objeto. Podemos así representarnos el yo como una cebolla formada por distintas capas de identificación al otro.

En suma, el narcisismo secundario se define como el investimento libidinal (sexual) de la imagen del yo, estando esta imagen constituida por las identificaciones del yo a las imágenes de los objetos” (Nasio,1988:71).

Por otro lado, la perspectiva Lacaniana plantea que el yo queda reducido al narcisismo, a la captación imaginaria que caracteriza al narcisismo, donde el estadio del espejo está ubicado en el nacimiento mismo del yo (Nasio, 1988).

En el estadio del espejo “la sola visión de la forma del cuerpo humano brinda al sujeto un dominio imaginario de su cuerpo, prematuro al dominio real” (Lacan, 1953:128) La imagen que el espejo devuelve produce efectos estructurantes, pero ilusorios. Tiene efectos estructurantes porque como Lacan lo especifica, esto hace la diferencia del humano con el animal, su imagen en el espejo le produce júbilo, es un imán narcisista. Se inaugura un campo imaginario, en el que el sujeto se identifica con la imagen que le devuelve el espejo, la que le permite asumir el propio cuerpo, pero este reconocimiento sólo se da a través del otro. Por la percepción del cuerpo de otro puedo percibir mi propio cuerpo.

Existe una identificación narcisista con el otro, en la medida en que el otro es un espejo que le devuelve su propia imagen, el niño se encuentra fascinado, capturado por la imagen del otro y es el lugar donde va a percibir su propio deseo. “Es porque se identifica con este otro que su deseo aparece como el deseo del otro. Y ante todo quiere estar en el lugar del otro [...] Ve su perfección y su deseo

realizados en el otro, existe una relación dual, que se torna inhabitable, no existe salida satisfactoria en esta relación entre un yo y un yo ideal, ya que no hay subjetivación: el sujeto no se reconoce allí [en el yo ideal] porque allí se encuentra tan sólo captado. De hecho es el ideal del yo- simbólico- el que podrá regular las relaciones entre el yo y el yo ideal” (Nasio,1988:79). Es decir, para que exista un movimiento identificatorio, se debe salir de esta imagen de sí, que es una imagen narcisista.

Para que el sujeto no quede capturado en lo imaginario es necesaria la mediación del ideal del yo. En éste se encuentran las representaciones culturales, sociales y los imperativos éticos, tal como los transmitieron los padres, es decir, el ideal del yo, se forma también por identificación con los padres, en el deseo de ser o tener lo que ellos tenían, pero también se forma a partir de una enérgica prohibición: “no puedes hacer todo lo que él hace; muchas cosas le están reservadas” (Freud, 1923:36). En el ideal del yo, se forma el “juicio acerca de la propia insuficiencia en la comparación del yo con su ideal [...]. En el posterior circuito del desarrollo, maestros y autoridades fueron retomando el papel del padre; sus mandatos y prohibiciones han permanecido vigentes en el ideal del yo y ahora ejercen, como conciencia moral, la censura moral. La tensión entre las exigencias de la conciencia moral y las operaciones del yo es sentida como sentimiento de culpa. Los sentimientos sociales descansan en identificaciones con otros sobre el fundamento de un idéntico ideal del yo” (Freud, 1923:38).

La institución se funda sobre el doble estatus del narcisismo: “El individuo lleva realmente una existencia doble, en cuanto es fin para sí mismo y eslabón dentro de una cadena de la cual es tributario contra su voluntad o, al menos, sin que medie ésta”(Freud,1914:76). Entre los sujetos y la institución, se da un contrato narcisista.

- **Contrato Narcisista.**

El contrato narcisista es una formación intermediaria, que sostiene la relación necesaria, entre el sujeto y el conjunto social. El contrato narcisista permite que el sujeto tenga un lugar en el conjunto social, conjunto o grupo que se

sostiene a su vez en la institución y en los modelos sociales, es decir en la cultura, donde se comparten ciertos significantes e ideales.

- **Reciprocidad en contratos inconscientes.**

La creación de las instituciones supone la existencia de contratos o pactos inconscientes entre los sujetos que la forman, donde se han generado procesos represivos de las pulsiones y la renuncia a satisfacciones individuales en pro de la seguridad y el amor a la comunidad. Los sujetos se ligan a la institución por el ideal y el cumplimiento de la tarea primaria y, a su vez, los vínculos que se dan en la institución permiten la contención y el reconocimiento de sus miembros.

- **Tarea Primaria.**

La investidura narcisista permite la realización de la tarea primaria de la institución y, a su vez, sostiene la investidura narcisista de cada sujeto. La tarea primaria constituye la razón fundamental por la que se crean los vínculos entre los sujetos.

- **Grupo.**

El grupo es a su vez, el continente del sujeto, y el contenido de la institución, es una formación intermediaria, que vincula entre sí a los sujetos de la institución, por medio de la identificación al ideal, a síntomas, o fantasmas, donde circulan cargas libidinales, que llevan a la búsqueda de los medios para la realización de deseos o para defenderse contra ellos. De esta manera, los sujetos se ligan a la institución, a su ideal, su proyecto, su espacio. La institución por medio de la identificación, transmite deseos y permite su realización. El deseo en el grupo es un deseo compartido. Si el grupo se identifica con el ideal, las cargas libidinales se dirigen a la realización de la tarea primaria, y en este sentido a la función principal de la institución.

- **Ilusión Institucional.**

Una institución no puede prescindir de la ilusión de ser innovadora y conquistadora o de que puede llevar a cabo su tarea primaria. Cuando hay una inadecuación entre la estructura de la institución y la estructura de la tarea primaria se da un sufrimiento de los sujetos miembros de la institución. La falta de

ilusión institucional priva a los sujetos de una satisfacción importante y debilita el espacio psíquico común de las cargas imaginarias que, han de sostener la realización del proyecto de la institución. Si la tarea primaria es formar para la continuidad de los estudios a nivel superior y esto no se logra o cada vez es más difícil que los sujetos miembros de la institución lo puedan lograr, la ilusión institucional deja de existir.

A) Fallas por exceso o por déficit en la Institución.

Las instituciones no se mantienen estables, pues siempre existen fallas por exceso o por déficit y las formaciones psíquicas intermediarias que se han mencionado, también fallan, al no garantizar los términos de los contratos y de los pactos, al haber una perturbación de la fundación y de la función instituyente al existir trabas a la realización de la tarea primaria, y al generarse una indiferenciación de los espacios psíquicos comunes.

Una de las fallas principales de la institución es cuando no puede cumplir o se dificulta su función principal de continuidad y de regulación; es decir, mantener el contrato narcisista, que en primera instancia, es mantener un orden y garantizar a los sujetos un ambiente de seguridad para la realización de la tarea primaria. Cuando las instituciones no pueden garantizar la seguridad y por el contrario existe una amenaza contra el sujeto y el vínculo, la realización del proyecto institucional y la realización de ciertos deseos son imposibles o implican un gran desgaste y sufrimiento para los sujetos de la institución.

Las fallas en la institución generan un sufrimiento en los sujetos singulares como angustia, tristeza, desánimo, desilusión o un gran desgaste físico y psíquico.

La institución debe garantizar la continuidad narcisista, cuando los sujetos se vinculan e identifican por el ideal y su cumplimiento, obtienen una satisfacción que les permite mantener la carga libidinal necesaria para la realización de la tarea primaria. Cuando hay fallas en el contrato narcisista y predominan cargas que llevan a la destrucción y el ataque, se dan trabas en la realización de la tarea primaria, que son en realidad ataques contra la comunidad en el cumplimiento de deseos.

Los sujetos en la institución pueden sufrir por el tipo de vínculos que sostienen en la institución. De esta manera, el sufrimiento del sujeto no es generado exclusivamente por su historia subjetiva, “sino que puede estar anclado en la red del vínculo” (Kaës, 1996:56). Un tipo de vínculo que puede crear malestar o sufrimiento en los sujetos es cuando el vínculo corresponde a la indiferenciación radical de los espacios psíquicos comunes, es decir, cuando no hay una diferenciación entre cuerpo y espacio, entre yo y otro. “Tales estados hacen indiscernible los límites del sujeto y de la institución y lo que sufre en este vínculo es la tentativa acompañada de angustia, de hacer surgir estos límites” (Kaës, 1996:57). Otro tipo de vínculo que puede traer sufrimiento a los sujetos, son los estados pasionales, donde hay un desborde fuera de sí y no existe la capacidad de contener y ser contenido, y la capacidad de formar pensamientos, resulta atacada y paralizada, generándose odios devastadores contra los cuales se ponen en acción defensas por fragmentación que evitan la creación de nuevos vínculos. En este tipo de vínculo, la institución se vuelve muchedumbre y la transmisión directa de los afectos se propaga sin encontrar el tope de las mediaciones y de los espacios intermediarios.

Los diferentes tipos de vínculo que se forman en la institución escolar permiten a sus sujetos ya sea una satisfacción narcisista al identificarse con el ideal pero manteniendo un espacio intermediario, donde no se confunde el sujeto singular con los otros o con la institución. Al darse la identificación el yo puede adquirir nuevos atributos que lo enriquecen y, al mismo tiempo, contener y ser contenido en el grupo.

Otro tipo de vínculos, por el contrario, lo llevarán a la confusión y a la fusión con los otros y la institución o a vivir relaciones pasionales, donde los afectos se propagan y no existe contención y por lo tanto pueden llevar a la agresión. Los tipos de vínculos que se forman en la institución dependen, a su vez, de la forma en que operan las formaciones psíquicas intermediarias y la cultura particular del plantel.

2.6 Cultura Escolar.

Cada plantel desarrolla y reproduce su propia cultura específica. La cultura como ya se ha visto, tiene que ver con la renuncia pulsional exigida por el advenimiento de la comunidad y la seguridad de sus sujetos, es decir, en primer lugar debe generar un ambiente de seguridad para la comunidad, pero no existe una cultura única y absoluta, sino que hay múltiples culturas, así por ejemplo, “la cultura del estudiante es el reflejo de la cultura social de su comunidad, mediatizada por su experiencia biográfica, estrechamente vinculada al contexto” (Pérez, 2004:199).

En la actualidad dado el crecimiento de la matrícula en el nivel medio superior se han producido una serie de transformaciones en las instituciones escolares, ya que la población es más heterogénea, porque han ingresado jóvenes que tradicionalmente estaban excluidos; es decir, hay nuevos grupos de jóvenes pertenecientes a diversas clases sociales, que traen con ellos todo lo que son como clase y como cultura, esto último ha dificultado en muchos casos, la convivencia e interacción entre maestros y estudiantes y entre los propios estudiantes. El aumento en la matrícula, no ha ido acompañado, en todos los casos, de un aumento proporcional en los recursos públicos, por lo que se ha tenido que hacer más con menos y esto ha provocado otro tipo de problemas, como puede ser la sobrepoblación en las escuelas, jornadas de trabajo más pesadas, en las que los maestros tienen que atender un mayor número de estudiantes.

La población de las instituciones escolares ha cambiado no exclusivamente porque se admitan estudiantes que antes estaban excluidos, sino porque la institución familiar, también ha sufrido cambios, que se perciben en la producción y difusión de significados, en la cultura, en los valores y normas; además de que las nuevas generaciones se encuentran mayormente influidas (que las anteriores generaciones) por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, de esta manera, las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentarias, abiertas, flexibles (Tenti, 2006;Pérez,2004).

De acuerdo con Pérez (2004) la escuela y el sistema educativo, se entiende como una instancia de mediación cultural. La escuela es un espacio de cruce de culturas, en el que se dan los influjos de la cultura social, en especial, en las actuales condiciones de la escuela pública, ya que han accedido a ella diversos grupos sociales con su propia cultura. Al mismo tiempo, existe la cultura institucional, presente en las normas y costumbres de la escuela. Esta confluencia de culturas en un mismo espacio, crea lo que se ha denominado un clima, que puede permitir la convivencia y el trabajo o al contrario estar cargado de negatividad y hostilidad.

El clima escolar tiene que ver con el clima organizacional, con la relación que se da entre profesores y estudiantes y con la actitud de los profesores hacia su trabajo. La cultura escolar se constituye en las creencias, valores y tipo de vínculos, que se dan entre maestros y estudiantes, ya que se comparten experiencias. Se establece un clima de relación común, de intercambio de saberes, entre los diferentes sujetos. La cultura es una expresión que se genera en el dialogo, en la interacción con otros, es una cultura en relación al otro y con el otro, por lo que el tipo de vínculos que se establecen son esenciales para la realización de la tarea primaria de la institución.

Un elemento esencial para un clima de confianza y realización de la tarea primaria, es la forma en que los maestros perciben su trabajo y su relación con los estudiantes. Otro elemento que contribuye a un buen clima institucional, son los valores y creencias, que ayudan a fomentar un desarrollo emocional y un sentido de pertenencia con la institución.

Una de las definiciones de cultura escolar que me pareció pertinente para comprender los procesos implicados en los itinerarios escolares analizados, es como el conjunto de significados, comportamientos, costumbres, rutinas, rituales, que estimula y, al mismo tiempo, refuerza valores, expectativas, creencias, ligados a la vida y a los vínculos que se dan entre los sujetos, que forman una determinada comunidad, dentro de un marco espacial y temporal determinado (Pérez, 2004).

Capítulo: 3

Nivel Medio Superior: Origen del Colegio de Bachilleres y Nivel Superior: políticas de ingreso a la Universidad.

Introducción.

En este capítulo menciono algunos antecedentes de la educación media superior en México, hasta llegar al origen del Colegio de Bachilleres, y en específico hablo del plantel 20 “Del Valle” de ésta institución. Así mismo, planteo algunas de las características del nivel superior, sobre todo lo que tiene que ver con las políticas de ingreso a las universidades públicas.

La educación pública cobra relevancia para este trabajo, ya que los dos itinerarios analizados se dan en instituciones públicas, en el nivel medio superior y superior.

Es en el siglo XVIII donde se advierte una preocupación del Estado por la educación, donde se va gestando una nueva concepción de la educación como un fenómeno social con una función orientadora que debe formar parte de la organización del Estado. Sin embargo, propiamente la educación pública mexicana nace con el liberalismo, con las leyes del 21 y 23 de Octubre de 1833, expedidas por Gómez Farías, donde se define la competencia del Estado respecto a la educación (Solana, Cardier, Bolaños: 2013).

Las instituciones educativas no operan independientemente de la estructura social y económica, y en especial la educación pública vinculada al Estado será un reflejo de las políticas económicas, así como de las ideologías imperantes.

3.1 Principales antecedentes de la Educación Media Superior.

En el año de 1867 se fundó la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), concebida por Gabino Barreda con ideas liberales y positivistas y desde ese momento, el bachillerato se consideraba como un ciclo en sí mismo.

En 1869 se lleva a cabo una reforma al plan de estudios de la ENP, cuando se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, con la

cual se trastocaba un tanto la organización original dada por Barreda, dicha Ley establecía una duración de cinco años para los estudios de bachillerato.

En el último tercio del siglo XIX, en un lapso de aproximadamente 35 años de 1876 a 1910, se nombra ministro de justicia e Instrucción Pública a Joaquín Baranda quien ocupó este cargo por un período de 18 años. La obra educativa realizada por Baranda en materia de educación media superior (EMS) se materializa en el año de 1896 cuando encargó el proyecto de reforma a Esequiel A. Chávez, dicha reforma mantenía “aún vigente la visión comtiana del ordenamiento de los conocimientos y se propuso formar en la juventud mexicana tanto las capacidades físicas e intelectuales como la conciencia moral y el gusto estético” (Irving, 2008:66).

En 1910 se crea la Universidad Nacional y se incorporaron a ella las escuelas nacionales profesionales de nivel superior que venían funcionando durante el último tercio del siglo XIX. A este grupo se añadió, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), que gozaba de un gran prestigio como institución especializada en una formación preparatoria para los estudios superiores y para la vida. La incorporación de la ENP a la Universidad Nacional reforzó el sentido propedéutico de dichos estudios, y de ahí que también empezaron a tener un sentido elitista como el que tenía la misma Universidad, ya que en 1910 seguía existiendo un gran rezago en la educación básica y la población analfabeta era aun de más del 75% (Zorrilla:2012). Es decir, por un lado existía una educación muy elitista, en la medida en que un sector muy limitado accedía a la ENP y a la Universidad, y por el otro, una gran masa sin acceder a la educación.

En 1925 se dividen en dos ciclos los estudios que en la Escuela Nacional Preparatoria se hacían en uno solo de cinco años. El primer ciclo de tres años fue llamado, desde entonces, secundario y el otro de dos años, fue designado ciclo preparatorio (Larroyo,1986:461 citado por Zorrilla,2012). A partir de esta división, se busco que hubiera opciones diferentes a las de los estudios Universitarios.

En 1934 se configuró una segunda opción de educación, posterior a la escuela primaria que sería de índole técnica, cuyo bachillerato se distinguió del

que ofrecía la Escuela Nacional Preparatoria y las demás instituciones del país. Si bien desde 1917 se fueron creando escuelas de carácter técnico, a las que se les denominó prevocacionales y vocacionales, fue en 1935 que se da un crecimiento de las carreras técnicas, lo que hizo necesario una integración de la educación técnica, creándose el Instituto Politécnico Nacional “para abarcar las distintas modalidades de la enseñanza técnica y responder a sus finalidades y características como unidad educativa” (SEP:1941, tomo II.425. citado por Zorrilla,2012).

Fue en 1940 al promulgarse la Ley Orgánica de Educación Pública que se especifica con mayor claridad una doble vertiente en educación, por un lado la educación técnica, desde el nivel secundaria y vocacional hasta estudios de licenciatura y, por otro lado, los estudios que impartía la UNAM. Así el subsistema tecnológico adquirió un carácter paralelo y equivalente al subsistema de la educación de la Universidad.

Los años 1944 y 1946 fueron importantes porque quedó definida la escuela primaria como obligatoria, con una duración de seis años, a partir de 1940, y la secundaria se reafirmó como una formación de índole general distinta de la técnica. Surgieron claramente y se establecieron los dos tipos predominantes de educación media superior, las escuelas vocacionales del IPN, y las preparatorias pertenecientes a la UNAM. También aparecieron diferenciados los dos grandes modelos de educación superior, el del IPN y el de la UNAM (Zorrilla,2010).

En 1950 se acordó la creación de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), uno de los propósitos de esta Institución fue el estudio, discusión y elaboración de propuestas para mejorar la educación superior y el bachillerato.

La EMS deja de tener un carácter meramente propedéutico y al reforzarse los estudios técnicos, los estudios de nivel medio superior pueden tener también una formación terminal, es decir, ya no prepara exclusivamente para seguir estudios a nivel licenciatura. Esto último, empieza a dividir a la población de estudiantes, en aquellos que “desean” continuar estudios a nivel licenciatura y

aquellos que “eligen” carreras técnicas, y por lo tanto, el número de años que permanecen en formación, de ahí que la edad y el término adolescencia cobra importancia, en cuanto que es la sociedad y las instituciones como la familia y la escuela, las que le dan significado y limitación temporal a la experiencia biológica y social de crecer. La institución educativa limita un tiempo para la formación de los adolescentes y jóvenes como se percibe en 1958 cuando el término de educación media, tiene que ver con la formación que reciben los adolescentes, de acuerdo con el documento: “Obra Educativa en el sexenio 1958-1964” de Jaime Torres Bodet, donde se plantea:

“Hasta principios de 1959, el término enseñanza media, aunque conocido y empleado en México, carecía de aceptación oficial para referirse a la etapa escolar que atiende necesidades e intereses de la adolescencia”.

Más adelante en este mismo documento se dice:

“Entre el último tercio del siglo pasado y el año de 1926, la educación de adolescentes recibió el nombre de instrucción preparatoria, aspirando más a la necesidad de una exclusiva preparación para estudios superiores que a la conveniencia de un desenvolvimiento armónico de la personalidad del educando” (SEP:1964,118 citado por Zorrilla,2012).

En 1964, la educación media estaba destinada a la formación de los adolescentes durante la etapa escolar comprendida entre el término de la educación primaria y la iniciación de la enseñanza superior, al dividirse este período en estudios de secundaria y de preparatoria, a los primeros se les llamó educación media básica y a los segundos, estudios de nivel medio superior.

La UNAM tomando en cuenta los trabajos de la ANUIES, en 1964, modifica la duración del bachillerato mediante una reforma que le añadió un año, la justificación que tenía para este cambio, era en primer lugar, el incremento de la matrícula en estudios superiores presionaba cada vez más los recursos y la capacidad de la institución, y por otro lado, los conocimientos con los que egresaban los estudiantes de preparatoria eran fragmentarios y se requería una

mejor formación para que ingresaran a la Universidad (Zorrilla:2012, Castañon y Seco:200).

En la década de los sesenta, predominaban las escuelas públicas y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) concentraba al 70% de la matrícula nacional en educación superior (ANUIES, 2011). Es decir, se dio una concentración de la oferta educativa, que se derivaba del centralismo político y económico, y al centralismo geográfico se sumó la concentración institucional. La concentración de la oferta educativa en el Distrito Federal, provocó durante varias décadas un fenómeno particular de migración en la búsqueda de un incremento de oportunidades (González, 2009).

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) tenía ya un prestigio social, como formadora de cuadros políticos e intelectuales, además de tratarse de la institución que poseía los espacios más desarrollados para la investigación y de ser la iniciadora de la formación de posgrado. Un factor adicional que caracteriza a la UNAM, conquista del movimiento de 1966 que concluyó con la caída del rector Ignacio Chavez, es el modelo institucional que integra el bachillerato con la formación de licenciatura (González,2009), como lo expresa Guevara Niebla:

“Lo cierto es que se produjeron cambios dentro de la universidad, la mayoría promovidos por el nuevo rector, ingeniero Javier Barros Sierra. Entre los más notables recuerdo la eliminación del examen de admisión para los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria (más tarde este privilegio se extendería al CCH” (Guevara: 2008, 30).

En 1968 se dio el movimiento estudiantil y la represión de que fue víctima, alertaron, con respecto a los costos posibles de la arbitrariedad gubernamental y “modificaron valores y comportamientos sociales, y este cambio no se resolvió en una mera rebelión cultural, sino que a mediano plazo propició un reordenamiento de las alianzas del Estado y de ahí la alteración del sistema político” (Loeza,1989:74).

Existen diferentes interpretaciones sobre las causas que originaron el movimiento del 68, pero dos aspectos que resaltan son el conflicto de la Universidad y el Estado, en donde la Universidad Liberal reaccionaba contra el autoritarismo oficial. El segundo es el conflicto político entre el gobierno y grupos ciudadanos que pretendían hacerse escuchar y obligar al gobierno a ceñirse a la ley. “La fuerza del movimiento del 1968 reside en que fue la primera gran derrota del autoritarismo posrevolucionario, que marcó el fin de una etapa de desarrollo político” (Loeza,1988:72).

Los efectos políticos de 1968 de acuerdo a Loeza (1988), sólo pueden calibrarse a partir de los cambios que hizo el gobierno de Luis Echeverría, para reconstruir las relaciones entre el poder y la sociedad y contrarrestar la erosión del autoritarismo.

Uno de los efectos más relevantes del 68, fueron las transformaciones de las instituciones educativas, ya que el gobierno de Luis Echeverría diagnóstico como un problema de educación la raíz de la inconformidad de los estudiantes contra el régimen, y al asumir la presidencia en 1970, anuncia una reforma educativa:

“La reforma educativa en el sexenio de Echeverría, coordinada por el Secretario de Educación Víctor Bravo, planteó un extenso conjunto de cambios en prácticamente todas las áreas del sistema: expansión de la capacidad instalada de educación básica y secundaria, un notable crecimiento de la matrícula de los niveles de educación media y superior y la descentralización institucional” (Rodríguez,2008:1).

A partir del sexenio de López Portillo se busca y se da el apoyo financiero por parte del Fondo Monetario Internacional, lo que significó una dependencia de la política económica nacional a los organismos internacionales. El examen para el ingreso al nivel medio superior es un resultado de esta política.

3.2 Examen único para ingresar al Nivel Medio Superior.

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL) fue creado en 1994. “En 1996 se estableció la Comisión Metropolitana de Ingreso para la educación media superior (COMIPEMS) que coordinó un

procedimiento universal para la selección de candidatos a la educación media superior por parte de las instituciones, de acuerdo con los puntos obtenidos en una prueba de selección diseñada e instrumentada por el CENEVAL” (Zorrilla, 2010:166).

Si bien el examen único para ingresar al nivel medio superior establece reglas e indicadores objetivos en la competencia por las oportunidades disponibles en diferentes instituciones, en la medida en que influyen diversos factores para que un joven pueda permanecer en la escuela, y no todos tienen las mismas condiciones, la forma en que se selecciona a los jóvenes y se les asigna escuelas, no es equitativa ni justa. “La lógica de estos concursos parte de una aparente igualdad de condiciones entre los estudiantes que participan, de manera que aquel que muestre los méritos académicos necesarios, continúe sus estudios. Esta lógica meritocrática, legitimada e impulsada desde la Declaración Universal de Los Derechos del Hombre, justifica el rechazo de estudiantes que concursan en condiciones desiguales, ya que provienen de un sistema educativo heterogéneo, que en muchos casos es incapaz de apoyarlos para que alcancen los propósitos que señalan sus programas de estudio. Sin embargo, recae en los estudiantes la responsabilidad y las consecuencias de ser rechazados, y no en el sistema que los aprobó a lo largo de sus trayectorias académicas, otorgándoles los certificados que indican que son poseedores de los conocimientos necesarios para continuar sus estudios y sin los cuales no habrían podido presentarse como candidatos al concurso de selección” (Parra, Pineda, López, 2009:4).

A) El modelo de elección a partir del examen único ha generado todavía más un proceso de elitización o de mayor selectividad incluso en la UNAM.

Un aspecto importante para tomar en cuenta es que a pesar de que el sistema educativo público está abierto a todos los jóvenes, el modelo de elección a partir del examen único, ha generado todavía más, un proceso de elitización, incluso en la UNAM, ya que como lo muestra Guzmán y Serrano (2007) en la UNAM se ha venido dando un proceso de elitización, donde es evidente “el carácter de

selectividad que tiene el nivel medio superior que acoge a quienes tienen mayores ingresos”(Guzmán y Serrano, 2007:140).

En las escuelas de nivel medio superior, de la UNAM se observa esta selectividad, que tiene que ver con factores económicos y culturales, y de ubicación de los planteles, “tanto la preparatoria número 6 como el CCH Sur se localizan en la zona sur de la ciudad de México, donde habitan mayoritariamente sectores de la clase media, mientras que los CCH Naucalpan y Vallejo se hallan en colonias obrero-industriales del norte de la zona metropolitana de la Ciudad de México, y el CCH Oriente se halla en una zona marginal de intensa urbanización” (Guzmán y Serrano, 2007:128).

La mayor selectividad de la UNAM se observa en los siguientes datos:

El aumento en el porcentaje de los padres que tienen estudios de preparatoria y licenciatura, sobre todo en ciertos planteles como en la preparatoria 6, “desde 1985 se ha caracterizado por contar con los alumnos cuyos padres tienen mayor escolarización. Por su parte, de 1985 a 1995 el CCH Oriente presenta la mayor proporción de estudiantes con padres que presentan menor escolaridad; sin embargo, en los últimos años el CCH Naucalpan supera dicha proporción. Cabe mencionar que, en términos generales, los padres de los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria tienen mayor escolaridad que los del CCH” (Guzmán y Serrano, 2007:135).

De los datos que presenta la investigación de Guzmán y Serrano (2007) se ve que paulatinamente, dejan de ingresar a la UNAM los estudiantes que cuentan con menores ingresos familiares, al tiempo que ingresan cada vez más quienes cuentan con una situación económica favorable, sobre todo en los planteles de alta demanda como la prepa 6 y el CCH Sur. También se ha incrementado constante y paulatinamente, el ingreso de estudiantes solteros, con itinerarios continuos y que son sostenidos por sus padres, lo que caracteriza a familias con cierto ingreso económico y nivel cultural.

Es en el primer grado donde se observa también que un mayor número de estudiantes reprueban materias.

Al finalizar el ciclo 2009-2010, el porcentaje de alumnos que aprobó todas sus materias era menor en el primer grado (79%) que en el segundo (83.3%) y tercero (91.2%) Esta última cifra indica que la enorme mayoría de los estudiantes de tercer grado que permanecen en la escuela hasta el final del año, logran egresar de EMS” (INEE, 2010-11:66).

B) El proceso de selección para los candidatos al nivel medio superior no ha conseguido disminuir los bajos índices de eficiencia terminal y la deserción.

Uno de los problemas más relevantes de la educación en el nivel medio superior y superior, es que paradójicamente “el aumento en las oportunidades educativas de ingresar a la escuela llevó a que una vez dentro de la institución disminuyera la eficiencia terminal y con ello las probabilidades de completar exitosamente los estudios, tanto en la educación media superior como en la superior” (Bartolucci, 1987; 51-72; Garza, 1986; Granja, 1981. Citados por Zorrilla, 2010,149). “Suele decirse que la actual educación media superior, por su conformación estructural, segmenta a la población juvenil, definiendo sus destinos” (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2012:29), ya que a pesar de la expansión de la matrícula, subsiste el problema de la baja eficiencia terminal. No todos los estudiantes pueden concluir tanto el nivel secundario como el nivel medio superior. “Sólo el 59% de los estudiantes de Bachillerato y el 44% de los inscritos en vocacional y en cursos técnicos completan sus cursos” (OECD, 1997:15).

El proceso de selección para los candidatos al nivel medio superior, tampoco ha conseguido disminuir los bajos índices de eficiencia terminal, y por el contrario, aumentó el índice de deserción. Hugo Aboites, investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco “indicó que en 1995 la deserción en el nivel medio superior en la Ciudad de México era de los más bajos del país, pero desde la aplicación del examen único no ha dejado de ocupar los primeros lugares, ya que para 1997-1998 y 2003-2004 se ubicó en el primero y segundo lugares, respectivamente en el índice nacional de deserción y agregó que

investigaciones recientes señalan que al menos 20 mil deciden no continuar su formación académica debido a que fueron asignados a planteles y especialidades técnicas que no les interesan”(Aboites, en Escamilla, 2015:13). Así mismo, “María de la Luz Arriaga, investigadora de la UNAM, señaló, en conferencia de prensa, que el número de estudiantes que son asignados a los colegios que no seleccionaron en primer lugar ha aumentado en alrededor de 40 por ciento, ya que en 2001 fueron 108 mil los enviados a opciones no deseadas, mientras que en este año, con un total de 287 mil 886 registros, más de 207 mil fueron canalizados a otras opciones que no fueron las deseadas (Gaceta de Resultados, 2005)” (Escamilla, 2005:13).

Uno de los problemas centrales en el nivel medio superior, es la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo y su egreso en el tiempo requerido. Existen varios motivos por los cuales los jóvenes abandonan sus estudios entre ellos se encuentra la necesidad de incorporarse al mundo laboral, la falta de pertinencia de la oferta curricular, es decir, que no logren quedarse en la escuela y en la modalidad educativa que eligieron, la carencia de una base sólida en conocimientos, estrategias y habilidades que les permita adquirir nuevos aprendizajes, el no lograr un sentido de pertenencia con la institución.

La deserción total en la EMS “ha venido reduciéndose durante las dos últimas décadas. En el ciclo 1996-1997 alcanzó un valor máximo de 19.8% y después de 13 años, en 2009-2010, disminuyó poco menos de 5 puntos porcentuales para ubicarse en 14.9%, porcentaje que representa la pérdida de 605 567 jóvenes.

Para el ciclo 2009-2010, la deserción afectó más a los hombres (17.2%) que a las mujeres (12.8%). Por modelos educativos, la deserción total en el profesional técnico fue de casi una cuarta parte de los alumnos (23.2%), mientras que en el bachillerato general y en el tecnológico alcanzó 13.4 y 15.6% respectivamente” (INEE, 2010-2011) (ver cuadro:1).

La deserción escolar a pesar de su disminución, en términos generales, sigue siendo una situación preocupante para el nivel medio superior:

“De los 3 923 822 jóvenes matriculados en el ciclo escolar 2008-2009, 622 830 desertaron. Asimismo la deserción es mayor en los jóvenes que estudian la modalidad de profesional técnico, desertan más los jóvenes de localidades urbanas que rurales, y afecta en mayor medida a hombres que a mujeres.

“De 346 104 estudiantes que dejaron la escuela durante el ciclo escolar 2009-2010, un porcentaje sorprendentemente alto (63%) lo hizo estando en el primer grado. Este mismo comportamiento se observa en los tres modelos educativos, lo cual podría estar denotando problemáticas comunes.

Las problemáticas comunes que se pueden presentar y ser la causa de que los estudiantes deserten en el primer grado, van desde el no haberse quedado en la opción que eligieron, el hecho de que los planteles se encuentren en zonas riesgosas, el no desarrollar un sentido de pertenencia con la institución, problemas económicos, no encontrarle sentido a los estudios. Provenir de familias con bajo capital económico y cultural, a las que no les interesa que sus hijos estudien” (INEE 2010-2011).

Cuadro: 1

Tasa de deserción total en la educación media superior (2009-2010), por modelo educativo.

Indicador	Total	Hombres	Mujeres
Tasa de deserción total	14.9	17.2	12.8
Bachillerato General	13.4	15.5	11.4
Bachillerato tecnológico	15.6	17.8	13.3
Profesional Técnico	23.2	25.4	20.8

Fuente: INEE. Cálculos con base en las estadísticas continuas del formato 911 (Inicio y fin del ciclo escolar 2009-2010 e inicio del ciclo escolar 2010-2011) GGPP-SEP.

Por lo que respecta a la eficiencia terminal la situación que presenta la EMS en México es también alarmante. Para el ciclo escolar 2007-2008 se calculó una eficiencia terminal de 58.9% y se tienen estimaciones de una mejora mínima hacia el ciclo escolar 2010-2011 llegando a 61.7%. En términos generales, la tasa de

terminación de la educación media superior se estima en alrededor de 65.4% para el ciclo escolar 2012-2013, la cual es menor al promedio de los países de la OCDE a finales de la década de los sesenta, lo que significa que de seguir esta tendencia, la EMS en nuestro país tendrá un rezago de 50 años” (SEMS, 2008, en: Bracho, 2012:141).

C) Factores que intervienen para que un estudiante pueda quedarse en su primera opción en el nivel medio superior.

Un aspecto que sobresale en los relatos analizados, es la elección de escuela en el nivel medio superior, donde al iniciar el curso de ingreso al Colegio de Bachilleres, los maestros preguntan a los estudiantes cuál fue la escuela que eligieron en primer lugar. En mi experiencia, imparto la materia: aprender a aprender, en el primer semestre, y tengo diez grupos de los doce que existen en el turno matutino de primer semestre, la respuesta que dan los estudiantes es: en primer lugar eligieron escuelas de la UNAM, en segundo del IPN y después los planteles del Colegio de Bachilleres. De un grupo de 45 alumnos, 35 eligieron como primera opción escuelas de la UNAM, 5 escuelas del IPN, de dos a tres eligen como primera opción planteles del Colegio de Bachilleres, y los demás otras opciones. De acuerdo a los datos que da la actual directora de Colegio de Bachilleres, la Dra. Sylvia Ortega Salazar (2013) “de los 90 mil alumnos que en promedio atiende este subsistema, sólo 12 por ciento desea estar ahí”.

Los datos nos hablan del tipo de población que atiende el Colegio de Bachilleres, en cuanto que es un porcentaje bajo (12%) de estudiantes que desean estar en esta institución, o no es la institución que eligen como primera opción, otro grupo de jóvenes que ingresan son los que no alcanzaron ninguna escuela de sus primeras preferencias, pero que tienen derecho a una opción. De los jóvenes que no eligen el Colegio de Bachilleres como su primera opción, muchos de ellos deciden volver a presentar el examen. El estudio de la COMIPEMS: *Características de los aspirantes que participan en el concurso de ingreso* señala que “entre 36 y 40% de los participantes vuelven a presentarlo, cuando menos en dos ediciones del concurso; su principal motivación para

concurrir por segunda ocasión, de acuerdo con el estudio es la intención de cambiar de opción educativa (COMIPEMS,2005)

En la experiencia que tengo como orientadora y maestra de primer semestre de Colegio de Bachilleres, me doy cuenta de que existen alumnos que vuelven a presentar su examen para ingresar a otro subsistema, especialmente desean ingresar a escuelas de la UNAM. Esto lo sabemos los maestros, porque los alumnos nos lo comentan y porque ya no se inscriben al siguiente semestre. De esta manera, no pertenecer a la institución que se eligió puede ser un factor que contribuye a que se abandone la escuela o interrumpir los estudios. Los alumnos que deciden continuar sus estudios en la escuela, aunque no sea la elegida, como es el caso de muchos estudiantes del Colegio de Bachilleres, (me refiero específicamente a los jóvenes del plantel 20 “Del Valle”, que son con los que convivo diariamente, ya sea en el salón de clase o en el cubículo de orientación) de acuerdo a sus comentarios en clase cuando les pregunto: ¿cómo se sienten por pertenecer al Colegio de Bachilleres y cuáles son sus expectativas?, equivale a superar un momento de desilusión por no haberse quedado en la escuela elegida, otros lo viven como una frustración, y para otros significa la oportunidad de seguir estudiando aunque no sea la escuela elegida.

Los factores que intervienen para que un estudiante no pueda quedarse en su primera opción en el nivel medio superior son:

- **Consolidación de la secundaria, en los años noventa, como un nivel de estudios obligatorio.** De acuerdo con los datos que proporciona CONAPO (2010) se observa un incremento en el porcentaje de jóvenes que concluyen su secundaria. En los últimos años este avance educativo puede entenderse, entre otras cosas, por la consolidación de la secundaria, en los años noventa, como un nivel de estudios obligatorio. “En 1970 sólo dos de cada diez jóvenes habían estudiado la secundaria y más; en 1990 seis de cada diez habían hecho lo propio, y diez años después esta proporción ascendió a siete de cada diez” (CONAPO, 2010:31).

- El aumento en la demanda en el nivel medio superior. En 1996 y 1997, la demanda para este nivel no se cubría, ya que “desde 1997 se registraron 262 mil jóvenes, de los cuales 56 mil quedaron sin lugar” (Escamilla, 2005:13) En el informe de COMIPEMS (1996-2005), se dice que para atender la demanda de 1996 se requirió de un crecimiento de 28.2 % en relación con los lugares disponibles en el ciclo anterior previo. Desde el 2001 hay una tendencia de crecimiento de los aspirantes a nivel medio superior.
- La escolaridad de los padres, su ocupación y el ingreso familiar. A mayor educación de los padres el porcentaje de aciertos tiende a incrementarse COMIPEMS (2005).
- La escuela de procedencia también es un factor para que los jóvenes ingresen al nivel medio superior, como lo muestran los datos que da COMIPEMS (2005) en los que se observa que los jóvenes que vienen de escuelas particulares, ingresan en un porcentaje mayor, así mismo se observan diferencias de acuerdo con las diversas modalidades de secundaria. Las escuelas públicas, en las modalidades: técnica, de telesecundaria y la de trabajadores, muestran un porcentaje menor de aciertos en el examen único.

Al analizar los factores que intervienen para que un joven ingrese al nivel medio superior y pueda quedarse en la escuela que desea, se ve que no es sólo responsabilidad del estudiante sino que intervienen varios factores. Uno de ellos es la educación y nivel económico de la familia, esto se puede entender, porque el estudio requiere de dedicación, de tiempo disponible y en este sentido, de tener satisfechas necesidades básicas, pero también de darle un valor a los estudios, valor que en muchos casos puede ser transmitido por la familia. Los jóvenes que provienen de familias de bajos recursos, muchos de ellos tienen que trabajar y si siguen estudiando, no disponen de tiempo completo para los estudios, siendo un aspecto que influye en su aprovechamiento escolar, o en que puedan desertar por falta de tiempo para estudiar.

Los estudiantes del plantel 20 “Del Valle” como ya lo mencione, en su gran mayoría desean ingresar a escuelas de la UNAM, en parte porque tienen la expectativa de seguir estudios a nivel licenciatura y porque al pertenecer al Colegio de Bachilleres, a su egreso tienen que presentar los exámenes de ingreso a las Universidades Públicas, que como veremos a continuación a pesar de que la educación superior en México descansa prioritariamente en instituciones públicas, a partir de la década de los ochenta se observa un freno al crecimiento sostenido de la matrícula en las universidades públicas y existen mecanismos de evaluación e ingreso, que han dificultado el ingreso de muchos estudiantes que no pertenecen a escuelas de la UNAM y el IPN.

3.3 Origen del Colegio de Bachilleres

En 1971 como consecuencia de los acuerdos de la ANUIES con respecto a la educación media superior, la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional decidieron reestructurar los estudios correspondientes a este ciclo educativo. Esto dio lugar a que la Universidad creara los Colegios de Ciencias y Humanidades y en el Politécnico se da una reestructuración académica radical, las anteriores vocacionales ahora se denominan Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos. Su estructura académica está diseñada para cursarse en tres años subdivididos en seis semestres académicos durante los cuales, al mismo tiempo que se da al educando una formación de bachiller en ciencias, se le otorga un adiestramiento y capacidad de orden técnico (Solana, Cardiel, Bolaños, 2013).

El Gobierno Federal creó, mediante Decreto Presidencial el 19 de Septiembre de 1973, el Colegio de Bachilleres como un organismo descentralizado del Estado, con sede en la Ciudad de México. Su creación se da en un contexto donde existía una explosión demográfica, un país que había vivido la represión del movimiento del 68, y que cobra conciencia de su participación ciudadana, en particular las clases medias. A finales de los sesenta y principios de los setenta existe un proceso de industrialización y una migración rural urbana, las que llevaron a una concentración urbana y a la centralización de la enseñanza

superior. La ubicación de los planteles de Colegio de Bachilleres pretendió dar solución al centralismo y concentración institucional, ubicando los planteles en diferentes zonas alejadas del centro de la ciudad de México.

En la actualidad, uno de los problemas que el Colegio de Bachilleres tiene se encuentra relacionado con la ubicación de los planteles, con el crecimiento demográfico, con los cambios económico-sociales, que tienen que ver con la falta de oportunidades para ingresar a trabajos bien remunerados, con los problemas de violencia y delincuencia que se han agudizado, especialmente en ciertas zonas del Distrito Federal y en los Estados, al respecto comenta la directora del Colegio de Bachilleres, la Dra. Ortega:

“Es el entorno de los planteles. Las historias que están oyendo son dolorosas. Estudiantes que se sienten amenazados en el camino al plantel, que son víctimas de porros, droga y violencia, que sabemos que ya traspasó los muros de la escuela, cambia el entorno dramáticamente. Los estudiantes se sienten en riesgo, lo sabemos por la encuesta que hizo la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. Tenemos alumnos que han consumido drogas y quizá también han participado en su diseminación o distribución. Un muchacho o una niña en esas condiciones llegan al plantel y no encuentra motivo por el que deban estar ahí. Encuentra también un ambiente poco cohesionado en su escuela. Al menos, 55 por ciento de los jóvenes que participaron en esta encuesta perciben la discriminación entre alumnos de un mismo grupo, particularmente hacia aquellos que pertenecen a clanes urbanos, y quienes tienen otra preferencia sexual. Es decir, está el entorno y no existe un ambiente acogedor en la escuela” (Ortega, 2013).

El proceso de descomposición social, en cuanto a delincuencia, vandalismo, drogadicción, vuelve vulnerable a las instituciones, en especial a los planteles que se encuentran en ciertas zonas y afecta particularmente a aquellos estudiantes que tienen que recorrer largas distancias porque el plantel en el que se quedaron se encuentra lejos de sus casas. A su vez los planteles reflejan lo que la sociedad produce la descomposición social, ya que en algunos planteles, se presenta un ambiente de violencia y discriminación.

La escuela puede ser un espacio de vida juvenil, de socialización, de encuentro, donde se puede compartir en un espacio protegido; también puede propiciar un ambiente cultural, con la difusión de conciertos, teatro, música, literatura, conferencias, crear un ambiente donde los estudiantes se sientan protegidos y, al mismo tiempo, enriquezcan sus experiencias. Villa (2012) plantea que sería importante fortalecer esos espacios de vida cultural y ampliarlos a las colonias, a la comunidad. “Sin embargo, para lograr este propósito es indispensable que las desigualdades regionales se reduzcan y así evitar reproducir la polarización entre regiones con una vida cultural rica y otras con una muy pobre. Estructuralmente es necesario resolverlo pero también al interior de la escuela. Hay que empezar al mismo tiempo por los dos lados, en lugar de esperar a que lo estructural se solucione primero. A lo mejor si la vida cultural dentro de la escuela se refuerza, eso estimulará que en el municipio, por ejemplo, se empiece a promover este tipo de acciones” (Villa, 2012:73).

El Colegio de Bachilleres de acuerdo con su modelo educativo de origen tendría como objetivo principal, proporcionar educación a este nivel con una característica especial al ser ésta propedéutica y de capacitación para el trabajo, pretendiendo así, dotar a los estudiantes de los conocimientos técnicos fundamentales para incorporarse al proceso productivo de bienes y servicios sociales, nacionalmente necesarios, además de poder continuar con sus estudios a nivel superior, pero en realidad, con este modelo se pretendía limitar el ingreso a la educación superior pública. “La manifestación abierta era disminuir el flujo de estudiantes a los centros de enseñanza superior, impulsando una formación terminal” (Cruz, 2005). Sin embargo, esta última no es una carrera técnica porque no cubre el número de créditos requeridos para serlo y se le denomina capacitación para el trabajo, y en este sentido tiene desventajas con respecto a las carreras técnicas que ofrecen otras instituciones de nivel medio superior.

El Colegio de Bachilleres, al ofrecer una formación propedéutica brinda a los egresados la expectativa de ingresar a un nivel superior. Esta última se crea

como ilusión institucional¹⁰, que pudo sostenerse en los primeros años de creación del Colegio de Bachilleres, porque en la década de los 70 también se crearon nuevos modelos universitarios, como la UAM y hubo una política de crecimiento de la matrícula tanto a nivel medio superior como superior en las instituciones públicas. En este escenario fue posible que alumnos egresados de Colegio de Bachilleres pudieran ingresar a universidades públicas. Sin embargo, a partir de la década de los 80 se controla el acceso a las universidades públicas, bajo el argumento de que se había dado un detrimento de la calidad educativa a favor de lo cuantitativo, y la dificultad para incorporar a los egresados en el mercado de trabajo, además, de la crisis económica que llevó a la reducción del presupuesto para las universidades públicas¹¹, por lo que planteo, que un estudiante de nivel medio superior, que no pertenece al IPN y a la UNAM, como es el caso de los estudiantes de Colegio de Bachilleres, tiene cada vez más dificultades para ingresar a las escuelas públicas de nivel superior, sobre todo si desean ingresar a la UNAM, En el más reciente examen de ingreso a la UNAM, (Febrero 2015), “de 128 mil 519 estudiantes que se presentaron al examen fueron seleccionados 11 mil 490, equivalente a 8.9 por ciento” (La Jornada: 2 de Abril del 2015).

3.4 Colegio de Bachilleres. Plantel 20 “Del Valle”.

El plantel 20 “Del Valle” ubicado en Matías Romero No. 438 entre Gabriel Mancera y Nicolas San Juan, colonia del Valle, fue creado el 1 de Febrero de 1985, durante el sexenio de Miguel de la Madrid. A principios de 1982 se da una crisis económica que se reflejó en la reducción de los recursos para la educación, lo que puede explicar porque no se abrieron los cinco planteles que se tenía proyectado hacer, y solamente se abre un nuevo plantel, el 20. La matrícula inicial fue de 720 alumnos, a diferencia de los 19 planteles del Colegio de Bachilleres, que poseen sus propias instalaciones, el plantel 20 inició actividades en instalaciones rentadas, por lo que se dijo que era provisional su ubicación hasta

¹⁰ “La falta de ilusión institucional priva a los sujetos de una satisfacción importante y debilita el espacio psíquico común de las cargas imaginarias que han de sostener la realización del proyecto de la institución”(Kaës,1996:60).

¹¹ Ver el apartado sobre educación superior, en este mismo capítulo.

que se construyeran sus propias instalaciones. Hasta la fecha, después de cumplir 30 años el plantel, las autoridades siguen diciendo que es provisional y que se está buscando el lugar para construir o comprar las instalaciones definitivas del plantel 20.

La característica que ha favorecido al plantel 20 “Del Valle”, desde su creación ha sido su ubicación en una zona privilegiada, en cuanto a vías de comunicación y sin problemas de delincuencia o de porros. Los estudiantes no se sienten amenazados en su integridad física y emocional, ya que en el plantel existe un ambiente que permite a los jóvenes sentirse seguros, como lo han expresado en diferentes ocasiones con maestros y autoridades.

El plantel 20 “Del Valle” es uno de los planteles de mayor demanda dentro del subsistema de Colegio de Bachilleres, por lo que se fue ampliando su matrícula, actualmente atiende a 2457. Al no existir un mantenimiento adecuado de sus instalaciones, ni una ampliación, existe un problema de no adecuación de sus instalaciones y el crecimiento de la población que atiende.

El plantel cuenta con 29 salones, tres laboratorios, una sala audiovisual, un foro al aire libre, tres salas de informática, y una cancha de básquet-bol. En el turno matutino hay 79 docentes y 32 administrativos, en el vespertino hay 83 docentes y 32 administrativos. El 94.12% de los maestros están titulados¹².

Los estudiantes que ingresan al plantel 20 “Del Valle” son los que tienen el mejor puntaje de todos los estudiantes que ingresan a los 20 planteles del Colegio de Bachilleres, y el plantel constituye una de sus elecciones, aunque sólo en un 3% lo eligen como su primera opción, tienen un promedio mínimo de secundaria de 7 y máximo de 9.8, sus primeras opciones son escuelas de la UNAM, preparatoria 6 y CCH Sur, en segundo lugar escuelas de IPN y en tercer lugar Colegio de Bachilleres, el puntaje que obtuvieron en el examen fluctúa entre 79 Y 116 aciertos¹³.

¹² SIGEEMS,2012-2013. Página de internet de Colegio de Bachilleres.

¹³ COMIPEMS(2012) <http://wwwcbachilleres.edu.mx/cbportal>

La principal paradoja que se presenta en las actuales condiciones institucionales del plantel 20 “Del Valle”, es que a pesar de que tiene un alto porcentaje de maestros titulados, los alumnos con los mejores promedios y puntajes del examen, con respecto a los de los otros planteles del Colegio de Bachilleres, y tener una ubicación privilegiada, principal característica apreciada por maestros y estudiantes, no tiene instalaciones propias y de acuerdo a la actual matrícula resultan insuficientes.

3.5 Educación Superior.

Luengo (2003) en: *“Tendencias de la Educación Superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad”* señala que en las últimas tres décadas del siglo XX, se identifican tres etapas en la historia de la educación superior en México. La primera que se da en los años sesenta, la denomina etapa de expansión, ya que las políticas gubernamentales pusieron énfasis en aspectos cuantitativos más que en la calidad.

En 1970 hasta 1980 se registró un ritmo de crecimiento sin precedentes, a partir de un fuerte crecimiento de la población atendida y el número de egresados. El estímulo a la educación pública provino de un crecimiento en el financiamiento gubernamental, los recursos asignados a la educación superior crecieron, en términos reales, en 356% (Murayama,2006 Cit. En ANUIES,2011). Este crecimiento se debió a que el gobierno buscó que las escuelas públicas pudieran atender una demanda creciente asociada al aumento del número de egresados del nivel medio superior. Los años 70 fueron los mejores para las instituciones de educación superior, su matrícula alcanzó una tasa anual de crecimiento promedio del 12.9% y se crearon nuevos modelos universitarios y universidades, como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y las Escuelas Nacionales De Estudios Profesionales de la UNAM (ENEP), pero al mismo tiempo las instituciones de educación superior privadas crecieron a una tasa anual del 14.7% (ANUIES,2011).

De acuerdo a lo que plantea J. Eliézer en el texto: *“Los procesos de admisión en educación superior: el caso de México”*. En los años setenta, el

ingreso a las universidades públicas se debió a criterios más políticos que académicos, en detrimento de los requisitos de niveles de rigor académico en la entrada y en la trayectoria de los estudiantes. Estas decisiones políticas (no académicas) configuraron el escenario de la universidad pública con su clara secuela de impactos negativos sobre la calidad de la enseñanza (Bartolucci, 1994 Cit. Por Eliezer,2013).

En los años setenta al crecer la matrícula del nivel medio superior, la preocupación por el ingreso a las universidades públicas se ubicó en la necesidad de satisfacer una demanda creciente, “asociada al aumento del número de egresados del nivel medio superior. La previsión era que la matrícula de este nivel registrará tasas de crecimiento anuales sensiblemente mayores a las de las décadas anteriores. Comparando el principio y el final de la década, el crecimiento acumulado de la matrícula del nivel medio superior resultó ser del 86%. Dado que esa población se convertiría en la demanda social de las instituciones de educación superior, que en aquella época eran mayoritariamente públicas, el gobierno consideró justificada una política que les permitiera contar con los recursos necesarios para la ampliación de su infraestructura y capital humano. Entre los ciclos escolares 1970-1971 y 1980-1981, la matrícula de las IES públicas pasó de aproximadamente 233 mil alumnos a 785mil equivalente a casi tres veces el aumento de la matrícula del nivel medio superior” (ANUIES,2011:10).

La segunda etapa que señala Luengo (2003) a la que denomina la etapa de la desaceleración, se da en los ochenta y se caracteriza por el freno al crecimiento sostenido en la matrícula de las instituciones de educación superior, bajo el argumento de la masificación de la educación en detrimento de la calidad, así como de la dificultad para incorporar a los egresados en el mercado de trabajo.

En los años ochenta el ritmo de crecimiento de la matrícula del nivel medio superior se redujo, la población inscrita en ese nivel aumentó solamente el 17%, equivalente a una quinta parte del crecimiento registrado en los años 70 (Murayama,2006:127. Cit. En ANUIES,2011).

El hecho de que disminuyera la matrícula en el nivel medio superior contribuyó a que se redujera la presión sobre las universidades, a pesar de esto, la matrícula de las universidades públicas siguió creciendo, pero mucho menos que en los años setenta. “El menor dinamismo del número de alumnos admitidos en las instituciones de educación superior (IES) públicas entre otros factores, creó nuevas oportunidades de expansión para el sector privado ya que además de la demanda natural proveniente de sectores que prefieren que sus hijos estudien en una institución privada, recibieron la constituida por quienes durante esos años no lograron lugar en las universidades públicas” (ANUIES,2011:13). Este es el primer periodo de expansión del sector privado, el segundo, considerado por la ANUIES, todavía más importante, ocurrió en la década de los noventa.

A partir de 1982 el panorama cambió, debido a la crisis de la deuda económica. La prioridad al pago de la deuda impulsó una reducción del gasto público, incluido el gasto social y por lo tanto el correspondiente a la educación en general y a la educación superior en particular, registrándose entre 1980 y 1989 una reducción del 41% en el gasto de educación superior, en contraste con el apoyo recibido en la década anterior (ANUIES,2011).

La crisis económica de los años ochenta, afectó en general a los países de América Latina, y tuvo un impacto en las prácticas y formas de organización de las instituciones de educación superior, que de acuerdo a lo que plantea Juarros (2006), se implementaron mecanismos de “ajuste” impuestos por el Banco Mundial, argumentando que no se podía aumentar el presupuesto de las universidades mientras hubiera rezagos en los niveles básicos.

En 1989 se da una renegociación de la deuda, lo que significó mejores condiciones financieras, iniciándose una nueva fase de crecimiento económico, que sin embargo fue muy corta, y terminó a finales de 1994, con una nueva devaluación del peso y una nueva crisis financiera (ANUIES,2011).

Luengo (2003) señala una tercera etapa que se da en los noventa, caracterizada por una supervisión estatal, mecanismos de evaluación, la asignación de recursos financieros, y un desplazamiento de la planeación a la

evaluación. Así mismo se da un afianzamiento del subsistema tecnológico y el desarrollo de las modalidades abiertas y a distancia.

Las instituciones de educación superior privadas siguen aumentando, en la década de los noventa, y se da una mercantilización de la educación privada: “se produjo un nuevo salto en la matrícula de la educación superior en beneficio del sector privado. Entre los ciclos 1999-2001, la matrícula de este sector creció a una tasa anual promedio de 11.3%, casi tres veces superior a la del sector formado por las IES públicas, que fue del 4% (ANUIES,2011:44).

Uno de los rasgos distintivos de la educación superior a finales del siglo XX y principios del XXI, es el hecho de que una parte significativa del crecimiento de la matrícula de nivel superior se explica por el crecimiento del sector privado, ya que en 1970 este sector elevó la matrícula el 14% y en 2000 llegó a representar el 33.3 % (ANUIES,2011).

A pesar del aumento de las instituciones educativas de nivel superior privadas, se puede decir, de acuerdo a los datos proporcionados por la ANUIES (2011), que el peso mayoritario de la educación superior descansa en las instituciones públicas ya que las privadas atienden sólo un tercio de la demanda, a su vez, son las universidades públicas las que han respondido mayormente a elevar la calidad de la educación.

3.6 Políticas de promoción de la evaluación para el ingreso a las universidades públicas.

La escuela, y sobre todo los niveles superiores, desde sus inicios fueron instituciones para élites. La educación era concebida como un bien para sectores privilegiados, es sólo a partir de mediados del siglo XX que la educación a nivel superior apareció en el horizonte de oportunidades para ciertos grupos sociales, que hasta ese momento no habían podido aspirar a una formación a nivel superior (García y Bartolucci, 2007).

En la medida en que se fueron creando políticas de admisión que restringían el ingreso a las universidades públicas, y que éstas no podían cubrir la demanda, “se han convertido en universidades de elite, no por los costos de

ingresar a ellas, sino porque sólo los estudiantes mejor calificados pueden acceder a un lugar en la universidad, dado el hecho de las importantes tasas de rechazo a los estudios profesionales que muestran cada año las universidades públicas” (Acosta, 2013:949).

Acosta, señala que un elemento que interviene para el ingreso de los jóvenes a las universidades, así como en su permanencia y egreso, son las políticas de educación, tanto las que se derivan del nuevo entorno de políticas públicas de educación superior, como las de las instituciones, en cuanto a las exigencias institucionales de acceso a la universidad (exámenes de selección, puntaje mínimo de ingreso a las carreras, requisitos de permanencia de las carreras, opciones de titulación).

En la década de los 90 en educación superior, se instrumentaron políticas de promoción de la evaluación “como medio para elevar la calidad educativa de las universidades [...] En muchas universidades, por ejemplo, se instrumentaron exámenes de ingreso y egreso diseñados y administrados por instancias no universitarias (College Board y CENEVAL), mientras que en otras apenas se reformaron tímidamente los diversos mecanismos de “pase automático” (Acosta, 2002:10).

En las políticas de ingreso a las universidades públicas se pueden observar dos tendencias: la primera pone énfasis en la preservación de los patrones de excelencia académica a través de la selectividad de los aspirantes y la segunda privilegia el ingreso directo que prioriza criterios de equidad (Juarros, 2006). En estas dos tendencias existe una discusión acerca de que sí la educación superior es un derecho o un privilegio.

El ingreso restringido pone énfasis en la preservación de elevados patrones de excelencia académica a través de la selectividad de los ingresantes y se justifica por la imposibilidad de la absorción de graduados por parte del mercado laboral y la dificultad para mantener la calidad en contextos de masificación de la educación.

La posición que está a favor del ingreso irrestricto y directo, que prioriza criterios de justicia social, argumenta que este tipo de ingreso garantizaría la igualdad de oportunidades, la inclusión de los sectores menos favorecidos y el aumento de la equidad. En este planteamiento se piensa la escuela como una institución que cumpliría funciones de formación educativa, de socialización juvenil y ampliación de la base cultural, lo que favorecería el proceso democratizador. Sin embargo, el ingreso irrestricto sólo garantiza el acceso a la institución, pero no su permanencia, ya que existe deserción, sobre todo en los primeros semestres de la carrera (Juarros, 2006).

Un argumento a favor del ingreso directo es el planteamiento de que los concursos de selección organizados por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL) se basan en una lógica de una aparente igualdad de condiciones entre los estudiantes que participan, de manera que aquel que muestre los méritos académicos necesarios, continúe sus estudios. Sin embargo no todos los participantes parten de las mismas condiciones, existen condiciones desiguales, ya que provienen de un sistema educativo heterogéneo (Parra, Pineda, López, López Ortiz, López Martínez, 2009), pero además existen investigaciones que muestran que los aspirantes que cuentan con un nivel socioeconómico más alto, tienen mayores probabilidades de ingresar, lo que se explica porque tienen mejores condiciones materiales para estudiar, han tenido acceso a escuelas con mejor nivel de formación, y sus padres cuentan con un mayor nivel educativo y un entorno cultural más favorable (Guzmán y Serrano, 2007).

Uno de los aspectos que se señalan en estas dos posiciones opuestas, en cuanto al ingreso de los aspirantes al nivel superior, es que no todos proceden del mismo sistema educativo, dando por hecho que existen sistemas de nivel medio superior diferentes y de desigual calidad, en donde los sistemas educativos no cumplen los propósitos que señalan los programas de estudio, por lo que el estudiante no es el único responsable, al no ser admitido en IES públicas, pues si un sistema educativo “los aprobó a lo largo de sus trayectorias académicas,

otorgándoles los certificados que indican que son poseedores de los conocimientos necesarios para continuar sus estudios”(Parra, Pineda, López, López Ortiz, López, 2009) también es el sistema educativo responsable de las dificultades que tienen muchos jóvenes para poder ingresar a una institución de nivel superior pública.

Las escuelas de mayor demanda a nivel superior como la UNAM, el IPN y la UAM tienen una política de ingreso restringido. “Para ingresar a la licenciatura a la UNAM, tanto al sistema escolarizado como abierto, existen dos vías posibles: el pase reglamentado y el concurso de selección. Pueden ingresar por medio del llamado pase reglamentado aquellos estudiantes que concluyeron el bachillerato dentro de la propia UNAM, ya sea en la Escuela Nacional Preparatoria o en el Colegio de Ciencias y Humanidades y que cumplen con los requisitos establecidos, tales como promedio mínimo de siete y un máximo de cuatro años cursados, a partir de su ingreso a este nivel. El concurso de selección se abre dos veces al año: en febrero y en junio” (Guzmán, 2012: 137).

El procedimiento de ingreso de los aspirantes a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), “establece como principio que todo estudiante que ha certificado los estudios de nivel medio superior y desea continuar en el nivel superior, tiene el derecho de hacerlo sin que medie ningún tipo de filtro a partir de sus conocimientos o habilidades. Para ello y debido a que no puede atender toda la demanda que se presenta establece un mecanismo de ingreso basado en el sorteo” (Parra, Pineda, López, López Ortiz, López, 2009:5).

Por lo que se puede concluir que no existe un mecanismo de ingreso a las universidades públicas que tome en cuenta los itinerarios escolares de los jóvenes y sus motivaciones para estudiar, ya que el filtro principal se da en el pase de la secundaria al nivel medio superior y los tres años que se cursan en éste, si no se pertenece a las instituciones que tienen pase reglamentario a las universidades no es considerado en cuanto a los itinerarios que han seguido los estudiantes, sus calificaciones, continuidad en los estudios, e incluso el comportamiento, aspectos

que son relevantes en un periodo de formación donde los jóvenes adquieren una mayor responsabilidad y van definiendo sus intereses.

La pregunta que surge es cómo saber cuál estudiante se encuentra mejor preparado, si los jóvenes que estudian en escuelas de la UNAM y el IPN no presentan examen para ingresar a la licenciatura y además “se han realizado pocos estudios longitudinales que permitan seguir las historias escolares previas de los sujetos que ingresan a la universidad y son pocos los trabajos que indagan las motivaciones de los estudiantes al elegir continuar sus estudios en el nivel superior” (Juarros, 2006: 70).

Rodríguez (2013) ¹⁴ menciona que en el imaginario social siguen persistiendo dos relatos en torno a las expectativas que se forman los jóvenes y sus familias con respecto a la educación. Por un lado es el relato de que la educación permitirá a los hijos tener mejores condiciones de vida y una movilidad social, y el otro relato que surge a partir de los cambios en el mercado laboral, en donde existe desconfianza y se piensa que no podrán encontrar trabajo o tendrán salarios muy bajos. Predominando el primero, donde la educación es la única forma de que los hijos tengan más que los padres, o que sean “mejores personas”, como dicen los jóvenes del plantel 20 “Del Valle” del Colegio de Bachilleres, cuando en clase les pregunto: ¿por qué estudian?, y ellos contestan para ser “mejores personas”, que implica no sólo tener un mejor trabajo, sino el valor que se le otorga a la educación por sí misma, “ser más educado”, “tener valores”.

Analizar los itinerarios escolares de dos estudiantes de Colegio de Bachilleres, me permite ver las dificultades y momentos más difíciles, no solo por las condiciones institucionales sino también por la forma en que enfrenta el estudiante y su familia estos momentos, para continuar con la realización de sus estudios a nivel licenciatura y terminar una carrera.

¹⁴ México Social Educación Superior 8/10/2013 por once TV México.
<http://www.youtube.com/watch?v=zRgfQ>

CAPÍTULO: 4

El deseo de continuar estudiando e ingresar a la universidad y la escuela pública como condición objetiva de su realización.

4.1 Introducción.

Este capítulo trata del análisis del relato que hace Blanca de su itinerario escolar, donde se muestran algunos momentos que dificultan el sostenimiento del deseo de seguir estudiando; y otros que ayudan a Blanca a sostener el deseo de continuar sus estudios e invertir un proyecto identificatorio en el que pueda terminar una carrera.

En el relato de Blanca encontramos momentos de mayor conflicto, tensión, y, a pesar de esto se sostiene el deseo de seguir estudiando y, a su vez este deseo sostiene a Blanca. Se presentan situaciones que no corresponden exclusivamente a la voluntad de Blanca, sino que tienen que ver con las instituciones y las políticas educativas.

Blanca nace en el año de 1989 e ingresa a la primaria en 1995, inicia la secundaria en 2001 y termina en el 2004 en el mismo año ingresa a Colegio de Bachilleres y concluye en el 2007 año en que también logra ingresar a la Universidad Pedagógica y termina sus estudios a nivel licenciatura en el 2011. Las fechas nos indican que ha tenido un itinerario escolar continuo y sin reprobar o repetir algún ciclo escolar; sin embargo, ha sido un camino con obstáculos, momentos de crisis y desánimo. En este camino y recorrido realizado, la escuela pública ha sido un elemento esencial para poder sostener su deseo y concluir sus estudios a nivel licenciatura.

El caso de Blanca es el de una estudiante que podemos caracterizar como límite, en cuanto existen momentos de riesgo para que pueda sostener el deseo de seguir estudiando y construir un proyecto en el que llegue a terminar una carrera en una universidad pública. Sin embargo, encuentra anclajes identificatorios y situaciones que puede aprovechar para la continuidad de su

proyecto y la movilidad de identificaciones, que le permiten a Blanca vencer los obstáculos y superar los momentos de crisis, depresión o desánimo.

Para comprender las dificultades y obstáculos en la continuidad de un proyecto identificatorio, guiado por el deseo de terminar estudios a nivel licenciatura, donde el deseo se apuntala en la institución y en los vínculos que se establecen en ella, también es importante ver la parte de extrañeza del sujeto con respecto a las instituciones a las que pertenece. En el caso de Blanca, su itinerario escolar se da en el marco de una situación de explosión demográfica y de un proceso de alta demanda en el nivel medio superior y superior, aspectos que también contribuyen para que su recorrido sea difícil, sin embargo, puede realizar su proyecto de terminar una carrera a nivel licenciatura en escuelas públicas.

Caso: Blanca

Se trata de una ex-alumna de Colegio de Bachilleres, plantel 20 “Del Valle” del turno matutino, que en el momento de la entrevista se encontraba realizando su servicio social en el Departamento de Orientación del plantel y estaba por terminar su carrera de Pedagogía.

La relación que establecí con ella, a quien llamaré Blanca, fue primero como orientadora escolar del plantel. Blanca estuvo un semestre en el Departamento de Orientación realizando su servicio social y al platicar con ella me enteré de que había estudiado en el plantel, yo no fui su maestra durante el tiempo que cursó el Bachillerato. Desde que inició su servicio social empezó a platicar conmigo y a darse una buena relación. Muchas de las pláticas que teníamos eran referentes al tiempo en que ella había estado en el Colegio de Bachilleres estudiando y de sus estudios en la carrera de Pedagogía.

Blanca es una joven de 22 años, amable, responsable, sociable, establece fácilmente relación con los alumnos y maestros. Muestra preocupación por atender a los alumnos y, en la actualidad, se encuentra inscrita en una maestría en la UPN.

4.2. La Primaria. El grupo como espacio creativo y de identificación.

Blanca desde la primaria puede establecer vínculos gratificantes, con los maestros y sus compañeros. En la primaria recuerda especialmente a un maestro, por ser su primer maestro hombre y por las actividades que realizaban no sólo en el salón de clase, como la de participar en el coro de la escuela e ir a museos.

“Él también lo que hacía era llevarnos mucho a museos. Nos llevaba a varios museos, entonces las visitas a las que íbamos, pues él nos iba diciendo, bueno de tal periodo a tal periodo pasó esto y creo que aprendimos también a convivir más en grupo porque nos llevábamos muy bien, y nos decía “vamos al coro”, él dirigía el coro”(B-1-2010).

Desde la primaria, la relación de Blanca, con los maestros va a ser un eje fundamental en su itinerario escolar. Al maestro que recuerda, lo caracteriza por permitir y fomentar la convivencia con el grupo, no sólo en el salón de clase, sino también en la participación en el coro y las visitas a museos. El grupo como formación intermediaria entre individuo e institución, permite el vínculo entre los individuos y la identificación¹⁵.

La convivencia con sus compañeros posibilita a Blanca cambiar la percepción que tiene de sí misma, por lo que podemos pensar, en una identificación imaginaria que le regresa a Blanca, una imagen de sí, donde la vivencia de placer y la sensación de seguridad, permite la construcción de una identidad.

“Creo que ahí fue donde yo aprendí a convivir más con mis compañeros, yo no era muy dada a convivir mucho con mis compañeros, era como muy cerrada, no sé por qué, y ahí fue donde me

¹⁵ “una asimilación de un yo a un yo ajeno, a consecuencia de la cual ese primer yo se comporta en ciertos aspectos como el otro, lo imita, por así decir lo acoge dentro de sí [...] La identificación es una forma muy importante de la ligazón con el prójimo” (Freud, 1932:58).

di cuenta que ya aprendí a tener más amigos. Salíamos más a lugares con nuestro maestro, nos divertíamos” (B-1-2010).

El grupo como espacio “transicional” crea el espacio potencial de la creatividad, la cual significa “capacidad para actuar o pensar de forma innovadora en relación con los modos de actividad preestablecidos, está íntimamente ligada a la confianza básica” (Giddens, 1995:58). Gracias al clima de convivencia y confianza que se da en el salón de clase, Blanca pueda abrirse a nuevas formas de ser, al mismo tiempo, ella aprende que el conocimiento no se da únicamente en la escuela y en el salón de clase, sino que forma parte de lo que existe en el mundo, como son los museos. El deseo de estudiar se apunala en los vínculos que mantiene con sus compañeros y maestros, permitiendo nuevas identificaciones y un sentido de pertenencia, al mismo tiempo que la valoración de objetos socialmente valorados (los museos).

En la primaria Blanca se apropia de otro entorno diferente al de la familia, y construye nuevas identificaciones, paulatinamente va adquiriendo una capacidad de individualización y autonomía, esta última “nace de su capacidad para ampliar el ámbito de su experiencia mediada, para familiarizarse con las propiedades de objetos y sucesos situados fuera del entorno inmediato sensorial” (Giddens, 1995:66).

4.3 Secundaria. La elección basada en un apego afectivo.

Blanca termina la primaria en el 2001, en este mismo año ingresa a una secundaria técnica la que termina en el 2004. Al iniciar la secundaria, Blanca puede tomar decisiones, como elegir la escuela donde quiere estudiar. Sin embargo, parece que la elección, todavía se encuentra mediada por un apego afectivo al padre y no por criterios más pragmáticos y racionales, que de acuerdo con la edad que tiene Blanca al ingresar a la secundaria, es comprensible la elección por el apego al padre, pero esto también evidencia que los padres no tienen suficiente conocimiento de las implicaciones de elegir una escuela exclusivamente por apegos afectivos, o tal vez, también la eligieron porque el

padre podía llevarla, y esto implica mayor seguridad para Blanca, pero no tomaron en cuenta que fuera una escuela, que brindara a Blanca, mejores posibilidades para ingresar a la escuela deseada en el nivel medio superior.¹⁶

“En la secundaria no me quedaba muy cerca de mi casa, la elegí porque mi papá trabajaba más o menos por ahí, y entonces él me decía, yo te quiero llevar todas las mañanas y por eso fue mi elección hacia esa secundaria” (B-1-2010).

Al parecer los padres de Blanca, no tienen conciencia de elegir una escuela, con base en criterios como el plan de estudios, la modalidad educativa, las ventajas que tiene la escuela en relación a otras para poder ingresar a un nivel superior. La elección de escuela, en el caso de Blanca, se encontró determinada por un apego afectivo al padre y por la comodidad que representaba para él la cercanía de la escuela con su trabajo, lo que le permitía llevar a su hija. La elección no fue en base a una planeación y tampoco hubo una información basada en estadísticas oficiales. Lo que muestra, que en ciertas clases sociales como a la

¹⁶ En el estudio: “Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia, que lleva a cabo Van Zanten Agnés, muestra la importancia del capital económico y cultural de las familias, para hacer una elección más racional, que prevenga tanto riesgos sociales como educativos. En este estudio, se plantea que las familias con mayor capital cultural se encuentran más implicadas en la educación de sus hijos y emplean un proceso de planificación: racional y con estrategias para la elección de las escuelas, que pueda prevenir y/o evitar ciertos riesgos sociales y educativos. De acuerdo con este estudio, los padres con un capital cultural, no buscan solamente aumentar y mejorar la base cognitiva de su decisión, sino también disponer de guías normativas para orientar su acción.

Los padres de menor capital cultural confían menos en su juicio personal y buscan consejo de otros padres o de profesionales para calmar su ansiedad y son particularmente sensibles a los rumores que circulan sobre las escuelas, a diferencia de los padres con mayor capital cultural que tienden a confiar más en su juicio personal y en la información de tipo estadístico oficial.

Los padres con mayor capital cultural consideran un número más importante de posibilidades para elegir escuela así como de criterios (escuelas de mejor nivel académico y social, escuelas que puedan asegurar una mejor transmisión de valores de su clase social, la continuidad de los estudios y una inserción laboral), que los padres con menor capital cultural, que eligen escuelas cercanas a su barrio, lo cual se explica por varios factores, como el económico: evitar gastar en transporte o en almuerzo, o por falta de información y también por aspectos culturales.

Como parte de su capital cultural, los padres que pertenecen a la categoría de clase media, son lectores asiduos de la prensa, de sondeos y de diversos estudios, tienen una conciencia social relativamente elevada y casi la totalidad de ellos, desea que sus hijos sigan estudios universitarios.(Van Zanten, 2007).

que pertenece la familia de Blanca, los criterios de elección de escuela, contribuyen a que se den itinerarios que no garantizan el acceso a escuelas públicas de calidad. El Nivel cultural de los padres como el ingreso económico, tiene un impacto importante para garantizar o no la continuidad de los estudios, ya que a mayor nivel cultural, los padres investigan y consideran un mayor número de posibilidades en su elección de escuela, sobre todo si desean que sus hijos continúen estudios a nivel licenciatura.

Las estadísticas oficiales muestran que la escuela de procedencia también es un factor para que los jóvenes puedan ingresar o no a su primera opción en el nivel medio superior, y las secundarias técnicas tienen un porcentaje de 27.4% en relación a las secundarias generales que tienen un 59.9% COMIPEMS (2005). Si los padres de Blanca hubieran consultado esta información, tal vez no hubieran elegido una secundaria técnica.

La secundaria donde estudió Blanca (secundaria técnica) por su modalidad, no es la que ofrece mayores garantías para poder quedarse en su primera elección de escuela en el nivel medio superior. Sin embargo, le da la oportunidad de seguir sus estudios y establecer un tipo de relación con los maestros, que le ayuda a interiorizar normas, valores y adquirir un sentido de responsabilidad, donde encuentra anclajes identificatorios, que le darán la posibilidad de una movilidad en sus identificaciones. Blanca, cuando se refiere a la secundaria comenta:

“Me gustó estar ahí, tuve convivencias, en tercer año porque llevaba buen promedio, entonces me acuerdo que el director, una vez nos llevó al hotel Del Prado y se hicieron convivencias a nivel distrito con todos los chicos que llevábamos buen promedio de todas las secundarias técnicas, entonces también ahí conocí a otra maestra que era muy amable, con ella nos fuimos a Puebla. Era muy divertida, todo el trayecto nos iba contando chistes y nos trataba muy bien, en esa parte de la convivencia con estudiantes de otras secundarias, que

compartíamos cosas, teníamos cosas afines y luego cuando nos poníamos a trabajar, nos acordábamos: ¡Hay el de Física dijo esto! ¡Hay el de Química me hizo esto! Y era esa convivencia con ellos” (B-1-2010).

El compartir *cosas afines* con otros compañeros va permitiendo que se vayan construyendo identificaciones en base al ideal que se comparte con el grupo. La identidad se confirma por las nuevas identificaciones: ser una estudiante de buen promedio. El deseo de estudiar sostiene a Blanca y a su vez ella sostiene este deseo.

4.4 Los maestros como anclajes identificatorios e impulsores del deseo de estudiar.

Algunas materias tienen un mayor grado de dificultad de acuerdo con los intereses y capacidades de los estudiantes, como en el caso de Blanca con la materia de Matemáticas.

“En tercer año me costó un poquito de trabajo, porque estaba en esta parte del coro que era parte también de mi evaluación para la materia de música, y aparte las Matemáticas también me han costado mucho trabajo, entonces no sé por qué los de mi salón fueron muy buena onda y nunca me avisaron de que había un examen, y como nunca me enteré, el día que vamos dice el maestro: “examen de raíz cuadrada”. En ese examen saqué un gran cero, porque no sabía nada, ni había estudiado nada, nada, y eso lo comenté con mi maestro, porque él me dijo: “pero qué te pasa, si siempre vas bien, porque ahora no, tienes que aprender a combinar tus actividades” y ya, me empezó a aconsejar, y yo le decía que sí, pero que no me había enterado sino, sí habría estudiado. Entonces él me comentó que me iba a dar otra oportunidad, pero que le tenía que echar ganas, entonces como mis horarios de coro coincidían con sus horarios de clase, yo no entraba a su clase,

entonces lo que hacía me acuerdo, que salía a las cuatro de la tarde, yo salía a las dos de la tarde, pero nos quedábamos en la biblioteca de dos a cuatro, me quedé como una semana, y ya luego presenté mi examen y saqué 9 en mi examen” (B-1-2010).

Blanca al participar en el coro, en la escolta de la escuela, así como asistir a concursos, descuida la materia de Matemáticas. La actitud que muestra el maestro, es de ayuda y guía, y a la vez impulsa a Blanca: “*que le tenía que echar ganas.*” La oportunidad que le da el maestro y el tiempo, son aprovechados por Blanca de manera positiva y logra aprobar la materia. Otra de las materias que descuida, es la de Física, la maestra de esta última materia, también es investida como una autoridad moral cuyos consejos permiten la reflexión de Blanca:

“...lo mismo me pasó con la materia de Física y la maestra me dijo: “pues tienes que valorar qué es lo que quieres”, pero ahí no fue tanto por el coro por irnos al concurso del himno, sino porque era concurso de escoltas y nos tocaba entonces irnos de práctica, yo perdí muchas clases, tanto por estar en el coro como por estar en la escolta, entonces ella me dijo: “El que sirve a dos amos, con uno siempre queda mal”, y nunca se me olvida porque creo que ese día me hizo sentir muy mal y dije, creo que tiene mucha razón, entonces tengo que ver qué es lo que quiero y yo iba bien en su materia solo que no entraba, entonces por faltas me iba a reprobar y me dijo: o me aplicaba o así con la pena, aunque estuviera en la escolta, me iba a reprobar, le tuve que decir al maestro que por un tiempo no iba a bajar a ensayar y sí se enojó mucho, pero yo también dije pero también tengo que ver mis materias, porque ya voy a salir y quiero estudiar en una prepa”(B-1-2010).

La actitud que tiene la maestra de Física y lo que le dice a Blanca, propician no sólo la reflexión, sino que la pregunta: “*qué es lo que quiero*”, la lleva a anticipar

un futuro, impulsado por el deseo de continuar estudiando y pertenecer a la UNAM.

Los comentarios y la actitud de los maestros de Física y Matemáticas, propician que sean investidos por Blanca como autoridad moral, por lo que sus consejos y apoyo no solo son aprovechados positivamente, sino que también, estas voces que provienen de figuras a las que se les otorga autoridad, tienden a ser interiorizadas y formar parte de lo que es el ideal del yo. Es decir, los maestros son para Blanca anclajes identificatorios, que le permiten poner distancia entre un yo –ideal y un ideal del yo, interiorizar una voz crítica. Al crearse un ideal del yo donde existen identificaciones con personajes con autoridad moral y apoyo, se puede renunciar con mayor facilidad a otras actividades que también proporcionan satisfacción pero que alejan del cumplimiento del ideal.

Blanca participa tanto en la primaria como en la secundaria en actividades extra clase como participar en el coro, en la escolta de la escuela, también asiste a concursos, actividades que le permiten reforzar una imagen de sí misma como buena alumna que responde a las demandas de los profesores, pero la continuidad del proyecto identificatorio implica abandonar ciertas imágenes e identificaciones de sí misma, como la de ser parte de la escolta de la escuela, lugar investido como privilegiado o admirado (yo-ideal). Abandonar este lugar para invertir nuevas identificaciones que obedezcan no sólo a la idealización de una imagen (ser parte de la escolta) sino también al cumplimiento de un ideal y de una exigencia consigo misma (ideal del yo), es decir asistir a las clases de Matemáticas y Física, pedir apoyo a los maestros para estudiar, pasar las materias, cumplir con una responsabilidad y continuar sus estudios.

La continuidad de un proyecto identificatorio donde se pueda invertir una imagen de sí mismo y se den nuevas identificaciones que no obedezcan exclusivamente a las demandas de los demás o a la idealización de la propia imagen (ser admirado por participar en la escolta) tiene que ver con la capacidad de diferenciar el deseo de los otros del propio deseo, y poder abandonar esa imagen idealizada que se tiene de sí misma (narcisismo primario). En el caso de

Blanca, la pregunta: ¿qué quiero?, surge en la reflexión y mediada por la conversación con la maestra la que sugiere que valore sus actividades y decida. La actitud reflexiva a partir de las relaciones significativas, competitivas, conflictivas, “permiten la construcción de la propia historia (sí) al mismo tiempo que su inserción en la historia (nosotros)” (Dubar, 2002:227).

4.5 Inversión del ideal del yo. Condición para asumir las responsabilidades que implican, la realización y continuidad del deseo de estudiar.

Tanto en la primaria como en la secundaria los maestros han sido para Blanca personajes que apoyan, mediadores que propician la reflexión y orientan en momentos donde tomar decisiones es ineludible, como cuando termina la secundaria; la orientadora juega un papel central al guiar, e inducir a la búsqueda de información y de conocimiento de las instituciones para poder ingresar al nivel medio superior.

“A la edad de 14 años me encontré en la etapa de empezar a buscar opciones de nivel medio superior para continuar mis estudios después de concluir la secundaria, en esos momentos al estar en tercer grado de secundaria mi maestra de la materia de Formación Cívica y Ética, era también orientadora del plantel y ella nos pidió visitar instituciones de nivel medio superior para conocerlas, y después exponerlas en el salón, y al exponer las diversas opciones que teníamos para seguir estudiando, pues tomar la decisión de qué institución poner primero y por qué, esto guiándonos por lo que nos gustaba, y de una serie de test de habilidades y aptitudes que nos aplicó.

Recuerdo que yo quería una prepa o un CCH ya que después teníamos el pase automático para la universidad y en ese momento lo que yo quería estudiar era Medicina” (B-1-2020).

En la elección de instituciones de nivel medio superior, el papel que juega la maestra como orientadora, y para que Blanca tome una decisión más informada,

es fundamental. Los maestros como guías y mediadores de procesos reflexivos, permiten a Blanca asumir una mayor responsabilidad con sus estudios.

Blanca, al terminar la secundaria, tiene conciencia de que la UNAM, es una institución que le permitiría, si es buena estudiante, la continuidad de los estudios a nivel superior. Existe una valoración de la institución, porque garantiza a los buenos estudiantes poder ingresar a nivel superior, pero también, porque tiene reconocimiento y prestigio social; es decir, es una institución cuya demanda es muy alta, un gran número de estudiantes desean pertenecer a la UNAM.

Blanca tiene un buen rendimiento escolar, tanto en la primaria como en la secundaria, sin materias reprobadas y con un promedio de 9.5. Ella tiene la capacidad para poder elegir, cuando inicia la secundaria es una elección que obedece al apego afectivo hacia el padre, pero cuando está a punto de terminar la secundaria, su elección y toma de decisiones de prestar mayor atención a sus materias de Matemáticas y Física, obedece a una reflexión, si bien propiciada por lo que los maestros le dicen, ella es capaz de reflexionar sobre la situación presente: sobre lo que tiene que hacer para poder pensar en un futuro posible: quiere estudiar en una preparatoria y continuar sus estudios. Al mismo tiempo realiza lo planeado y pone mayor atención a sus materias de Matemáticas y Física. Es decir reflexiona, planea y lleva a cabo acciones acorde a fines, elementos que permiten la construcción de un proyecto identificatorio, donde existe un deseo de estudiar y terminar una carrera a nivel licenciatura.

4.6 De la secundaria al bachillerato.

Elección y asignación de escuela. Desilusión y duelo.

En el caso de Blanca, encontramos que el pase de la secundaria al bachillerato es un momento de transición, que implica cambios, que suceden bajo determinadas condiciones objetivas como son el proceso de selección, la escuela asignada, la propuesta educativa, la ubicación del plantel y el turno, y también ocurre bajo ciertas condiciones subjetivas, donde se pone en cuestionamiento la imagen que el sujeto tiene de sí mismo y el reconocimiento de los demás, las expectativas personales y los modos de relación, y que de acuerdo a cómo se

vivan los cambios, pueden implicar crisis, conflicto, pérdida, o la aceptación de los cambios y la toma de decisiones.

El pasar de la secundaria al bachillerato, puede convertirse en un camino difícil de recorrer, de acuerdo con la actitud que asumen los estudiantes frente al proceso de selección que enfrentan, y también por la forma en que se hace la selección de estudiantes a las diferentes escuelas, ya que desde 1996 se aplicó por primera vez el examen único de ingreso a la enseñanza media superior, y desde entonces “miles de estudiantes se han visto sujetos a un proceso de selección acompañado de incertidumbre y angustia” (Guerrero, 2008:135). Sobre todo si consideramos “que cerca de la mitad de los jóvenes que presentan el examen único de ingreso no son admitidos en la opción de su preferencia, por lo que uno de cada cinco alumnos deciden acudir a escuelas particulares y se ha incrementado la deserción escolar, del 17.4% en años anteriores a la aplicación del examen único, a 22.5% a partir de la selección de este instrumento” (Rivera, Guerrero, Sepúlveda, 2006: 1).

Blanca al estar en el último año de la secundaria quiere continuar sus estudios y desea entrar a una preparatoria o a un CCH, es decir pertenecer a la UNAM, porque ahí encuentra mayor garantía de poder tener una continuidad en sus estudios, sobre todo en ese momento que desea estudiar Medicina. Si bien Blanca asume una actitud reflexiva y responsable, que le permitió terminar su secundaria con buen promedio: 9.5. Sin embargo, tomó a *relajo* el curso de preparación para el examen para ingresar al nivel medio superior, tal vez por un exceso de confianza propiciado por su buen promedio.

“Porque me metieron a un curso a parte, entonces yo iba muy bien en la secundaria, pero el curso sí lo tomé de relajo, todo lo que no hice en la secundaria, todo eso sí lo hice en el curso, y yo le decía (le habla a la madre): es que me metes a un curso los sábados, y los sábados lo único que yo quiero es descansar, tantas actividades, ya me sentía bien cansada y todavía un curso en sábado de ocho de la mañana a tres de

la tarde, está muy pesado, las tareas a veces sí las hacía a veces no, todo lo que nunca hice en la secundaria lo fui a hacer aquí, la verdad, de eso sí me acuerdo” (B-1-2010).

El hecho de que sus padres la hayan metido a un curso de preparación para el examen¹⁷, (regularmente estos cursos son particulares y tienen un costo) demuestra que existe un interés de la familia y en especial de la madre, pues es la que insiste en que tome el curso, para que su hija entre a la escuela de su interés.

En los comentarios que la madre le dirige a Blanca hay una exigencia pero también un apoyo para que siga estudiando y pueda entrar a instituciones que tengan un buen nivel y prestigio. En este momento, hay de parte de los padres de Blanca y en especial en la madre, una mayor conciencia de elegir una buena escuela y de las dificultades para ingresar, ya que desde 1996 existe el examen de ingreso al nivel medio superior. La preocupación de los padres muestra que existe un proyecto familiar con respecto al futuro de Blanca y se transmite una continuidad y realización del deseo de seguir estudiando.

Al terminar la secundaria, existen factores que no favorecen a Blanca para poder tener mayores posibilidades de ingresar a su primera opción en el nivel medio superior, la modalidad de la secundaria en que estudió (secundaria técnica), el capital cultural de su familia y la falta de información, así como el nivel de estudios de sus padres, ellos tienen estudios hasta la secundaria. La escolaridad de los padres, como la escuela de procedencia, son factores que influyen para que los jóvenes ingresen a nivel medio superior, como lo muestran las estadísticas que presenta COMIPEMS (2005)¹⁸ donde se observa que a mayor nivel educativo de los padres, existen mayores posibilidades de que los jóvenes tengan un mayor puntaje en el examen de ingreso a Nivel Medio Superior.

¹⁷ Los cursos de preparación para el examen de ingreso a nivel medio superior, no son una garantía para obtener el puntaje que permita el ingreso a la institución deseado y por otro lado, “afecta el ingreso familiar y engruesa los intereses de de instituciones o particulares que lucran ante este hecho” (Herrera,2010:56).

¹⁸ Ver al respecto las gráficas que se presentan en el capítulo 3: La Educación Media Superior en México.

A pesar de que Blanca tiene un buen promedio de la secundaria y toma el curso de preparación para el examen de ingreso al nivel medio superior, no logra quedarse en sus primeras opciones que son escuelas de la UNAM, como la prepa y el CCH, se queda en un Colegio de Bachilleres, el que no fue su primera opción. Al parecer en el momento del pase de la secundaria al nivel medio superior, Blanca tenía confianza en quedarse en alguna de las escuelas de sus primeras opciones, por lo cual no visitó los planteles del Colegio de Bachilleres y no sabía donde se encontraban ubicados.

“Yo no recuerdo cuál fue mi primera opción, lo que sí recuerdo es que era una prepa y luego un CCH y luego puse los Colegios de Bachilleres, pero los puse conforme a mi delegación, y esos nunca los fui a visitar, nunca visité sus instalaciones, entonces yo dije vivo en la Delegación Venustiano Carranza y el que quedaba era el plantel 10 [...]me quedé en un Colegio que yo nunca había visitado y que para colmo estaba bien fea la zona, cuando lo fui a ver, y por qué puse esto, nunca me percaté de ir a visitar las escuelas” (B-1-2010).

4.7 El ingreso a Colegio de Bachilleres plantel 10 “Aeropuerto”.

Riesgos para la continuidad de los estudios.

Se pueden presentar situaciones que pongan en riesgo la continuidad del deseo de seguir estudiando. El riesgo está dado tanto por condiciones objetivas: el ambiente y entorno del plantel, la asignación de una escuela no elegida, como por condiciones subjetivas: que tienen que ver con los recursos psíquicos y cognitivos de Blanca, para poder enfrentar estas condiciones adversas y buscar formas de solución, para dar continuidad a su proyecto.

Blanca al no ser aceptada por la institución que elige, la UNAM, y en la cual había puesto sus expectativas, y encontraba una mayor probabilidad de seguir estudiando hasta nivel licenciatura, sufre una desilusión, por no cumplir con su ideal. La frustración que implica no ingresar a la escuela deseada, se ve

acrecentada por el ambiente escolar, y el entorno en que se ubica el plantel, pasando por un periodo de tristeza y depresión.

“Al conocer los resultados en el periódico, vi que me había quedado en el Colegio de Bachilleres plantel 10 “Aeropuerto”, cuando ingresé a este plantel, me encontré con una etapa difícil de asimilación hacia una nueva escuela y compañeros, no entendía lo que sucedía, después de ser una buena estudiante, me encontré en una etapa de tristeza, depresión, a mi no me gustaba el ambiente del plantel se me hacía muy pesado, me levantaba tarde, con la finalidad de llegar tarde a la primera clase, había mucho vandalismo en el plantel. Conté con el apoyo de mis padres, ya que ellos me llevaban a la escuela, y me preguntaban a menudo qué me sucedía, hice muy buenos amigos en ese plantel, pero a pesar de ello no me gustaba, no me agrada la idea de seguir en esa escuela por tres años” (B-1-2010).

El “ambiente del plantel” y su contexto inmediato, es un elemento de riesgo, en la continuidad de los estudios, cuando en vez de proporcionar seguridad y confianza, se vuelve una amenaza¹⁹ a la integridad física y psíquica de los individuos, no permite la confianza en los anclajes existenciales de la realidad, tanto en un sentido emotivo como cognitivo (Giddens,1995). Una defensa que encuentra el individuo para mantener su integridad es la huida. Lo que hace que un ambiente amenazante, sea una condición que favorece la deserción de los estudiantes, o su deseo de cambiar de plantel.

¹⁹ En entrevista a la directora general del Colegio de Bachilleres, Sylvia Ortega Salazar, a la pregunta por qué desertan los estudiantes, ella responde “Una causa es el entorno de los planteles. Las historias que están oyendo son dolorosas. Estudiantes que se sienten amenazados en el camino al plantel, que son víctimas de porros. Droga, violencia, que sabemos que ya traspasó los muros de la escuela, cambia el entorno dramáticamente. Los estudiantes se sienten en riesgo, lo sabemos por la encuesta que hizo la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal” (La Jornada, 2013).

Su nivel de responsabilidad y las calificaciones obtenidas en la secundaria, le habían dado a Blanca seguridad, y una identidad como buena estudiante, por lo que no podía entender por qué se había quedado en ese plantel: *“después de ser una buena estudiante, me encontré en una etapa de tristeza, depresión”*.

El estudiante tiene una valoración de sí mismo, que se da no sólo por su historia familiar, sino también por el valor que le otorga a la escuela donde ingresa, y éste a su vez tiene que ver con la posibilidad de desarrollar un sentido de pertenencia con la institución y con la propia valoración del estudiante, es decir, se encuentra vinculado estrechamente con procesos de construcción de identidad. El estudiante construye diferentes imágenes de sí mismo en relación con el valor que le otorga a la escuela y a las relaciones que establece en ella. Blanca hasta terminada su secundaria tiene una valoración de sí misma como buena estudiante, imagen que es cuestionada cuando no ingresa a la escuela deseada, lo que se pudo haber vivido como una herida narcisista: no puede alcanzar el ideal, que es ingresar a una escuela de la UNAM, provocando la tristeza, depresión y frustración.

La herida narcisista se genera cuando el yo ha internalizado una función evaluadora de sí mismo, y distingue diferentes atributos, algunos de los cuales son más valorados e investidos con un afecto placentero, es decir una investidura narcisista que implica cumplir con el ideal: ser una buena estudiante. Pero la no aceptación en las escuelas de su elección, e ingresa a una escuela que se encontraba en una zona problemática y cuya imagen social no es valorada, hacen que la imagen que tenía de sí misma se ponga en cuestionamiento, por lo que se pone triste y se deprime.

Blanca al no ingresar a la UNAM, no logra cumplir con su ideal. Aceptar esta realidad, implica hacer un duelo (imaginario), ya que ha perdido el objeto valorizado (la UNAM) y una parte de sí. Blanca pierde la identidad de estudiante perteneciente a la UNAM. Pertenecer a esta institución da a los estudiantes un reconocimiento social, además de, mayores garantías para continuar los estudios a nivel superior.

El caso de Blanca nos remite a muchos casos de jóvenes que no se quedan en las escuelas de su preferencia, y que al igual que Blanca se deprimen y se sienten frustrados. No en todos los jóvenes existen elementos para que puedan superar su depresión, como lo señala Aboites (2004), cuando plantea que una joven de 15 años, en el 2003, al ver que no había sido asignada a la escuela que había elegido y por el contrario, se le asignaba a la ruta de educación técnica “una que hace mucho más difícil continuar posteriormente con la educación superior”, se sintió devastada y las palabras de su familia fueron de poco consuelo, terminó suicidándose²⁰.

Blanca también tiene que enfrentar los reclamos de su mamá, pero a diferencia del caso que señala Aboites (2004), también encuentra apoyo en sus padres, existe la presión para que ella pueda aspirar a mejores escuelas pero también la cercanía y apoyo.

“Mi mamá como que se enojó, porque fue algo así como, “yo no quería que te quedaras en una escuela así”, y yo decía: “Es que tú me haces sentir mal, porque a la vez me da igual, siempre y cuando termine el nivel medio superior, da igual la institución que sea, y tú me haces sentir mal cuando me dices, es que pudiste haber dado más de ti, es que pudiste, y yo le decía tú me haces sentir mal” (B-1-2010).

²⁰ Desde el comienzo del examen único, más de “800 mil jóvenes han sido enviados a escuelas que realmente no escogieron”, siendo una de las causas por las cuales se ha incrementado la deserción escolar, cerca de “100 mil estudiantes abandonan la escuela cada año. Impedir a los jóvenes continuar en la educación pública u obligarlos a estudiar mecánica automotriz, cuando son realmente capaces de ir a la ruta universitaria, son prácticas que contribuyen a generar un clima de ansiedad y frustración entre los jóvenes. Los suicidios son la indicación más fuerte y evidente de que ese clima ha alcanzado niveles alarmantes (Aboites, 2004: 189).

El que Blanca diga: “*da igual la institución*” se puede considerar como una forma de defenderse ante la presión de la madre, pero también como una forma de aceptar la situación, si ésta le permite seguir estudiando, o tal vez, porque ignora la importancia del tipo de institución. Sin embargo, Blanca no tardará en darse cuenta que sí importa el tipo de institución y el plantel para poder seguir estudiando.

La ubicación del plantel en una zona conflictiva, es un elemento esencial, de rechazo a esa institución, y la madre de Blanca reacciona, tal vez porque se da cuenta que es importante el tipo de institución para continuar estudios a nivel superior, o de los riesgos que se pueden presentar, los cuales pueden obstaculizar la continuidad de los estudios.

Al ingresar y cursar el primer semestre en el Colegio de Bachilleres plantel 10 “Aeropuerto”, Blanca vive la amenaza a su integridad física, y por tanto, cambiará de parecer y se dará cuenta de que ese: “*a la vez me da igual, siempre y cuando termine el nivel medio superior*” no resultó ser más que una forma de defenderse o adaptarse a la situación.

Si el valor que se le otorga a la escuela tiene que ver con el propio valor que se da el sujeto a sí mismo por pertenecer a dicha institución, vemos que en Blanca, el pertenecer a un plantel que se encuentra en una zona conflictiva y donde existe vandalismo afecta la percepción que tiene de ella misma, su propia valoración.

Una de las características del plantel, que no le agradan a Blanca es: “*había mucho vandalismo en el plantel*”, lo que no sólo tiene que ver con la imagen ideal de prestigio y de estatus de una institución, sino con la posibilidad de enfrentar un riesgo real.

El riesgo tiene que ver tanto con la amenaza de sufrir pérdidas o la imposibilidad de continuar un proyecto. En el caso de Blanca no es sólo estar en el lugar que no se quería estar, sino que el vandalismo implica una amenaza que significa sufrir un daño físico o material, lo que ha sucedido con estudiantes al ser asaltos o lastimados por grupos hostiles pertenecientes a los mismos planteles. El

hecho de que la escuela no favorezca un ambiente de confianza y ponga en riesgo no solo la integridad física, sino también la valoración de sí mismo, son condiciones que dificultan la continuidad de los estudios y propician la deserción.

4.8 Cultura escolar.

La cultura escolar, “puede presionar y condicionar el comportamiento de los implicados en la vida escolar” (Pérez, 2004:147), ya que en ella intervienen, varios elementos como son: “los ritos y costumbres de la vida social en la escuela, las habilidades de los agentes implicados, las expectativas de la comunidad social, las relaciones entre los docentes, las relaciones profesor-estudiante” (Pérez, 2004:147). En el caso de Blanca la cultura escolar hasta antes de ingresar al Bachilleres 10 “Aeropuerto” había favorecido el apuntalamiento del deseo de estudiar, no sólo en el narcisismo primario (los ideales transmitidos por la familia) sino también en los referentes identificatorios encontrados principalmente en los maestros y en los vínculos de apoyo, guía y confianza que le brindaban, y que reforzaron una imagen de ella como buena estudiante. Pero al ingresar, al plantel 10 “Aeropuerto”, la cultura escolar del colegio no le proporcionó un clima de confianza, ni los referentes identificatorios, existiendo un choque con la cultura escolar y familiar, que hasta entonces se había constituido en ella.

Blanca cuenta con el apoyo y confianza de sus padres, quienes la llevan al plantel, lo que le permitirá buscar nuevas opciones.

Blanca pide a sus padres que la saquen de ese plantel:

“Yo les pedí que máximo les aguantaría un año en esa escuela, ya que el ambiente no me gustaba, pero que por favor después vieran la posibilidad de que me sacaran de ahí” (B-1-2010).

La posibilidad de seguir estudiando era en una escuela pública, pues su familia no contaba con recursos para ponerla en una escuela privada. El principal motivo que expresa Blanca para que la saquen del plantel, es el ambiente escolar

de vandalismo, sin embargo, también se dan otros aspectos que contribuyen en su disgusto, frustración, como no tener maestra, el que los maestros lleguen tarde o desvaloricen a los alumnos, y las huelgas.

“Se jubiló la maestra que nos iba a dar Física, era una jefa de materia y nos dijo: yo soy jefa de materia y ya me toca jubilarme y ya me voy a ir, y se fue y estuvimos como dos semanas sin maestra” (B-1-2010).

Del maestro de Taller de Lectura y Redacción dice:

“Cuando teníamos clase de una hora esperábamos al maestro media hora y cuando teníamos clases de 2 horas, lo esperábamos una hora, pero lo que no me gustaba era el ambiente” (B-1-2010).

Algunos maestros del plantel 10 “Aeropuerto” desvalorizan a los alumnos al decirles que dudan de que puedan llegar a la universidad.

“Entonces, por qué me decían en el primer Colegio de Bachilleres en el que estuve, y de aquí a que llegues a la universidad, de aquí a que logren ser algo” (B-1-2010).

También las huelgas pueden ser un elemento que contribuye a la frustración y decepción respecto de la institución, aunque en ese momento se perciba como algo que le permitió a Blanca, momentáneamente no asistir a la escuela.

“Estando en el primer semestre, la escuela se fue a huelga, ¡que felicidad!, no asistiré a ella por algún tiempo, aunque extrañaba a mis amigos” (B-1-2010).

Son diversas condiciones las que generan disgusto, displacer, malestar en Blanca en el tiempo que cursa el primer semestre en el Colegio de Bachilleres plantel 10 “Aeropuerto”, la falta de compromiso de algunos maestros al llegar tarde a sus clases y la desvalorización que hacían de los alumnos al decirles de que dudaban de que pudieran llegar a la universidad.

La Institución tiene una finalidad que la identifica y la distingue, la realización de una tarea primaria, que puede cumplirse porque sus miembros están vinculados por la existencia de un ideal, que es el que permite la identificación entre ellos. Existe un “contrato narcisista”, donde circula una carga libidinal que inviste a los otros y hace posible el cumplimiento de la tarea primaria, que en el caso de la escuela sería formar a los estudiantes, transmitir normas, mantener las funciones del encuadre, y permitir la continuidad de los estudios, o de pensar en un futuro posible de vivir en mejores condiciones, poderse insertar al campo laboral (Kaës, 1996). Los acontecimientos narrados por Blanca en el tiempo que estuvo en el Colegio de Bachilleres plantel 10 “Aeropuerto”, amenazaban su investidura Narcisista y por tanto la construcción del proyecto identificador, donde el deseo de continuar sus estudios, le permitiría pensarse en un futuro como profesionista.

El plantel 10 “Aeropuerto”, de acuerdo con el relato de Blanca, no le proporcionaba un apoyo y contención, al mismo tiempo que los maestros, que hasta ese momento habían sido figuras valoradas por Blanca, dejan de serlo para pasar a ser figuras desvalorizadas y que desvalorizan a los estudiantes. Se pierden los principales anclajes identificatorios.

Si bien Blanca pasa por un período de tristeza, no se agudiza al grado de vivir una crisis que la obligue a abandonar su proyecto de seguir estudiando, pues los momentos decisivos también pueden ser períodos de adquisición de nuevas destrezas y capacidades, donde se da la reflexión y configuración de la identidad (Giddens, 1995). Al mismo tiempo Blanca encuentra el apoyo de la familia y de otras personas, es decir existen vínculos de confianza y apoyo.

“Un día sin querer me encontré a mi vecino, quien le preguntó a mis papás que cómo estábamos y cómo nos iba en la escuela, ellos le contaron que yo no me sentía muy a gusto en la escuela donde estaba, y es donde me enteró que él es orientador del plantel 3 “Iztacalco”, y es él quien me dice que por qué en vez de deprimirme, empiece a mejorar mis calificaciones para que pudiera realizar un cambio de plantel, y es donde me comenta que el plantel 20 “Del Valle” es uno de los más solicitados, y que por ello no aceptan a los chicos de cambio de plantel, por ser un plantel pequeño.

Después de esta charla, yo empiezo a motivarme, asisto temprano a la escuela y comienzo a aplicarme para pasar bien mis materias, al hacerlo y comenzar con el trámite de reinscripción, yo solicito en la dirección mi cambio de plantel, por lo cual cuando el director me entrevista, y le solicito el cambio al plantel 20 “Del Valle” él me dice que ese plantel es uno de los más solicitados y que no era nada seguro que fuera aceptada.

Cuando obtengo mi hoja sellada y firmada, acudo al plantel 20, me entrevisto con el director, y él me comenta que el plantel es muy pequeño y no tiene cupo, pero que sí en dado caso de que me acepte sería en el turno vespertino, al principio no me agrado la idea, pero prometí que estando en el plantel no sacaría malas calificaciones, volví al día siguiente, y la sorpresa fue que era aceptada y estaría en el turno matutino con la condición de que no reprobara, si yo reprobaba me cambiarían al turno vespertino” (B-1-2010).

Al contar con el apoyo de sus padres, así como de su vecino que es orientador del plantel 3 de Colegio de Bachilleres, el cual le explica y le sugiere que mejore su promedio para que pueda pedir su cambio al plantel 20, encuentra una salida para estudiar en un plantel que se ubica en una zona tranquila no conflictiva. Blanca logra superar la tristeza y motivarse para mejorar sus

calificaciones y pasar las materias, pues para cambiarse de plantel es requisito indispensable ser alumno regular, no deber ninguna materia, lo que quiere decir que Blanca no pierde ningún semestre y su itinerario escolar, es continuo.

Al entrevistarse con el director del plantel 20 “Del Valle” para pedir su cambio de plantel, Blanca promete no sacar malas calificaciones. El Director le da la inscripción en el turno matutino, ella sabe que no debe reprobar para seguir manteniendo su lugar en ese turno, pues los alumnos que reprobaban materias son cambiados al turno vespertino. Blanca entra con entusiasmo y decidida a no reprobar materias y mantenerse en el plantel 20 “Del Valle” en el turno matutino.

Las políticas internas de los planteles, como la de cambiar al turno vespertino a los alumnos que reprobaban materias, por ser el turno donde hay menos alumnos, también favorecen un clima de exclusión dentro de la misma inclusión, es decir aunque son alumnos de Bachilleres tanto los del turno matutino como el vespertino, los de este último son los que reprobaban materias, los que re-cursan semestres.

4.9 Cultura Escolar en el Colegio de Bachilleres, plantel 20 “Del Valle”.

El cambio de plantel permite que Blanca supere su tristeza y pueda continuar un itinerario escolar exitoso.

“Mi estancia en el plantel los dos años y medio que estuve, fueron agradables, fui alumna de excelencia, estuve becada, y por si fuera poco también conocí nuevos amigos, me sentí muy bien estando en esa escuela” (B-1-2010).

La transición de la secundaria al bachillerato fue para Blanca un momento que puso a prueba su yo en cuanto a sus identificaciones y propios recursos para encontrar caminos que le permitieran continuar con sus estudios, y por lo tanto, seguir invistiendo una imagen de sí misma como futura profesionista.

La imagen que el adolescente investirá de sí mismo en un futuro, se modela a partir de los ideales y anhelos, pero también de las identificaciones que se van

conformando en la relación que tienen con otros semejantes. Poder investir de manera anticipada la imagen de sí mismo que devendrá en un futuro, es condición para investir el cuerpo real, poder pensar en un futuro posible de vivir. La construcción de un proyecto identificador permite pensar e investir la imagen de un cuerpo que por el tiempo tiende a cambiar, se deja de ser niño para ser un adolescente, un joven.

Entre lo que se anticipa de manera imaginaria y lo que deviene en la realidad puede existir una diferencia que causa satisfacción, negación, sorpresa, frustración, pero sí predomina el principio de realidad, se acepta. En el caso de Blanca ella anticipa desde la secundaria una imagen de ella misma como profesionalista.

Existe en Blanca el deseo de terminar el nivel medio superior y continuar estudiando, pero en la realidad se enfrentó primero con un ambiente escolar que no pudo tolerar y que la deprimió, el cambiar de plantel y tener la sensación de hacer algo para generar este cambio, le aporta seguridad y le permite pasar de imaginar un tiempo futuro a un actuar, donde construye en un presente la posibilidad de un futuro.

Para Blanca poder cambiarse al plantel 20 "Del Valle" significó seguir estudiando, por lo que desarrolló un sentido de pertenencia a la Institución:

"Estando en el veinte, tuve que hacer nuevos amigos, tuve otros maestros, otra manera de enseñar también muy diferente, también en eso cambio, creo que las materias más significativas fueron Matemáticas, me creí mala en matemáticas, no sé por qué y la pase muy bien, me saqué 9 y 10. Creo que aquí descubrí, que no era tan mala, según yo me costaban mucho trabajo las Matemáticas, pero el maestro decía: "me captas muy rápido las ideas", pero ¿cómo?, si soy mala para esto, pero creo que tenía también mucho que ver la manera en cómo nos habían enseñado antes, yo sentía que no entendía muy bien las cosas, entonces cuando iba hacer un examen, yo decía es que no creo pasarlo y me decía el maestro "¿cuál es el miedo?" Y yo decía:

“No sé, no sé cuál sea el miedo”, pero también la materia de Biología y Ecología. Me acuerdo de cuando llegó la maestra y dijo: “les voy hacer un examen diagnóstico”, no, no aprendí nada en la secundaria, ¿por qué?, pues quién sabe, pero yo decía no sé nada y si, no supe nada en el examen, y ¿qué es la fotosíntesis?, temas tan básicos y yo no sé, yo dije la primaria y la secundaria la pasé de noche, porque no sé nada y con esa maestra fue aprender de manera muy diferente, y nos explicaba y nos ponía ejemplos[...] todo tenía un método, tenía una explicación” (B-1-2010).

Los maestros del Colegio de Bachilleres plantel 20 “Del Valle”, vuelven a ser investidos, por Blanca, como figuras con las que se puede identificar, y apropiarse de diferentes formas de enseñar, donde existen métodos y explicaciones. Adquiere mayor confianza en sus conocimientos y en ella misma.

Blanca encuentra también con el personal que labora en el Colegio de Bachilleres, plantel 20, la ayuda para adquirir otros aprendizajes como saber consultar libros en la biblioteca:

“En las exposiciones siempre era ir a la biblioteca a sacar el texto, aprendí a usar la biblioteca [...] el señor de la biblioteca siempre me ayudaba y me decía: “No amiga, así no se llena la ficha”, una vez me enseñó muy pacientemente y ya, y una vez quería un libro y nunca lo encontré en el fichero, y me dijo: “Es que lo buscas mal, así no se busca”, y también me enseñó y me dijo: “se busca así”(B-1-2010).

En el plantel 20 “Del Valle”, Blanca logra desarrollar un sentido de pertenencia con la Institución. Se crea un sentido de pertenencia a una institución por las experiencias que se han vivido y han conformado nuestra identidad y el sentimiento de unidad del yo. En el sentimiento de pertenencia me reconozco en los otros y, a su vez, soy reconocido por los otros, es decir, sin ese sentimiento de pertenencia no podría saber quién soy, pues la identidad se conforma en la relación con los otros, en la que puedo reconocirme y diferenciarme de los otros

(Maalouf, 1999). La escuela es el espacio donde ha encontrado a otros con quien identificarse, como son sus compañeros y maestros, pero también es un punto de anclaje, de contención y seguridad.

En el caso de Blanca, la posibilidad objetiva que puede permitir la continuidad de sus estudios, es su ingreso a escuelas públicas donde pueda darse un sentido de pertenencia, el que al parecer depende de las identificaciones ya constituidas, de manera que el estudiante le da valor a una institución y a un plantel, de acuerdo también a una valoración social, que incluye la ubicación del plantel, la estructura del plantel, los conocimientos adquiridos, así como el proyecto de continuidad de los estudios a nivel superior. Recordemos que Blanca desde la secundaria piensa ingresar en la UNAM porque es una de las instituciones que permiten, si el estudiante tiene un buen promedio, ingresar a la licenciatura sin ningún problema.

Blanca al ingresar al plantel 20 “Del Valle” puede comparar y darse cuenta de las diferencias entre un plantel y otro. Una diferencia esencial entre el plantel 10 “Aeropuerto” y el plantel 20 “Del Valle” es la zona en que se encuentran. El plantel 20 “Del Valle” por su ubicación, da mayor seguridad, pero también el ambiente del plantel, de acuerdo con el relato de Blanca, proporciona sentimientos de seguridad y contención. Además, es importante destacar que Blanca cuando ingresa al plantel 10 “Aeropuerto”, también se encuentra deprimida, triste, por no lograr ingresar a la UNAM, lo que implica una privación y hacer el duelo, aspecto al que muchas veces no se le pone la debida atención en la familia. En el caso de Blanca, encuentra apoyo en la familia.

En Blanca se da un reconocimiento al plantel 20 “Del Valle” y a la Institución, a la formación académica que le brindó, pero también existe un reconocimiento a su propio esfuerzo.

“El colegio me brindó mucho a mi formación académica, ya que el primer semestre de la licenciatura vi temas que los había aprendido en el bachillerato, a pesar de que muchos piensen que no tiene un buen

nivel académico, yo siempre he pensado diferente, pienso y creo que la escuela nos da los medios, las herramientas y de nosotros depende el tomar esas oportunidades para nuestra formación y de ese modo poder decir y demostrar soy un estudiante egresado de bachilleres que entró a una universidad, y que los temas o de la formación académica que más recuerdo es la del Colegio de Bachilleres”(B-1-2010).

En el discurso de Blanca podemos encontrar que ella logra apropiarse de lo que la escuela le brinda: “*creo que la escuela nos da los medios, las herramientas y, de nosotros depende el tomar esas oportunidades para nuestra formación*”, pero también persiste una visión de la institución que no es valorada en relación con los diferentes sistemas y escuelas que existen de nivel medio superior, es decir, existe una valoración inferior con respecto a otras escuelas, en específico con la UNAM y el IPN, cuando Blanca dice: “*a pesar de que muchos piensen que no tiene un buen nivel académico*”, aunque ella no comparta este juicio. Los alumnos de Colegio de Bachilleres viven la discriminación de otros compañeros que sí se quedaron en escuelas de la UNAM y el IPN, siendo este uno de los motivos que propicia que en el primer año de haber estado en el colegio, los estudiantes vuelvan a presentar su examen a nivel medio superior, para ver si pueden ingresar a las escuelas de la UNAM o del IPN.

Blanca cambia del plantel 10 al 20 y no vuelve a hacer el examen, su opción de seguir estudiando la encuentra en el plantel 20, lo que le permite no interrumpir los estudios.

El cambio de plantel significó para Blanca cambiar de ambiente escolar, de un ambiente de vandalismo a un ambiente de tranquilidad y seguridad, (por su ubicación el plantel 20 no se encuentra en una zona conflictiva) de esta forma pudo mantenerse en el sistema escolar y continuar con sus estudios.

El seguir sus estudios en un nuevo plantel que le permitió “*aprender de manera muy diferente*” y relacionar estas formas de aprender con métodos y

explicaciones, dan la idea que en Blanca se va gestando un interés por aprender que se prolonga en un proyecto profesional.

4.10 Invertir una nueva imagen de sí misma que sostiene el deseo de seguir estudiando, pero que reconoce una limitación.

Blanca en la secundaria quería estudiar Medicina, sin embargo, son dos acontecimientos que la impresionan y la harán cambiar de idea.

“yo quería estudiar medicina, por eso pedí Ciencias de la Salud y me gustaba mucho, pero el detalle fue que una vez me tocó ver un accidente, yo vi a un chico que se estaba desangrando, y uno de sus amigos pedía ayuda, y la ambulancia no llegaba, y creo que eso fue lo más traumático para mí porque decía: ¡Se está muriendo y no puede ser que la ambulancia no llegue! y el chavo estaba desesperado, paso mucho tiempo y yo no había comido, iba ese día con mi mamá y le dije: “Ya llévame a la casa, porque me siento muy mal”, y nos fuimos y ya no supe qué pasó con el chavo, nunca supe que pasó con él. En un año nuevo que pasamos con mi abuelita, igual empieza a sangrar de la nariz, le dio una hemorragia, porque le subió la presión y lo único que yo hice fue agarrar, estábamos en casa de mi tía, sentarme en una silla y le dije a mi hermana sírveme un vaso con Coca, porque yo sentía que me caía, entonces dije: “No sirvo para la Medicina, porque veo sangre y me desmayo, ¿cómo va a ser posible, que llegue un paciente que se esté desangrando y que diga espéreme, porque la doctora ya se desmayó?”, entonces dije, no la Medicina como que no” (B-1-2010).

Blanca al darse cuenta que “no sirve para la Medicina”, buscará información y pedirá ayuda para poder elegir y tomar una decisión con respecto a qué carrera estudiar.

“Le comento a mi maestro que era nuestro tutor, que era el maestro de Filosofía, nos dijo que ya iban a salir las convocatorias y que ya teníamos que decidirnos, en quinto semestre la convocatoria

salía en enero, y yo tenía que decidir ya. Entonces había una feria, el maestro me mandó a esa feria, me llevó una gaceta de la UNAM y me dijo: “Ve a la feria a ver qué es lo que te gusta, qué es lo que te conviene, pero yo cuando fui sentí que eran más instituciones de nivel medio superior, muchas escuelas particulares, era importante, pero yo no le di mucha importancia porque yo decía: “no es lo que me gusta”, pero no sabía que quería, ni qué era lo que me gustaba, y ya luego me dijo de un examen vía internet, que era el de “Oriéntate” y entonces, lo pagué y lo hice [...] sale Pedagogía en primer lugar y Psicología en segundo, entonces yo dije: “Pues a ver mi elección, si sale Pedagogía en primer lugar, pues estudio Pedagogía. ¿Qué era la Pedagogía? Pues quien sabe, pero yo dije Pedagogía. Entonces lo comenté con mi maestro de Filosofía, y él me dice: “Y ahora ¿dónde quieres estudiar Pedagogía?, para él era algo así después de Medicina quieres Pedagogía”, y él me decía, la UNAM, bueno la UNAM, hice el examen para la UNAM en C.U, y otra de mis maestras, mi maestra de Biología me habló de la Pedagogía y me dice: pues si quieres Pedagogía, pues vete a la Universidad Pedagógica” (B-1-2010).

Blanca relata dos experiencias que le hicieron cambiar la elección de la carrera. La primera, el accidente de un joven que se estaba desangrando y la ambulancia no llegaba, el segundo, es la hemorragia que tiene la abuela. Estos dos acontecimientos la confrontan con la posibilidad de la muerte, y el segundo con las limitaciones que tiene en cuanto ver sangre y sentirse mal. En los dos casos se trata de reconocer los límites, como limitación narcisista. Al reconocer sus propias limitaciones, puede investir nuevas identificaciones y llevar a cabo una elección de carrera en base, a una búsqueda de información. Blanca investiga en ferias de orientación vocacional, pregunta a los maestros, y realiza un examen para poder elegir una carrera.

El cambio de carrera, puede entenderse no solo porque Blanca acepta sus limitaciones y dificultades para poder estudiar Medicina, sino también porque de acuerdo con su relato, sus principales anclajes identificatorios en su itinerario escolar son los maestros, es decir se han constituido identificaciones con los maestros.

4.11 De bachilleres a la universidad. La ambivalencia del mandato de la Institución.

El Colegio de Bachilleres surge en un momento donde existía una demanda alta para ingresar al nivel medio superior, pero al mismo tiempo, una necesidad de frenar el ingreso a nivel superior, sobre todo en la UNAM y el IPN, por lo que se plantea un modelo educativo, que fomenta las salidas ocupacionales, y al mismo tiempo ofrece un bachillerato propedéutico que permite seguir estudios a nivel superior. Es decir, de acuerdo al análisis que hago sobre el nivel medio superior y superior²¹, me parece que la institución se crea bajo un mandato ambivalente, que quería solucionar la demanda de ingreso a nivel medio superior y limitar el ingreso a las universidades públicas. Es ambivalente porque al mismo tiempo que ofrecía una salida ocupacional, creaba expectativas en los estudiantes para que continuaran sus estudios a nivel licenciatura.

La misma institución crea la ilusión de poder continuar estudios a nivel superior, ilusión que en los primeros años de creación del Colegio de Bachilleres, pudo sostenerse porque fue la década de los 70, donde también se crearon nuevos modelos universitarios, como la UAM, que dieron cabida a estudiantes que egresaban (entre otras instituciones) de Colegio de Bachilleres. Pero en la década de los 80, se dio un mayor control de acceso a las universidades públicas y se redujo el presupuesto. En la actualidad es mucho más difícil que esta ilusión pueda sostenerse (sobre todo para los estudiantes cuyas familias tienen menos ingresos), por varias razones: el crecimiento de la población estudiantil del nivel

²¹ Ver el Capítulo 3

medio superior, las políticas de ingreso a las universidades públicas, la obligatoriedad de cursar el nivel medio superior.

Si la opción para continuar los estudios a nivel superior sólo puede ser la educación pública, entonces el alumno de Colegio de Bachilleres tiene que presentar el examen, y en muchos casos, como en el de Blanca, el ingreso a la universidad es precedido por un tránsito lleno de dificultades, donde se vive la desesperación y la tristeza. Se recorre un camino que va de la confianza a la desesperación y de ahí, a nuevamente recuperar la confianza, si pueden entrar a una escuela pública, sobre todo en el caso de los estudiantes cuyas familias no pueden pagar una escuela privada, como el caso de Blanca.

Blanca nuevamente se vuelve a confiar y no se prepara lo suficiente para el examen de ingreso a la universidad, decimos nuevamente porque le ocurre lo mismo que cuando sale de la secundaria para ingresar al bachillerato, con la diferencia que en esta ocasión ella decide no tomar el curso de preparación para el examen.

“...me dicen que me meten a un curso mis papás, y yo les dije no curso no, creo que me quedó la experiencia del curso de la prepa y dije: “No un curso no, me voy a martirizar. Cuantas horas y no pongo atención y luego para no quedarme en una escuela”, mejor yo solita estudio en mi casa y eso fue lo que hice, según, porque tampoco me puse a estudiar, era una elección importante y tampoco me puse a estudiar, no lo hice” (B-1-2010).

Exceso de confianza, o tal vez, miedo, o no tener conciencia de la dificultad para ingresar a una universidad pública, o debido a la experiencia anterior, darse cuenta que un curso no garantiza el ingreso a la escuela deseada, pero también otra razón por la que, tal vez, decide no tomar el curso es el costo económico. La confianza que pudo tener Blanca quizá se debió a que había mantenido un buen promedio en el bachillerato, promedio de 9.2 y se encontraba en el cuadro de

excelencia académica. Pero también existe en el relato de Blanca un reproche que se dirige a ella misma por no estudiar para su examen, reproche que recuerda el que le hace la madre. Pronto esta confianza se transformará en tristeza, angustia e incertidumbre.

“Entonces ya cuando iba hacer mi examen de la primera vuelta, primero fue el de la UNAM y me faltaron siete aciertos, y yo cuando vi el periódico me puse muy contenta, no me había quedado pero me puse muy contenta porque dije: “Y que conste que una alumna de bachilleres no puede pasarlos y me hace falta bien poquitos aciertos”, y mi mamá así como bien enojada. “Todavía que no te quedas te pones bien contenta”, pues sí” (B-1-2010).

A pesar de que Blanca tiene un buen promedio en secundaria y en Bachillerato, y que ha mantenido un itinerario escolar continuo, el hecho de ser una estudiante del Colegio de Bachilleres es un factor que se toma en contra por ella misma cuando dice: *“que conste que una alumna de bachilleres no puede pasarlos”* hay una desvalorización o una especie de estigma para los alumnos de Colegio de Bachilleres. Existe una desvalorización pero también se da una valoración cuando compara su nivel académico con el de otros compañeros de la universidad, en todo caso se mantiene una relación ambivalente con la Institución, que por un lado le brinda una formación y le permite seguir con sus estudios, pero que por otro lado, dificulta el ingreso a las universidades, pues el Colegio de Bachilleres no tiene pase reglamentado hacia la Universidad, como en el caso de la UNAM y el IPN, lo que también dificulta una filiación simbólica de los alumnos con la institución.

Blanca no pasa el primer examen que presenta en la UNAM y lo vuelve a presentar.

“Para el examen de la segunda vuelta me falta un acierto y eso fue lo más tremendo, porque en la segunda vuelta pidieron más aciertos, subieron el rango, en la UNAM me hacía falta uno y allí si me puse a llorar de la desesperación, tristeza y todo lo que pueda haber, porque era uno y creo que con la falta de dinero, es un trauma y yo se lo comenté a mí mamá, a mí me tocó verlo en el periódico a pesar de que ya estamos en la era de la tecnología, a mí todavía me tocó verlo en el periódico, había muchos con 24 aciertos, de que escuela pues quien sabe, pero yo decía sí tuviéramos un nivel académico bajo estaríamos ahí” (B-1-2010).

La era de la tecnología con el uso de la computadora y acceso a Internet, y su generalización en el ámbito educativo, también es un elemento de discriminación y un parámetro del nivel económico de las familias. Blanca hace referencia a que ella, a pesar de llevar en el Colegio de Bachilleres la capacitación de Informática, no tenía acceso a Internet en su casa y que *“con la falta de dinero”* era un *trauma* que le faltara un acierto para quedarse en la universidad, es decir su única opción de seguir estudiando era en una escuela pública.

Blanca presenta su examen en la Universidad Pedagógica, este es su tercer intento por entrar en una universidad pública.

“En la pedagógica hice mi examen de la primera vuelta y no me quedé, y ahora sí, se me cerró el mundo, me deprimí, me desesperé y dije: cómo no quieres desesperarte si no le pusiste la atención que era, si no te has puesto a estudiar desde un principio” (B-1-2010).

Blanca entra en desesperación y se da cuenta de que tiene que estudiar para sacar mayor número de aciertos en el examen, sobre todo cuando reflexiona o cuando su padre le dice que no le puede pagar una escuela particular, aunque la madre de Blanca vea como una alternativa esta última. Sin embargo Blanca sabe

que esta opción es poco probable ya que implicaría un sacrificio y con pocas posibilidades de sostenerse, la expresión: “*se me cerró el mundo*”, puede interpretarse como un momento donde Blanca no encuentra las salidas que le permitan continuar con su proyecto, no sólo a nivel de condiciones objetivas: aprobar el examen de ingreso a la licenciatura, sino también puede hacer referencia a un momento donde no alcanzan las identificaciones ya constituidas para sostener el ideal, se requiere un movimiento identificatorio que permita la movilidad, la reflexión y la puesta en acto de comportamientos que lleven a la búsqueda de nuevas opciones y salidas que permitan sostener el ideal de llegar a tener una carrera a nivel licenciatura.

“...habíamos visitado instituciones privadas porque te ofrecen becas, entonces mi mamá me decía: yo sé que si te metes en una escuela, la vas a hacer, y yo le decía, sí la que se va a estresar soy yo, deja lo del promedio, y si un día no tienes para pagar la mensualidad, que va a pasar, me voy a atrasar, por eso, pues yo tengo dos hermanas más y entonces yo decía, pues los gastos en mí casa, pues así como que tampoco era una forma muy cómoda pues si en una escuela particular y ya. Y mi papá me dijo que él no podía pagar una escuela particular” (B-1-2010).

Blanca es consciente, de que la única opción viable para poder continuar sus estudios a nivel superior, es en la escuela pública.

“Un día antes de que cerraran la convocatoria de la segunda vuelta de la Universidad Pedagógica, yo fui a visitar la pedagógica y le dije a mi papá, pues llévame” (B-1-2010).

Blanca en esta ocasión tiene una actitud diferente cuando presenta nuevamente el examen para ingresar a la Universidad Pedagógica.

“...al día siguiente lo que hice fue levantarme temprano, llenar la solicitud, la imprimí y dije: ahora si me pongo a estudiar, porque si no me pongo a estudiar me va a pasar lo mismo, me dediqué, tenía muy poquito tiempo, porque creo que se cerró la convocatoria el martes y el examen era el sábado, y yo dije: ahora si me pongo a estudiar.[...] creo que me sirvió ese proceso de las que no me había quedado para decir: “Ahora si ubícate, porque si no, así te la vas a llevar”, para ese sí me puse a estudiar, fui hacer mi examen y dije: “Este sí lo paso, porque lo tengo que pasar” y luego en ese entonces, yo no tenía ni internet ni computadora en mi casa, pero yo llevaba la capacitación de informática en el Colegio. Fui al Internet, me acompañó mi hermanita la más chiquita y cuando fui viendo los resultado, ¡sí me quedé!, ella también padeció cuando no me quedé y verme llorar y deprimirme y sentirme muy triste, y ese día que fuimos al internet, le dije: ¡sí me quedé!, ¡sí me quedé!, y agarró y me abrazó, y me dijo: “si hermana yo sabía que ibas a poder” y yo dije: si pude”(cuando lo relata, es visible la emoción y derrama algunas lágrimas)”(B-1-2010).

Uno de los momentos más difíciles que vive Blanca, es el momento de su salida del Colegio de Bachilleres, plantel 20 “Del Valle” hasta su ingreso a la Universidad Pedagógica, donde experimenta la angustia y la desesperación. Es un momento clave para poderse proyectar en un futuro como profesionista.

4.12 Síntesis Interpretativa.

El análisis-interpretación del relato de Blanca, lo ubico no sólo en la biografía individual sino en la institución, que es lo que permite encontrar las relaciones entre historia individual y contexto social, pues se trata principalmente, de cómo en su itinerario escolar, existen ciertas condiciones institucionales y psíquicas que permiten la realización del deseo de continuar estudiando, pero también otras, que pusieron a prueba este deseo y la posibilidad de su realización.

El proyecto identificatorio implica un proceso constante y nunca acabado, donde pueden existir múltiples identificaciones, no necesariamente con un proyecto de estudio y profesional, pero esta investigación pretende dar cuenta de cómo, en determinados estudiantes existe un deseo de seguir estudiando y concluir una carrera. Es este deseo el que permite sortear determinadas dificultades y un movimiento de nuevas identificaciones. El deseo sostiene al sujeto, y a su vez, éste sostiene al deseo de estudiar, donde la escuela juega un papel central, ya que en ella existe una cultura escolar que permitirá o no, que se den vínculos y las formaciones psíquicas intermediarias, y en la medida en que estas formaciones también crean espacios psíquicos intermediarios, permiten las identificaciones de sus sujetos al ideal y la realización de la tarea primaria de la Institución, así como la realización de ciertos deseos, como la continuidad de los estudios.

Los momentos de mayor riesgo para la continuidad de los estudios, tienen que ver principalmente, en el caso de Blanca, con el ingreso al nivel medio superior y nivel superior, como momentos donde se agudizan y se entretajan una serie de circunstancias que, sin embargo, son consecuencia de diversos factores que se dan a lo largo de su itinerario escolar, como la elección de la secundaria, el capital cultural y económico de su familia, pero también con los cambios que se dan a nivel institucional.

El sujeto se forma en las instituciones y éstas lo constituyen y lo afectan en su identidad. Blanca pertenece a una familia donde encuentra apoyo y se desarrolla un sentimiento de confianza básica, generado principalmente por la permanencia de la madre y del padre, así como de la transmisión de un ideal de terminar una carrera a nivel Licenciatura. A pesar, de las limitaciones económicas Blanca no tiene necesidad de trabajar, ya que su familia la apoya para que siga estudiando y la anima a continuar, no obstante las dificultades para poder ingresar a una universidad pública.

La familia de Blanca determina, de alguna manera, muchas de las vicisitudes, como el no saber elegir la secundaria en base a una planeación y

criterios más racionales, al tener un capital cultural menor, mayores limitaciones para acceder a libros, a eventos culturales, a Internet. Sin embargo, se observa que la familia de Blanca y ella misma van adquiriendo mayor conciencia de saber elegir la escuela, sobre todo cuando sale de la secundaria, y por los cambios en las políticas de ingreso a la educación media superior y superior, porque tiene que presentar un examen. Su familia y ella, se dan cuenta que existe una exigencia institucional de obtener un puntaje en el examen.

La confianza básica y el ideal transmitido en el núcleo familiar, le permiten a Blanca acceder a la escuela, con referentes identificatorios y un soporte narcisista que le da la posibilidad de abrirse a experiencias, las cuales hacen que Blanca adquiera nuevas identificaciones y cambie la percepción que tiene de ella misma, adquiriendo mayor seguridad.

En la primaria, Blanca puede investir a los maestros como apoyos y referentes identificatorios que le permiten tener mayor autonomía y decisión. En la secundaria los maestros siguen siendo sus principales referentes identificatorios, en los que encuentra apoyo, además de que son quienes median procesos reflexivos, que llevan a Blanca a tomar decisiones y a diferenciar su deseo del deseo de otros, asumiendo un compromiso con la continuidad de sus estudios. En el nivel medio superior, los maestros siguen siendo una autoridad moral, que pueden aconsejar, acompañar, aquí ella se reconoce como estudiante. La identificación con los otros, principalmente con los maestros, se da por compartir un mismo ideal, que es la valoración de los estudios. El deseo no se sostiene únicamente en una relación especular, donde el otro le devuelve una imagen ideal: ser buena estudiante, sino también en la mediación del ideal del yo (conciencia moral, juicio crítico, responsabilidad), que le permite a Blanca tomar decisiones.

En el Colegio de Bachilleres, en el plantel 20 "Del Valle", existe, de acuerdo con el relato de Blanca una cultura escolar que permitió la asimilación de determinadas normas, la transmisión de saberes, y la apropiación de diferentes formas de aprendizaje. Al mismo tiempo, que un clima de confianza, donde Blanca

pudo encontrar anclajes identificatorios y a los maestros como principales modelos de identificación, como apoyos, guías.

La relación que tiene Blanca con los maestros nos hace pensar que se trata de una experiencia que contiene los elementos que señala Dubar (2000) en cuanto que es una “experiencia interior y reflexiva”, en donde se pone en juego una serie de “relaciones emocionales con imágenes simbólicas”(Dubar, 2002:210) donde el maestro es un modelo a seguir, pero también un otro que ayuda, lo que permite “aprender de la experiencia a partir del contacto directo de sí con el otro[...]aprende al contactar con la gente y con las cosas, construyendo su experiencia incluida la de sí mismo”(Dubar, 2002:206).

El momento de mayor riesgo, para la continuidad de los estudios, es cuando Blanca, ingresa al plantel 10 “Aeropuerto” donde existe un ambiente escolar amenazante, tanto para la integridad física como psíquica de Blanca.

Blanca tiene los recursos psíquicos y familiares, que le permiten buscar ayuda y encontrar la solución, cambiándose de plantel para superar este riesgo, pero también, mantiene un vínculo ambivalente con el Colegio de Bachilleres, por un lado lo valora y por el otro vive el reproche de la madre, la discriminación de los otros, que consideran a instituciones como la UNAM y el IPN, con mejor prestigio social que el Colegio de Bachilleres. Este sentimiento de ambivalencia con la Institución también puede ser que reproduzca el mandato ambivalente de origen de la Institución, por un lado limitar el acceso a las universidades y, por el otro ofrecer un bachillerato propedéutico.

La imposibilidad de optar por una escuela privada, limita sus opciones a las escuelas públicas, sin embargo el apoyo de la familia para que ella siga estudiando es fundamental, pues ella nunca se plantea la posibilidad de trabajar, es decir aunque su familia no cuente con los recursos que le permitan estudiar en una escuela privada, sí puede ayudarla a seguir estudiando en una escuela pública sin necesidad de trabajar y ser una estudiante de tiempo completo.

El caso de Blanca es el de una alumna que ha tenido un itinerario continuo sin interrupciones a pesar de vivir momentos difíciles. Donde existe la investidura

de una imagen ideal de sí misma como profesionista (de acuerdo con su relato), desde la secundaria al querer estudiar Medicina. Al mismo tiempo Blanca es una estudiante que ha asumido las normas institucionales y se mantiene como una estudiante con buenos promedios, por lo que llama la atención el hecho de que a pesar de ser una “buena estudiante” encuentre tantas dificultades para ingresar a las escuelas de su preferencia.

El itinerario escolar de Blanca nos muestra su capacidad para asumir las rutinas y normas de la Institución y lograr buenos promedios, entonces las dificultades que se le presentan para poder ingresar a las escuelas de su preferencia, ¿se deben a las formas de seleccionar a los alumnos para que ingresen a las diferentes instituciones? O tal vez, es un fenómeno cada vez más común, al incrementarse el número de estudiantes que desean ingresar a las universidades públicas, o también, puede deberse, a que los estudiantes desconocen el grado de dificultad o exigencia para ingresar a las universidades, y como en el caso de Blanca no se preparan con anticipación para presentar un buen examen, y habría que agregar, sí el plan de estudios del Colegio de Bachilleres y la formación que reciben los estudiantes en este sistema es la adecuada y necesaria, para que un estudiante pueda ingresar a las Universidades.

La trayectoria escolar de Blanca nos permite observar que un momento decisivo para una estudiante que no cuenta con recursos económicos, y quiere hacer estudios de licenciatura en una escuela pública, es el momento de ingresar al nivel medio superior.

El Colegio de Bachilleres a pesar de ofrecer un bachillerato propedéutico y terminal no cuenta con una universidad y los estudiantes tienen mayor dificultad para ingresar al nivel superior, que los alumnos de la UNAM o el IPN. Sobre todo, en los últimos años donde se ha incrementado la matrícula en el nivel medio superior. En este sentido “la escuela de masas produce ella misma las injusticias por sus mecanismos selectivos [...]. Ya no es la sociedad quien produce la injusticia: es la escuela misma.” (Dubet, Martuccelli, 1998:52) La escuela inserta en la sociedad.

Capítulo: 5

El deseo de estudiar transmitido por la familia y la elección de la Universidad Pública.

5.1 Introducción

Ivonne nace en 1995 entra a la primaria en el 2001, en el 2006 entra a la secundaria y en el 2008 entra al Colegio de Bachilleres, termina de estudiar el Bachillerato en el 2011. Ingresar a la UNAM en la carrera de Administración en el 2012, lo que significa que después de un año de haber egresado del Colegio de Bachilleres, logra ingresar a una universidad pública.

Ivonne presenta varios exámenes para ingresar a una universidad pública, examen en la UNAM, en el IPN y en la UAM, sin tener éxito, hasta un año después de su egreso de Bachilleres, logra ingresar a la UNAM. Sin embargo, se puede decir que ella no deja de estudiar, pues su mamá la inscribe ese año (2011) en la UNITEC.

La madre de Ivonne tiene un taller de ropa, donde se dedica a coser, pero cuenta con empleadas y le ha permitido mantener una clientela, por lo que viven de manera “desahogada”. Su mamá le puede pagar una escuela particular como la UNITEC. Sin embargo, de acuerdo con el relato de Ivonne, nos damos cuenta que para ella es importante estudiar en una escuela pública y la madre considera que la UNAM o el IPN son las mejores opciones dentro de las escuelas de educación superior públicas.

Caso: Ivonne

Se trata de una ex alumna del Colegio de Bachilleres, plantel 20 “Del Valle”, a la que le di clases en el primer semestre, ella me platicaba algunos de sus problemas familiares, pero no acudió a verme en el cubículo de orientación, sino que lo hacía al terminar la clase, cuando sus compañeros salían del salón. No la tuve de alumna en los siguientes semestres, pero como el plantel es pequeño, la seguía viendo a veces en el patio de la escuela y siempre me saludaba.

Cuando ella se encontraba en sexto semestre, pedí hacerle una entrevista y le expliqué el motivo, ella accedió y nos pusimos de acuerdo. Me dijo que podría ser al terminar las clases. La entrevista se la hice en el plantel, a las 13:00 horas, cuando ya se han terminado las clases.

Después de un año de haber egresado de Colegio de Bachilleres, regresa a la escuela y me comenta que acaba de ingresar a la UNAM en la carrera de Administración, y que en ese año había estado estudiando en la UNITEC. Estaba muy contenta por haber entrado a la UNAM.

5.2 El mandato familiar y el deseo de estudiar.

El deseo de estudiar en el caso de Ivonne, aparece, de acuerdo con su relato, apuntalado en un mandato familiar y en el enunciado: *“todos me decían tienes que estudiar para ser alguien en la vida”*. El deseo surge en la demanda de amor, de reconocimiento, en el que Ivonne a pesar de mantener una relación de constantes choques con la madre, encuentra que siempre la apoya y tiene la expectativa de que su hija termine estudios a nivel licenciatura.

La familia juega un papel central en la constitución del deseo de estudiar, como transmisora del narcisismo de los padres, así como de valores: como el esfuerzo y el trabajo. En el caso de Ivonne, estos valores han sido transmitidos por la madre, que ha logrado no sólo tener un oficio, sino sacar adelante su taller y a su familia.

El deseo de estudiar se apuntala en la transmisión del narcisismo de los padres, pero también en la pulsión de saber o investigar, y en el predominio del proceso de sublimación. El deseo de estudiar, supone un proceso de sublimación, donde se puede renunciar a ciertas actividades que producen placer o posponer la satisfacción, y aspirar a objetos cultural, social e históricamente valorizados por la sociedad.²²

²² Este tipo de sublimación resulta más difícil de instaurar, porque también implica que en las sociedades, existan ideales capaces de promover el establecimiento de señas identificatorias, al mismo tiempo que se den oficios, empleos, profesiones, donde el “individuo pueda investir su libido, experimentar placer y ver considerados de este modo su deseo de realización de sí y también su deseo de afiliación”(Enriquez,1991:76

En Ivonne se va constituyendo el deseo de estudiar, al parecer desde los primeros años; en la primaria se da cuenta de que a ella le gusta estudiar, pero a muchos de sus compañeros no les gusta: *“siempre te decían pues saca buenas calificaciones, pero muchos otros no lo hacían y yo me preguntaba: ¿por qué no lo harán, no les gustará? Después comprendí que era porque a muchas personas no se les da el estudio y a otras sí. Para mí estudiar es algo que me gusta hacerlo por mi y no por los demás”*. Si bien existe un mandato, también posee el gusto por el estudio y lo hace por ella misma. La libido está puesta en el estudio y en ella misma (retiro de la libido sobre el yo, libido narcisista) formando parte de su identidad. A lo largo de su itinerario, encontramos no sólo la exigencia de la madre para que ella tenga buenas calificaciones, también, su propia exigencia para ser buena estudiante.

El enunciado: *“tienes que estudiar para ser alguien en la vida”*, puede no sólo pertenecer a su propia familia, también a una clase social o a un determinado modelo sociocultural, o incluso a determinadas generaciones. Es decir, a un orden simbólico que precede al sujeto pero que al mismo tiempo lo constituye, lo que me permite decir, que la familia de Ivonne es una familia con expectativas de movilidad social, pero al mismo tiempo el enunciado identificador, establece una relación de correspondencia entre estudiar y ser alguien en la vida. Es decir, el estudio no sólo como lo que forma al sujeto sino, incluso, lo que le da identidad, lo que le permite ser.

El poder del enunciado en el proyecto identificador se revela en varios momentos de la narrativa de Ivonne, por ejemplo cuando su familia le demanda sacar buenas calificaciones desde la primaria: *“siempre te decían pues saca buenas calificaciones”*.

Desde la primaria, Ivonne ha interiorizado el mandato familiar de estudiar para ser alguien en la vida y, al mismo tiempo el estudio se vive con gusto y se asume como algo personal. Es decir, la familia de Ivonne le transmite que la escuela y el estudio tienen un valor, más allá de que sea el medio para lograr una mejor posición económica.

5.3 El contraste entre la socialización primaria y la socialización secundaria.

En el relato de Ivonne, existen elementos que me hacen pensar, que en la madre existe cierta aprehensión o temor por la convivencia que pueda tener su hija con los compañeros de escuela. En la primaria Ivonne va a una escuela mixta, y, a partir de cuarto año la madre la inscribe a una escuela donde sólo asisten niñas:

“ en cuarto año fue el cambio de escuela, me cambiaron a una escuela de puras niñas, no era mucho llevarme con ellas puesto que no las conocía y no me relacionaba muy bien con ellas, porque siempre me decían que yo era la tonta, la nerd, la que siempre hacía las cosas bien, la que no rompía ni un plato, poco a poco me fui acomodando a mi nueva escuela, claro no era igual, puesto que no tenía a mis amigos hombres para hablar, jugar o llevarme con ellos”(I-2-2011).

La discriminación que sufre Ivonne, por parte de sus compañeras, tiene que ver con que ella *“siempre hacía las cosas bien”*, es decir existen compañeras de escuela que no ponen el mismo interés que ella en el estudio, que siguen otros modelos de comportamiento. Ivonne tiene dificultad para relacionarse con sus compañeras, no solo en la primaria, sino hasta el primer año de secundaria.

La madre de Ivonne muestra cierta angustia por el futuro de su hija, poniéndose de manifiesto en la presión que ejerce hacia ella, y en la premura al anticipar este futuro, cuando al terminar la primaria Ivonne narra:

“cuando salí de sexto, no, ya sales a la secundaria, “¿qué vas a hacer de tu vida?” “¿Cómo lo vas hacer?” “¿Qué vas a estudiar?” “¿A qué universidad vas a ir?” ¡Esperen, esperen! Decía yo a penas voy a pasar a la secundaria, ni siquiera sé que quiero de mi vida y ya me dicen que voy a hacer” (I-2-2011).

Angustia que se puede entender, si pensamos que el padre de Ivonne se encuentra ausente, y es la madre la única responsable de la familia, pero que no deja de ser una violencia para una niña de 11 años, que no puede por su edad, anticipar un futuro que implica mayores responsabilidades y la toma de decisiones, cuando aún no ha dejado de ser niña y se encuentra viviendo cambios corporales y psíquicos importantes, que se dan en la adolescencia. Si bien el proyecto identificador implica la anticipación imaginaria de sí mismo en un futuro, ésta se da en dos momentos; un primer momento tiene que ver con el deseo del niño(a) de crecer, de ser grande. En el caso de Ivonne, al terminar la primaria, puede pensar en crecer, en parecerse a alguien, pero todavía hace falta que se constituyan nuevas identificaciones, que le permitirían pensar y pensarse con otros atributos.

Cuando Ivonne ingresa a la secundaria, es la madre la que elige la escuela, y el criterio que señala Ivonne en su relato, para que la madre elija la escuela es:

“Hubo un momento en que mi mamá me dijo: tu mejor opción, para ti es la secundaria 11, desgraciadamente para mí no me gustó mucho pues era de puras niñas. En primer año de secundaria, me tocaba en el grupo A, pero yo no era muy apegada al grupo porque sinceramente por las situaciones anteriores a mi vida no podía llevarme muy bien con las chicas, aparte de que ellas no eran muy amables o muy amigables, pues sentía que ellas habían vivido más que yo, no en el ámbito como personas sino de la vida” (I-2-2011).

En la escuela, es donde se dan nuevas identificaciones y se compara el modelo cultural de la familia, con otros modelos; asimismo puede haber coincidencias o conflicto. Ivonne entra a la secundaria en el año 2008, donde hay que considerar que a partir de los años 90 con la consolidación de la secundaria, como nivel de estudios obligatorio, empezó haber un mayor número de

estudiantes en este nivel; sobre todo, a partir del año 2000. La matrícula creció, principalmente por el incremento demográfico y la obligatoriedad; lo que trajo consigo el ingreso de estudiantes de diferentes condiciones económicas y culturales, otro aspecto es que también accedieron a la escuela estudiantes que tradicionalmente estaban excluidos (CONAPO, 2010).

Asistir a la escuela implica conocer a nuevas personas y convivir con ellas, pero cuando la población es demasiado heterogénea y existen niños y jóvenes a los que les cuesta trabajo asumir reglas, normas, es difícil la convivencia, sobre todo para aquellos, que como Ivonne se perciben:

“Entonces yo era muy callada, muy retraída, me encerraba en mi burbuja y me quería quedar ahí, no quería que nadie la rompiera, por eso tuve muchos problemas” (I-2-2011).

Ivonne es una jovencita que desde la primaria no tiene problemas con los estudios y la aceptación de las normas y reglas de la escuela, pero le cuesta trabajo la relación con sus compañeras, tanto en la primaria y en el primer año de la secundaria, tal vez, por ser demasiado apegada a la normatividad, ya que sus compañeras le decían: *“es que eres el borreguito del salón, la que va y le dice a los maestros”*.

Desde la primaria pareciera que Ivonne, enfrenta una contradicción entre lo transmitido a nivel simbólico por la familia y el grupo social al que pertenece, y lo que encuentra en la escuela, en especial, lo que corresponde a la falta de interés por el estudio que muestran sus compañeras. Esta situación puede estar relacionada, con el carácter de obligatoriedad que cobra la secundaria, a partir de los años 90, muchos estudiantes acuden a la escuela sólo por cumplir con un requisito, que les permita ingresar a un empleo, aunque éste sea mal remunerado.

Ivonne se da cuenta que ser retraída y quererse quedar en su burbuja le traía problemas, y que en la escuela tiene que convivir con sus compañeras y pertenecer a un grupo, por lo que recurre a la orientadora de la secundaria:

“Yo iba mucho con la orientadora a platicar con ella porque me sentía muy incómoda en mi grupo y me dijo: “no te preocupes, con tus calificaciones te podemos mover, al siguiente año”. En segundo, pues me movieron de grupo, al B, le digo ¿porqué al B?, era más abierto, me trataba mejor, incluso me llevaba mucho mejor con ellas que con mi anterior grupo, ahí conocí a personas realmente valiosas”.

Es en el segundo año de secundaria, cuando Ivonne puede sentirse más integrada a su grupo. La dificultad que tiene para integrarse a sus grupos, puede tener diferentes causas: el conflicto entre lo transmitido por la familia (valor por el estudio) y la cultura escolar (niños que no les gusta estudiar), la aprehensión que muestra la madre para que Ivonne tenga nuevos compañeros, y lo heterogéneo de la población.

Ivonne al terminar la primaria, no puede aún anticipar o investir el hecho de poder llegar a la universidad. No es suficiente, que existan las expectativas y el ideal en la familia. La socialización secundaria, es importante, porque se aprehende el contexto institucional, y hay el reconocimiento de que el mundo de los padres no es el único mundo que existe, sino que tiene una ubicación social muy específica (Berger y Luckmann, 1979). En el proceso de socialización secundaria, al pertenecer a diferentes grupos, se van formando nuevas identificaciones y el grupo, al atraer una parte de la libido de los sujetos en la realización de la tarea primaria, puede crear un espacio transicional²³. Este espacio posibilita la creatividad. “El compromiso creativo con los demás y el mundo, es un componente de la satisfacción y el descubrimiento del “sentido moral” (Giddens, 1995). Por lo que es importante lo que Ivonne dice de sus compañeras del grupo: *“ahí conocí a personas realmente valiosas”.*

No siempre puede una joven integrarse a un grupo, pues depende entre otros factores, de la identificación como una formación intermediaria. Los grupos al

²³ En la medida en que las nuevas identificaciones, permiten adquirir mayor autonomía y confianza en sí mismo y los otros.

igual que la población escolar, con el crecimiento de la matrícula, también se han vuelto muy heterogéneos. En ellos los jóvenes enfrentan, a veces, la dificultad de integrarse. Hay grupos problemáticos, con más dificultades para aceptar las normas, y otros grupos donde sus miembros se integran mejor, y se dan procesos de identificación.

Para la realización del deseo de seguir estudiando y terminar una carrera, es necesario, pertenecer a grupos formados por estudiantes con los cuales se puedan dar procesos de identificación, que a su vez son sostenidos por el ideal de la institución y el ideal social. Lo heterogéneo de la población estudiantil, no sería un impedimento para la identificación, siempre y cuando se compartan ciertos ideales y la organización de la institución permita la realización de la tarea primaria (Kaës, 1996).

En el caso de Ivonne, es evidente que ella choca con ciertas compañeras que no tienen el gusto por el estudio, y que tampoco le han otorgado el valor que ella y su familia le dan.

5.4 Deseo de seguir estudiando y de ser independiente de la madre.

En el relato de Ivonne se encuentran elementos que nos conducen a la intriga del relato, es decir: “las pruebas vividas por el sujeto, que estarán necesariamente marcadas por una dificultad interna que provee la materia prima del relato”, así como de su dimensión dramática²⁴, “en el sentido de importante, de decisivo, de notable y, a veces, de doloroso” (Baudouin, 2009:7).

En el relato de Ivonne, la “intriga narrativa” se va delineando por el uso de la metáfora: “*pájaro en una jaula de oro*”. Esta metáfora no la formula ella sino su tío, el cual tiene una gran importancia en su vida, y por eso también el segundo año de secundaria es relevante porque es cuando el tío muere:

“En segundo hubo un cambio en mi vida, por la muerte de mi papá, estaba muy enfermo, aún no había mucho apoyo ahí porque mi mamá

²⁴ “En todo acontecimiento digno de ser contado se encuentra una parte de dimensión dramática que marca una ruptura con lo ordinario y que permite que una historia se construya” (Baudouin J.M.2009:7).

se preocupaba mucho por él, para ser sincera él no era mi papá, era mi tío, pero para mí siempre fue mi padre” (I-2-2011).

El relato cambia al llegar al segundo año de secundaria, la escuela parece desdibujarse ante la muerte del tío –padre, y entonces nos enteramos de una parte de la historia de Ivonne que seguramente fue dolorosa para ella:

“Porque yo tengo la situación de que un padre no es el que te da la vida precisamente, un padre es el que está contigo en las buenas y en las malas, el que te educa, el que te cuida, el que te protege, el que te ayuda, porque muchos dicen ¡ah! no tengo papá, si, si, si tenemos papá, un papá biológico, pero el papá biológico no se preocupó realmente nunca por mí, el se iba, sinceramente yo pensé que me iba a afectar, pero nunca fue eso, porque tenía a mi tío que siempre estuvo conmigo, entonces nunca hubo problema en eso, él me apoyaba mucho en la escuela, incluso le decía a mi mamá déjala salir más, porque un día va a querer salir y se va a sentir como pájaro en una jaula de oro y no va a poder salir” (I-2-2011).

En la metáfora del pájaro en “*una jaula de oro*”, se encuentra la problemática central que Ivonne tiene con su mamá, y que al parecer, se da desde la primaria hasta el bachillerato. La aprehensión de la madre, el temor porque Ivonne conviva con sus compañeros de escuela o que salga de casa, para ir a fiestas u otros lugares con sus amigos.

En Ivonne se va gestando no sólo un deseo de continuar los estudios, sino también el deseo de ser más independiente de la madre. En este sentido, el caso de Ivonne puede ser representativo de la problemática de los jóvenes, por lograr la emancipación del núcleo familiar²⁵. Si bien en la secundaria, no puede Ivonne,

²⁵ El emanciparse de la familia de origen marcaba el final de la etapa denominada juventud, pero en la actualidad, “la situación ha cambiado radicalmente y el emanciparse es, para muchos jóvenes, una asignatura pendiente forzada entre otros aspectos por una vida laboral difícil de iniciar que, cuando arranca, llega cargada de precariedad. A ello se tiene que añadir, por un lado, la necesidad de prolongar la formación,

todavía pensar en una independencia económica, sí siente la aprehensión de la madre, quien no la deja salir con sus amigos. La actitud de la madre, tal vez se deba al clima de inseguridad que se vive a nivel social, en los últimos años, al incrementarse los índices de delincuencia.

La muerte del tío-padre implica perder a quien la había apoyado en la escuela y, además, quien la impulsaba a conquistar esta libertad, ya que era un mediador con la madre, para que ésta le permitiera a Ivonne ser más independiente.

En segundo de secundaria, Ivonne logra encontrar y relacionarse con personas a las que valora, y la escuela marca una temporalidad, un camino por recorrer, donde se viven cambios:

“hubo momentos buenos, momentos difíciles, momentos en los que decía ¡va!, ya vas a mitad del camino de la secundaria y después ¿qué sigue?” (1-2-2011).

A pesar del dolor que pudo haber causado la muerte del tío-padre, la escuela se presenta como el camino para construir el proyecto identificador, se puede pensar en un futuro mediano, que tiene que ver con el siguiente curso o grado. Es hasta el bachillerato que Ivonne puede pensar, en un futuro que se relaciona con el deseo de ser independiente de la madre a nivel económico y afectivo, un futuro a más largo plazo y que implica una elección de lo que se quiere ser.

El relato no alcanza a dar cuenta del duelo, pero cuando conozco a Ivonne en el bachillerato, y se quedaba a hablar conmigo, al terminar la clase, el tema que trata es el de la muerte de su tío, quien muere por una enfermedad de transmisión viral, este dato es importante porque tiene que ver con su primera elección de carrera.

sobre todo, ante las exigencias de un mercado de trabajo que cada vez más, busca a personas formadas incluso para empleos no cualificados”(Gualtero y Soriano,2013:87)

5.5 Tercer año de secundaria. Duelo y deseo de ser independiente.

El proyecto identificatorio implica ir abandonando ciertas representaciones y creando nuevas representaciones de sí mismo, que se van conformando en parte, por las nuevas identificaciones y por los duelos reales e imaginarios que hace el adolescente, en torno a su cuerpo y a la imagen ideal que tiene de sí mismo. En el caso de Ivonne, se percibe una dificultad para crear una representación de sí misma que no sea la de una niña, es decir, una dificultad para crecer, para percibirse como más grande; tal vez, esta dificultad se deba en gran parte a la actitud de la madre, de negarle los permisos para que conviva más con sus compañeros fuera de la escuela.

Existen momentos en que los cambios reales que se dan en el cuerpo o las pérdidas reales, como la muerte de su tío, confrontan con la realidad cambiante y es necesario un movimiento identificatorio que permita la aceptación de los cambios. En el caso de Ivonne, parece ser, el tercer año de secundaria cuando ella percibe estos cambios como “*abruptos*”.

“En tercero el cambio fue abrupto, era así, las niñas de tercero, las grandes, las que cualquier cosa eran las de tercero, porque para mí desde primero siempre fueron un apoyo las de tercero cuando yo me quedaba sola” (I-2-2011).

Ahora ella es de tercero y ya no están sus compañeras que habían sido un apoyo para ella. Sin embargo, se da una identificación con sus compañeras de tercero, para poder ser ahora ella, un apoyo para sus compañeras de primer año de secundaria.

“En tercero yo trataba de ayudar lo mejor posible a mis compañeras de primero, porque llegue a tomar un caso muy especial, había una chica que sentía un gusto muy especial por otra, pero yo sabía muy bien que cuando ella se fuera la chica se iba a sentir muy mal, entonces dije si no

puedo ayudar a todo el mundo al menos ayudarla a ella y empecé a platicar con ella, y me empecé a llevar con ella, y empecé a entender porque sentía ese gran cariño por ella, no era un cariño malo porque yo no lo veía así, sin embargo la escuela sí, entonces le dije lo más posible que no se hiciera muy obvio, si no la iban a sacar”(I-2-2011).

La identificación con sus compañeras de tercero, le permite a Ivonne, en parte, dejar de percibirse como niña, ahora ella pueda ayudar y no ser ella la que necesite ayuda. La aceptación de los cambios, permite la continuidad del proyecto identificadorio, dejar de ser chiquita para pertenecer al grupo de las mayores. Crecer implica ser más independiente y confrontarse con la sexualidad y la definición sexual, así como la paulatina conquista de su libertad: tomar sus propias decisiones y asumir su responsabilidad, donde en el caso de Ivonne, parece que las investiduras de objeto depositadas en las compañeras de tercero y en el tío-padre, son resignadas y transformadas en identificaciones²⁶ que contribuyen en parte a la formación del yo. Así la metáfora utilizada por el tío, la usará ella en diferentes momentos para expresar lo que siente, ante la dificultad de conquistar su independencia y dejar de lado la representación que tiene de ella como una niña.

En el momento de terminar la secundaria, Ivonne tiene a su favor, para poder terminar una carrera a nivel licenciatura, un deseo de estudiar apuntalado en el valor del estudio, no sólo como medio para acceder a un mejor nivel económico, sino como valor en sí mismo, donde ella estudia porque le gusta y por sí misma. Al mismo tiempo, se va gestando el deseo de ser independiente de la madre.

La familia de Ivonne aunque tiene un nivel económico “desahogado”, la inscribe en una escuela pública. La secundaria diurna número 11 que es de puras niñas. Parece existir un “temor” de la madre, de que Ivonne conviva con compañeros hombres y, por eso la inscribe en una escuela para niñas exclusivamente.

²⁶ Ver cap. 2 Investidura de Objeto, Narcisismo e Identificación.

5.6 De la secundaria al bachillerato. La importancia de la elección de escuela para la continuidad de los estudios en universidades públicas.

En este momento se da un cambio esencial en Ivonne, después de asumir las decisiones de su mamá en la primaria y en la secundaria, ahora ella toma sus propias decisiones, por lo menos con respecto a la escuela que elige:

“Cuando hice mi examen a la prepa, todo mundo me dijo “¿porqué no la UNAM o porqué no el POLI?, vete ándale al CECYT o al C.C.H”, yo tenía un sinfín de emociones y un sinfín de mareas, en lo que sentía, bueno y lo que yo quiero ¿dónde queda?, mi mamá me dijo: “lo que te conviene es la UNAM o el POLI” y decía yo, pero si yo no quiero ni la UNAM ni el POLI, que hago entonces, mi prima me dijo: “tú estudia lo que tú quieras estudiar y donde tú quieras estudiar porque va a ver un momento donde te vas arrepentir de no haber hecho lo que tú quisiste y entonces vas a decir, y a quién culpo”, solamente a mí porque no tomaba la decisión adecuada para mí vida. Entonces hice el examen, mi primera opción el Colegio de Bachilleres, suena raro ¿no?, porque la mayoría de las personas piden prepa 6. ¡La prepa 6, todo mundo la quiere! Realmente nunca le he visto la gran diferencia con el bachilleres 20. Cuando hice el examen, me acuerdo muy bien era un domingo 27 de julio, me tocaba a la una, yo estaba algo nerviosa, pero sabía que me iba a quedar donde yo quería”(I-2-2011).

Ivonne no ve las diferencias, (o está actuando la negación como una defensa) entre preparatoria 6 y bachilleres 20, aunque hay grandes diferencias entre una institución y otra, entre un plantel y otro. Una diferencia esencial es que la preparatoria 6 es una de las escuelas de mayor demanda dentro del Sistema de Nivel Medio Superior. La oferta para la preparatoria 6, es de 1623 lugares, la demanda es de 16,721, el número de aspirantes que concursan por cada lugar

ofrecido es: 10.3 y el número de aciertos que piden son 101²⁷. El plantel 20 “Del valle” es uno de los de mayor demanda en el sistema de Colegio de Bachilleres, pero no se compara el porcentaje de estudiantes que piden ingresar al Colegio, del porcentaje de estudiantes que piden como primera opción escuelas de la UNAM²⁸.

Ivonne presenta su examen para ingresar al Nivel Medio Superior en el 2008 e ingresa al plantel 20 “Del Valle” del Colegio de Bachilleres, y se da cuenta que un gran número de compañeros no eligieron el plantel como primera opción, lo que la desilusiona. Tal vez sea el primer momento, en que Ivonne confrontará su elección, con una realidad que le expresan sus compañeros de escuela, la menor valoración que tiene el plantel y la institución en relación a la UNAM y el IPN.

Ivonne elige el Colegio de Bachilleres como su primera opción, pero al parecer, sin estar suficientemente informada, de las diferencias entre instituciones, o no sabiendo cuál institución le conviene más, para poder continuar sus estudios en una universidad pública, aunque lo que ella dice es que quería un reto:

“porque no hago algo diferente, por qué no luchar por algo, yo decía no pues ya tengo un 8 a finales de semestre y paso directo a la universidad, pero no toda la vida es tan fácil, porque lo vi desde chica con mi familia que se mataba trabajando y que si no le alcanzaba y que si no esto, y si fuera tan fácil así de no hago examen y me quedo en la universidad, ¿merecería ese lugar?, si no le diría a la universidad,

²⁷ Universidad Nacional Autónoma de México. Secretaría General. Dirección General de Administración Escolar. Consultada el 19 de Abril, del 2013. <https://www.dgae.unam.mx/pdfs/formasingreso10.pdf>

²⁸ En el 2011 el porcentaje de aspirantes al nivel medio superior fue: 50.08% aspirantes a la UNAM, 15.90 aspirantes a las preparatorias del estado de México, 15.24% aspirantes al IPN, 06.95% aspirantes a los planteles de la dirección general de educación tecnológica Industrial, 04.53 aspirantes al Colegio de Bachilleres. UNAM, la más codiciada por los aspirantes a bachillerato. Consultado 19 de Abril de 2012. <http://vivirmexico.com/2011/06/unam-la-mas-codiciada-por-los-aspirantes-a-bachillerato>.

*sabes que quiero ser parte de ti por mi estudio, no por haber estado antes en una escuela tuya, **porque si no, no sentía ese reto**”(I-2-2011).*

La familia de Ivonne, le ha transmitido el valor del esfuerzo para lograr lo que se quiere en la vida, a través del ejemplo, sin embargo, por qué plantearse el reto de hacer examen al terminar el bachillerato para ingresar a la universidad, sobre todo, cuando es una estudiante que tiene buen promedio, y alcanzó un puntaje alto en el examen de ingreso. Al quedar en su primera opción, Ivonne:

“gritaba, saltaba, me había quedado en mi primera opción, mi mamá no estaba muy feliz, pues decía: “no es que por qué un bachilleres teniendo el promedio que tienes, la calificación que tuviste en el examen, pudiste haberte quedado en una prepa, en un CECYT, por qué un bachilleres” (I-2-2011).”

La madre de Ivonne le reprocha que haya elegido un Colegio de Bachilleres y se da cuenta que la mejor opción era la UNAM o el IPN, pero no logra convencer a Ivonne, y esta toma una decisión que le costará poder ingresar a la UNAM, hasta después de un año de egresar del plantel 20 “Del Valle”, en el relato no queda claro por qué eligió el Colegio de Bachilleres, sólo plantea que quería un reto.

De los alumnos que eligen el plantel como primera opción, que cada vez son menos, lo eligen por la zona en que se encuentra o por el puntaje que se pide para su ingreso²⁹.

Ivonne recuerda el ingreso a Colegio de Bachilleres, también como el momento en que empieza a tener conflictos con la madre:

“Antes de llegar al bachiller cuando yo saltaba y brincaba de felicidad y le dije a mi mamá: qué crees, mamá, tengo escuela, ella me dijo:

²⁹ En el informe ejecutivo de COMIPEMS 2012, el número de aciertos para ingresar al plantel 20 “Del Valle” era de 79 a 116 aciertos.

¿cuál?, ¿cuál es? Ella esperaba un CCH Vallejo, o el POLI o una Prepa. Es un bachilleres-20, la cara de felicidad se disipó, con decirte que no me habló y decía, ¿bueno hice algo malo?, y me dijeron, es que no era la decisión de tu mamá, y entonces empecé a tener los choques con mi mamá” (I-2-2011).

Al terminar la secundaria, y de acuerdo con sus características y su edad, Ivonne no elige la escuela con base en criterios racionales, tratando de estar más informada y eligiendo una escuela, que le diera mayores garantías para continuar sus estudios a nivel superior.

5.7 Cultura escolar. La desvalorización de la institución en relación a la UNAM y el IPN.

Cuando Ivonne ingresa al plantel 20 “Del Valle” no se ubica tan fácilmente, o por lo menos como ella piensa que sus compañeros se ubican, y teme ser rechazada:

“No sabía dónde estaba mi salón, llegué y no sabía dónde sentarme, al fondo, tres bancas atrás de la primera fila había una chava, se veía algo mala y ruda, así que dije, no mejor le pido permiso para sentarme con ella, que tal si me corre, quien diría que esa chica poco tiempo después se volvería mi mejor amiga, y que esa chica estaba diciendo: “hay que mal plan nadie se va a sentar conmigo” y justamente llegué yo y me senté y le pregunte: ¿me puedo sentar contigo?”(I-2-2011).

En el Colegio de Bachilleres, Ivonne encuentra compañeros con los que puede identificarse, pero también, va percibiendo las diferencias, y confrontando sus decisiones con las de sus compañeros:

“Es el inicio de una nueva etapa, y era de hola ¿cómo te llamas? ¿de qué secundaria vienes? ¿cuántos aciertos tuviste? No que fue mi cuarta, quinta, séptima opción, entonces tocaba el turno de Ivonne, “a ver

Ivonne, párate y di de dónde vienes, qué te gusta y cuántos aciertos tuviste”, mi peor error fue haber dicho eso, y dije mi nombre es Ivonne me gusta esto, vengo de la secundaria 11, fue mi primera opción y tuve 92 aciertos. En ese momento sentí la mirada de todos encima de mí, de te lincho o no te lincho. Muchos dijeron: “¡no cómo!, ¡con tu promedio!, ¡con tus aciertos!, ¿porqué un bachiller?”, les conté, yo quiero un reto, quiero demostrarle a la UNAM que cualquier persona puede entrar a su escuela, siendo o no siendo parte de, en fin todos se calmaron y me dijeron, “bueno, que se puede hacer es tu decisión al fin y al cabo, pero si yo hubiera tenido ese promedio, me hubiera quedado en la UNAM””(I-2-2011).

En primer semestre, los maestros les piden a los estudiantes que se presenten y que digan de qué secundaria vienen, cuál es su promedio de secundaria y el puntaje que obtuvieron en el examen, y en qué lugar eligieron el Colegio de Bachilleres. Como ya se ha mencionado, son pocos los alumnos que eligen el plantel como su primera opción. La mayoría de los estudiantes del Colegio de Bachilleres, no están contentos con su asignación de plantel, aunque lo hayan elegido como una de sus opciones.

Ivonne se confronta con la opinión de sus compañeros, que le manifiestan su preferencia por las escuelas de la UNAM, y donde efectivamente, con el promedio de secundaria de nueve y con el puntaje de Ivonne de 92 puntos, podría haberse quedado en alguna escuela de la UNAM³⁰. Con excepción de la Prepa 2, 9 y 6, en esta última piden 101 aciertos, llama la atención que Ivonne compare al plantel 20 de bachilleres, precisamente con la preparatoria 6, que aunque ella hubiera querido entrar ahí, su puntaje no le habría alcanzado.

³⁰ Ciclo 2010-2011, para ingresar a ENP, el plantel 2 pide 98 puntos, el 9, 97 puntos, El CCH-Vallejo pide 81 puntos, la prepa 6 pide 101 y el CCH Sur 85 puntos. Universidad Autónoma de México. Secretaría General. Dirección General de Administración Escolar. Consultada el 19 de Abril de 2013. <https://www.dgae.unam.mx/pdfs/formasingreso10.pdf>

De acuerdo con el relato de Ivonne, ella no cuestiona su elección ni siquiera cuando se da cuenta que la mayoría de sus compañeros prefieren la UNAM y el IPN, y que no se quedaron por su puntaje o por sus calificaciones, por lo que pudo ser una defensa ante la desvalorización que tiene la institución en relación a las otras instituciones. Defensa para no desvalorizarla y no desvalorizarse, ya que entre institución e individuo se tejen relaciones que sostienen la identidad, al mismo tiempo que la institución dispone de mecanismos de defensa que constituyen un apoyo a las defensas de los sujetos singulares (Kaës,1996).

Ivonne, encuentra un referente identificatorio y una forma de valorizar a la institución, por identificación, y un emblema identificatorio: *“entonces en ese preciso momento, tenía como maestro, al profesor Tabla, nos daba física, el también dice que es orgullosamente bachiller, y yo tomo su lema: orgullosamente bachiller”*. Ivonne niega la desvalorización que sus compañeros hacen de la institución, (desvalorización sustentada también en la dificultad de ingresar a la universidad pública, y por el tipo de instalaciones que existen en el plantel; así como, por las diferencias con las otras instituciones, que tienen mayor prestigio social, como la UNAM y el IPN), pero paulatinamente se va decepcionando, al ver que varios compañeros se quieren cambiar de institución:

“Era así como la emoción, ya estoy en bachilleres, ya la hice, ya pasé, pero a veces también era la decepción de ver a tantos chicos que tenían un lugar y decían: “no es que voy a volver hacer el examen, yo quiero la UNAM”, bien, está bien que tomen esa meta de que yo la quiero, pero si no te quedas, hasta que te quedas, así te tardes 10 años, les decía, preocúpate porque tienes un lugar, muchas personas no tienen un lugar” (1-2-2011).

En lo que dice Ivonne, se percibe que ella, en ese momento valora tener un lugar donde estudiar, valora el Colegio de Bachilleres, y su idea es demostrarse a sí misma que podrá en un futuro ingresar a la UNAM. Tal vez empieza a darse

cuenta que no hizo una buena elección, o que al concluir el bachillerato tendrá que hacer examen para ingresar a las universidades públicas.

5.8 Cultura Escolar e Identidad.

Ivonne se decepciona, al confrontar su elección con la de sus compañeros, pero puede establecer relaciones de amistad y de compañerismo, aunque al mismo tiempo, teme mantenerse ligada a alguien, porque no tiene la libertad que ve que tienen sus compañeros, que si pueden ir a fiestas. En la escuela puede cambiar de grupo, conocer compañeros de diferentes grupos:

“...entonces paso primero, el cambio a segundo, no, “¿cómo que te vas a cambiar de grupo y tus amigos?, ¿dónde se van a quedar?, pero nos vamos a seguir hablando verdad”, pues si les sigo hablando. Sinceramente no soy una persona que se amarre muy fácilmente a las personas, llega un momento en el que si me siento muy amarrada, me voy, soy una persona que va saltando de grupitos en grupitos y tiene amigos aquí, amigos acá, y si me ato me desespero y digo: y porqué no me dan esa libertad, porque desde siempre mi mamá no me deja salir mucho o porque no siento esa libertad de los jóvenes de esta edad, que dicen: vámonos a una fiesta y ahí van todos a la fiesta. Ivonne no va a la fiesta porque no la dejan, entonces siempre fue esa emoción de que soy libre en la escuela, de que tal vez me entró la rebeldía, yo no sé pero no me podía amarrar a las personas, hubo un momento en que mis amigos se enojaban y me decían: “no es que ya no nos quieres, ya no nos haces caso”, pero yo les explicaba, es que toda mi vida he estado amarrada, si en este momento tu me amarras yo me voy, no me puedo quedar amarrada”(I-2-2011).

El deseo se percibe en el otro, donde Ivonne ve la libertad que tienen sus compañeros para ir a fiestas, libertad que ella no tiene y que desea tener, se

desea estar en el lugar del otro, pero al mismo tiempo existe ya interiorizada una prohibición, donde es ella y no la madre la que se pone límites y puede cumplir con una rutina, una disciplina:

“En primero es todo tranquilo, llegas de la secundaria, ni por la cabeza te pasa que vas a acabar en tres años y te vas a ir, es el momento en que conoces a los amigos, en el que sí me salgo del salón y me cachan afuera, ¿qué me van hacer? La tentación fue el parque, siempre fue el parque, siempre vamos al parque, pero como niña buena no, no te vas a parar al parque” (I-2-2011).

Una de las costumbres que tienen los estudiantes del plantel 20 “Del Valle”, es ir a un parque que se encuentra a dos cuadras de la escuela, y donde se observan diferentes conductas, desde jugar fútbol hasta reunirse con otros compañeros a platicar, pero también existen estudiantes, que van a tomar, o a pasar el tiempo, cuando deciden no entrar a una clase, es decir “matan clase”. Vemos que para Ivonne, existe “*la tentación*” de ir al parque, pero a la que no cede.

La escuela es el espacio donde confluyen las diversas culturas de los estudiantes, existen los estudiantes que “matan clase”, reprobaban materias y les cuesta trabajo aceptar las normas de la institución, y otros que como Ivonne, cuya cultura y mandatos familiares, no les permite romper con las normas, y persiste en la realización de la tarea primaria de la institución, al asistir a clase. La cultura se crea a partir de ciertas restricciones a los individuos, que en Ivonne se manifiesta por no ceder a la tentación de ir al parque. Las restricciones son a favor de la comunidad y el establecimiento de reglas, y de esta manera se impone la necesidad del trabajo.

En la escuela Ivonne, va teniendo relaciones más significativas: “*encontraba a personas a las que llegué a querer más que como amigos*”. Considerando el

bachillerato como una de las etapas más importantes, en cuanto es ahí, donde descubre, también que se pueden tener relaciones más duraderas:

“...desde la secundaria te empiezan a gustar personas que no creíste, pero en la prepa es más porque siempre me han dicho y yo puedo asegurar que es la mejor etapa de la vida, donde conoces a las personas que se van a quedar contigo la mayor parte de tu tiempo, las personas con las que vas a convivir más, las personas con las que te formas” (I-2-2011).

Al mismo tiempo que Ivonne va percibiendo que en la comunidad del plantel existen diferentes culturas juveniles:

“El llegar aquí y ver tanta variedad, ver chacras, emos, darketos, ver que cada uno de ellos comparte al menos un pequeño detalle contigo, ya te vuelve su amigo, así digan, es que es el más chacra, con el más nerd, cómo es posible eso, pues pasa, porque resulta que al nerd le gusta el fútbol y al chacra le gusta la química, entonces no hay diferencia, lo malo son los estereotipos, como decía chacras, emos, darketos, y unos se visten de negro aunque haga un calor del demonio, siguen estando de negro, y el otro aunque traiga el pantalón a media cintura, lo trae a media cintura porque es la moda, nos estamos identificando como personas, pero hay que saber darnos cuenta en qué momento somos personas identificadas o personas que siguen a los demás, porque así podemos seguir diciendo es que yo soy, no sé, un emo, no pues la tristeza, la melancolía, los colores opacos, rosas, negros, morados, y grises, bien, un año después ya no soy emo, ya soy chacra y cómo fue el cambio de ser antisocial, de que ya no me llevaba con nadie a ser abierto. Sí nos identificamos como personas, pero no hay que seguir a todos, porque un emo tiene que ser único, a pesar de

tener su rol, porque si deja de ser él, entonces si pierde su esencia y deja de ser la persona, se vuelve otro más del grupo, otro más que sigue al grupo por estar bien, en segundo y tercero me di cuenta mucho de eso, de que las personas no tienen que actuar, vestir o hablar de una forma para llevarse con otras.”(I-2-2011).

La cultura escolar, permite a Ivonne la convivencia con sus compañeros, y con las culturas juveniles, donde conoce una diversidad de formas de ser, se siente ligada al otro por una emoción, y un sentido de pertenencia, al mismo tiempo logra establecer la diferencia entre poder compartir, identificarse con otros o volverse alguien que sólo sigue a los demás sin lograr tener su propia identidad.

Se va formando un sentido de pertenencia, porque Ivonne se reconoce en los otros, con los que puede compartir, (el gusto por el fútbol y la química) y a su vez ella va siendo reconocida por los otros.

La heterogeneidad y diversidad de la población escolar, le permite a Ivonne, conocer a diferentes compañeros con formas de ser y modalidades de relación diversas, también puede compartir gustos e intereses comunes y, al mismo tiempo, percibir las diferencias, elementos que le permiten seguir construyendo su propia identidad.

Aceptar las diferencias, puede ser doloroso, sobre todo cuando no se comparten los mismos valores y se sufren desilusiones:

“Hubieron cambios, momentos malos, momentos difíciles, momentos en que te diste cuenta quienes eran y quienes no eran tus amigos, si yo te apoyo, yo te ayudo, pero hasta el punto donde me conviene, cuando me deja de convenir, ya no me sirves y te boto, entonces me empecé a dar cuenta de que dije bueno, ya me di cuenta yo cuando se den cuenta ellos, yo estaré ahí para ellos, te lo dije, te lo dije, yo tengo la idea de que si tú te caes y las personas te tiran, te ayudan más dejándote que te caigas que ayudándote a parar, porque si dicen no hagas esto

porque te va a pasar esto, entonces no viviste el momento y no sabes que va a pasar si haces eso”(I-2-2011).

“De acuerdo con Gadamer (Cit. por Rodríguez-Grandjean,P.s/f) la experiencia auténtica debe ser considerada en términos negativos en tanto que adquirimos experiencia sobre algo cuando nos damos cuenta de que ese algo no es como nosotros lo habíamos pensado y más aún, cuando nos percatamos de que después de la amarga “experiencia” de sabernos en el error, conocemos mejor ese objeto; de esta manera, ese carácter negativo de la experiencia se torna positivo: la experiencia es el camino por el que la conciencia se reconoce en lo extraño y lo ajeno para asumirlo dentro de sí” (Guerrero, 2008:93).

En el caso de Ivonne la experiencia negativa: de no conocer al otro y sentirse utilizada, que le causa desilusión y, seguramente dolor, se puede volver una experiencia positiva, en la medida que le permite diferenciar entre los amigos y los no amigos.

En la escuela en el plantel 20 “Del Valle” Ivonne logra crear vínculos y se dan vivencias, placenteras y dolorosas, y la reflexión viene después. La experiencia como relacionarse, arriesgarse, sufrir desilusiones y distinguir a los amigos de los que no lo son.

En cuarto semestre, Ivonne parece sentirse más segura de sí misma, y empieza a diferenciar a los amigos de los que no lo son. Este semestre lo recuerda en especial, porque fue el Mundial de Fútbol. En la escuela, se pusieron televisiones en el patio para los alumnos que quisieran ver los partidos, los pudieran ver, siempre y cuando sus profesores les dieran permiso.

Ivonne tiene un sentido de responsabilidad, el que la lleva a asistir a sus clases, a pesar de querer compartir la emoción de ver el fútbol con sus compañeros:

“Recuerdo que fue el primer juego, teníamos informática en la sala y teníamos práctica, y todos afuera estaban disfrutando el partido mientras nosotros adentro estábamos sufriendo con la práctica, no es

que no supiéramos hacerla, sino es que era la emoción porque muchas personas decían no el fútbol, qué son 12 personas persiguiendo un balón, pero por cosas así, es por lo que se lucha y sabes ganar, por lo que dices si mi país tal vez no esté muy bien, pero hay momentos en que cualquier cosa, cualquier triunfo, por más pequeño que sea te llena de orgullo y satisfacción”(I-2-2011)

En el fútbol, Ivonne ve un emblema que puede compartir con todos sus compañeros. En este emblema hay varias imágenes como el águila, los colores patrios, el calendario azteca, que significan la nacionalidad, el ser mexicano, y estar unidos con los otros por un sentimiento de solidaridad.

“En el fútbol había algo diferente, el emblema, su escudo, no solamente el águila, también tomaba los colores patrios y el calendario azteca, muchos dicen no pues es un emblema más, un significado más, pero tomar eso y tomar en cuenta que la situación no es muy buena, pues dice va, tal vez las cosas no son como uno quiere, o el mundo no es perfecto, realmente sería demasiado aburrido, pero con esas cosas pequeñas que la vida te da, a veces dices que bien se siente ganar, pero, ganar bien, porque cuando haces algo y no ganas bien, aunque digas hoy gané, no se sabe ganar”(I-2.2011).

La construcción del proyecto identificador implica poder encontrar fuera del ámbito familiar, ideales o emblemas identificatorios, que sean valorados por la sociedad, o por diferentes grupos, en los que se comparten modelos que son privilegiados por el sujeto. La posibilidad del yo, de catectizar emblemas identificatorios que dependen del conjunto y no sólo de su grupo familiar, permiten a Ivonne, poder investir nuevos referentes identificatorios tomando en cuenta los ideales de la sociedad que, en el caso de Ivonne, es luchar para ganar, ganar de verdad, por el esfuerzo, que también es algo que le ha transmitido su familia, pero

con su grupo de iguales comparte la emoción y la solidaridad, sentirse parte de algo.

Ivonne encuentra en la escuela a compañeros que la escuchan, la consuelan, aun siendo compañeros con los que no tiene una amistad, respuestas que la sorprenden y que la hacen sentir bien. Con sus compañeros puede compartir, vivir emociones y sentirse apoyada, tener sentimientos de solidaridad, sobre todo cuando más lo necesita, como cuando tiene su primera calificación reprobatoria en el Colegio de Bachilleres, plantel 20 “Del Valle”:

“¡Cómo sacaste 5 en física! ¿Cómo pudiste reprobear el parcial? Bueno ¿por qué no lo pasaría?, sí, me costó mucho trabajo asimilar el 5, porque nunca había sacado un 5, ¡no, mi mamá me va a matar! que me va a hacer. En ese momento sucedió algo mágico, yo estaba fuera, en el pasillo, lamentando mis penas y mis amigos si al rato nos vemos, ni se inmutaron y llegó una chica a la que yo nunca le hablé y nunca creía poderle hablar: Yois y me tendió la mano y se puso a platicar conmigo y me dijo: “bueno es un cinco pero será el primero y el último, esperemos”, esas palabras fueron mucho, yo le agradecí, muchas veces a ella por haber estado ahí conmigo en el momento más difícil y en que más lo necesitaba. Mi mamá no dijo nada del cinco, algo demasiado curioso, me dijo, bueno es tú primer cinco, si fuera el quinto, el noveno, entonces si habría problemas” (I-2-2011).

En la escuela Ivonne, encuentra a compañeros, que la pueden apoyar y ayudar a superar su angustia ante la reprobación. Si bien el sufrimiento de los individuos, no sólo se genera a partir de su historia singular, sino también en la red del vínculo, como cuando Ivonne se da cuenta quiénes no son sus amigos, también el vínculo, le permite la contención y evitar un sufrimiento mayor, en la medida en que se sigue conservando el ideal: ser buena estudiante y pasar sus materias.

Por otra parte el plantel 20 “Del Valle” aumentó su matrícula sin hacer grandes modificaciones en la infraestructura, debido a que las instalaciones son rentadas; así que fue necesario ocupar todos los espacios disponibles para salones, incluyendo un cuarto que se encuentra en lo que es la azotea, que tiene el techo de lamina, en época de calor hace mucho calor, y en época de frío hace mucho frío, por lo que resulta difícil dar clases en ese lugar. No se niegan las características de este lugar que resulta incómodo, pero para Ivonne, es mágico al igual que el bachillerato en general.

“Acabó 4to y pase a 5to, la primera vez que visite “el gallinero”, un salón un cuanto raro, demasiado calor en época de calor, y demasiado frío en invierno, pero no por eso dejó de ser mágico, como ya dije porque no hay otra palabra para definir el bachillerato, para mí siempre fue así” (I-2.2011).

En 2007 los años de escolaridad promedio de las personas entre 15 y 24 años eran de 9.7 y el gobierno de Felipe Calderón, se propuso alcanzar al final del sexenio un promedio de 12.5 años, lo que significó que los jóvenes pudieran concluir estudios del nivel medio superior (PND, 2007). En este mismo sexenio, el nivel medio superior se planteó como obligatorio, por lo que, se fue aumentando la matrícula en este nivel.

Los cambios en las políticas educativas repercutieron, también en los planteles, porque se empezó a incrementar la matrícula. En el plantel 20 “Del Valle”, se aumento la matrícula sin tomar en cuenta el tamaño y calidad de sus instalaciones. Ivonne, vive el problema de la sobrepoblación en el plantel, en sus últimos semestres.

¿Por qué resulta mágico el bachillerato para Ivonne? ¿Qué es lo mágico para Ivonne? Ella menciona que no dejó de ser mágico, a pesar de tener clases en un salón al que le han denominado los estudiantes y maestros “el gallinero” por sus condiciones, y que para nadie resulta agradable. Lo mágico, ¿permite “aceptar”,

“adaptarse” a esas condiciones?, ¿lo mágico tiene que ver con la sorpresa, con lo inesperado, como cuando encuentra a una compañera que la consuela, y a la cual no le había hablado antes?, o ¿tiene que ver con el pensamiento mágico de los niños? y puede ser un rasgo que no abandona del todo Ivonne, o ¿es una defensa para seguir valorando a la institución?

Lo mágico de bachilleres, al parecer tiene que ver, con lo que no había encontrado Ivonne en sus anteriores escuelas, una diversidad en formas de pensar y culturas juveniles. Un ambiente donde los jóvenes se comunican y comparten, a pesar de las diferencias o debido a que existen, y donde ella puede relacionarse más fácilmente que en sus anteriores escuelas:

“Tratar a las personas, nunca pensé llegar a decirlo porque era muy cerrada, muy tímida y pasar al bachillerato de repente llegó una persona y me habló, ¡hola! ¿cómo estás?, yo soy Misail y me empezaron a hablar, a hablar, hablar y decía, vaya la niña tímida, callada y encerrada en su burbuja de libros que no quería salir, se sintió libre, sintió que las personas la querían, la comprendían, que no había motivo para sentirse sola” (I-2-2011).

5.9 Las decisiones que se tomen afectan tu vida. Elección de carrera.

En quinto semestre los estudiantes de Colegio de Bachilleres tienen que elegir las materias de acuerdo con el área en que se encuentre la carrera que van a estudiar, es decir, es un momento donde tienen que pensar que carreras podrían estudiar, y qué área les conviene para cursar en quinto y sexto semestre.

“Quinto así fue, momentos de cambios, transiciones, momentos en los que te das cuenta que tú puedes y no porque alguien más te diga que no puedes no lo vas hacer, y las decisiones que se tomen afectan tu vida [...] estoy en quinto, a un semestre de salir y aún así no sé qué tengo que hacer con mi vida, no sabía qué hacer, entonces me puse a investigar qué carreras y empecé a amar eso de los virus[...] Mi gran

interrogante, busca una carrera que responda el por qué un virus puede matar a tanta gente cuando ni siquiera está vivo. La encontré químico farmacéutico biólogo o parasitólogo o virología” (I-2-2011).

La elección que Ivonne hace de la carrera tiene que ver con una pregunta que se encuentra relacionada con un campo de conocimiento específico, pero también con su historia personal, ya que su tío-padre muere de una enfermedad provocada por un virus.

La elección de carrera, implica dejar de lado otras opciones, lo que supone una renuncia: no se puede ser todo en la vida, y en esta medida también se relaciona con la elaboración de un duelo, que puede ser real o imaginario, o los dos. En el caso de Ivonne, están presentes tanto un duelo imaginario como uno real: renunciar a la imagen idealizada de sí misma y elaborar la pérdida de su tío-padre.

La elección de carrera, la lleva a recordar cuando ingresa al bachillerato y su mamá no está de acuerdo con su elección, y es cuando empieza a tener los choques con ella, por elegir una escuela que la mamá no considera la mejor para su hija. Es decir, no haber elegido una escuela de la UNAM o del IPN.

“...y entonces empecé a tener los choques con mi mamá porque desde la primaria ¡ah! es mi niña vestida de mariposa porque yo lo digo, y si la niña no se quería vestir de mariposa, se quería vestir de flor, no había manera de cambiar la situación porque era lo que la mamá decía” (I-2-2011).

Al egresar de bachilleres, Ivonne tendrá que tomar una decisión y elegir universidad, cuyo ingreso estará condicionado a la acreditación del examen, y el puntaje que solicitan las instituciones. La aceptación o rechazo de las universidades puede confrontarla con la elección que hizo al ingresar al Colegio de Bachilleres.

La elección de institución escolar, es un punto clave, ya que la madre de Ivonne tiene la expectativa de que su hija continúe sus estudios a nivel licenciatura, y considera a la UNAM y el IPN, como las instituciones que dan más garantías para la continuidad de los estudios, en el momento en que Ivonne va a ingresar a nivel medio superior. El conflicto, con la madre, se vuelve a presentar, cuando está a punto de concluir el bachillerato, pues nuevamente la madre desea que Ivonne ingrese a la UNAM.

“Entonces quinto y sexto han sido así como los choques con la mamá, porque la mamá quiere la UNAM y la niña quiere la UAM, entonces ella dice, yo estaré mal, le digo no, es que tú quieres lo mejor para mí pero si tratas de decir lo mejor para mí, que tal si no es lo mejor para mí, las decisiones que tú has tomado yo las tengo que aceptar porque desgraciadamente vivo bajo tu techo y son tus reglas, pero mamá es mi vida, sin ser mala onda, o sin ser muy payasa, la que va a vivir después de la UNAM, la UAM o el POLI, donde me quede, voy a ser yo, yo voy a tener que decidir qué está bien y qué está mal, porque va a llegar un momento en el que bueno, sigo todo lo que me dices, acabo y digo: bueno y ahora, que hago, y me vas a decir ¡ah! no sé, es tu vida, entonces la gran ironía, porque siempre me dijiste qué tenía que hacer” (I-2-2011).

Ivonne sabe que las decisiones que tome pueden afectar su vida, pero tomar decisiones o elegir, no es una tarea fácil, a los 18 o 19 años, y mucho menos si se piensa elegir aquello que se pretende ser.

La insistencia de la madre para que Ivonne ingrese a la UNAM (es un indicio en términos de Bertaux) sobre la importancia y significación que tiene ésta institución, no sólo para la continuidad de los estudios, sino también en cuanto puede brindar mayor seguridad a los estudiantes.

5.10 Ingresar a la Universidad. ¿Qué voy hacer con mi vida?

Los estudiantes de Colegio de Bachilleres, por las fechas de convocatorias de las universidades públicas, empiezan a presentar sus exámenes de ingreso a la universidad, antes de concluir su bachillerato. En el momento en que Ivonne me narra su experiencia escolar, ella ya ha realizado un primer examen para ingresar a la UNAM.

“Ya estás en sexto, ¿qué hacemos? La primera vuelta, vas, estudiaste, te desvelaste, y por más que lo intentaste, no te quedaste [...]. Cuando me enteré, me faltaron 30 aciertos, vaya, no todo es perfecto verdad, así que seguí y mi mamá me dijo: “¿te quedaste?” Cuando le dije no, no me quedé, ella me dice: ¡no!, no me enojé, pero su rostro yo lo conozco desde hace 18 años y sé bien cuando está enojada, entonces dije, vamos hacer el del POLI, hice el del POLI y mi mamá me dijo: ¿por qué no te quedaste en la UNAM, si eres tan buena? y le dije: yo no quería la UNAM, para mí la UNAM es una escuela más, tenga el prestigio que tenga, el bachilleres me ha demostrado que sepas o no sepas, si tú quieres estudiar lo vas hacer, así sea bajo la lluvia, con medio cuaderno y sin maestro, lo vas hacer porque quieres superarte” (I-2-2011).

Ivonne dice: *“por más que lo intentaste, no te quedaste”*, donde ella se esforzó para pasar el examen, pero no lo logró, y ante la exigencia de la madre, la forma que encuentra de defenderse es decir: *“yo no quería la UNAM”*.

Ser rechazada por una institución que tiene prestigio, puede hacer que Ivonne, se cuestione la percepción que tiene de sí misma, que hasta ese momento es de ser una buena estudiante. Se presenta la angustia ante la exigencia y dificultad para ingresar a la UNAM, o de no tener elementos para poder conquistar su independencia, y también ante la posibilidad de no responder a las expectativas de su familia y las propias, y surge la pregunta: *“¿qué voy hacer con mi vida?”* La madre le dice a Ivonne que tiene que cumplirle con la escuela: *“tú me tienes que cumplir, porque yo me mato trabajando para ello”*.

“... dicen que el único trabajo que tengo es la escuela, pero ¿qué gano, si yo me esfuerzo, si yo estudio?, solamente le pido una cosa, déjame salir, déjame sentir la brisa, ver a los niños jugando fútbol, conocer más gente, y llega el rotundo ¡no!, yo siento que es porque siente que me voy a ir más rápido de lo que ella cree o que me van a gustar más rápido otras cosas, incluso trabajar para mí, me es negado, muchos dicen ¡ah! quieres dinero, ponte a trabajar, así vas a saber el valor del dinero, y yo digo déjame trabajar y dice “no, qué tal si te gusta trabajar y ya no quieres estudiar”, o enséñame lo que tú haces de tu trabajo, a coser, hacer vestidos, ropa de mujer o lo que sea, y dice “no, porque te va a gustar y no vas a querer estudiar”, pero no es que lo hago porque me vaya a gustar y vaya a dejar de estudiar sino que tal, que acabo de estudiar la carrera y no encuentro trabajo, ¿qué voy hacer con mi vida? Es lo que yo me pregunto y si sigo siendo así de encerrada, siento que conoceré mucho de la escuela pero de la vida tal vez nada, tal vez por eso siento, así como si yo no hubiera salido de esa burbuja de libros hubiera sido un erudito pero de la vida no hubiera conocido nada, entonces por eso digo, ahora que estoy en sexto quiero ser libre” (I-2-2011).

Hasta ese momento Ivonne había confiado en su conocimiento y en que era una buena estudiante, ahora pierde seguridad, y trata de buscar otros referentes, otros puntos de anclaje, que no sean los libros y el estudio.

Es evidente que para Ivonne hay otro tipo de experiencias que también son valiosas, como tener tiempo para compartir con sus compañeros y amigos, poder trabajar o aprender un oficio. Los diferentes tipos de experiencias, que proporcionan seguridad o cierta certeza resultan, “para la mayoría, de la escolarización y de la manera en que han aprendido en la escuela o en el aprendizaje. Para algunos son el valor o las técnicas de un oficio aprendido precozmente, a partir de la práctica, y el ejercicio durante toda la vida. Para otros

es a la vez la creencia en el valor y las salidas de su titulación y en la eficacia de su manera “escolar” de aprender. También es el valor otorgado al “empleo estable”, a la instalación en la vida adulta, una familia, un trabajo, una casa” (Dubar, 2000:190).

Cuando Ivonne no aprueba el examen para ingresar a la UNAM, duda de si la experiencia obtenida en la escuela es suficiente para enfrentar un futuro, que en algunos momentos parece dibujarse poco alentador, como cuando Ivonne comenta: “*que tal que acabo de estudiar la carrera y no encuentro trabajo*”.

Ser rechazada por una institución que tiene prestigio social, que es valorada por su madre y sus compañeros de escuela, confronta a Ivonne con una realidad que había negado cuando ingresa a bachilleres.

La institución se funda sobre el doble estatuto del narcisismo, donde hay un contrato narcisista, que es una formación intermediaria. Este contrato permite que cada individuo tenga un lugar ofrecido por el grupo y la institución. Hasta ese momento Ivonne había encontrado un lugar en el plantel, un lugar hasta cierto punto de admiración por parte de sus compañeros, al ser una estudiante que había obtenido un puntaje alto en su ingreso al bachillerato, y que se mantuvo con un buen promedio e incluso pertenecía al cuadro de los mejores promedios, los alumnos de excelencia.

Antes de egresar del bachillerato presenta el examen de ingreso a la UNAM, y no logra obtener el puntaje que se necesita para ingresar. Al mismo tiempo, es un momento donde se acerca la terminación del bachillerato y perderá los anclajes identificadorios que hasta ese momento la sostenían. El contrato narcisista, tendría que permitir que el individuo no sólo se sostenga en la institución sino también en el conjunto social. Sin embargo, el Colegio de Bachilleres no da ninguna garantía de que los estudiantes que egresan puedan ingresar a una universidad pública, los abandona y se rompe el contrato narcisista, generando desilusión, desesperanza o como en el caso de Ivonne, coraje, que lo expresa en constantes peleas y discusiones con su madre:

“...por eso ha habido tantos choques con mi mamá, en el momento en que me dice yo quiero la UNAM y le digo: no yo no quiero la UNAM, quédate tú y tus mejores años y dijiste tú, “sí mis mejores años y fui una tonta por no haber querido estudiar”, le digo sí, y voy a ser una tonta yo, si dejas que tú controles esa parte de mi decisión” (I-2-2011).

A pesar del conflicto que Ivonne tiene con su madre, ella es también la única que la apoya, al encontrarse ausente su padre. Ivonne no asume la desilusión y dolor, por no ingresar a la UNAM, y al contrario, reacciona agresivamente con la madre y cuestiona el hecho de que ésta no haya estudiado, la madre le dice que es algo que lamenta.

En sexto semestre es cuando Ivonne hace su examen para la UNAM y al no aprobarlo, presenta el examen en el IPN, y tiene una discusión con su madre para que la deje presentar el examen en la UAM Iztapalapa, pues la madre considera que esa escuela se encuentra en una zona conflictiva, y no es una buena elección. Al mismo tiempo la madre le propone inscribirla en la UNITEC.

La elección de escuela se convierte en un conflicto y en un momento de mucha tensión, sobre todo cuando no se aprueban los primeros exámenes para ingresar a la universidad, y se tienen que buscar nuevas opciones. En el caso de Ivonne la escuela privada es una opción, aunque con esfuerzo se mantiene un nivel económico en la familia, que permite a la madre pagar una escuela privada.

5.11 Escuela pública y privada.

Ivonne trata de convencer a su mamá que la deje presentar examen en la UAM-Iztapalapa, la madre le dice:

“...“bueno como que sí te dejas hacer el examen, pero antes de eso vamos a ver en el UNITEC”, y le digo ¿por qué una escuela de paga? ¿Por qué vas a pagar para que te eduquen? Si no cómo voy a saber en qué momento reprobé, que tal si me equivoqué en algo, y me dicen: ¡no sí! estás bien, con tal de que me paguen y el que sigue, las personas

que estudian en colegios de paga no tienen idea de la vida y del país ¿cuál es?, pero en la vida cuando salen y se dan cuenta de que ¡ah! yo quiero ser secretario de Gobernación, pero nunca vi la escuela pública tal cual está, ¡ah! yo estudié en una escuela de paga, todo debe ser igual no, pero te das cuenta de que no.”

La escuela pública es un modelo, en el que Ivonne encuentra sus referentes identificatorios y que valora, a pesar de que ella estudió la primaria, en una escuela privada.

La valoración que Ivonne tiene de las instituciones públicas, es una valoración que también se da a nivel social, por ciertos sectores que valoran la educación como un bien social, y también los datos fundamentan esta valoración: A pesar del aumento de las instituciones educativas de nivel superior privadas, se puede decir, de acuerdo con los datos proporcionados por la ANUIES 2011, que el peso mayoritario de la educación superior descansa en las instituciones públicas, ya que las privadas atienden sólo un tercio de la demanda, a su vez, son las universidades públicas las que han respondido mayormente a elevar la calidad de la educación. Como parte de las políticas de evaluación, se promovió una nueva cultura de la evaluación externa que condujera a la acreditación y se crearon los CIIES y posteriormente el COPAES. Sólo el 14% de la población atendida por las IES particulares estaba inscrita en programas reconocidos por el COPAES como de calidad, en comparación a un 46% de las IES públicas (ANUIES, 2011). Sin embargo, también los datos nos dicen, que a pesar de que se ha dado un aumento en la matrícula de la educación superior, y se han creado nuevas instituciones públicas, sigue siendo insuficiente para atender la demanda de ingreso, incrementándose al mismo tiempo el número de escuelas privadas, muchas de ellas de dudosa calidad.

La valoración que Ivonne tiene de la educación pública, pese a darse cuenta que en el plantel 20 “Del Valle”, existen carencias y dificultades, sobre todo en las instalaciones. Es un elemento que la lleva a querer presentar nuevamente el

examen para ingresar a la UNAM, enfrentar el riesgo de ser nuevamente rechazada o demostrarse a sí misma, lo que les decía a sus compañeros del Colegio de Bachilleres cuando ella ingresó.

Ivonne después de un año de egresar del Colegio de Bachilleres, va a verme al Departamento de Orientación, y es entonces cuando me entero de que estuvo un año estudiando en la UNITEC, después volvió a presentar su examen a la UNAM en la carrera de administración, esta vez aprobó el examen. En el momento en que me lo dice, ya se ha inscrito en la carrera y se encuentra contenta de estar en la UNAM.

Lo que le permite a Ivonne, no interrumpir sus estudios es el apoyo que encuentra en su mamá, que puede pagarle una escuela particular y que le ha transmitido a Ivonne el valor de los estudios y de la escuela, y tiene la expectativa de que su hija termine sus estudios a nivel licenciatura.

En Ivonne está presente el deseo de estudiar desde la primaria, y en bachillerato tiene claro que quiere estudiar en una universidad pública, también hay una dedicación y esfuerzo por conseguir lo que quiere, y logra después de un año ingresar a la UNAM.

El hecho de que Ivonne ingrese a la UNAM, aunque sea después de un año de haber egresado del Colegio de Bachilleres, corrobora que el anhelo de la madre puede cumplirse, en parte, por la significación que tanto la madre como en Ivonne (aunque lo niegue) tiene la UNAM, como una institución de prestigio que también brinda seguridad a los estudiantes. De acuerdo con los indicios que se presentan en el relato de Ivonne y en lo que la madre le dice la UNAM es vista como una institución que da cierta protección a los estudiantes, aspecto que resulta relevante, en las actuales condiciones de inseguridad que se vive en México.

5.12 Síntesis Interpretativa.

En el caso de Ivonne la transmisión por parte de la familia del valor de la escuela y del estudio, así como del esfuerzo y el trabajo, son esenciales para que en ella se constituya un deseo de terminar sus estudios a nivel licenciatura.

La madre tiene la expectativa de que Ivonne estudie, así como una situación económica “desahogada”, lograda por el esfuerzo, y la conciencia para elegir una institución, que le permita la continuidad de los estudios a partir de que ingresa a nivel medio superior. Características que permitirían la construcción de un proyecto identificador, guiado por el deseo de seguir estudiando y lograr concluir una carrera en una universidad pública.

Al terminar la primaria, la madre de Ivonne, le transmite las expectativas que tiene para ella, y la anticipación prematura para su futuro. Aspecto que puede ir en contra de la continuidad del deseo de continuar estudios a nivel universitario, porque Ivonne, en este momento, no se encuentra aún preparada para anticipar de manera tan prematura un futuro profesional; además, es una edad que requiere de contención y de tiempo para poder aceptar los cambios que se viven en la adolescencia.

Para la construcción de un proyecto identificador donde predomine el deseo de continuar los estudios a nivel licenciatura, no basta con lo transmitido a Ivonne, por su familia. Es necesario que se formen nuevas identificaciones en los grupos a los que pertenece, y vaya formando su identidad. Lo que le permitirá tener mayores elementos para pensar y anticipar un futuro, y de esta forma ir construyendo un proyecto identificador, acorde a los anhelos y a las identificaciones que se van formando.

A Ivonne se le dificulta la integración e identificación, con sus compañeros, en la primaria y parte de la secundaria, tal vez, por lo que la madre le transmite, que al parecer es un “temor” por la convivencia con otros, en especial con sus compañeros. En este sentido, parece tratarse de una familia que tiene expectativas sociales y una valoración por los estudios, y al mismo tiempo, hay desconfianza en el entorno social. Lo cual es comprensible, por las actuales

condiciones que se viven en México, pero también por el crecimiento de la matrícula en el nivel de secundaria, porque en la escuela se han admitido a estudiantes de diversos contextos, con diferentes niveles económicos y culturales, y muchos de ellos, con dificultades para asumir las normas de una institución.

Lo heterogéneo de la población estudiantil, puede traer, tanto, aspectos positivos, como negativos. Un aspecto que actualmente preocupa a los padres que se interesan por sus hijos y sus estudios, y que van a escuelas públicas, es la convivencia con sus compañeros, que interactúen con personas que compartan valores semejantes.

Dado lo heterogénea que puede ser la población estudiantil, con una pluralidad de culturas, se percibe un aspecto positivo, al enriquecerse de diversos tipos de pensamientos, costumbres y formas de ver la vida; siempre y cuando, la convivencia e interacción con los otros se dé en un clima de confianza y seguridad. Esto último, puede ser posible si se respetan las normas de la institución, o se han interiorizado valores universales, al mismo tiempo que los miembros de la institución, cumplen con la tarea primaria, porque se identifican con el ideal.

Al parecer, en el plantel 20 “Del Valle”, existe en el momento en que Ivonne cursa el bachillerato, un clima de confianza que permite la convivencia con los otros, y donde Ivonne tiene mayor seguridad en sí misma, y puede sentirse ligada al otro, por una emoción, tal vez, característica de los jóvenes de su edad. Es decir, pertenecer a una institución que puede mantener un clima de seguridad, es esencial para la continuidad de los estudios y la construcción de un proyecto identificador, porque existe un deseo de continuar estudios a nivel licenciatura, y hay anclajes identificatorios.

Los vínculos que establece Ivonne, son principalmente con sus compañeros. En la primaria y secundaria, ella se percibe con dificultad para relacionarse, y contrasta el modelo cultural de su familia, donde le han transmitido el valor del estudio, con el modelo de sus compañeros, a los que no les gusta estudiar.

La relación que tiene Ivonne con sus compañeros de bachilleres, le permite confrontar la elección que hace de Colegio de Bachilleres, con la elección que hacen la mayoría de los jóvenes que ingresan al Colegio de Bachilleres, causándole decepción, al ver que sus compañeros no valoran de igual manera la institución. Sin embargo, decide continuar sus estudios en el plantel, y en éste encuentra un clima de confianza, que le permite mantener vínculos con sus compañeros, donde puede compartir gustos e intereses comunes, a pesar de las diferencias. Es a partir de esta convivencia con sus compañeros, que Ivonne podrá de acuerdo a sus experiencias, diferenciar entre aquellos que pueden ser amigos, de los que no lo son, y al mismo tiempo, ir cambiando la percepción que tenía de sí misma, de ser una persona en “su burbuja” a alguien que puede relacionarse, compartir, hablar, tener amigos.

La pertenencia a diferentes grupos, donde se dan procesos de identificación, es importante para la conquista del deseo de seguir estudiando, en la medida en que la identidad se va construyendo en la relación con los otros, y en la pertenencia a diversos grupos. En el grupo se da la identificación, como formación intermedia, entre los compañeros y el ideal, lo que permite que se vaya formando un sentido moral: de valoración de los integrantes del grupo y de la realización de la tarea que los une.

En el caso de Ivonne tanto la elección de escuela en el nivel medio superior, como la de carrera, se dan, en un permanente conflicto con la madre. Sin embargo, la elección y decisión que tiene que tomar al terminar el bachillerato, en cuanto a carrera y universidad, son decisiones que como ella dice: “pueden afectar su vida”.

Tomar decisiones o elegir, no es una tarea fácil y menos a los 18 años, y mucho menos si se piensa elegir aquello que se pretende ser. En el caso de Ivonne, elegir carrera y universidad, al terminar el bachillerato, fue difícil por su conflicto con la madre y porque actuó de manera poco reflexiva. Seguramente tenía un gran desconocimiento de la dificultad de ingresar a las universidades públicas en los últimos años, porque se han dado políticas de restricción del

ingreso, y como señala Acosta (2013) un elemento que interviene en el ingreso de los jóvenes a las universidades públicas son las políticas públicas de educación superior, como las de las instituciones, en cuanto a las exigencias institucionales de acceso a la universidad (exámenes de selección, puntaje mínimo de ingreso a las carreras), y también la demanda tan grande en relación al porcentaje que se cubre.

Pese al conflicto que Ivonne mantiene con la madre, sabe que es la principal persona que la apoya para que continúe estudiando. Al mismo tiempo que el deseo de continuar estudiando y terminar una carrera a nivel licenciatura, se va dando el deseo de autonomía, de no depender de la madre. Este deseo hace que Ivonne dude de sí la experiencia adquirida en la escuela, es suficiente para que ella pueda algún día ser independiente. El bachillerato es el momento, donde Ivonne puede pensar en un futuro más lejano, y tiene que ver con la pregunta de lo que se quiere ser. Es un momento de mucha angustia, de una angustia existencial³¹.

La elección de carrera implica dar respuesta a lo se quiere ser, respuesta que no se puede dar de una vez y para siempre, pero que implica imaginar, desear, encontrar referencias identificatorias, ciertos puntos de certeza. En el momento en que Ivonne tiene que elegir la carrera y la universidad, también es el momento en que tiene que abandonar el Colegio de Bachilleres, donde había encontrado esos referentes identificatorios, y si no aprueba el examen para pertenecer a otra institución, por lo menos existe un momento de incertidumbre, de duda, en donde se queda sin nuevos referentes identificatorios.

³¹ “Ser ontológicamente seguro es poseer, en el nivel del inconciente y de la conciencia práctica, “respuestas” a cuestiones existenciales fundamentales que se plantean de alguna manera toda vida humana. La angustia acompaña en cierto sentido a la libertad del hombre, según dice Kierkegaard; la libertad no es una característica dada de la persona humana, sino que deriva de la adquisición de una comprensión ontológica de la realidad exterior y de la identidad personal. La autonomía que adquieren los seres humanos nace de su capacidad para ampliar el ámbito de su experiencia mediada, para familiarizarse con las propiedades de objetos y sucesos situados fuera del entorno inmediato de la actividad sensorial. Teniendo en cuenta esto, podemos reinterpretar la descripción de angustia dada por Kierkegaard como “la posibilidad de libertad”. En cuanto fenómeno general, la angustia deriva de la capacidad-y, de hecho, de la necesidad-del individuo de pensar con antelación, de adelantarse a las posibilidades futuras relacionadas de manera contrafáctica con la acción presente” (Giddens,1995:66).

Es lo transmitido por la familia y el apoyo que le da la madre, así como la construcción de una identidad a lo largo de su itinerario escolar y, en especial, en Colegio de Bachilleres, donde ha encontrado un ambiente de seguridad y de una diversidad cultural, que le ha permitido encontrar referentes identificatorios, lo que ayuda a Ivonne a invertir un futuro donde puede seguir estudiando e ingresar a la universidad.

La valoración que tiene Ivonne de la educación pública la lleva a volver a realizar el examen para la UNAM e ingresar un año después de haber salido de bachilleres.

Conclusiones

En este trabajo he pretendido conocer algunas condiciones institucionales y psíquicas que permiten la construcción de un proyecto identificador, impulsado y sostenido por la realización del deseo de continuar estudiando, y terminar una carrera, de acuerdo con el relato de dos estudiantes del Colegio de Bachilleres, plantel 20 “Del Valle”. Este deseo no es inamovible y tampoco se constituye en un solo momento, pues al ser un deseo que se realiza en lo social y en las instituciones, necesariamente tiene que ver con la forma en que el individuo internaliza y se apropia del mundo institucional. A su vez, y tomando en consideración el principio de recursividad,³² el deseo no se encuentra totalmente determinado por las condiciones institucionales, sino que interviene un “irreductible psíquico”, dándose una relación dialéctica entre condiciones institucionales y psíquicas.

El proyecto identificador supone la transmisión del narcisismo de los padres al hijo y en este sentido, un contrato narcisista. Este contrato es el que permite la continuidad de las generaciones y los grupos, porque se transmiten ideales y se crean espacios psíquicos donde se movilizan cargas y representaciones psíquicas. Cuando son cargas libidinales que unifican, se posibilita la transmisión de los ideales y de ciertos anhelos. El proyecto identificador alude a la constitución de diferentes identificaciones y a la

³² En cuanto a la relación entre lo social y lo psíquico, la primacía de lo social significa “sencillamente que las relaciones sociales preexisten con respecto a los individuos que se encuentran involucrados y son producidos dentro de ellas. Pero esto no pone en duda de ningún modo la capacidad de transformación de estos últimos, pues la relación no puede pensarse aquí fuera de un principio de recursividad. Lo producido se convierte en productor de lo que lo produce (Morin,1990) o, de modo más amplio, lo que es efecto se torna causa de lo que lo causa”(De Gaulejac,2009:22).

“En el proceso recursivo, los efectos y productos son necesarios para el proceso que los genera. El producto es productor de aquello que lo produce...La sociedad, por ejemplo, es producida por las interacciones entre los individuos que la constituyen. La sociedad misma, como un todo organizado y organizador, retroactúa para producir a los individuos mediante la educación, el lenguaje, la escuela. Así es que los individuos, en sus interacciones, producen a la sociedad, la cual produce a los individuos que la producen. Eso sucede en un circuito espiralado a través de la evolución histórica” (Morin,1990:123).

interiorización de ciertos mandatos institucionales, donde el sujeto singular va proyectando diferentes imágenes de sí.

En el proyecto identificatorio existe un movimiento de identificaciones donde se constituyen nuevas identificaciones y se pueden abandonar otras. Este movimiento tiene su fuerza y lo guían los deseos que se van constituyendo a lo largo del proyecto, así como las pérdidas, separaciones, los momentos de crisis, y las posibilidades tanto psíquicas como institucionales para dar continuidad a dicho proyecto.

La imagen que el adolescente investirá de sí mismo en un futuro, se modela a partir de los ideales y anhelos, pero también de las identificaciones que se van conformando en la relación que tiene con otros semejantes. La imagen que el yo inviste, es lo que espera devenir, imagen identificatoria, valorizada tanto por el sujeto y por el conjunto, o por el subconjunto cuyos modelos él privilegia. Si el contrato narcisista puede asegurar la continuidad del narcisismo, y la continuidad de las generaciones y de los grupos, entonces la imagen identificatoria, se modelará tomando en cuenta los ideales y emblemas identificatorios de la sociedad. La imagen que el sujeto va invistiendo a lo largo de su vida, para poder tener un anclaje en la realidad y no sólo en lo imaginario, debe encontrar ciertas condiciones institucionales y cierto tipo de vínculos, que permitan la realización de ciertos deseos, que son los que guían y dan la fuerza al proyecto identificatorio. Si no se dan esas condiciones institucionales, o no se generan esos vínculos, el sujeto vive angustia, desesperación, o momentos de “crisis”.

Es el yo como instancia psíquica el que construye el proyecto identificatorio y a su vez es un producto de éste, ya que las identificaciones lo van construyendo, transformando. El yo, también es, quien pone en escena las relaciones que experimenta en el encuentro con los otros, creándose una matriz de un tiempo identificante y de la presencia del deseo. Si bien el yo es una instancia narcisista que desconoce su propio origen, también podemos caracterizarlo como un “aprendiz de historiador” (Aulagnier, 1977) que trata siempre de buscar un sentido

a sus vivencias y pensar en un futuro, en el que podrá seguir relacionándose con los otros y consigo mismo, perseguir anhelos y lograr encuentros.

El yo es una instancia que se construye y altera permanentemente en la relación con el otro. Reconocerse en el otro como semejante, también implica diferenciarse. Sin embargo, el yo no puede ser simplificado meramente como una unidad imaginaria, y tampoco como un aprendiz de historiador, en la medida en que también es una instancia psíquica escindida en diversos grados, por las diversas identificaciones que lo constituyen. Al ser una instancia escindida, existe un desconocimiento y extrañamiento de sí mismo, en parte porque se constituye en las instituciones y le precede un orden simbólico. Es así, que en la construcción de un proyecto identificatorio, está presente la complejidad de la estructura del yo: la imagen ideal de sí mismo, la necesidad de encontrarle un sentido a su existencia y a los acontecimientos que le tocan vivir, y el extrañamiento y sufrimiento. Este último, lo analice principalmente en la relación que tienen los sujetos con la institución escolar, en las vicisitudes sufridas en los itinerarios escolares.

El sujeto sufre por las restricciones, coacciones, prohibiciones, las desilusiones, y la distancia entre el objeto deseado y lo que encuentra en la realidad, y por la relación que mantiene con las instituciones. El sufrimiento generado por su pertenencia a determinadas instituciones, no necesariamente encuentra “una causalidad anclada en la pura historia personal” sino que puede ser generado en la red del vínculo (Kaës,1996).

El sujeto puede sufrir en la institución porque no se dan los espacios psíquicos que permitan la realización de la tarea primaria, y las trabas a la realización de la tarea primaria son en realidad ataques contra la comunidad en el cumplimiento de deseos (Kaës,1996)).

En la medida, en que somos sujetos escindidos, no nos es fácil acceder a nuestro deseo, o saber verdaderamente qué es lo que deseamos, ya que el deseo se da fuera de la ilusión narcisista de completud y de los imperativos superyoicos. Estos últimos pueden imponerse al sujeto, independientemente de la propia

voluntad, y entonces el yo se convierte en su propio juez y verdugo, o trata de “adaptarse” a pie puntillas a las demandas exteriores, olvidándose de sí mismo, de su interioridad y sufrimiento.

Sin ideales el sujeto no puede construir un futuro, y el cumplimiento obediente y sin cuestionamiento de los ideales, genera malestar, un superyó severo y cruel.

El sujeto va encontrando pistas de su deseo, en el encuentro con los otros y en un movimiento identificatorio, que lo lleva a abandonar la imagen idealizada de sí mismo, a cuestionarse, a reflexionar, a dudar. Donde surge la pregunta sobre el propio deseo: ¿qué es lo que quiero? pregunta que no se formula una sola vez, sino que se puede plantear en diferentes momentos de la existencia, y por tanto, no tiene una sola respuesta.

Para analizar los itinerarios escolares utilice también, dos categorías centrales, a pesar de que existen diferencias esenciales entre ellas. La categoría de identidad y la de identificación.

Desde el Psicoanálisis la categoría de identidad tiene un carácter imaginario que permite mantener el sentimiento de unidad del yo, el sentimiento de mismidad, sentimiento o idea de ser siempre los mismos a pesar de los cambios que suceden a lo largo de nuestra vida. Lo que es utópico en la medida en que somos sujetos escindidos.

La identificación es en primer lugar un “mecanismo de ligazón afectiva” (Freud,1921) es lo que hace posible la vida psíquica y el lazo social. Es un proceso permanente a lo largo de la vida de un sujeto, que da como resultado las transformaciones del yo, del superyó y del carácter del sujeto. Las diferentes identificaciones que se pueden constituir no están libres de conflicto.

Utilice la categoría de identidad y principalmente la de identidad narrativa, para entender como el sujeto lleva a cabo un proceso reflexivo, que no es exclusivamente racional, en la medida que implica de acuerdo a Dubar (2002) partir de las relaciones significantes y en ellas. Es decir, el sujeto construye su identidad narrativa en la historia de sus relaciones amorosas, competitivas,

cooperativas y conflictivas, donde la historia subjetiva no se reduce a la sucesión de las pertenencias, o a las identidades culturales o estatutarias (a menudo amenazadas) sino que la distancia que el sujeto logra establecer entre historia subjetiva y papeles y pertenencias, es señal esencial de conciencia reflexiva. Es decir, implica un trabajo emocional y hasta cierto punto de elaboración y resignificación de nuestras relaciones.

Los referentes teóricos expuestos anteriormente, me ayudaron a realizar el análisis de cada uno de los itinerarios escolares, en donde se pueden observar similitudes y diferencias, por lo que primero expongo las conclusiones de cada itinerario analizado y finalmente lo que encuentro en común, y las inquietudes que despiertan en mí para seguir investigando.

En el itinerario escolar de Blanca:

Las limitaciones culturales y económicas de la familia de Blanca, son factores que contribuyen a que se presenten ciertos momentos que dificultan la realización del deseo de que Blanca termine una carrera. Sin embargo, el apoyo y confianza que Blanca siente de su familia le permite, al mismo tiempo, tener confianza en las instituciones en las que se va formando, por lo menos en la primaria y en la secundaria.

La confianza básica remite a vínculos, porque ha predominado el cuidado del otro, su amor y cuyo registro es indispensable para poder establecer lazos de solidaridad, de ayuda, de cooperación. En este sentido, el contrato narcisista, implica también, el que existan mecanismos que lleven a las instituciones a garantizar los sentimientos de confianza en los sujetos singulares que se forman en tales instituciones. Blanca, puede establecer vínculos con los maestros y compañeros en la primaria, y pertenecer a grupos donde los maestros son vistos como una autoridad moral, y hay una identificación con el ideal, al compartir actividades tanto en clase como extra-clase (visitas a museos). El grupo y las actividades realizadas permiten a Blanca ir valorando objetos que son socialmente valorados. El grupo es una formación intermediaria, que vincula entre sí a los sujetos de la institución, por medio de la identificación al ideal.

El momento en que ingresa Blanca a la secundaria, es un momento importante, al determinar las dificultades que tendrá para poder ingresar al nivel medio superior. Es un momento donde confluyen varios factores que hacen más difícil su ingreso, a escuelas pertenecientes a la UNAM, ya que Blanca al terminar la secundaria desea ingresar a una preparatoria o a un CCH.

A pesar de que Blanca, no ingresó a la secundaria más adecuada para lograr su propósito de estar en una preparatoria o en un CCH, si es una institución que mantuvo el contrato narcisista, generando un espacio psíquico institucional, con el predominio de vínculos, en el que circularon cargas libidinales, que permitieron que Blanca se identificara, en especial con los maestros, y con el ideal de ser una buena alumna. Este espacio psíquico institucional permitió la realización de la tarea primaria, donde los maestros fueron anclajes identificatorios, que ayudaron a interiorizar normas, valores, y adquirir un sentido de responsabilidad. Los maestros fueron investidos por Blanca como una autoridad moral, y al ser mediadores de procesos reflexivos, ayudaron a Blanca a ir formando su identidad.

Blanca se fue identificando con el ideal del yo, que le transmitieron sus maestros y a través de procesos reflexivos, donde interioriza una voz crítica, que le permitió formularse la pregunta: “¿qué es lo que quiero?” Pregunta sobre el propio deseo, y que va guiando el proyecto identificatorio: su deseo en ese momento, era ingresar a la UNAM y estudiar Medicina.

Al terminar la secundaria, Blanca y su familia valoran la UNAM, como una institución que da seguridad, y permitiría la continuidad de los estudios, si Blanca mantiene un buen promedio. Hasta ese momento, ella confiaba en su capacidad como una buena estudiante, y seguramente ignoraba la dificultad para poder quedarse en su primera opción, entre otros factores, por el incremento de la matrícula a nivel medio superior, incremento que se empieza a registrar a partir del 2001 y que continúa hasta este año 2014.

Los factores que intervinieron para que Blanca no ingresara a una escuela perteneciente a la UNAM, en el nivel medio superior, son los siguientes:

- Blanca ingresa a la secundaria en el año 2001, año en el que inicia, una tendencia de crecimiento de los aspirantes a nivel medio superior. En parte por el crecimiento demográfico de la población en edad de ingresar a nivel secundaria y nivel medio superior, y en parte por la consolidación de la secundaria, en los años noventa, como un nivel de estudios obligatorio.

- A partir de 1994 se crea el CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.) y en 1996 el COMIPEMS (Comisión Metropolitana de Ingreso para la Educación Media Superior), que coordinó un procedimiento universal para la selección de candidatos a la Educación Media Superior: el examen único. Este organismo, al no tomar en cuenta las condiciones desiguales de los jóvenes, no está siendo justo. Las condiciones que no favorecen a Blanca son:

- La escolaridad de los padres y el ingreso familiar, ya que a mayor escolaridad de los padres, el porcentaje de aciertos tiende a incrementarse (COMIPEMS, 2005).

- La escuela de procedencia también es un factor, ya que como lo muestran los datos de COMIPEMS (2005), los alumnos de escuelas técnicas, muestran un porcentaje menor de aciertos en el examen único.

- El nivel cultural de los padres fue otro factor que contribuyó al no ingreso de Blanca a una preparatoria o a un CCH, ya que la elección de la secundaria, no se hizo con base en criterios más racionales, y no se informaron sobre cuál podría ser la escuela que más le convenía a Blanca, para poder ingresar a su primera opción en el nivel medio superior.

Las condiciones psíquicas que permitieron a Blanca una continuidad en el proyecto identificador guiado por el deseo de terminar una carrera a nivel superior, hasta el momento de terminar la secundaria son:

- **La continuidad del contrato narcisista**, que en primer lugar se transmite por un sentimiento de confianza básica y el apoyo de los padres de Blanca para que ella estudie.

- **La formación de una identidad donde se ha dado una actitud reflexiva**, a partir de las relaciones significativas, como las que Blanca tuvo con sus maestros de primaria y secundaria, que le han permitido asumir una responsabilidad con sus estudios.

- **La constitución de identificaciones, principalmente con los maestros y con el ideal de ser una buena estudiante.**

Las condiciones institucionales que permiten a Blanca la continuidad en el proyecto identificatorio guiado por el deseo de terminar una carrera a nivel superior, hasta el momento de terminar la secundaria son:

- **La continuidad del contrato narcisista.** Su pertenencia a instituciones que han garantizado la continuidad del contrato narcisista, donde ella ha pertenecido a diferentes grupos. El grupo como formación intermedia que vincula entre sí a los sujetos de la institución, donde han predominado cargas libidinales, que han llevado a la búsqueda de los medios para la realización de deseos y a la valoración de objetos, socialmente valorados.

Las condiciones del plantel 20 “Del Valle” que favorecieron la continuidad del proyecto de Blanca, de continuar estudiando son:

- Su ubicación en una zona bien comunicada con vigilancia y sin problemas de vandalismo.

- Por tener el turno matutino en el que asisten los estudiantes regulares y de mejor promedio.

- Ser uno de los planteles de mayor demanda, dentro del sistema de Colegio de Bachilleres, por lo que, los estudiantes inscritos son los que tienen mejor puntaje con respecto a los estudiantes de los otros planteles.

- Los estudiantes que ingresan, aunque la mayoría no lo elige como su primera opción, sí forma parte de una de sus opciones.

- Los estudiantes que deciden permanecer en el sistema, han incrementado su eficiencia y aprobación.

- De acuerdo con el relato de Blanca en el plantel se dio una continuidad del contrato narcisista, al existir un espacio institucional, que movilizó

cargas libidinales, que permitieron la realización de la tarea primaria y el cumplimiento de deseos. La escuela es un punto de anclaje, de contención y seguridad, donde hay vínculos de apoyo. Especialmente, en el caso de Blanca, estos vínculos se dan con los maestros y con personas que laboran en el plantel, como el encargado de la biblioteca.

Las condiciones institucionales que hicieron más difícil el ingreso de Blanca a una universidad pública son las siguientes:

- Como ya lo mencioné, a partir del 2001, se vuelve a dar un incremento de la matrícula en el nivel medio superior, incremento que sigue hasta ahora. Es decir, cuando Blanca egresa del Colegio de Bachilleres, en el 2007, existe una creciente demanda para ingresar a las universidades públicas, como efecto del crecimiento de la matrícula en el nivel medio superior desde el 2001.
- A partir de la década de los 80 se controla el acceso a las universidades públicas bajo el argumento de que el crecimiento cuantitativo fue en detrimento de la calidad, reduciéndose el presupuesto para éstas. Al mismo tiempo se fueron dando políticas restrictivas para el ingreso a las universidades públicas, fundamentado en la baja calidad académica de los egresados del nivel medio superior, implementando exámenes de selección para el ingreso.

El caso de Blanca, es un caso límite porque en el momento en que ella egresa del Colegio de Bachilleres la demanda a universidades públicas se ha incrementado y se han dado políticas restrictivas para su ingreso, al mismo tiempo que su familia no tiene los recursos económicos que le permitan estudiar en escuelas privadas, su única opción es la universidad pública.

El sufrimiento generado por la relación que mantiene con las instituciones escolares, se da principalmente cuando ingresa al plantel 10 “Aeropuerto” de Colegio de Bachilleres, y ve amenazada su integridad física y psíquica, por el ambiente de violencia que prevalece tanto al interior como al exterior del plantel.

También en el vínculo que establece con el plantel 20 “Del Valle”, de ambivalencia, de amor y odio, aunque predomina su reconocimiento y valoración a la institución.

En el itinerario de Ivonne:

La construcción del proyecto identificador, tiene como base la transmisión del narcisismo de los padres al hijo. En el caso de Ivonne se expresa la transmisión del narcisismo y de los ideales, en el mandato familiar: *“todos me decían tienes que estudiar para ser alguien en la vida”*. La forma en que Ivonne, se apropia de este mandato, no es totalmente de manera impositiva, ya que se da un proceso de sublimación, de acuerdo con lo que expresa: *“para mi estudiar es algo que me gusta hacerlo por mí y no por los demás”*. El gusto por el estudio aparece en Ivonne, desde que se encuentra en la primaria.

Existe el gusto por el estudio, pero al mismo tiempo hay una presión que ejerce la familia en Ivonne, ya que le decían: *“pues saca buenas calificaciones”*. El valor por el estudio, es transmitido básicamente por la familia.

En el proceso de socialización secundaria, ella confronta el modelo cultural transmitido por su familia con el de sus compañeras, porque ella es apegada a la normatividad y le gusta el estudio, y en la escuela a muchas niñas no les gusta estudiar y la discriminan por ser tan apegada a la normatividad.

El deseo de ser independiente se va gestando en Ivonne paralelamente a su gusto por el estudio.

La aceptación de las pérdidas y los cambios que se viven, llevan a un movimiento identificador, en el que a pesar de la dificultad que tiene Ivonne para dejar la representación que tiene de sí misma como una niña, puede en el tercer año de secundaria, al identificarse con sus compañeras, dejar de percibirse como una niña y empezar a tomar sus propias decisiones.

Las condiciones psíquicas que permiten a Ivonne, la construcción de un proyecto identificador, guiado por el deseo de continuar estudiando y terminar una carrera son:

- **El contrato narcisista.** La transmisión del ideal, donde el estudio es valorado, así mismo, el esfuerzo personal, como elementos que construyen la identidad.
- **Un proceso de sublimación.** La familia ha transmitido un mandato, pero éste no se asume como una mera imposición, ya que existe el gusto por el estudio. La libido se encuentra depositada en parte, en el estudio y obtiene placer en la realización de la actividad.
- **La aceptación de las pérdidas y cambios.** A pesar de la dificultad que tiene Ivonne para abandonar la representación que tiene de ella misma como una niña, puede a partir de la aceptación de la pérdida del tío y de la identificación que existe con él, tener una representación de ella, como una adolescente que va creciendo y puede tomar sus propias decisiones.
- **La transmisión de valores y la interiorización de normas, que le han permitido seguir las reglas de la escuela: la disciplina y el hábito del estudio.** La disciplina de la rutina ayuda a construir un “marco formado” para la existencia mediante el cultivo de un sentimiento de “ser” y su distinción del “no ser”, elemento esencial para la seguridad ontológica. Lo que implica saberse orientar, al mismo tiempo, la rutina, es una defensa contra la angustia y vínculo con una naciente experiencia de un mundo estabilizado de personas y cosas (Giddens,1995)
- **La gestación del deseo de ser independiente.** Este deseo va apareciendo y vinculándose con el deseo de continuar estudiando y terminar una carrera, que le permitiría la realización, también del deseo de ser independiente.

A pesar de que Ivonne no logra completamente integrarse a los diferentes grupos a los que pertenece, sino hasta el segundo año de secundaria, no se percibe en su relato, que haya vivido situaciones institucionales difíciles o de violencia, pero sí hay algunos indicios de que en la madre, existe desconfianza en el entorno social y en algunas instituciones, y angustia por el futuro de su hija. Sobre todo, cuando anticipa tan prematuramente su ingreso a la universidad,

cuando Ivonne apenas termina la primaria. La UNAM es la institución en que la madre de Ivonne tiene mayor confianza.

Ivonne logra integrarse a los diferentes grupos a los que pertenece en el plantel 20 “Del Valle”, también establece vínculos significativos con sus compañeros.

Las condiciones institucionales que permitieron a Ivonne la continuidad del proyecto identificatorio, guiado por el deseo de estudiar y terminar una carrera, son:

- **Continuidad del contrato narcisista.** A pesar de las dificultades que tuvo Ivonne para poderse integrar a sus grupos en la primaria y en la secundaria, pudo encontrar anclajes identificatorios y vínculos de ayuda, cuando acude a ver a la orientadora de la escuela, o cuando se identifica con sus compañeras de tercero de secundaria. En el plantel 20 “Del Valle” del Colegio de Bachilleres, Ivonne establece vínculos que le permiten construir su identidad y tener sentimientos de pertenencia con la institución, donde lo heterogéneo de la población, no fue un impedimento para que se pudieran dar sentimientos de solidaridad y apoyo. La continuidad del contrato narcisista, se da por la existencia de un espacio institucional, que movilizó cargas libidinales, que permitieron la realización de la tarea primaria y el cumplimiento de deseos. En el caso de Ivonne, el plantel 20 “Del Valle”, de acuerdo con su relato, fue un punto de anclaje, de contención, de seguridad y donde pudo establecer diferentes tipos de vínculo, y su deseo de continuar estudiando se fue enlazando con su deseo de ser independiente.

La institución se funda sobre el doble estatuto del narcisismo, donde hay un contrato narcisista, que es una formación intermediaria, este contrato permite que cada sujeto singular, tenga un lugar ofrecido por el grupo y la institución. Al mismo tiempo, este contrato tendría que permitir que el sujeto pueda sostenerse en el conjunto social, ya sea porque ofrece “ideales capaces de promover el establecimiento de señas identificatorias” (Enriquez, 1991:76) o porque existen oficios, empleos, que le permitirían al sujeto dirigir su libido a actividades que no

solamente son remuneradas económicamente, sino que también le pueden brindar placer.

El momento de ingresar a la universidad para los jóvenes de Colegio de Bachilleres, es un momento en el que se reactivan temores, angustias, dudas, y que tiene que ver con el hecho de que al terminar su bachillerato, no existe una continuidad del contrato narcisista, por lo que se vive una crisis narcisista, donde se ponen en cuestionamiento sus principales referencias identificatorias, y se regresa a sus primeros vínculos, para poderse orientar o buscar nuevas salidas. Ivonne recurre a su madre, a pesar de los constantes conflictos y discusiones que tiene con ella. La madre la tranquiliza, ante la posibilidad de que Ivonne no alcance el puntaje para ingresar a una universidad pública, diciéndole que la inscribe a una escuela privada.

Tanto Ivonne como su familia valoran la educación pública, valoración que también se da a nivel social, por ciertos sectores que ven la educación como un bien social. En la madre de Ivonne existe, principalmente, la valoración por la UNAM, como una institución que da mayores garantías tanto para la continuidad de los estudios, como de mayor protección a los estudiantes. Al parecer, en Ivonne existe, también, esta valoración por la UNAM, aunque la desmiente, tal vez, por la presión que siente para lograr el puntaje requerido por esta institución.

En la construcción del proyecto identificador guiado por el deseo de continuar estudios a nivel licenciatura, en el caso de Ivonne, hay un momento crítico y aparece una angustia existencial, que es cuando va a egresar de bachilleres. Es un momento en el que Ivonne duda de si la escuela y el estudio le permitirían alcanzar la independencia económica, o conseguir un trabajo, e incluso piensa en la posibilidad de aprender un oficio como el de su madre. Es un momento difícil, porque al terminar los estudios de nivel medio superior, el Colegio de Bachilleres, rompe el contrato narcisista, al no dar ninguna garantía a los estudiantes de poder ingresar a las universidades públicas, y es un momento donde se pierden los referentes identificatorios y de apoyo, que hasta ese momento le había brindado el plantel 20 "Del Valle".

Ivonne podrá continuar su proyecto identificatorio, sin renunciar a su deseo de continuar estudios a nivel superior, principalmente por el apoyo de su madre y, debido a su propia persistencia para lograr su ingreso a la UNAM.

El deseo de continuar estudiando y terminar una carrera, sólo puede realizarse en las instituciones educativas. Las instituciones públicas son las que tuvieron relevancia para el análisis de los relatos, porque en el caso de Blanca, era la única posibilidad de poder seguir estudiando, y en el de Ivonne, era una elección y valoración de la escuela pública.

En los itinerarios escolares analizados, el deseo de estudiar, se apunala, tanto en la confianza básica que se da en el núcleo familiar, en los ideales y mandatos transmitidos por la familia, como en los vínculos que se generan en la escuela, donde se van dando nuevas identificaciones y un sentido de pertenencia. Destaca el vínculo que se puede establecer con los maestros como anclajes identificatorios y, también como transmisores del valor del estudio. Así mismo, son importantes los vínculos con los compañeros, porque se aprehende a distinguir a los amigos de quienes no lo son y se crean lazos de solidaridad y ayuda. Es decir, el deseo de continuar estudiando y terminar una carrera, se sostiene de los vínculos que dan apoyo, confianza, que permiten la realización de la tarea primaria y la identificación con el ideal de ser una buena estudiante.

Las condiciones psíquicas que pueden permitir la construcción de un proyecto identificatorio guiado por el deseo de continuar estudiando y terminar una carrera son:

- **La continuidad del contrato narcisista**, que en primer lugar se transmite por un sentimiento de confianza básica, y el apoyo de los padres para que sus hijos estudien. La transmisión del ideal, donde el estudio es valorado.
- **La formación de una identidad donde se ha dado una actitud reflexiva**, a partir de las relaciones significativas, con maestros o compañeros; debido a ello se asume una responsabilidad con los estudios.
- **La constitución de identificaciones con el ideal de ser una buena estudiante**. El que tiene su base en el ideal transmitido por la familia.

- **Un proceso de sublimación.** Existe el gusto por el estudio. La libido se encuentra depositada, en parte, en el estudio y se obtiene placer de la realización de la actividad.

- **La aceptación de las pérdidas y cambios.** Abandonar algunas representaciones que se tienen de sí misma, e invertir nuevas representaciones de sí, de acuerdo con las diferentes identificaciones que se van formando, y que tienen relación con los deseos que se constituyen. Al mismo tiempo que ir aceptando los cambios. Esto es posible porque se lleva a cabo un proceso de duelo, que no necesariamente es en el plano real, sino en el imaginario, la imagen de sí cambia y la forma en que se dan los vínculos.

- **La transmisión de valores y la interiorización de normas, que permiten, seguir las reglas de la escuela, la disciplina y el hábito del estudio.** La disciplina de la rutina ayuda a construir un “marco formado” para la existencia mediante el cultivo de un sentimiento de “ser” y su distinción del “no ser”, elemento esencial para la seguridad ontológica. Lo que implica saberse orientar, al mismo tiempo, la rutina, es una defensa contra la angustia y vinculo con una naciente experiencia de un mundo estabilizado de personas y cosas (Giddens,1995)

- **La gestación del deseo de ser independiente.** Este deseo puede aparecer paralelamente al deseo de continuar estudiando y terminar una carrera.

Las condiciones institucionales de Colegio de Bachilleres, en específico del plantel 20 “Del Valle”, que permiten la continuidad en el proyecto identificador son:

- Su ubicación, en una zona bien comunicada, con vigilancia, y sin problemas de vandalismo.

- Estar en el turno matutino, donde asisten los estudiantes regulares y de mejor promedio.

- Ser uno de los planteles de mayor demanda, dentro del sistema de Colegio de Bachilleres, por lo que, los estudiantes inscritos, son los que tienen

mejor puntaje con respecto a los estudiantes de los otros planteles del Colegio de Bachilleres.

- Los estudiantes que ingresan, aunque la mayoría no lo elige como su primera opción, sí forma parte de una de sus opciones.
- Los estudiantes que deciden permanecer en el sistema, han incrementado su eficiencia y aprobación (ver capítulo: 3).
- De acuerdo con el relato de Blanca es un plantel, que permitió la continuidad del contrato narcisista, al existir un espacio institucional, que movilizó cargas libidinales, que permitieron la realización de la tarea primaria y el cumplimiento de deseos. La escuela es un punto de anclaje, de contención y seguridad, donde hay vínculos de apoyo. Especialmente, en el caso de Blanca, estos vínculos se dan con los maestros y con personas que laboran en el plantel, como el encargado de la biblioteca.
- En el plantel 20 “Del Valle” del Colegio de Bachilleres, Ivonne establece vínculos que le permiten construir su identidad y tener sentimientos de pertenencia con la institución, donde lo heterogéneo de la población, no fue un impedimento para que se pudieran dar sentimientos de solidaridad y apoyo. Lo que permitió la continuidad del contrato narcisista, al existir un espacio institucional, que movilizó cargas libidinales, que permitieron la realización de la tarea primaria y el cumplimiento de deseos. En el caso de Ivonne, el plantel 20 “Del Valle”, de acuerdo con su relato, fue un punto de anclaje, de contención, de seguridad y donde pudo establecer diferentes tipos de vínculo.

Todas las características mencionadas anteriormente, permitieron que tanto Blanca como Ivonne pudieran continuar sus estudios en el plantel 20 “Del Valle” del Colegio de Bachilleres. Sin embargo, la misma institución, no garantiza la continuidad narcisista, al egresar los estudiantes del Colegio de Bachilleres, sobre todo para aquellos estudiantes, que como Ivonne y Blanca tienen el deseo de continuar estudiando y terminar una carrera.

La continuidad del contrato narcisista, permite a los sujetos sostenerse en el conjunto social. Los estudiantes al egresar del Colegio de Bachilleres, y de

acuerdo con las salidas ocupacionales del modelo educativo, tendrían que encontrar un trabajo o poder ingresar a una universidad pública, para continuar con sus estudios.

Los sujetos no son los únicos responsables de no poder ingresar a una universidad pública, ya que como lo demuestran los itinerarios escolares analizados, intervienen varios factores para posibilitar o no el ingreso de los estudiantes de Colegio de Bachilleres a las universidades públicas, como el mismo origen del Colegio de Bachilleres y las condiciones actuales: el crecimiento demográfico y las políticas educativas.

Si tratamos de comprender las determinaciones institucionales implicadas en los itinerarios de los sujetos, es esencial ir al origen de la institución. El Colegio de Bachilleres se crea en la década de los setenta, en un momento histórico donde se da un crecimiento demográfico y una política gubernamental que promovió el crecimiento de la matrícula, creando nuevos subsistemas, diferentes a los que ya existían. El Colegio de Bachilleres surge en un momento donde hay una demanda alta para ingresar al nivel medio superior y, al mismo tiempo, frenar el ingreso de este nivel en escuelas pertenecientes a la UNAM y al IPN. Así mismo, el modelo de origen del Colegio de Bachilleres, al plantear salidas ocupacionales, también trata de limitar el ingreso a las universidades.

La posibilidad de continuar estudios a nivel licenciatura, para los estudiantes de Colegio de Bachilleres, es cada vez más, una mera ilusión institucional, ya que a partir de la década de los ochenta se controla mayormente el acceso a las universidades públicas, bajo el argumento de que se había dado un detrimento de la calidad educativa a favor de lo cuantitativo, y la dificultad para incorporar a los egresados en el mercado de trabajo, además, de la crisis económica, que llevó a la reducción del presupuesto para las universidades públicas.

En los itinerarios escolares analizados, se ve como los sujetos van cambiando la imagen de sí mismos, y van invistiendo anticipadamente una imagen de sí, que se modela por el ideal y el deseo de continuar estudios a nivel superior,

y la que debe encontrar para poder tener un anclaje en la realidad y no sólo en lo imaginario, ciertas condiciones institucionales y psíquicas.

El momento de ingresar a la universidad para los jóvenes de Colegio de Bachilleres, es un momento donde se reactivan temores, angustias, dudas, y que tiene que ver con el hecho de poder ingresar o no a las universidades públicas, previo obtener el puntaje necesario en el examen de ingreso.

En los dos relatos analizados, se ve que el momento de egresar del Colegio de Bachilleres, es el momento más difícil para lograr la realización del deseo de terminar una carrera, sobre todo para aquellos estudiantes, cuyas familias no cuentan con los recursos económicos para inscribir a sus hijos en escuelas de paga, como es el caso de Blanca, que vive una “pequeña” crisis. En ésta, se puede dar un movimiento identificador, y la búsqueda de vínculos o recursos que permitan la realización de algunos deseos o también, se pueden abandonar los deseos que guiaban el proyecto, y llevar a una crisis mayor, que puede tener efectos devastadores para el sujeto singular. En el caso de Blanca vemos como los tipos de vínculos que ha establecido, así como la capacidad que tiene para reflexionar y tomar en cuenta sus circunstancias, la ayudan a tomar decisiones y no dejarse vencer, hasta que logra ingresar a la UPN.

Tanto en el caso de Ivonne como en el de Blanca, son estudiantes que han podido interiorizar normas y mantener rutinas, y existe un sentido de responsabilidad, porque el deseo de estudiar no se sostiene únicamente en una relación especular, donde el otro le devuelve una imagen ideal: ser buena estudiante, sino también en la mediación del ideal del yo (conciencia moral, juicio crítico, responsabilidad). En Blanca surge la pregunta: “*¿qué quiero?*” y en Ivonne, la pregunta: “*¿qué voy hacer con mi vida?*”

Ambas preguntas se pueden plantear en diferentes momentos, surgen en relación con la elección de escuela, de carrera; es decir, en momentos donde tienen que tomar decisiones. Tomar decisiones o elegir, no es una tarea fácil y menos a los 18 años, y mucho menos si se piensa elegir aquello que se pretende ser. La respuesta a lo que se quiere ser, no es una respuesta que se dé una vez y

para siempre, pero se requiere encontrar referentes identificatorios, ciertos puntos de certeza, y ser capaz de invertir la imagen de sí mismo en un tiempo futuro.

Blanca puede invertir una imagen de sí, para un futuro, en la secundaria cuando plantea que desea estudiar Medicina. Casi para terminar el bachillerato, es cuando Ivonne puede pensar en un futuro más lejano, y tiene que ver con la pregunta de lo que se quiere ser. Es un momento de mucha angustia, de una angustia existencial.

Los referentes identificatorios, los puntos de certeza³³, tanto en Blanca como en Ivonne, al terminar el bachillerato, los tienen que encontrar fuera del núcleo familiar, porque es un momento en que se busca satisfacer en otro lado el ideal. Necesitan aventurarse y encontrar en el mundo objetos ideales, multiplicar los objetos de su deseo, afirmarse como sujetos autónomos, capaces de diferenciarse. El proceso de diferenciación permite concebir otros juicios de valor. “La estima de sí mismo ya no depende solamente del amor parental sino también de la mirada de los otros. El mundo social se vuelve una referencia, un terreno en el cual va a ser necesario destacarse” (De Gaulejac, 2008:285). El sujeto necesita de los ideales que pueda compartir con un grupo, una comunidad, con la sociedad, pero también de una actitud crítica y reflexiva que le permita diferenciarse, tomar distancia, y encontrar las pistas que lo conduzcan a su propio deseo.

No obtener el puntaje que se requiere para ingresar a las universidades, tanto para Blanca como para Ivonne, es no estar a la altura de esas nuevas exigencias, a la altura de sus aspiraciones, pero es Blanca la que lo vive con mayor angustia y desesperación, porque para ella no hay otra opción para continuar estudiando, que la escuela pública.

Es Ivonne quien plantea un deseo de ser independiente, y cuando no puede estar a la altura de sus expectativas, al no alcanzar el puntaje para ingresar a las

³³ En la maestría de Filosofía de la ciencia, el Dr. Carlos Pereda nos ponía un ejemplo en torno a los puntos de certeza, aunque ésta sea sólo relativa: “Si yo voy a salir del salón por esa puerta, debo tener la certeza de que afuera existe un pasillo”, es decir algo que sostenga al sujeto aunque sea temporalmente.

universidades, duda de que la experiencia obtenida en la escuela, sea suficiente para enfrentar un futuro, que en algunos momentos parece dibujarse poco alentador. Existe el deseo de terminar una carrera y ser independiente, pero hay temor de enfrentarse al campo laboral, temor justificado por el panorama actual, donde existen dificultades para ingresar a un trabajo bien remunerado, incluso cuando se tiene una carrera.

En sus orígenes, la educación media superior era una antesala de los estudios a nivel superior, ahora y cada vez más, se convierte para muchos jóvenes en el último nivel obligatorio de escolaridad, para poder ingresar a un empleo, ya que se requiere como requisito de ingreso al mercado laboral. Además de que estar en la escuela en los niveles básicos, y en el nivel medio superior, no es solamente un derecho y una obligación, sino un mandato social. El Estado promulga la obligatoriedad de cursar el nivel medio superior, desarrolla políticas para contener en las instituciones al mayor número de alumnos, como son: programas de becas, subsidios. En este marco, cursar el nivel medio superior deja de ser una elección, y como consecuencia un gran sector que anteriormente estaba excluido, ahora ingresa, con lo que son, su clase y su cultura (Tenti, 2006). Al no ser una elección y convertirse en un mandato social, podría pensarse que en este contexto, estudiar el nivel medio superior, para muchos jóvenes ¿no estaría precedido por un deseo de seguir estudiando?

A pesar de que ha existido un aumento en la matrícula de la educación superior en escuelas públicas, la cobertura sigue siendo insuficiente de acuerdo con la población de jóvenes que demandan su ingreso. Además, no todos los jóvenes que ingresan a las universidades logran concluir sus estudios, porque un factor determinante es el económico.

Son muchos los factores que intervienen para que un joven no pueda terminar sus estudios a nivel licenciatura, pero también existen estudiantes que a pesar de tener varios obstáculos que vencer en su itinerario escolar, logran terminar una carrera, porque existe un deseo de estudiar, es un deseo que persiste a lo largo de su itinerario y que el estudiante sostiene, pero a la vez, es

sostenido por los vínculos que el sujeto establece a lo largo de su itinerario escolar.

Considero que los principales aportes de la tesis, en primer lugar tienen que ver con el enfoque de investigación cualitativo y biográfico, que me permitió plantear las condiciones psíquicas e institucionales, que posibilitan la realización y cumplimiento del deseo de terminar una carrera a nivel licenciatura, en dos estudiantes del plantel 20 “Del Valle”, del Colegio de Bachilleres. De modo que la institución juega un papel esencial, al no permitir la continuidad narcisista, al egresar los estudiantes y al mismo tiempo, el plantel 20 “Del Valle”, por sus características, permitió a las dos estudiantes, crear vínculos de apoyo y contención, así como un clima de confianza.

El Colegio de Bachilleres, y en especial determinados planteles como el 10 “Aeropuerto”, es una institución que enfrenta serios problemas, pero el principal, es la violencia y falta de seguridad para los estudiantes, a excepción de algunos planteles como el 20 “Del Valle”, que ha podido mantener un clima de seguridad, en parte por su ubicación y tamaño. Por lo que considero que los temas que tendrían que abordarse en investigaciones futuras, son el tema de la violencia y el de la seguridad en las instituciones educativas, y también en la sociedad. Si el deseo se da fuera de la ilusión narcisista de completud y de los imperativos superyoicos, requiere también de poner un alto a la violencia, de un clima de mayor seguridad, donde predomine el respeto al otro, y no se caiga en el desaliento sino en la alegría de vivir.

De acuerdo con ciertos indicios, que encontré tanto en el relato de Blanca como en el de Ivonne, hay instituciones, como puede ser la UNAM, que más allá de tener un prestigio social, se le da una significación de seguridad, no sólo para la continuidad de los estudios a nivel superior, sino también, como una institución que brinda mayores condiciones de seguridad a los jóvenes, en cuanto a su integridad física y psíquica. Es decir, planteo a nivel de hipótesis, que hay instituciones educativas, que por su origen e historia, así como por los espacios psíquicos creados, han movilizad cargas y representaciones psíquicas, que a su

vez, crean productos culturales y científicos, como representaciones sociales, donde los sujetos encuentran mayores garantías, o connotaciones de seguridad. Tema sensible y complejo, en las actuales condiciones de inseguridad que vive el país.

Otra inquietud que me dejó mi trabajo de investigación, es indagar en torno a la transmisión del conocimiento y del deseo de estudiar, que va más allá de querer tener un grado académico y que se juega en los diferentes tipos de vínculo que se van dando a lo largo de la vida, y que desde mi punto de vista tiene que ver con la transmisión de las generaciones. “Llamamos aquí transmisión lo que vincula-sin que lo sepan- a los hombres y a las generaciones, en y mediante esa lucha eterna entre Eros y Tánatos, tan fascinante para Empédocles y para Freud, eso que obra subterráneamente en los éxitos o los fracasos de nuestros hijos-de los que nos sentimos tan ferozmente responsables” (Cornaz,1994:18).

ANEXOS

Anexo: 1

Dimensiones y categorías teóricas.

Dimensiones	Indicadores	Categorías Teóricas
Formas de aprender	Divertido Contar cuentos Visitas a museos	Experiencia Identidad Reflexiva
Aprender a relacionarse	Convivir con los demás Tener amigos Divertirse Compartir cosas afines con los demás	Experiencia Identificación pertenencia
Relación con los maestros(positiva)	Tratan bien a los alumnos Son amables y divertidos Dan consejos, saben escuchar Como guía, mediador, ayudante.	Identificación Ideal del yo Pertenencia
Relación con los maestros (negativa)	Los que dudan de la capacidad de los estudiantes. Los maestros que humillan a los estudiantes	
Plantel	Cubre o no cubre expectativas de los estudiantes. Clima social y afectivo de la escuela y el salón de clase. Clima de libertad y respeto. Clima de diversión y creación. Ubicación: cercanía/lejanía Prestigio: bueno/malo Tener pase a nivel licenciatura	Pertenencia Escuela como proyecto
Opciones para seguir estudiando. Oportunidades del sistema educativo	¿Cuáles son las opciones que tienen los estudiantes de Colegio de Bachilleres para seguir	Rupturas Discontinuidad Crisis Periodos de transición

	<p>estudiando? De primaria a secundaria De secundaria a bachillerato De bachillerato a licenciatura</p>	<p>Un gran número de estudiantes no elige el Colegio de Bachilleres, no es su primera opción, una de las razones es que no tiene pase automático a ninguna universidad.</p>
Apoyo de la familia	<p>Del padre De la madre De los hermanos</p>	<p>Confianza Aspiraciones Ideales</p>
Proyecto Identificadorio	<p>Tener nuevas oportunidades Aprender a valorar la escuela Tomar decisiones Procesos reflexivos</p>	<p>Valor otorgado a la escuela. Poder invertir un tiempo futuro. Decisiones-Responsabilidad</p>
¿Qué obstaculiza, debilita la construcción de un proyecto identificadorio?	<p>Representación de sí mismo como profesionalista</p>	<p>Investir una representación de sí mismo en un tiempo futuro. (proyecto identificadorio)</p>
	<p>Depende del estudiante poderse apropiar de lo que la escuela le brinda</p>	<p>Subjetivación Interiorización de procesos Identidad reflexiva</p>
Estudiante-Aprendizaje	<p>Miedo a reprobar El nivel de presión para entregar tareas y estudiar en los exámenes Sentir que no entendía muy bien. Miedo a no entender, inseguridad. Desconfianza de su conocimiento. Confianza en su conocimiento. Poder pedir ayuda. Reconocer las dificultades que se tienen para aprender</p>	<p>Traumático Responsabilidad Desconfianza en sí misma Inseguridad</p> <p>Abandonar identificaciones narcisistas. Renunciar a la omnipotencia.</p>

	determinadas materias. Reprocharse a sí misma no ponerse a estudiar.	Conciencia moral
DESEO DE ESTUDIAR	Ambiente en el plantel Zona en que se encuentra Huelgas	
Experiencia Escolar	Relación con los maestros Relación con los estudiantes Clima Escolar Aprendizaje Formas de Enseñar	Deseo de aprender
Vulnerabilidad Riesgos		

Sólo las categorías en negritas, las tomé en cuenta.

Anexo: 2

DIFERENTES CAMINOS PARA ELEGIR UNA PROFESIÓN

<p>Primera Elección</p> <p>Estudiar Medicina</p> <p>Determinada, tal vez por el deseo de curar a la abuela</p>	<p>Acontecimiento</p> <p>Accidente de un joven. Hemorragia de la abuela. Se siente mal cuando ve sangre. No sirve para estudiar Medicina.</p>	<p>Desea seguir estudiando pero no sabe qué carrera</p> <p>Deseo de estudiar</p>	<p>Elección importante</p> <p>¿Qué carrera estudiar? ¿En qué institución?</p>	<p>Tomar una decisión.</p> <p>Las recomendaciones o consejos de los maestros. Investigar en ferias profesiográficas. Examen de orientación vocacional. Conversar con los maestros acerca de la dificultad para saber qué carrera estudiar y en qué universidad.</p>
--	---	---	---	---

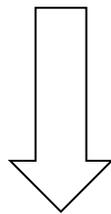
Anexo: 3

DE BACHILLERES A LA UNIVERSIDAD

(De la confianza a la desesperación a nuevamente la confianza)

Los estudiantes de Colegio de Bachilleres no tienen pase directo a ninguna universidad, por lo que al terminar el bachillerato tienen que presentar el examen para ingresar a las instituciones. Los estudiantes presentan su examen en diversas universidades como la UNAM, el IPN, la UAM y la Pedagógica. Esta es una de las razones principales por la que no quieren bachilleres como primera opción y muchas veces presentan nuevamente el examen de COMIPEMS, con el objetivo de ingresar a la UNAM o al IPN. Un joven de Colegio de Bachilleres que quiere continuar sus estudios a nivel superior, tiene que aprobar el examen de ingreso a la universidad y, si no es el caso continuar sus estudios en escuelas particulares, pero esta última opción solo la pueden tener aquellos jóvenes cuyas familias cuentan con cierto nivel económico. El recorrido que hace una estudiante de bachilleres para poder ingresar en una universidad. (El caso de Blanca)

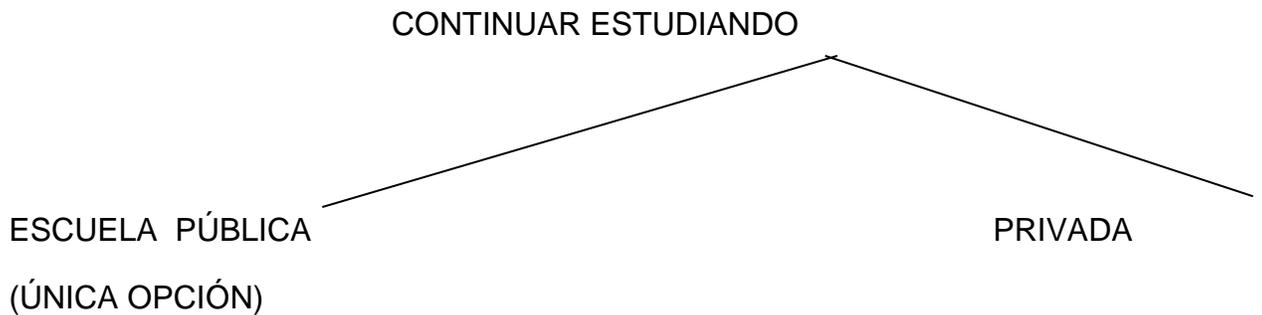
De Bachilleres a la Universidad	
Escuela Pública (única opción)	Escuela Particular
Ingreso a la universidad precedido por un periodo de dificultades para lograrlo, se vive la desesperación y la tristeza. Se recorre un camino que va de la confianza a la desesperación a nuevamente recuperar la confianza	



- Examen UNAM. Le faltan pocos aciertos(se sigue sintiendo confiada)
- Examen UNAM (segundo) Le falta un acierto. Empieza a perder la confianza e inicia la desesperación.
- Examen en la UAM. No lo pasa. Aumenta la desesperación.
- Pedagógica. No lo pasa. La desesperación aumenta y aparece la triste
- Pedagógica. Finalmente logra pasar el examen, nuevamente recupera la confianza y se muestra contenta y motivada.

Anexo: 4

Escuela pública o privada



Ingreso a la universidad, precedida por un periodo de dificultades para ingresar, donde se vive la desesperación y la tristeza. Se recorre un camino que va de la confianza a la desesperación a nuevamente recuperar la confianza.

1. Examen UNAM. Le faltan pocos aciertos. (sé sigue sintiendo confiada)
2. Examen UNAM. Le falta un acierto. (Empieza a perder la confianza y empieza la desesperación)
3. Examen en la UAM. No lo pasa. (Aumenta la desesperación)
4. Pedagógica. No lo pasa (la desesperación aumenta y aparece la tristeza, se afianza el P.R. su única opción es la E.P)
5. Pedagógica. Finalmente logra pasar el examen (Nuevamente recupera la confianza y se muestra contenta y motivada)

Anexo: 5

Temporalidad

Primaria	secundaria	Transición	Bachilleres	Del 10 al 20	Salida de bachilleres	Transición	De Bachilleres a la Universidad
			Cambio de plantel	resuelve crisis	Elección de carrera	Todo un recorrido	
			Crisis Tristeza depresión	Clima afectivo y social del plantel	De Medicina a Pedagoga	De la confianza a la tristeza y desesperación a nuevamente la confianza	
					Toma de decisiones		

Anexo: 6

Principales fenómenos encontrados

Capítulo: 4

Caso: Blanca

Fenómenos Institucionales	Categorías teóricas de los fenómenos institucionales	Fenómenos Psíquicos	Categorías teóricas de los fenómenos psíquicos	Articulación entre los fenómenos institucionales y psíquicos
Relación con los maestros y los compañeros de la escuela	Grupo como formación intermediaria. Vínculos Confianza básica	Percepción de sí misma Mayor seguridad	Identificación El deseo de estudiar se apuntala en los vínculos con los maestros y compañeros	Grupo como espacio transicional, espacio potencial de la creatividad. Objetos socialmente valorados. Ideal social
	Socialización secundaria Identificaciones como formaciones intermediarias	Familiarizarse con las propiedades de objetos y sucesos	Va adquiriendo una capacidad de individualización y autonomía	Confianza básica
Elección de secundaria por apego afectivo. No fue en base a una planeación y tampoco hubo una información basada en estadísticas o fuentes confiables	Capital cultural y económico Escuela de procedencia: Secundaria técnica	Apego afectivo		Proyecto identificadorio y contrato narcisista
secundaria	Vínculo con los maestros Contrato narcisista Realización de la tarea primaria	Vínculo con los maestros que le ayudan a interiorizar normas, valores y adquirir un sentido de responsabilidad Los maestros como anclajes identificadorios	Identificación	
Secundaria	Maestra como	Procesos	Identidad	Proyecto

Actividades extra-clase: coro, escolta	ayudante y guía que impulsa hacia el estudio y la reflexión, donde surge la pregunta: ¿qué es lo que quiero?	reflexivos y la pregunta: ¿qué es lo que quiero? Se invierte a los maestros como autoridad moral Maestros como anclajes identificatorios que le permiten poner distancia entre un yo ideal y un ideal del yo, interiorizar una voz crítica	Procesos reflexivos Ideal del yo	identificadorio Ideal del yo
		Imagen de sí misma como buena alumna Abandonar la imagen idealizada de sí misma	Responsabilidad Diferenciar el deseo de los otros del propio deseo Identidad reflexiva	Proyecto identificadorio Ideal del yo
Ingresar a una escuela de la UNAM	Valoración de la UNAM a nivel social	Blanca quiere ingresar a una escuela de la UNAM, por el pase a nivel superior, planea y lleva acciones acorde a fines	Valoración de la UNAM	
De la secundaria al bachillerato. Factores que no favorecen su ingreso a su primera opción	Examen único de ingreso al NMS La modalidad de secundaria en que estudió: secundaria técnica. Capital económico y cultural de la familia. Falta de información.	Examen de preparación para ingresar al NMS	Interés de los padres para que estudie Blanca. Vínculo con los padres: exigencia y apoyo. Mayor conciencia de elegir una buena escuela.	Proyecto Identificadorio Narcisismo primario El deseo de que estudie.
No quedar en su primera opción. Una escuela de la UNAM		Frustración Herida narcisista		
Ingreso al plantel 10 "Aeropuerto"	Cultura Escolar Ambiente y entorno del plantel No hay garantía	Frustración Sentirse amenazada Riesgo Tristeza	Identidad: Tiene una valoración de sí misma, también por el valor que le	Dificultades para la continuidad del proyecto identificadorio Poner en

	para mantener el contrato narcisista Riesgo No permite la confianza en los anclajes existenciales de la realidad Sentido de no pertenencia	Depresión Defensa: huida Herida narcisista No alcanzar el ideal Apoyo de los padres.	otorga a la escuela, donde se puede dar un sentido de pertenencia o de no pertenencia	cuestionamiento la identidad o la valoración de sí mismo.
Violencia y vandalismo Los maestros desvalorizan a los alumnos	Cultura escolar Fallas en el contrato narcisista	Les pide a sus padres que la saquen de ese plantel Los maestros dejan de ser figuras valoradas y anclajes identificatorios	Identidad Procesos reflexivos Apoyo y confianza básica en la familia Vínculos de confianza	Fallas en el contrato narcisista de la institución educativa y mantenimiento de la confianza básica y el contrato narcisista a nivel familiar
Pide su cambio de plantel		Un vecino que es orientador le sugiere pedir su cambio de plante, al 20 "Del Valle"		
Ingreso al plantel 20 "Del Valle"	Sentido de pertenencia Contrato narcisista Tarea primaria La escuela como un espacio, como un punto de anclaje, de contención y seguridad. Espacio psíquico institucional	Invierte nuevamente a los maestros como autoridad moral y anclajes identificatorios	Identidad Identificación	Vínculos Contrato narcisista Proyecto identificatorio
		Elección de carrera Se da cuenta que no sirve para la Medicina: "veo sangre y me desmayo"	Deseo infantil: curar a la abuela Deseo acorde con sus identificaciones	Identificaciones Proyecto identificatorio
De bachilleres a la universidad. Mandato y origen del Colegio de Bachilleres	Mandato ambivalente Ilusión institucional Escuela pública Inequidad	Relación ambivalente con la institución de Colegio de Bachilleres	Vínculo que establece con la institución	

Presentar examen para ingresar a la Universidad	Políticas de ingreso a las universidades públicas	No alcanzar el puntaje para ingresar a la UNAM Presentar varios exámenes	Tristeza Angustia Desesperación Incertidumbre Identidad Actitud reflexiva Se da cuenta que no puede acceder a la educación en escuelas particulares porque sería un sacrificio para su familia y con pocas posibilidades de sostenerse	Vicisitudes del proyecto identificatorio no alcanzar las identificaciones ya constituidas para sostener el ideal, se requiere un movimiento identificatorio que permita la movilidad, la reflexión y la puesta en acto
	Principales categorías		Principales categorías	
	Grupo como formación intermediaria Confianza básica Vínculos Socialización secundaria Identificación como formación intermediaria Contrato narcisista Realización de la tarea primaria Vínculo con los maestros Valoración de la UNAM Cultura escolar Sentido de pertenencia Espacio psíquico institucional Vínculo ambivalente con la institución Ilusión institucional		Identificación Deseo de estudiar apuntalado en los vínculos con los maestros Identidad: procesos reflexivos Ideal del yo Valores Vínculos de confianza y apoyo Vínculo ambivalente con el Colegio de Bachilleres	

Principales fenómenos encontrados

Capítulo: 5

Caso: Ivonne

Fenómenos Institucionales	Categorías teóricas de los fenómenos institucionales	Fenómenos psíquicos	Categorías teóricas de los fenómenos psíquicos	Articulación entre los fenómenos institucionales y psíquicos
		“Todos me decían tienes que estudiar para ser alguien en la vida”	Mandato familiar Transmisión del narcisismo primario y de valores: esfuerzo, trabajo	Ideal social Modelo socio-cultural Proyecto identificadorio
		Gusto por el estudio	Pulsión de saber y proceso de sublimación	Objetos cultural, social e históricamente valorizados por la sociedad
Algunos compañeros no les gusta el estudio Dificultad para integrarse a algunos grupos Población heterogénea	Socialización secundaria	“Siempre te decían pues saca buenas calificaciones” La familia transmite que la escuela y el estudio tienen un valor, más allá de que sea el medio para lograr una mejor posición social Aprehensión angustia de la madre por la convivencia con sus compañeras de escuela y por el futuro de Ivonne	Narcisismo primario Ideal del yo	Proyecto Identificadorio
Escuela de puras niñas. Temor de la madre por la convivencia con los compañeros de escuela	Socialización secundaria			
Ingresó a la	Socialización	Ser retraída y	Identificaciones	Grupo

secundaria en el 2008. Desde los 90 se da la consolidación de la secundaria, como nivel de estudios obligatorio y empezó a ver un mayor número de estudiantes en este nivel, sobre todo a partir del año 2000	secundaria (se aprehende el contexto institucional) Cultura escolar	quedarse en su burbuja Imagen de sí misma	Identidad	Espacio transicional
Integración a los grupos Diferentes tipos de grupos	Grupo como formación intermedia	Gusto por el estudio Deseo de seguir estudiando	Identificación como una formación intermedia	La pertenencia a grupos donde se den procesos de identificación, como formación intermedia El deseo se apunta y fortalece en las identificaciones que se van formando en los grupos
		Muerte del tío Ausencia del padre real	Duelo	Aceptar los cambios Proyecto identificador Abandonar ciertas representaciones de sí misma
			Deseo de ser independiente	
		Aprehensión de la madre		Clima de inseguridad social
Se van las compañeras de tercero	Identificación como formación intermedia	Dejar de percibirse como una niña Aceptación de los cambios	Identificación y duelo	Proyecto identificador
Ingreso al NMS	Factores que no favorecen el ingreso a las escuelas públicas. La ausencia del padre	Puede seguir las reglas de la escuela, la disciplina y el hábito del estudio	Seguridad Ontológica	Defensa contra la angustia y vínculo con las personas y objetos valorados
Elección de	Porcentaje	Niega las	Defensa:	Conflicto con la

<p>escuela en el NMS. Criterios para elegir la escuela. Elige Colegio de Bachilleres, plantel 20 "Del Valle"</p>	<p>mínimo de alumnos que piden como primera opción el Colegio de Bachilleres. Valoración de la institución La elección de escuela como un elemento esencial para la continuidad de los estudios a nivel superior</p>	<p>diferencias entre instituciones: Prepa 6 y Bachilleres 20</p>	<p>Negación</p>	<p>madre y falta de información y orientación para elegir la escuela</p>
<p>Ingreso en el plantel 20 de Colegio de Bachilleres Se da cuenta que un gran número de compañeros no eligieron el plantel como su primera opción</p>	<p>Vínculo con los compañeros de escuela Diferentes tipos de vínculos</p>	<p>Desilusión</p>	<p>Defensa Identidad</p>	<p>Confronta su elección con la de sus compañeros y lo que le dice la madre. Valoración social de la institución Ideal social</p>
<p>"Orgullosamente Bachiller"</p>	<p>Anclaje identificatorio Identificación como formación intermedia</p>	<p>Yo tomé su lema "Orgullosamente Bachiller" Negación de la desvalorización de la institución</p>	<p>Identidad Defensa</p>	<p>Anclaje identificatorio y vínculo</p>
<p>Las diferentes formas de relación con sus compañeros</p>	<p>Identificación como formación intermedia Vínculos con los compañeros</p>	<p>Libertad que tienen sus compañeros Interiorización de una prohibición. Ella se pone límites</p>	<p>Deseo de ser independiente. Sentido de responsabilidad</p>	<p>Proyecto identificatorio. Se van constituyendo nuevas identificaciones y el deseo se apunala tanto en las nuevas identificaciones como en lo transmitido a nivel familiar, en el narcisismo primario y los valores</p>
<p>La escuela como el espacio donde confluyen las diversas culturas de los estudiantes</p>	<p>Cultura escolar Grupo como formación intermedia</p>	<p>Aceptar las normas y el cumplimiento de la tarea primaria</p>	<p>Ideal del yo Identidad</p>	<p>Proyecto identificatorio</p>

Diferentes grupos de compañeros Compartir el gusto por el fútbol	Culturas juveniles La institución como una red vincular Estar unidos al otro por un sentimiento de solidaridad	Sentirse ligada al otro por una emoción y porque puede compartir a pesar de las diferencias Diferenciar entre quienes son amigos y quienes no lo son Con sus compañeros puede compartir, vivir emociones y sentirse apoyada, tener sentimientos de solidaridad.	Identidad Sentido de pertenencia Experiencia Diferentes tipos de vínculo	Vínculo y proyecto identificadorio
Incremento de la matrícula e insuficiencia y deterioro de las instalaciones	La obligatoriedad del NMS y las políticas educativas. Priorizan lo cuantitativo Aumenta la matrícula Cultura escolar	El Bachillerato "Ser mágico"	Diferentes tipos de vínculos	Identidad Va adquiriendo confianza en ella misma y en la relación con los otros
Ingreso a la Universidad	Políticas de ingreso	Elección de carrera	Renuncia Duelo real e imaginario	Encontrar nuevos anclajes identificadorios
Alcanzar el puntaje	Políticas de ingreso a la universidad pública	Conflicto con la madre	Dejar de ser dependiente. Deseo de independencia	Ideal del Yo Ideal social Posibilidades reales de terminar una carrera, encontrar un trabajo, o tener un oficio que le permita tener ingresos económicos
No obtener el puntaje para ingresar a la UNAM	Políticas de ingreso a las universidades públicas	Conflicto con la madre Defensa: negar su deseo de ingresar a la UNAM Se cuestiona la percepción que tienen de sí misma	Angustia Identidad Frustración	Experiencias que proporcionan seguridad Tener un oficio Identidad
Colegio de	Anclajes	Desilusión	Defensa	Continuidad del

Bachilleres	identificatorios Contrato narcisista Rompimiento del contrato narcisista	Desesperanza frustración		proyecto identificatorio
Escuelas públicas y privadas	Universidades públicas han respondido mayormente a elevar la calidad de la educación	Valoración por la educación pública	valores	Ideal del yo Ideal social La educación y las instituciones como un bien social
Ingreso a la UNAM después de un año de egresar de Colegio de Bachilleres	Valoración de la UNAM		Deseo de continuar los estudios a nivel licenciatura en la UNAM	Acercarse al ideal del yo Proyecto identificatorio
	Principales categorías		Principales categorías	
	Socialización secundaria Cultura Escolar Grupo como formación intermediaria Identificación como formación intermediaria Valoración social de la institución Diferentes tipos de vínculo Anclajes identificatorios Cultura Escolar Contrato Narcisista		Mandato familiar Narcisismo primario Valores transmitidos Pulsión de saber Proceso de sublimación Contrato narcisista Ideal del yo Identificaciones Identidad Duelo Deseo de ser independiente Sentido de pertenencia Experiencia Diferentes tipos de vínculo Angustia Frustración Defensas Deseo de continuar estudios a nivel superior	

BIBLIOGRAFÍA

Aboites H. y Arriaga M. L. (2004) *Juventud y acceso a la escuela pública en México*, en *Revista Tramas*, núm. 22 Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, Enero-Junio 2004, pp. 183-193.

Acosta S. (2002) *En la cuerda floja. Riesgo e incertidumbre en las políticas de educación superior en el foxismo*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. núm. 14, Vol. 7 Enero-Abril 2002, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., pp. 107-132. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001406>
Consultado: 12/4/2012.

Acosta S. (2013) *Políticas, actores y decisiones en las Universidades Públicas en México: Un enfoque Institucional*. *Revista de la Educación Superior*, núm165, vol. XLII Enero-Marzo de 2013, México, publicaciones ANUIES, pp.83-100. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/165/1/5/es>. Consultado: 10/4/2012.

Alcántara A. (2004) *Tendencias Mundiales en la Educación Superior: El papel de los organismos multilaterales*. Programa institucional de tutoría académica. Temas de educación superior. México, Universidad de Guadalajara 2004, pp. 97-110 <http://www.ses.unam.mx/integrantes/alcantara/publi>. Consultado: 11/4/2012

Arfuch L. (2010) *La entrevista. Una invención Dialógica*. Buenos Aires. Paidós.

ANUIES (1973) *Estudio sobre la demanda de Educación de nivel Medio superior y Nivel Superior (primer ingreso) en el país y proposiciones para su solución*. *Revista 6_S2A1ES.pdf*.-Adobe Reader. Consultado: 3/12/2012

ANUIES (2011) *La evolución del Sistema de Educación Superior en México*, D.F.

ANUIES (2012) *Inclusión con responsabilidad Social. Una nueva generación de políticas de educación superior*. México, D.F; ANUIES, dirección de medios editoriales, 2012

http://www.academica.mx/sites/default/files/inclusion_responsabilidad_social.pdf.

Consultado: 3/12/2012

Arfuch L. (2002) *El espacio biográfico. Dilemas de la Subjetividad contemporánea*. Argentina, Fondo de Cultura Económica

Aulagnier P. (1977) *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires Amorrortu editores.

Baudouin J. (2009) *Autobiografía y formación: el proceso de formación del adulto como exotopía*. Traducción: Ducoing P. y Fortoul B, en Baudouin J. y Peta, J. (2009) *Récit de vie et pluralité interprétative en sciences de l'éducation. Le cas des histoires de vie*. In A. Petitat. (Ed.), *La pluralité interprétative, aspects théoriques et empiriques*. Paris, L'Harmattan.

Bracho T. (2012) "*La Educación Media Superior: Situación actual y Reforma Educativa*", en Martínez Espinosa (comps.) (2012). *La Educación Media Superior en México. Balance y Perspectivas*. México, Fondo de Cultura Económica.

Berger P. y Luckmann T. (1979) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu editores.

Bertaux D. (2005) *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona. Ediciones Bellatera

Bertaux D. (1980) *La Perspectiva Biográfica: Validez Metodológica y Potencialidades*. <http://www.cholonautas.edu.pe/>. Consultado: 2/1/2012

Bolívar A. (2002) "*¿De nobis ipsis silemus?*": *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*, en REDIE. *Revista electrónica de investigación Educativa*, núm. 1 Vol. 4, Mayo 2012. Universidad Autónoma de Baja California. México, pp. 40-65. <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>. Consultado: 12/12/2011

Bruner J. (2003) *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Casal J. (1996) *Modos emergentes de transición a la vida adulta. En el umbral del siglo XXI; aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración*, en *Revista Española de Investigación sociológica*, núm. 75, España pp. 295-318. dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=761453&orden... Consultado: 11/12/2011.

Castañón R. y Seco R. (Coordinadores) (2000) *La Educación Media Superior en México*. México, Noriega Editores.

COMIPEMS, 2005. *Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior en la zona Metropolitana de la Ciudad de México. Informe diez años (1996-2005)*.

[HTTP://www.comipems.org.mx/PDFs/Informe_Diez](http://www.comipems.org.mx/PDFs/Informe_Diez). Consultado: 10/1/2013

CONAPO (2010) *La situación actual de los jóvenes en México. Serie de documentos técnicos*.

http://www.odisea.org.mx/Biblioteca/Jovenes/Sit_actual_jovenes_Mx.pdf.

Consultado: 25/12/2012

Cornaz L. (1994) *La escritura o lo trágico de la transmisión*. México. Editorial Epee.

Cortazar J. (2009) *Papeles inesperados*. México. Alfaguara.

Cruz V. (2005) *Nivel Salarial en el Colegio de Bachilleres*.

[Http://www.vomedu.mx/rev_trabajadores/pdf/53/53](http://www.vomedu.mx/rev_trabajadores/pdf/53/53). Consultado: 12/12/2012

Dávila L. (2004). *Adolescencia y juventud: De las nociones a los abordajes*, en *Revista Última década*, Núm. 21 Vol. 12 Santiago, pp. 83-104.

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/195/19502103.pdf>. Consultado: 9/7/2011

De la luz Tovar C. y Díaz E. (2010) *Dispersión del ingreso y demanda de educación media superior y superior en México*. Análisis Económico, núm. 58, vol. XXV. México, pp. 99-122. <http://www.analisiseconomico.com.mx/pdf/5806.pdf>

Consultado: 10/1/2011

De Gaulejac V. (2003) *Lo irreductible social y lo irreductible psíquico*, en: *Perfiles Latinoamericanos*, núm. 21, México, Facultad latinoamericana de ciencias sociales, pp. 49-71.

<http://publicaciones.flacso.edu.mx/images/Perfiles/perfiles/perfiles21/21deGaulejac.pdf> Consultado: 10/1/2011

De Gaulejac V. (2009) *Las fuentes de la vergüenza*. Colección sociología clínica. Buenos Aires. Editores Mármol Izquierdo.

Denman C. y Haro J. (compiladores) (2000) *Por los rincones*. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. Hermosillo. El Colegio de Sonora.

- Devereux G. (1977) *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México. Siglo XXI Editores.
- Dubar C. (2002) *La crisis de las identidades*. Barcelona. Ediciones Bellaterra
- Dubet F. y Martuccelli D. (1998) *En la escuela*. Buenos Aires. Editorial Losada.
- Echavarría G. (2002) *La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral*, en *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, vol. 1 núm. 2 Julio-diciembre 2003. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud. Colombia pp.1-26.
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/vol1/Valerio.pdf> Consultado: 9/2/2011
- Enriquez E. (1991). *El sujeto humano: de la clausura identitaria a la apertura al mundo*, en Dorey R., Castoriadis C., y otros. *El inconsciente y la ciencia*. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Escamilla G. (2005) Los resultados del concurso de Ingreso a Bachillerato 2005 en la ZMCM (12-14) En: *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 2ª época, núm. 7, vol. III, Noviembre 2005-Febrero 2006, México, REMO, pp. 12-14.
<http://www.remo.ws/REVISTAS/remo-7>. Consultado: 9/1/2011
- Esteinou R. (2005) *La juventud y los jóvenes como construcción social en: Jóvenes y niños. Un enfoque sociodemográfico*. México. Porrúa.
- Eliézer J. (2013). *Los procesos de admisión en Educación Superior. El caso de México*, en *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, pp.1-7.
<http://www.rieoei.org/deloslectores/Eliezer.PDF>. Consultado: 9/1/2011
- Escamilla G. (2005) Los resultados del concurso de Ingreso a Bachillerato 2005 en la ZMCM, en *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, núm. 7, vol. III 2 Época, Noviembre 2005-Febrero 2006, México, pp. 12-14.
<http://www.remo.ws/REVISTAS/remo-7.pdf> Consultado: 19/2/2011
- Franco G. (2009). *Formación y cruce de fronteras de jóvenes migrantes*. Tesis para obtener el grado de Doctor en pedagogía. México, UNAM.
- Franco G. (2009) *Jóvenes escolarizados en un contexto de alta migración laboral internacional*, X Congreso Nacional de Investigación Educativa, pp. 1-10.

<http://educacionadebate.files.wordpress.com/2009/12/jóvenes-escolarizados-en-un-contexto-de-alta-migracion-laboral-internacional.pdf>. Consultado 7/7/2011

Freud S. (1895) *Proyecto de psicología*. Vol. I, Buenos Aires, Amorrortu editores.

Freud S. (1912-1913) *Tótem y tabú. Algunas concordancias en la vida anímica de los salvajes y de los neuróticos*. Vol. XIII. Buenos Aires, Amorrortu editores.

Freud S. (1914) *Introducción del narcisismo*. Vol.XIV. Buenos Aires, Amorrortu editores.

Freud S. (1921) *Psicología de las masas y análisis del yo*. Vol. XVIII. Buenos Aires, Amorrortu editores.

Freud S. (1923) *El yo y el ello*. Vol. XIX, Buenos Aires, Amorrortu editores.

Garay L. (1996) *La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones*, en: Corvalán M, Souto, Crema y otros. Pensando las instituciones. Buenos Aires, Paidós.

García C. y Bartolucci J. (2007) *Aspiraciones Educativas y logro académico. Un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM*, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 35, vol. 12, México, pp.1267-1288. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003507>. Consultado: 12/8/2011

Giddens A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona. Península/ Ideas.

González R. (2008) La educación superior en los sesenta: los atisbos de una transformación sin retorno. En *Revista Sociológica*. Año 23, número 68 México, pp15-30 <http://www.Revista.sociologica.com.mx/pdf/> Consultado el 30 de Marzo de 2015

Guevara N. (2008) Una escuela de libertad. *Revista Nexos* Núm. 368 México pp17-21

Guerrero S. (2008). *Los estudios de Bachillerato: Un acercamiento a la perspectiva juvenil. Tesis Doctorado en Ciencias con la Especialidad en Investigaciones Educativas*. México, CINVESTAV.

Guerra R. (2008). *Trayectorias Escolares y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico. Tesis de doctorado en ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas*. México, CINVESTAV.

Gutiérrez L. (2009) *El devenir de la Educación Media Superior. El caso del Estado de México*. Tiempo de Educar, Núm. 19. Vol. 10 Enero-junio 2009, pp171-204. Universidad Autónoma del Estado de México. En 31113164007.pdf-Adobe Reader. Consultado: 22/12/2012

Guzmán G. (2012) *Quedar fuera: Experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la Universidad. Educación y exclusión social*, en *Revista Cultura y representaciones sociales*, año 6, núm. 12. Marzo 2012, México, UNAM, pp.131-164. 30477-65473-1PB. pdf. Consultado: 22/12/2012

Guzmán G. y Serrano S. (2007) *¿A quiénes atiende el bachillerato de la UNAM? Un análisis de los cambios en la composición social de los estudiantes de 1985 a 2003*, en *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, núm. 3-4, vol. XXXVII, 2007, México. pp. 123-170. http://www.cee.iteso.mx/BE/Revistacee/t_2007_3-4 Consultado: 20/12/2012

Hernández J. (2007) *La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias con la especialidad en Investigaciones Educativas, México, CINVESTAV. http://www.cinvestav.mx/die/acad/weissEduardo/PDFweissEduardo/Joaqu%C3%ADn%20Hern%C3%A1ndez%20Gonz%C3%A1lez-La%20formaci%C3%B3n%20de%20la%20identidad%20en%20el%20bachillerato_Reflexividad%20y%20marcos%20morales.pdf Consultado: 16/12/2012

Instituto Mexicano de la Juventud. (2008) Dirección de Investigación y estudios sobre juventud <http://cendoc.injuventud.gob.mx/investigacion/docs>. Consultado: 10/9/2011

INEE (2010-2011) *La Educación Media Superior en México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Informe 2010-2011*. <http://www.riieeme.mx/docs/DanderInforme2011final2.pdf> Consultado: 22/12/2012

- Irving L. (2008) La Educación Media Superior en México (1833-1910) en: <http://www.cch.unam.mx/comunicación/sites>. Consultado el 30 de Marzo de 2015.
- Juarros M. (2006) *¿Educación superior cómo derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región*, en *Revista de Investigación Social. Andamios*, Diciembre, año/vol.3 número 005, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México pp. 69-90 <http://redalyc.uaemex.mx>. Consultado: 2/1/2012
- Kaës R. (1996) *Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones* en Bleger, Enriquez y otros. *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires/ México. Paidós
- Lacan J. (1953-1954) *Los escritos técnicos de Freud*. Buenos Aires/México. Paidós
- Leclair J. (1999) *Matan a un niño. Ensayo sobre el narcisismo primario y la pulsión de muerte*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Larroyo F. (1986) *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa. Citado por Zorrilla (2012).
- Loeza S. (1989) México 1968: Los orígenes de la transición. Codex. Colmex.mx 8991/exlibris/aleph/a181/apachemedia/j6DD6Y2HH4H. Consultado el 30 de Marzo de 2015
- Maalouf A. (2004) *Identidades asesinas*. Madrid. Alianza Editorial.
- Mallimaci F. y Giménez B. (2006) *Historia de vida y método biográfico* en Vasilachis de Gialdino (coord.). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Merino M. (2000) *La construcción de la identidad en la adolescencia: estudiantes de nivel medio superior*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Educación, México, Universidad Iberoamericana.
- Morin E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Editorial Gedisa
- Mucchielli A. (1996) *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid. Edita: Síntesis.

Nasio J. (1988) *Enseñanza de 7 conceptos cruciales del psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Gedisa.

Nasio J. (1998) *El libro del dolor y del amor*. Barcelona. Editorial Gedisa

OECD (1997) *La Educación Media Superior en México: Una invitación a la reflexión* en: <http://books.google.com.mx> Consultado 7/11/2011

Ortega S. (2013) *Enfrenta el Colegio de Bachilleres el costo de “décadas de abandono”* Entrevista con Sylvia Ortega Salazar. 2 de Mayo de 2013.

<http://www.jornada.unam.mx/2013/02/05/sociedad/038n1s> Consultado: 12/5/2013

Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.

http://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/marcojuridico/PND_2007-2012.pdf Consultado 12/10/2011

Parra G., Pineda S., López O., López M. (2009). *Entre el fracaso y la integración. Los estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*, en *Revista de Investigación Educativa*, núm. 8, enero junio, 2009, México, Instituto de Investigación en Educación, pp. 1-17.

http://www.uv.mx/cpue/num8/opinion/parra_pineda_fracaso_integración.html

Consultado: 9/8/2011

Pérez G. (2004) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. México. Ediciones Morata

Pintor V. (2000) *Modernización, escuela e identidad en América Latina*, en *Revista de Investigación Educativa*, Investigación y Desarrollo, núm. 11, julio 2000, Universidad del norte. Colombia, pp.106-121.

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26801106> Consultado: 12/12/2013

Ragin C. (2007) *La construcción de la Investigación Social. Introducción a los métodos y su diversidad*. Siglo del hombre editores. Universidad de los Andes.

Rivas F., Leite M., Márques G., Padua A. (2010) *La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones*. Revista de educación. Identidad y Educación, septiembre-diciembre 2010, núm. 353, Madrid,

- gobierno de España. Ministerio de Educación, cultura y deporte, pp.187-209.
http://www.revistaeducacion.mec.es/re353/re353_07.pdf Consultado: 8/7/2012
- Rivera F., Guerrero M., Sepúlveda L., Iñiqui de Alaizola (2006) La pertinencia del examen único de ingreso a bachillerato en: Perfiles educativos Vol. 28, No 11. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13211104.pdf> Consultado 3/12/2011
- Rodríguez G. (2008) Efectos educativos del 68 mexicano. Seminario de educación superior. En: <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos>. Consultado el 30 de Marzo de 2015.
- Saltalamacchia R. (1992) *La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*. Buenos Aires. Ediciones CIJUP
- Saucedo R. (2003). *Entre lo colectivo y lo individual: la experiencia de la escuela a través de relatos de vida*, en *Revista Nueva antropología*, núm. 62, vol. XIX, México, Asociación Nueva Antropología A.C., pp.77-98.
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/159/15906205.pdf> Consultado: 3/2/2011
- Solana F, Cardiel R. y Bolaños R. (2013) Historia de la educación pública en México. México. Fondo de Cultura Económica.
- Székely P. (2009). *Avances y transformaciones en la Educación Media Superior*. Subsecretaría de Educación Media Superior. 18 de Agosto, 2009.
SEP: 1941 tomo II, 425. Citado por Zorrilla (2012).
SEP: 1964 118 citado por Zorrilla: 2012
- Taracena E. (2002) *La construcción del relato de implicación en las trayectorias profesionales*, en *Revista Perfiles Latinoamericanos*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, núm. 21, México pp.121-141. Publicaciones @flacso.edu.mx. Consultado 2/5/2012
- Tenti F. (2006) *Culturas juveniles y Cultura Escolar*. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. <http://www.slideshare.net/johana20/culturas-juveniles-y-cultura-escolar>. Consultado: 9/12/2011
- Van Zanten A. (2007) *Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia*, en *Revista de Antropología Social*, Vol. 16, Universidad

Complutense de Madrid España, pp.245-277

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/838/83811585009.pdf> Consultado 3/5/2911

Villa L. (2012) *Tres problemas prioritarios que urge resolver en la educación media superior*, en *Revista Perfiles Educativos* Número especial, Vol. XXXIV, México, IISUE-UNAM, pp. 170-175.

Winnicott D. (1985) *Realidad y juego*. Buenos Aires. Gedisa

Zorrilla A. (2010) *El Bachillerato Mexicano: Un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Zorrilla A. (2012) La secretaría de Educación Pública y la Conformación Histórica de un Sistema Nacional de Educación Media Superior, en Martínez Espinosa (coord.).. *La Educación media superior en México. Balance y perspectivas*, México, Fondo de Cultura Económica.