
CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN SUJETOS EDUCATIVOS

*Mirna Araceli Ochoa Acebo**

El presente texto tiene como finalidad reflexionar sobre los elementos que intervienen en los procesos de construcción identitaria en sujetos educativos, durante su formación en la licenciatura de psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco.

Para ello se hace referencia al marco teórico-metodológico que sustenta el abordaje de la trayectoria de 18 jóvenes universitarios, la cual se modifica en el acontecer del tiempo en la formación escolar junto con el entorno cultural y social. Hacer un análisis académico del impacto actual que tiene este recorrido, no determinado ni por la institución ni por el *curriculum*, implicó singularizar la mirada en la vida familiar, amistosa y de pareja de estos estudiantes.

Dicha trayectoria forma parte de la cosmovisión individual/colectiva sobre el campo educacional; la experiencia estudiantil es narrada desde el tránsito del continuo de niveles y ciclos de la estructura educativa, lo cual produce a su vez consecuencias cognitivas, históricas, lugares afectivos y socioeconómicos en la

* Dirección electrónica: araceli8a2002@yahoo.com.mx

constitución de la identidad pensada como forma y construcción de contenidos que posibilita la elaboración de identificaciones del existir institucional.

Esta aproximación interpretativa se define desde la perspectiva psicosocial con base en la investigación documental sobre la comprensión de los significados, así como en la explicación del mundo de la vida de los estudiantes universitarios, a partir del relato escolar delimitado en un espacio y un tiempo biográficos específicos, en el marco de las actividades en donde estos jóvenes participan con otros en la universidad y fuera de ella.

Se observa la interacción de las prácticas personales en su entorno, con dedicada atención a los cambios o virajes en la trayectoria escolar, desde la idea de ser estudiante universitario, en relación con el contexto inmediato de ser hijo, compañero, pareja o amigo; son distintas las identidades asumidas de manera simultánea por las personas.

La observación parte de los enfoques acerca de la narrativa o el relato, estudiados por tres autores: Dubar (2002), en la formación tanto de la identidad como de los proyectos; Giddens (1993), en el desarrollo de una reflexividad personal; Holland y otros (1998), en la autoría del yo, de manera dialógica al incorporarse a este mundo y apropiarse de los artefactos culturales.

Para Dubar (2002), la narrativa orienta al sujeto a generar un relato alrededor de un plan de vida, una vocación encargada de proyectos profesionales y sociales; permite analizar la forma en que el hombre elabora un sentido en su biografía y lo proyecta al futuro. Los significados de los actores, sobre la estructura social, la acción social y sus interactuantes se están produciendo por “reproducción social”, por ello la interacción de los sujetos es tan significativa, como el orden moral y operan en ella relaciones de poder. El sujeto no puede salirse de esa lógica, pero sí puede crear cambios en ella.

A través del tiempo biográfico se destacan momentos significativos de cambio traducidos en virajes en la dirección del “curso de

vida”; se fija un punto de partida que sirva de análisis, así como las situaciones reales y sus distintos impactos como es el caso de estar estudiando psicología educativa.

El “curso de vida” es un paradigma emergente que intenta explicar la manera en que se da sentido personal y social al tiempo biográfico (Gleizer, 1997). Por otro lado, el “punto de retorno” hace referencia a momentos especialmente significativos de cambio; se trata de experiencias o acontecimientos que provocan fuertes modificaciones que a su vez se traducen en “virajes en la dirección del curso de vida” (Weiss, 2006, p. 364).

De tal manera, la aproximación teórica argumenta que en la sociedad actual se desvanecen los roles institucionalizados y el individuo se ve obligado a producir su propia biografía, generando un proceso de autonomía y reflexión.

Según Giddens y Beck (Weiss, 2006, p. 359), se requiere una reflexividad personal para planear y conducir la vida sorteando ciertos riesgos calculados, así como la narrativa para generar un plan de vida. En la sociedad posmoral la “buena vida” sustituye a la “vida digna”; la retórica de lo austero se sustituye por la felicidad y la fiesta (Weiss, 2006, p. 360).

El extracto del diálogo en la narrativa intenta revelar una “polifonía de voces” proveniente sobre todo de los ambientes familiar, social, cultural, de compañeros anteriores, distintos a los grupos de referencia, que conduce a la reflexión (Weiss, 2006). Cuando se produjo una “explosión” de nuevas y numerosas disciplinas que se enfocaban a estudios cada vez más específicos, se manifestaron explícitamente los fines articulados de lo instituido junto con el capital cultural educativo.

A continuación se explica cuáles son las condiciones universitarias que la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco ha venido desarrollando para el nivel de licenciatura y se profundiza acerca de las características con que cuenta la licenciatura en psicología educativa.

CURRICULUM DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

En sus inicios la unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional ofrecía nivelación al grado de licenciatura a los profesores de educación preescolar y primaria, egresados de las escuelas normales, dando así respuesta a las demandas de superación profesional del magisterio nacional y a la formación de profesionales de la educación.

En 1979, esta casa de estudios diseñó la licenciatura de educación básica en la modalidad de educación a distancia y para 1985 se crearon las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria en modalidad semiescolarizada.

Posteriormente, en 1990, enfocadas al sector indígena, se ofrecieron las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria. En el mismo año se creó el doctorado en educación y la maestría en desarrollo educativo, impartida en colaboración con otras instituciones. En 2004 se implementó la propuesta de cuerpos académicos por áreas de investigación.

En el cuadro 1 se describen cronológicamente algunos sucesos en torno del cambio en la organización de la institución.

Es de notar en este recorrido histórico, cierta relación entre la toma de decisiones de organismos independientes de la universidad y los requerimientos del mercado laboral. En un primer momento, al modificar el perfil de ingreso de docentes en servicio a estudiantes de bachillerato, se da respuesta a cuestiones sociales más que educativas. Después se plantean licenciaturas de corte educativo sin atender necesidades sociales; se recibe la certificación sin una inserción laboral definida desde el marco jurídico y el egresado se desempeña como docente con herramientas metodológico-investigativas.

La creación de licenciaturas virtuales impide la interacción personal entre profesores y alumnos, y contribuye a la masificación de la educación. Finalmente, la reducción de asignaturas de sociología

Cuadro I. Recorrido histórico de licenciaturas en la UPN. Elaboración propia.

| | |
|------|--|
| 1978 | La UPN es creada por decreto presidencial. Ofrece educación preescolar y primaria a profesores en servicio de nivelación al grado de licenciatura (profesionalizar el magisterio nacional y formar profesionales de la educación). |
| 1979 | Se diseña el plan curricular de la licenciatura en educación básica, en la modalidad de educación a distancia (plan 1979). |
| 1985 | Se diseñan las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria en la modalidad semiescolarizada (plan 1985). |
| 1990 | Se crean cinco licenciaturas: pedagogía, psicología educativa, sociología de la educación, administración educativa y educación básica indígena. |
| 1990 | Se crean el doctorado en educación y la maestría en desarrollo educativo, esta última en colaboración con otras instituciones. |
| 2003 | Se crean los cuerpos académicos. |
| 2007 | La licenciatura de enseñanza del francés, cuya modalidad es a distancia, se ejecuta en convenio internacional con la Universidad de Borgoña. |
| 2009 | Se imparte el nuevo plan (2009) tanto en psicología educativa como en administración educativa, reduciendo horas en las asignaturas de historia y sociología en ambos planes. |
| 2012 | La licenciatura de educación para adultos deja de impartirse a partir de este año. |
| 2013 | Se crean la licenciatura en educación e innovación pedagógica, en modalidad a distancia y la licenciatura en educación preescolar, con apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. |

e historia limita las posibilidades del aprendiz para construir su propia contextualización sociohistórica.

Actualmente, en la unidad Ajusco, se imparten ocho licenciaturas, dos programas de maestría y uno de doctorado, además de ofrecerse especializaciones y diplomados en áreas de ciencias sociales, administración, educación y humanidades. El periodo escolar para las licenciaturas y los posgrados está estructurado por semestres.

La oferta educativa de la licenciatura en psicología en el área metropolitana se encuentra principalmente en las siguientes universidades: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Universidad Iberoamericana (UIA), Universidad Anáhuac, Universidad del Valle de México (UVM), Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores

de Monterrey (ITESM), Universidad Intercontinental (UIC), Normal Superior; y a nivel nacional, en casi todos los estados de la República. Sin embargo, sólo hay una licenciatura que ha sido diseñada como psicología educativa (UPN), aunque algunas ofrecen cursos con una especialización en el área educativa (UNAM, UAM-Xochimilco). Existen asimismo, dos licenciaturas en psicopedagogía (Universidad Autónoma de Aguascalientes y la de Monterrey). (UPN, 2009, p. 4).

A pesar de la amplia oferta existente de estudios de licenciatura en psicología dentro de la zona metropolitana de la Ciudad de México, sólo la UPN diseñó un *currículum* sobre el estudio de los procesos educativos enfocado en los procesos de desarrollo humano, aprendizajes escolares e intervención psicopedagógica, justificando su pertinencia, en buena medida, en una oferta educativa que pudo ser adaptada en otras entidades federativas, como han sido los casos de las unidades UPN en las ciudades de Puebla y Celaya.

La formación ofrecida en esta licenciatura busca apoyar al magisterio, junto con otros actores del ámbito educativo, mediante la asesoría en servicios psicopedagógicos. La enseñanza de la psicología educativa en esta universidad se ha diferenciado de su identificación con la psicología, especialmente la de tipo clínico y su énfasis en el psicodiagnóstico y el tratamiento personalizado.

En su lugar, trata de enfocar los contextos escolares en donde se generan los aprendizajes y su relación con las prácticas educativas socioculturales; atiende la diversidad de grupos sociales y necesidades educativas con una visión amplia de los sistemas educativos, los cuales son concebidos como susceptibles de ser analizados a partir de varios niveles, en tanto procesos complejos que presentan una multirreferencialidad así como una naturaleza cambiante, y en los que se colabora con otros profesionales y actores educativos (UPN, 2009, p. 1).

Por lo anteriormente expuesto, el campo profesional del psicólogo educativo se ubica en la concepción sociocultural de los procesos de aprendizaje, que sobrepasa la visión individual. Esto conlleva

situar al sujeto y sus aprendizajes en el contexto y las prácticas en las que participa; asimismo, concebir a la escuela como una institución que puede vincularse con las prácticas y los contextos socioculturales.

El campo profesional se amplía hacia la intervención profesional con grupos de alumnos –diversos por sus características funcionales, culturales o sociales– y con quienes presentan necesidades educativas especiales; se imparte asesoría psicopedagógica con profesores, directivos y padres de familia, incorporándose también experiencias de enseñanza diseñadas específicamente en ámbitos no escolarizados, y se elaboran materiales educativos encaminados a facilitar la capacitación de personas tanto en empresas como en organizaciones sociales, por medio del uso de las tecnologías de la comunicación y la información en la educación a distancia y virtual (UPN, 2009, p. 2).

La licenciatura ha sido objeto de tres evaluaciones; en 1989, Sánchez, Hernández y otros realizaron la primera evaluación amplia que dio pie a la formulación de un ajuste serio al diseño del plan de estudios que consideró:

- a) Cambiar el perfil de ingreso de docentes de educación básica en servicio, a estudiantes egresados de bachillerato;
- b) ampliar los espacios de formación profesional en la disciplina;
- c) establecer relaciones y una secuencia entre las fases de formación;
- d) formular un perfil de egreso con áreas de intervención delineadas y
- e) generar espacios de discusión y actualización docente.

Para alcanzar estos propósitos se establecieron los seminarios-taller de reestructuración curricular (1991, 1993, 1995 y 1997) que facilitaron la coherencia de la programación de los cursos y áreas curriculares, y precisaron un perfil de egreso. Pero la actualización de los programas de los cursos, producto de la iniciativa de algunas

de las áreas curriculares y sus profesores, no tuvo ni la continuidad ni la sistematicidad requeridas (UPN, 2009, p. 5).

En los cursos de séptimo y octavo semestres se precisó la incorporación de temas actualizados, así como las estrategias para consolidar el perfil profesional. La propuesta del momento pretende generar la idea de integración de los contenidos de los cursos por medio de la participación en prácticas en escenarios profesionales, además los alumnos elaborarán su trabajo recepcional con una reflexión sobre su práctica, conducidos por el profesor (UPN, 2009, p. 5).

El trabajo de desarrollo y evaluación curricular realizado para consolidar el plan de estudios 1990, destaca que la licenciatura sufrió los efectos derivados de los cambios continuos en las autoridades centrales, los cuales se tradujeron, entre otras cosas, en una falta de apoyo para la actualización de los docentes, dificultades para obtener el soporte secretarial y el escaso acceso a recursos informáticos y bibliográficos.

En algún momento hubo presiones por parte de las autoridades centrales a fin de retornar al modelo de una sola licenciatura, alentar las tensiones internas para disminuir el número de docentes asignados a la licenciatura y, sobre todo, presionar de manera indirecta con el aumento de la matrícula. Tampoco se recibió ayuda institucional para el desarrollo de las licenciaturas; hubo cierto temor a dar autonomía a las coordinaciones de licenciatura y poco compromiso de algunos docentes (UPN, 2009, p. 5).

Posteriormente, Hernández, Pérez y otros (2001), presentaron los resultados de una nueva evaluación curricular que, en buena medida, mostró los avances y consolidación de la licenciatura. No obstante, también resaltaron distintos resultados negativos, como el aumento de la matrícula, que implicaba un trabajo adicional de los docentes y un índice bajo de titulación, lo cual obligó al diseño de estrategias específicas para atender esto (UPN, 2009, p. 5).

En 1993 se formuló otro proyecto académico para la universidad, y se planteó nuevamente el cambio a una organización académica por campos de problemas teóricos. Se presentaron diversas

propuestas para llevar a cabo la transición correspondiente, y finalmente entre 2003 y 2004 se puso en función la reorganización académica. Esta reorganización académica no ha logrado afianzarse del todo, ni integrar los programas de licenciatura con los cuerpos académicos que la componen. Subsiste también el problema del estatus de la universidad como organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública y la no actualización de la normatividad para regular la nueva organización (UPN, 2009, p. 6).

La organización por Áreas Académicas modificó el número de docentes adscritos a la licenciatura, con base en el criterio de impartir cursos en ésta, aunque en realidad una buena parte sólo conforma el colegio de profesores del programa educativo, y su actividad se reduce a dar cursos; en tanto, el cuerpo académico que planea, organiza y da seguimiento a la licenciatura se redujo a 15 integrantes. La matrícula estudiantil aumentó 200% durante el periodo de 1994 a 1999; al comparar la matrícula de 1990 y la de 2004, año en el que se tuvo el mayor número de estudiantes inscritos en la licenciatura, el crecimiento fue de 540 por ciento.

Asimismo, el documento describe que Ortega, Pérez y Dzib (2004) realizaron un informe de autoevaluación de la licenciatura, el cual fue entregado a los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior, A. C. (CIEES). Los resultados de este informe conservan las tendencias enunciadas anteriormente. La visión interna se vio confrontada por una evaluación realizada por los CIEES, con base en un modelo general aplicado a diversas licenciaturas. El resultado fue un conjunto de observaciones dirigidas a la mejora del plan de estudios.

La reestructuración de la licenciatura en 2009 modifica la organización del conocimiento a partir de parámetros internacionales y la oferta educativa según el presupuesto otorgado. Ello implica la ideología transmitida en las prácticas culturales, desde la organización institucional hasta la manera de interpretarla en cada uno de los agentes educativos.

SUJETOS EDUCATIVOS EN FORMACIÓN

La presente investigación tuvo como antecedente inmediato de su autora, el haber pertenecido a la planta docente en esta licenciatura en psicología educativa, en donde el contacto con los grupos posibilitó la interacción frente a los estudiantes. Los sujetos de estudio eran alumnos de sexto y de primer semestre, de las generaciones 2008-2012 y 2010-2014, respectivamente; en cada grupo se impartió sólo un curso.

Los estudiantes matriculados se caracterizan por ser egresados de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades, que después desertaron de alguna licenciatura de la UNAM u otras universidades, ya sea porque les desagradó la carrera elegida, les ofrecieron carreras que no les interesaban, las escuelas estaban retiradas de su vivienda, o debido a otras circunstancias ya sean familiares, personales, socioeconómicas o culturales. Sin embargo, existen otros egresados del nivel medio superior oficial que deciden ingresar al campo disciplinar educativo de la UPN por el desarrollo profesional que ofrece dicha institución.

Los estudiantes de sexto semestre cursaban la asignatura Procesos grupales y aprendizaje, les faltaba cursar dos semestres para concluir los créditos de la licenciatura. A partir de esta materia, se propició la reflexión sobre la resignificación del ambiente en el cual interactuaban, desde la particularidad de tiempo y espacio en la toma de la palabra mientras informaban acerca de la integración grupal de las personas, el posicionamiento de quienes recurrían, hasta la tensión de los subgrupos que se suscitaba con las intervenciones de sus integrantes.

Los estudiantes de primer semestre cursaban la asignatura Introducción a la psicología; era un total de 34 integrantes, cuatro formaron parte del estudio debido a que contaban con las siguientes características: una alumna estudiaba y trabajaba; otra persona cursaba dos carreras; otra más participaba en los talleres culturales de la universidad, desde un par de años antes de matricularse en la

licenciatura; y finalmente una más que vivió dos años fuera de la Ciudad de México.

A continuación se muestra el cuadro 2 con el número de personas que participaron en el estudio.

Cuadro 2. Sujetos de estudio

| | Semestre 6° (generación 2008-2012) | Semestre 1° (generación 2010-2014) |
|----------------|---|---|
| Mujeres | 13 | 4 |
| Hombres | 1 | 0 |
| Total | 14 | 4 |

Desde el enfoque cualitativo interpretativo, se realizaron entrevistas a profundidad, así como observaciones participantes y no participantes para acceder a la vida cotidiana y los significados que dichos sujetos ponen en juego en las prácticas culturales de la escuela; la observación, según Woods (1987), permite llegar profundamente a la comprensión y explicación de la realidad de la situación, es decir, penetrar en la experiencia de los otros, dentro de un grupo o institución, donde los miembros representan diferentes roles.

PROCESOS IDENTITARIOS EN UNIVERSITARIOS

A continuación se hace referencia al marco conceptual y metodológico que sustenta el abordaje de diversas investigaciones de corte cualitativo-interpretativo, sobre la comprensión de los significados y explicaciones del mundo de la vida de los estudiantes universitarios, que ponen en discusión la dicotomía social e individual frente a la institucionalización escolar y el proyecto de vida. Empero, para ello, es necesario partir de la construcción realizada en torno del concepto de identidad, vinculado con la sociedad moderna.

Identidad individual y social

La identidad es un proceso sociocultural, que vincula lo individual y lo social en la manera como los sujetos utilizan los recursos simbólicos del contexto cultural (Holland y otros, 1998; Taylor, 1996), es decir, el proceso de identidad tiene dos momentos dialécticos: la construcción de identidad individual y la construcción de la identidad social.

En un primer momento para Chihu Amparan (2002), la identidad individual hace referencia al proceso de socialización realizado en la infancia, a partir del entorno cercano, de donde se desprenden características que se interiorizan y presentan resistencia al cambio. Desde este ámbito, el individuo se reconoce como único, como un *yo* en relación con *él o ella* y posteriormente se suscita la socialización secundaria cuando el individuo se inserta en nuevos grupos de la sociedad. En este momento se concibe como parte de un grupo, desde un *nosotros* a diferencia de *ellos*.

De esta manera, la identidad social condensa lo que los demás tienen sobre él. Los dos procesos de identidades se presentan interrelacionados en los individuos. Así, la identidad se construye en relación con los otros.

En esta misma perspectiva, de acuerdo con Dubar (2002), la identidad no es otra cosa que el resultado estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural de los diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones. De este modo, la identidad es lo subjetivo, pero también lo social, son las pertenencias y exclusiones, afinidades y diferenciaciones, las cercanías y distanciamientos. La identidad está vinculada a la concepción de sociedad y a la percepción que se tiene de la propia posición dentro de ésta; también las expectativas, los valores y las normas forman parte del mismo proceso unitario de la conformación de la identidad.

Asimismo, Giménez (2012) sostiene que la identidad es el conjunto de repertorios culturales –interiorizados, no observables:

como representaciones, valores, símbolos– a través de los cuales los actores sociales –individuales o colectivos– marcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado.

En el caso de los estudiantes originarios del centro y sur del país, la cultura mesoamericana (ver López, 2004; Medina, 2000; Ornelas, 2010; Betanzos, 2006) forma parte de la identidad cultural (de la “costumbre”) de dichos sujetos educativos, a pesar de la colonización, el mestizaje y el paradigma eurocéntrico imperante. Dicha cosmovisión los lleva a no concebir la relación de un tú y yo, pues el yo es el nosotros que está inmerso en la identidad colectiva, es decir, social; se habla en nombre de nosotros sin perder la individualidad; se va transformando una voz colectiva, donde no hay subordinación ni exclusión.

Con esta visión mesoamericana se actualiza la importancia de la relación entre el universo de la naturaleza y la humanidad; por eso el hombre se concibe a partir del cosmos, la comunidad y consigo mismo, viviendo en armonía con todos los elementos que le rodean y al tomar sólo lo necesario de ello para seguir existiendo.

Esta cosmovisión mesoamericana opuesta a la ideología imperante que se refiere a la producción, interpretación y efectividad del significado, tiene dos momentos: uno positivo y otro negativo, esto depende del grado que promueve o no el pensamiento reflexivo y la acción; convive en el ser y el hacer del mexicano. La visión del mundo es una imagen de la existencia, realidad o mundo que una persona, sociedad o cultura se forma en una época específica y suele estar compuesta por determinadas percepciones, conceptos y valoraciones sobre dicho entorno.

A partir de esta cosmovisión, se conforma el concepto general del mundo, se interpreta su propia naturaleza y la de todo lo existente, son definidas las nociones comunes que se aplican a los diversos campos de la vida, como es la vida escolar:

1. Es causal determinado por la naturaleza.
2. Separado por la naturaleza en su libre albedrío con la capacidad de influir y transformar el mundo.
3. La persona es consciente de su armonía con la naturaleza. Llega a una comprensión más profunda del texto, en la reconstrucción subjetiva de ese mundo físico.

En síntesis, en un mismo individuo es posible encontrar una combinación de cosmogonías que se hacen presentes tanto en sus concepciones, ideas y creencias así como en sus prácticas, confirmando la idea de que las ideologías movilizan a los seres humanos y crean el terreno en donde se mueven y adquieren conciencia de su posición, pero también posibilitan o inducen ciertas prácticas como las que se remiten al campo educativo de las construcciones identitarias.

Identidad de reconocimiento

En este apartado, la discusión se centra en el reconocimiento del otro en relación con quien responde a la pregunta ¿quién soy?, como el nombre, la nacionalidad: mi identidad me la dan otros pero yo no soy esa identidad, pues tienen que dárme la porque yo, en mí misma, por mí misma, en mi intimidad, no la tengo. Lo más interior de nuestro ser no lo sabe nadie; entendida como identidad relativa del sujeto, toda identidad es falsificada porque es flexible y mutable, el sentido de la pregunta quién soy, no lo sabe nadie ante la falta del saber de la intimidad.

En la secuencia de ello se conforma la diferencia de la intimidad de quién soy, alejado de los otros, en la disciplina educativa se impone el deber hacer en cada persona; la realidad disciplinar, institucional y subjetiva que acaba definiendo la educación actual. Desde los enfoques de proyectos educativos sobre la educación en y para la diversidad, se promueve el respeto a la identidad de cada cual a fin de reconocer, aceptar y respetar la diferencia en un marco de equidad.

Sugiere De Lara (2001), no encubrir la realidad no aceptada o negada, explicitar el proyecto, donde el espejismo de la normalidad es vivido como una perturbación, al recordar defectos y limitaciones propios, y muertes, donde apaciguar la ilusión de la normalidad.

En la universidad se suele confundir la presencia del otro con límites bien delimitados, anulándolo, sin acercarnos a ver el rostro, escuchar su voz, mirarnos con su mirada, al abrir nuestros sentidos y pensar sobre la perturbación que produce su posible presencia en nosotros. Nos miramos afuera, donde el otro no entra en mí. Nunca lo conoceremos, quedándonos vacíos de la realidad al producir una reflexión sobre sí mismo.

El profesional pretende producir técnicas y estrategias de normalización encaminadas a transformar la conducta adaptada, respondiendo a la arrogancia de que es alguien porque sabe. En definitiva, es la negación a la diversidad que se le oculta en compensación para la certificación académica.

La dimensión pública del yo es la que permite determinarlo como un “sujeto sujetado” o “sometido a una función social” (pública o privada) a saber, la que los demás reconocen, mientras la dimensión “íntima” es aquella en la cual el yo se libera de toda sujeción, de toda función y de toda sumisión al “hacerse a sí mismo” (De Lara, 2001).

En la actual formación el hacerse a sí mismo impide una relación comprometida entre lo externo y lo íntimo donde los dos se cuidan por igual. Hacerse a sí mismo, se ha dado mediante los procesos de la diversidad y la reivindicación en los años sesenta y setenta cuando se produjeron grupos marginales, minorías o mayorías, que incluían mujeres, jóvenes, personas con discapacidad, enfermos crónicos, ancianos, homosexuales, enfermos mentales, afroamericanos, indígenas e inmigrantes.

En las relaciones de reciprocidad uno se siente justificado por existir, con particularidades de reconocimiento mutuo que dan lugar a la configuración individual y social, al distinguir mensajes sobre la diversidad cultural existente o dominante; para ello, una

parte de la ubicación del sujeto se visualiza como inferior porque está en un proceso para intentar ser algo; entonces, qué es en ese momento donde uno está ubicado en un espacio y tiempo determinados para ser construido.

La diferencia se aborda desde los rasgos biológicos, históricos, epistemológicos y legislativos, los que ven una sola realidad y distinguen a quien no encaja en ella para lograr el progreso del mundo.

Comprender la falta de integración de lo humano en la estructura armada y las formas de inclusión o exclusión es olvidar nuestro contexto histórico y proponer formas de interpretar y explicar la realidad de lo que somos en el espacio geográfico de la República mexicana, con diversas culturas y contextos de evolución como ser estudiantes en un sistema educativo público, el cual brinda servicio a la sociedad; es caminar sin dirección, reiterando continuamente lo que no se quiere ser y hacemos, o como Quijano (2000) puntualiza, dejar de ser lo que no somos.

Lo anterior descrito sobre la identidad, la modernidad y la diversidad constituye a la persona, y paralelamente considera la historia cultural en las relaciones de poder de este tipo, las cuales rompen en lucha hegemónica, energía y resistencia de destruir los discursos dominantes y nacionales al ser creados por la red de significados densamente tejidos desde la conquista, la esclavitud y la explotación de nuestro país. Así, el no reconocimiento o el desconocimiento inflige daño, nos aprisiona en una falsa, torcida y reducida manera de ser; es una ceguera de las diferencias y una cadena perversa.

Voces internalizadas

Dicha categoría significa dialogar sobre el proceso sociohistórico que transitamos junto con nuestra intimidad mutable. Holland y otros (1998), abordan la identidad y ofrecen un marco de análisis cultural cercano a la forma como las personas hablan sobre sí mismas y las prácticas en que participan.

Las autoras plantean recuperar algunas ideas de Vygotski, tales como la internalización de los significados y la mediación semiótica en la interacción social; y de Bajtín, el dialogismo y la autoría del yo, que nos acercan a la forma en la cual se constituyen mundos figurados y la identidad en éstos.

Argumentan en favor de un marco analítico que integre el carácter dialógico de la vida social –como las distintas voces y posiciones de las personas en sus prácticas– y el desarrollo de los individuos en un mundo cultural, al incorporarse y apropiarse de los artefactos culturales.

Holland y otras (1998), consideran que las identidades son improvisadas en el flujo de la interacción social y construidas con los recursos disponibles en un contexto particular. El mundo social es analizado considerando los discursos y prácticas que lo instauran, destacando la forma en cómo los sujetos se lo apropian y lo modifican en los intercambios.

La identidad se considera un desarrollo en la interfase entre lo social y el sí mismo encarnado en la persona, como la autoría de sí mismo. Esta autoría es la capacidad de hablar sobre sí mismo y establecer un diálogo interno en donde se organizan las distintas voces que expresan los discursos sociales y se genera una voz propia. El tema identitario tiene una conexión estrecha con la moralidad.

En efecto, según Taylor (1996), lo que soy está referido a los bienes o cosas que considero valiosas y le dan un sentido a la vida. La identidad personal se define por los compromisos e identificaciones que proporcionan un marco moral dentro del cual es posible determinar lo que es bueno, valioso, o lo que se debe hacer.

A lo largo de la historia, se han formulado distintos marcos o filosofías morales que han dotado de un sentido distintivo a la existencia humana. En las sociedades modernas existe un pluralismo moral, de tal manera que una persona está expuesta a distintas filosofías morales y valores. Las sociedades tienen el reto de proporcionar a los jóvenes la formación que les permita orientarse en esta pluralidad. Los marcos morales puestos en juego –para hacer frente

a las situaciones y problemas vividos o definir un proyecto de vida—dan lugar a configuraciones de valores distintas y se van a expresar por medio de discursos diferentes.

Para Hernández (2006), el signo ubicado en la psicología social, estudia la vida de los signos de la vida social. En todo sistema de signos existe una dualidad de aspectos: el significante y el significado. El significante es la imagen acústica de la palabra en cuestión, y el significado es el concepto o la imagen mental del objeto.

También la lengua y el habla son dos aspectos del lenguaje. Podría decirse que la lengua es el lenguaje sin el habla del individuo; es un sistema de valores, es decir, sus elementos valen por algo y cumplen una función. El habla es un acto individual que pone en ejercicio esos elementos de la lengua. El significante y el significado, en el signo lingüístico, se relacionan de manera arbitraria. El valor de los signos es diferente a la significación, pero tan importante como ella o acaso más, pues surge de la relación que se da entre los elementos dentro del sistema, de sus oposiciones y asociaciones que constituyen las articulaciones, en este caso de la trayectoria escolar.

Existen dos ejes de consideración: uno de la simultaneidad, otro de la sucesión, es decir, uno estático y otro dinámico o evolutivo; el primero es denominado sincrónico y el segundo diacrónico. El primero estudia la lengua de manera fija, en un estado estable, sin tomar en cuenta su evolución social; el segundo no hace abstracción del tiempo, sino que estudia los fenómenos lingüísticos en su proceso histórico. Lo sincrónico es contemporáneo, lo diacrónico discurre a través del tiempo. Así, se pueden estudiar los elementos de la lengua de manera atemporal, casi abstracta, o según las modificaciones que van adquiriendo en el curso de la historia.

Existen también dos ejes de relación: el sintagmático y el asociativo (o pragmático); en el primero, los signos se relacionan en presencia, por la oposición que dicen unos con respecto de otros (por ejemplo, la cadena de palabras, en la que los fonemas se disciernen por estar uno frente al otro, como en “releer”, “contra todos”, “la vida humana”, “Juan es bueno”, “si hace buen tiempo, nosotros

saldremos”); el segundo nos hace pensar en las asociaciones y evocaciones que surgen a partir de ellos (por ejemplo, una columna de orden dórico nos hace pensar en un orden jónico o en un orden corintio, etcétera).

Estos elementos de análisis se transversan de la lingüística a la semiología; por ejemplo, la distinción entre sincrónico y diacrónico, pues en la primera dimensión del análisis se estudia cualquier sistema de signos, como las formas de cortesía, sin relación con el tiempo o el proceso histórico, sino de manera abstracta, en un segmento de existencia; en cambio, el estudio diacrónico implica la temporalidad y, por lo mismo, la historia. También pueden pasarse a la semiología los ejes sintagmático y paradigmático, porque el primero toma a los signos diferenciándose por sus oposiciones, mientras que el segundo los relaciona mediante sus asociaciones. Esto puede aplicarse en el mundo de objetos que tienen significancia (Hernández, 2006).

Dado lo anterior, se aborda el problema de la intersubjetividad y se coloca lo Otro dentro de la dialéctica interna que lo constituye. La mediación del lenguaje supone una fenomenología del sí que se despliega a modo de subjetividad. Una subjetividad hermenéutica que sólo es posible a través de la mediación del lenguaje (Ricoeur, 1996).

Entonces si la identidad se constituye como apertura al otro y a la vez cerrado, acabado en todo instante, se interrelacionan las dos en el proceso identificatorio.

En ese instante, se reconoce al estudiante como otro, pero sólo para justificar la desigualdad en un mundo cuya condición de todo grupo humano es la diversidad biológica y cultural, viendo sólo una misma realidad para todos. Principalmente desde la academia, se van naturalizando ritmos de aprendizaje de cada uno y se visibiliza ya una inserción laboral según las condiciones socioculturales.

Por consiguiente, al posicionarse frente al otro desde una pedagogía crítica, insurgente y de-colonial –con una conciencia de la subjetividad reflexiva, como política cultural, como práctica social

y política de producción y transformación, como medio de lucha crítica, dialógica y colectiva— se concreta el planteamiento de Freire: no hay práctica social más política que la práctica educativa; es una práctica y procesos continuos de reflexión y acción (Walsh, 2008).

Las estructuras claras de nuestra concepción sobre el mundo y lo humano permiten escuchar y visualizar cómo se viven los estudiantes en un mundo dado, que también da apertura a cuestionar y propiciar el diálogo. No obstante que la escuela no resolverá el problema de la diferencia, se puede posicionar a las personas para dar sentido (volver a encauzar) a las instituciones.

La responsabilidad de señalar y discutir la situación escolar universitaria en México y las posibilidades de transformación, desde el aula, tendrán un impacto en contextos inmediatos y amplios. La juventud es una forma de convivencia expresada en las prácticas individuales y colectivas que las personas despliegan tanto en la vida privada como en la pública.

Actores estratégicos

A partir de la vida cotidiana institucional en lo público, Goffman (1981) analiza cómo se presenta la persona y las estrategias utilizadas en los encuentros sociales.

En su obra *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Goffman (1981) utiliza la metáfora teatro, para denominar el comportamiento de las personas en una realidad determinada. Considera a las personas con un enfoque de actores dramaturgos, y define así las actuaciones de los individuos en sus interacciones, como si de una obra de teatro se tratara, creando así una distinción básica en la interacción de los individuos, entre el escenario: en el escenario existen todas las relaciones dramáticas que la gente hace delante de los demás, mientras que la parte trasera domina todas las que se mantienen ocultas o se guardan.

El estigma, según Goffman (1981) trabaja a partir de las interacciones en un grupo en el que se encuentra un sujeto “estigmatizado” (social o históricamente). El peligro de ruptura de la interacción es mitigado, o incluso eliminado, mediante una serie de recursos e informaciones.

En esta misma postura, desde el contexto de las sociedades modernas, Dubet y Martuccelli (Weiss, 1996), realizan una investigación en Francia para conocer qué tipos de actores sociales e individuos se forman en el transcurso de largas horas y numerosos años pasados en las aulas; los sujetos de investigación fueron alumnos, padres de familia, directivos, docentes y especialistas en educación.

Estos autores se preguntan: ¿qué fabrica la escuela?, su respuesta es que el individuo pasa de la sumisión al maestro y grupo de pares, a lógicas “desviantes” de subjetivación dominada por la preocupación del rostro; después emergen estrategias complejas de conciliación de diversas dimensiones de la experiencia.

Al final de este proceso, el actor social es un gestor de la incertidumbre. [...] del lado escolar, se asiste al alza progresiva de la dimensión estratégica y al final, a menudo, a la subordinación de todos los otros aspectos de la experiencia escolar a esta única preocupación. De lado de la vida personal, el modelo prescriptivo se encuentra más bien a la exigencia de autenticidad. [...] (Weiss, 1996).

La búsqueda de la autenticidad juega un papel subordinado, predomina la noción de “gestor de la incertidumbre” en una visión pesimista, o del “estratega” que gestiona su propia socialización, en una versión más optimista (Dubet y Martuccelli, 1998).

Estos autores retoman la distancia entre objetivación y subjetivación. El sujeto clásico ya no se integra, hay ausencia (¿o imposibilidad?) de un modelo normativo de humanidad, ahora se despliega el “individualismo vacío” y hay “dos individualismos”, el de “la racionalidad que pone de acuerdo a los medios con los fines” y “el deseo de realizar una autenticidad” (Weiss, 2006, p. 354); predomina

el primero: la primacía de la objetividad sobre la subjetividad, para después discutir el concepto de alienación en nuestros tiempos.

La educación cobra sentido como parte de la vida individual y social; el sentimiento de plenitud y de sentido son ingredientes importantes para la formación, donde la disponibilidad del tiempo, así como el espacio amplían paralelamente su formación académica tejida por la manera de relacionarse con el mundo y confrontarlo.

Para Dubet y Martuccelli (1998, p. 83), la construcción de la experiencia escolar se presenta como una prueba en la cual los actores, especialmente los alumnos, están obligados a combinar y articular (fragmentar) diversas lógicas de acción. Lo ejemplifican con la significación del trabajo escolar, las razones diversas que conducen a un alumno a elaborar la interiorización de una obligación, la percepción de su utilidad escolar y social o una forma de realización de sí mismo frente a la tarea; a su vez, enfatizan que todas estas significaciones se entremezclan y transforman y que es el individuo quien las combina y articula en la experiencia.

Este movimiento de actores integrados surge de la subjetivación, donde se postulan tres lógicas de interacción: la interiorización de normas o roles (socialización), el desarrollo de una subjetividad personal en forma de gustos y de intereses que conduce a los individuos a establecer una distancia con su socialización, y la actuación instrumental o estratégica cifrada por un cálculo de utilidad de inversión en las tareas escolares con vista a proyectos futuros y considerando sus recursos y recorrido escolar previo (estrategia).

Al analizar la relación con las etapas y articulación de las diferentes lógicas de acción, permite que se reflexione sobre la función social de la escuela y la posición que tienen los estudiantes frente a ésta, donde éstos reconstruyen formas diversas de vincularse y de legitimar y condensar las prácticas institucionales, desde sus propias prácticas.

El contexto ideológico, social, cultural, económico, político y humano donde uno se interrelaciona puede excluir o integrar el proyecto de vida para el buen vivir; pero, ¿cómo se conforma

a partir de los contextos donde nos interrelacionamos, formando una constitución identitaria universitaria?

A partir de la concepción sociológica anterior, abordamos la identidad como el hecho de que una persona supone la circunstancia de ser una persona que dice ser.

Otro diferente y significativo

Giddens (1993) enfatiza que, desde la institución, la identidad del yo es un proyecto reflexivo y muestra la creciente reflexividad en las relaciones íntimas.

En este rubro, el interaccionismo simbólico es una corriente de pensamiento microsociológico que se fundamenta en la comprensión de la sociedad a través de la comunicación; se sitúa dentro del paradigma de la transmisión de la información: emisor-mensaje-receptor, junto a otras teorías, entre ellas, la crítica. En este paradigma, la comunicación es considerada instrumental, es decir, los efectos del mensaje se producen unilateralmente sin tener en cuenta a la audiencia.

Según la teoría de la estructuración (Giddens, 1993), hay un proceso dinámico que involucra al agente y a la estructura social en una relación de interdependencia, en términos de espacio o de tiempo. La estructura social es entendida como un conjunto de reglas y recursos organizados como propiedad del sistema social.

Pensamos que esta reflexividad se desarrolla sobre todo en el encuentro con otros estudiantes universitarios. Conocer al *otro diferente* es un ingrediente importante en la vida de los jóvenes. Abordamos a ese *otro diferente y significativo* desde la concepción hermenéutica, apoyada en Ricoeur (1996) y Taylor (1996), quienes enfatizan el diálogo entre el yo y el otro, como parte fundamental de todo proceso de comunicación, de interacción y de construcción de identidad; el diálogo entre la cultura propia y otras culturas permite la creación de nuevas formas de vida y el diálogo con el

otro diferente permite conocer diferencias y semejanzas y, de esta manera, conocerse mejor a sí mismo.

En síntesis, con estas categorías teóricas, las prácticas socializadoras permiten identificar la ubicación de los estudiantes en relación con la universidad y las posibilidades que este contexto universitario tiene para ampliar los horizontes de conocimiento, a fin de interactuar en múltiples dimensiones simultáneas en la práctica social.

Se identifica el papel que interpretan los estudiantes universitarios cuando se definen a sí mismos en su formación escolar y aluden a la reflexividad en el contexto de la escuela; interiorizan y realizan actividades por sí mismos, donde enfatizan significaciones que se entremezclan y transforman, porque el estudiante es quien las combina y las articula en la experiencia.

Las distintas voces interiorizadas, ya sean propias o ajenas, cobran fuerza en la misma experiencia; podemos poner en discusión que el lenguaje no es el sujeto, pero es una manera de aproximarnos a la organización social existente en donde se generan identidades en un área determinada como la de la educación universitaria en México.

Con base en este planteamiento sobre cómo nos relacionamos con todo y todos los que nos rodean y las prácticas de acción social ejercidas en el contexto escolar, con los agentes involucrados y la estructura del área académica de la formación de la psicología educativa, damos pie al análisis de los resultados.

REFLEXIVIDAD DE LOS PROCESOS IDENTITARIOS

A manera de cierre y apertura al diálogo, desde los procesos identitarios de 18 estudiantes universitarios de la licenciatura de psicología educativa en la UPN, unidad Ajusco, y a través de la narrativa o relato de trayectorias escolares, se muestra cómo éstos son agentes con metas y proyectos futuros, los cuales forman un papel

determinante (no determinado) para el desarrollo de habilidades instrumentales, de formación, de conocimiento, de estrategias que se promueven en el contexto escolar institucional, y su influencia en los ámbitos inmediatos de las relaciones afectivas de amistad, amorosas y familiares.

Posteriormente, esta reflexión conduce a plantear el ubicar a la psicología educativa en el área de conocimiento con su incidencia en el complejo entramado social colectivo. Así se advierte la formación educativa de profesionales como agentes inmersos en contextos inmediatos, que son transfigurados en la trayectoria.

A continuación se describe por temática cada proceso identitario del relato de los estudiantes universitarios sin personalizar en sujetos de individuación, sino inmersos en contextos sociales al denominar el sentido de la vida estudiantil y producir esa autobiografía (Gleizer, 1997). Destaca la influencia escolar universitaria acerca de permanecer y continuar siendo estudiante universitario, y las condiciones sociales de los contextos inmediatos como voces internas (Holland y otras, 1998), que permean las trayectorias.

La UPN cuenta con instalaciones y recursos para que sus miembros puedan involucrarse en diversas actividades; los procesos de sociabilidad en esta escuela se caracterizan por la convivencia cotidiana en los pasillos, en la explanada o en las acciones extraescolares emprendidas por la institución. Esta participación con los otros lleva a cada estudiante al conocimiento de sí mismo, cuando realiza diferentes actividades que generan lazos significativos en su vida.

Regularmente se establece una relación de compañía a fin de disfrutar el momento compartido en actividades o intereses; estas relaciones que se entablan dependen de las coincidencias y gustos. Aquí se da la posibilidad de conocer a quienes serán amigos cercanos o se establecen relaciones afectivas, las cuales por su demanda de cercanía e intimidad llevan a configurar un espacio social diferenciado.

Se aprende a hacer uso de la responsabilidad en cuanto a las actividades escolares, con base en el tiempo y la capacidad reflexiva sobre las consecuencias de las propias acciones; los estudiantes

combinan lo placentero de la sociabilidad con una dedicación a las actividades de estudio (Hernández, 2006).

La formación universitaria establece la relación de lo que se aprende y la formación de las capacidades reflexivas, el desarrollo para sí mismo. Se asume que el estudiante es autónomo y responsable en sus estudios, es decir, establece compromisos con su formación y conocimiento personal; combina la lógica de darse cuenta de la complejidad social con la sutileza cultural que involucra la formación profesional.

Los ámbitos de experiencia pasan de ser actividades en las que se participa a mundos figurados e internalizados como voces distintas. En las amistades se establecen acuerdos, compromisos de acción, vínculos de igualdad, confianza e intimidad mutua. En tanto, en las relaciones afectivas se comparte intimidad, sexualidad y acuerdos para llevar una relación de este tipo. En este contexto, se involucran actividades académicas que proyectan a las personas de manera íntegra, con una escucha abierta de lo que son y quieren llegar a ser.

Desde los relatos de quienes permitieron abrir el diálogo para identificar sus interconexiones con las prácticas sociales, se considera que esta educación es disciplinaria; se abre un abanico social a la diversidad cultural en donde los estudiantes sienten la necesidad de seguir preparándose, incluso en áreas distintas a la disciplina en formación, pero difícilmente cuestionan el posicionamiento de la psicología educativa frente a la postura del Estado y el impacto del desarrollo de ésta.

Grupos de oposición

Primero se encuentra el grupo identitario de quienes desean *romper con el molde* familiar, social o cultural que aprendieron, las voces interiorizadas que provocan resistencia al cambio.

De inicio se ubica a los estudiantes que han cambiado (Gleizer, 1997) el tránsito de sus contextos inmediatos, por ejemplo, Alondra

cuestiona a su mamá sobre los mítines a los que asiste y en donde le ofrecen algo instrumental (tortas, atole o despensas), sin tener inserción política en estos eventos; además le señala que el duopolio televisivo miente y su mamá responde que ya sabe eso, pero le causa gracia y no le da importancia al querer cambiar la práctica de mirar la televisión. Asimismo, esta alumna delimita espacios en su relación de pareja porque piensa que es saludable tener tiempo para convivir con sus amistades; también a sus amigos del aula en la UPN les solicita tiempo para participar en otros espacios dentro de la universidad a fin de conocer a otras personas y sus prácticas educativas.

En un segundo momento, a Ezequiel el tránsito por la UPN le transformó la vida puesto que la deserción era una característica de su trayectoria escolar, pero durante este periodo universitario eso cambió; se contuvo tal vez debido a que estaba recibiendo una beca o subsidios, o por las relaciones que ha mantenido en la UPN: está contento de haber concluido la carrera, a seis meses de distancia del egreso. Manifestó haber tenido diferencias con algunos docentes porque piensa que ejercían coerción cuando solicitaban ciertas tareas sin sentido, entonces él se sentía estigmatizado (Dubet, 1998; Goffman, 1981) por estas lógicas de subordinación, y como no veía necesaria esa petición para su formación, no la cumplía.

También habló sobre su forma de vivir independiente y que tener dinero no es su prioridad; sus hermanos reciben ayuda familiar en cuanto a recursos económicos, sin embargo, a él esta situación no le incomoda (porque se equilibra con la beca). Como egresado no buscará un empleo con alta remuneración, ya que preferiría un trabajo placentero y de goce para él (aunque no los relaciona, ambos no son excluyentes), a diferencia de sus hermanos quienes ponen en primer término el sueldo.

En un tercer momento Atzin, al ser mujer trabajadora y estudiante, ha creado y recreado tanto prácticas como espacios de realización profesional, a fin de posicionarse como madre, trabajadora y esposa; no obstante, la parte de la socialización juvenil en la universidad quedó excluida debido al reducido tiempo que le podía

destinar a ésta al priorizar otras actividades, pues el hecho de estar estudiando no le quita sus responsabilidades y compromisos como limpiar la casa, aportar dinero a la familia, planchar y preparar los alimentos, actividades asignadas sólo para ella. Esta situación la ha llevado a permanecer más de 10 años en la universidad; actualmente le falta acreditar una asignatura para egresar, esto la lleva a sentirse satisfecha por el esfuerzo tanto físico como intelectual que ha hecho al enfrentarse a la complejidad de la formación de habitus universitarios moldeables y producir versiones más alcanzables; ha recuperado la visión sistemática del líder ideológico.

Asimismo, a Lola quien es empleada del gobierno, como estudiante y trabajadora le resulta difícil y cansado realizar ambas actividades porque las lecturas son demasiadas y desde su punto de vista la psicología no se aborda con profundidad conforme la perspectiva clínica, dado que el enfoque de la institución es de procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, en torno del plano cognitivo. Debido a esta situación, en ocasiones prefiere quedarse en casa a descansar, amén del desgaste que implica su jornada laboral de siete horas como personal de limpieza.

Finalmente, en un cuarto momento de esta idea de *romper el molde*, Verónica, quien ha cumplido con el promedio de excelencia, pudo visitar Colombia por intercambio académico, esto le abrió el panorama de la educación y de sí misma; refiere que en su relación de pareja ambos tienen libertad de ser, sólo que ella no bebe alcohol, ni fuma; por ello con los amigos de su novio sólo funge como acompañante. También narra que en su trayectoria escolar como universitaria ha observado con cierta pena que las personas matriculadas en la licenciatura no se comprometen con la realización de las tareas escolares; ocasionalmente, ella realiza talleres como vínculo mercadológico en una corporación internacional nutricional (con sede en Estados Unidos de América), pero cuando tiene tarea de la escuela pendiente por entregar deja de colaborar con su mamá en la dirección de dichos talleres.

Este *romper el molde* se convierte en un *esfuerzo desmedido*, es decir, de riesgos calculados para quienes han llegado a la universidad y lo denotan con el logro de alcanzar este nivel educativo porque así lo han decidido y querido; resalta la idea de que en las familias de estos estudiantes no existe algún miembro con el grado de licenciatura. En el aula se entablan relaciones frente a los contenidos escolares influidas por el diálogo de los compañeros, quienes confrontan esta información brindada por la universidad con otros enfoques de la psicología (como la clínica, la social, la laboral). Se menciona con orgullo la idea de poner dedicación y seriedad en la formación universitaria.

De inicio, se hace el esfuerzo por la obtención del *certificado*; esto es diferente con las alumnas mencionadas, a quienes no les importa despreciar o no identificarse como estudiantes en el abordaje de un currículo específico. Regularmente se comparte un espacio en la universidad con un grupo cerrado el cual se relaciona para recibir el certificado; la mitad de los entrevistados manifiesta como parte de sus acciones el hecho de llegar al aula y retirarse sin invertir tiempo de convivencia con sus pares fuera del área escolar.

En seguida está la situación de superar la influencia social, la cual se caracteriza por el interés de conocer el comportamiento humano y el deseo de escuchar para lograr comunicar y analizar lo que dicen las personas. Se intenta encontrar y dar sentido a la vida como estudiantes de la UPN, considerando que no han tenido esta experiencia en ninguna otra institución, vinculados en una escala del conocimiento de sí mismos y de lo que les rodea.

La conciencia de influencia social productiva y reproductiva se traduce para la realización del ser humano como proyecto de cambio: conocer para poder mejorar las dificultades y condiciones en el área educativa, ya sea por la misma trayectoria escolar a la que se enfrentan, las opciones educativas de las instituciones o el carácter docente como motivador; se llegan a transformar la visión del mundo y el contexto influyente por personas dedicadas a la educación. Este ámbito está en desventaja debido a injusticias sociales

como la pobreza; entre quienes se relacionan existe robo, drogadicción, prostitución, en general conductas que pueden obstaculizar el desarrollo de las personas para el bien colectivo como organización.

El pensamiento crítico se genera en el trayecto escolar hasta finalizar con un sentido de acción desde el punto o lugar en que nos encontramos, ya sea en el aula, la familia, el contexto de la colonia. En los casos de tres alumnos, sus parientes fueron reclutados por un partido político institucional de masa, estos últimos no tienen decisión ni propuestas en la participación ciudadana, situación que los estudiantes describen como injusta; no obstante, consideran la afiliación a este partido como una pequeña ayuda económica encaminada a solventar necesidades. Como consecuencia de este hecho se sienten ahogados en ese sistema y hay un quiebre en cuanto al pensamiento de resistencia generado por ellos; aunque sea su madre, y no ellos, quien participa, se consideran cómplices. Su tránsito por la universidad deja una marca generadora de impulso al cambio educativo con conocimiento, y para otros, un estigma.

Los casos de tener hermanos con *necesidades educativas especiales* permiten conocer sobre la discapacidad y las posibilidades de enfrentar situaciones en la familia y para la familia, como el ejemplo de Aleph quien con firmeza busca desde el campo científico proponer diseños curriculares para la enseñanza de la educación especial, no sólo para la vida (pero igual de importante) sino también en lo laboral. Norma, otra alumna, llega a la UPN porque dos de sus familiares son atendidos por el programa del Centro Psicopedagógico y Psicoterapéutico de Atención a la Educación (CEPAED); ella colabora como coordinadora, propicia o incide en un espacio de profesionalización crítica y plasma su visión como egresada. Ayuda a este grupo de manera independiente frente a la sociedad, cuestiona los alcances de este nivel educativo a partir solamente del aprendizaje de oficios sin potenciar de manera integral las capacidades del sujeto con sus características específicas.

Empresas oportunistas

El segundo grupo de identidad abre las miradas hacia los contextos familiares, de amor y amistad, también valora espacios fuera de las escuelas; se menciona el hecho de que una *empresa* telefónica se posiciona, con programas de desarrollo social, para “servir” a las necesidades sociales como la cadena de productos nutricionales en donde participaba otra alumna. Dichas empresas promueven un espacio de desarrollo humanista para los trabajadores, en donde ponen en evidencia sus capacidades para realizar talleres y “ayudar a otras personas” en una “actividad altruista” de educación y salud; invierten billones de pesos en varios programas y las personas denotan la labor asistencialista de estas organizaciones, que les permiten poner en práctica las habilidades aprendidas en la universidad, además sienten satisfacción por ayudar a otras personas; una alumna trabaja como voluntaria, también su papá y una hermana. A estas alturas del hallazgo cabe mencionar cómo los empresarios van ampliando otros espacios donde el Estado se convierte líquido (Wiess, 2006).

La inserción mercantil en la toma de las decisiones en el ámbito educativo, ha expandido las opciones educacionales; se presentan personas cuyos familiares no han concluido una licenciatura, en consecuencia la cuestión mercantil influye en el proyecto educativo personal y orilla a estos alumnos a construir otras visiones distintas a las aprendidas en el hogar.

En dos de los casos, la universidad les ha abierto puertas en empresas multinacionales, en donde ejercen la disciplina de la psicología educativa como medio manipulador para la venta de las mercancías, para mantener a los empleados en el trabajo de manera productiva o también para convencer a los consumidores de los beneficios de los productos con el fin de que sientan agradecimiento por dichas empresas.

Enseñanza por tradición familiar

Un tercer grupo se identifica como *hijas de madres profesionistas en el área educativa*; motivadas a insertarse en la UPN debido a su contacto con el área pedagógica desde pequeñas, tres casos han cubierto laboralmente a personas que ejercen la docencia y otro en la dirección de terapias (retiros), tales voces interiorizadas son denotadas por la estructura del interaccionismo simbólico al producir dicha autobiografía.

Desarrollo personal y social

El cuarto grupo identitario representa la elección de entrar a estudiar por la superación en pareja; en tres casos, juntos estudian las mismas carreras y en otros casos, licenciaturas distintas, pero el tiempo invertido en el área escolar es para superar la relación y motivarse también en pareja.

En cuanto al *noviazgo*, los alumnos se posicionan de manera justa porque estudian comprometidamente y además mantienen una relación afectiva; por su parte, las mujeres se dan cuenta de la manipulación que ejercen los hombres sobre ellas, pero pueden dialogar tal situación a fin de negociarla y expresar corporalmente la plenitud en la relación con base en determinadas condiciones históricas y socioculturales que enfrentan.

En un caso específico, la alumna considera que retomar el trayecto escolar la hace sentir como mujer, dentro del matrimonio, y como madre en superación; cuenta con la ayuda económica de su pareja y continúa con sus labores cotidianas como madre. Su tránsito por la licenciatura provoca en ella actitudes favorables y de confrontación frente a la posibilidad de concluir la carrera. Decidió pedir seis meses sin goce de sueldo en su trabajo sin avisar a su familia, para poder avanzar en la realización de la tesis; los comentarios en casa son: “qué tanto haces frente a la máquina, no estás haciendo nada”;

porque sus familiares consideran que estudiar es una pérdida de tiempo, además no toman en cuenta que ese tiempo va transformando la misma relación conyugal.

Corresponsabilidad

El quinto grupo identitario no toma la decisión de estudiar una licenciatura con base en la superación; la ha elegido al azar, ha descartado otras opciones del mismo grado debido a la dificultad de insertarse en las instituciones y carreras de su preferencia por su alta demanda; esta situación provoca su reflexión sobre las implicaciones que representa haber elegido a la UPN como tercera opción. Por un lado, valoran las bondades de la universidad y destacan la pertinencia de insertar la función epistémica de la psicología educativa en relación con el prójimo, sobre todo en este contexto neoliberal en donde está inmersa la educación.

Por otro lado, estaría la aparente facilidad sin ninguna convicción con la que logran matricularse en la UPN, lo cual podría desencadenar un bajo nivel educativo; sin embargo, en contraposición, se considera que el compromiso de cada quien es propulsor del grado de conocimiento adquirido a través de los cuatro años en la licenciatura. Por último, algunas personas logran matricularse en la segunda o tercera vuelta por razones personales e indistintas.

En otros casos, están los que han estudiado una licenciatura distinta y se incorporan a la UPN para especializarse en el área educativa; o el ejemplo de hermanos y hermanas que han estudiado varios grados a fin de hacerse responsables de la economía familiar de los miembros que aún no trabajan porque continúan estudiando o porque se dedican a actividades de la casa.

Creación

Finalmente, el sexto grupo identitario representa el interés de estudiar en la UPN debido a la oferta de los talleres culturales que ofrece esta universidad; consideran que éstos generan el talento artístico que desean manifestar en la presentación de cada taller.

Estos alumnos cuentan con la ayuda familiar para estudiar, proveniente de padres, abuelos o hermanas; además se consideran jóvenes en formación para llegar a ser y tener la apertura de relacionarse con conocimiento, en reuniones, en talleres culturales; prestos a la experiencia de consumir drogas, alcohol; de vincularse con círculos de amistades donde se sientan escuchados e incluidos en grupos distintos al de la familia, a los contextos de la colonia o religiosos.

La formación de la identidad entreteje la exploración de actividades y nuevas relaciones sociales internalizando voces y capacidades del estudiante (Holland y otros, 1998). Los resultados abren una visión renovada acerca de cómo se constituye el estudiante, sujeto inmerso en relaciones sociales, que reflexiona sobre la influencia de éstas en su persona y los lazos sociales que se generan. Este análisis muestra la experiencia escolar, aunque se insiste en que la identidad no se reduce sólo a la socialización y al comportamiento estratégico (Dubet, 1998; Giddens, 1993; Taylor, 1996).

Después de entrar a estudiar psicología, ¿cuál es su sentir ante la disciplina? Experiencia de impotencia frente al campo laboral y el poco reconocimiento por parte de la SEP al ingresar como profesionistas formados en la UPN, a diferencia de las escuelas normales. La mayoría olvida la formación en el campo de investigación con lo cual reduce la licenciatura a la formación de maestros; sólo una persona discrepa de esta concepción.

La cuestión es por qué seguimos generando conductas estigmatizadas (Dubet, 1998; Goffman, 1981; Gleizer, 1997) sin que nos sintamos libres de decidir en cuanto a otras alternativas para aprender maneras diferentes de relacionarnos de manera dialógica, cuestionándonos qué somos y por qué estamos aquí como una reflexión

más elevada y alejada de las diferencias entre instituciones, cuyo primer nivel curricular, correspondiente al organismo nacional por cierto, propone una nueva corriente educativa interesada en salvar distancias.

REFERENCIAS

- Betanzos, P. (2006). *Enseñanza y aprendizaje de lengua náhuatl: ¿resistencia cultural?* (Tesis de la licenciatura de pedagogía). México: UPN.
- Chihu, A. (2002). *Sociología de la identidad*. México: UNAM.
- De Lara, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En J. Larrosa. *Habitantes de babel, políticas poéticas de la diferencia*. Buenos Aires: Laertes.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.
- Giddens, A. (1993). La producción y reproducción de la vida social. En *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giménez, G. (1998). *Cultura e identidades*. México: UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Gleizer, S. M. (1997). *Identidad, subjetividad y sentido en las sociedades complejas*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Juan Pablos Editor.
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guerra, M. y Guerrero, M. (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, J. (2006). Construir una identidad: vida juvenil y estudio en el CCH Sur. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 11, 29, 459-481.
- Hernández, J. (2008). *El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*. México: UPN.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. y Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural words*. Cambridge: Harvard University Press.
- López, A. (1996). *Los mitos del tlacuache*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- López, A. (2004). *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*. México: UNAM/IIA.

- Medina, A. (2000). *En las cuatro esquinas en el centro. Etnografía de la cosmovisión mesoamericana*. México: UNAM-IAA.
- Moreno, P. (2007). *Proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional*. México: UPN.
- Ornelas, G. E. (2010, enero-junio). Cosmovisión en la escuela primaria. Una aportación a la antropología educativa. *Cuicuilco Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Nueva Época*, 48, 299-321.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Taylor, Ch. (1996). *Las fuentes del Yo*. Barcelona: Paidós.
- UPN (1990). *Reconstrucción de la unidad Ajusco, reunión de la instalación de la comisión de organización y sistematización de las propuestas*. México: UPN.
- UPN (2009). Documento de trabajo, licenciatura de psicología educativa. México: UPN, Área Académica Aprendizaje y enseñanza en ciencias y humanidades y artes.
- UPN (2012). *Agenda estadística*. México: UPN.
- Walsh, C. (2008). "Interculturalidad crítica. Pedagogía de-colonial". En Villa y Grueso (comps.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de la ciudad*. Colombia: Alcaldía de Bogotá-Universidad Pedagógica Nacional.
- Weiss, E. (1996, marzo). La escuela como espacio de formación identitaria de jóvenes. Paper presented at *XI Simposio interamericano de investigación etnográfica en educación*. Formato electrónico. Buenos Aires.
- Weiss, E. (2006, abril-junio). Los jóvenes como estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 29, 359-366.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.