



**XIII Coloquio de Gestión Universitaria
en América del Sur**
“En homenaje al Dr. Roberto Ismael Vega”

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

**PROSPECTIVA Y CAMBIO EN LAS INSTITUCIONES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR Y SUS RELACIONES CON LA SOCIEDAD**

**UNA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES AL MODELO DE
INNOVACIÓN CURRICULAR DE LA UAEM**

Leonor González Villanueva
Leonor G. Delgadillo Guzmán
Francisco Argüello Zepeda

Introducción

Para comprender el tipo de relación que los estudiantes del área de educación y humanidades de la UAEM, construyen respecto al MIIC y a la formación profesional, resulta de fundamental importancia ubicar la posición desde la cual elaboran un conjunto de nuevas relaciones al insertarse en la red simbólica propuesta por el orden institucional. Para abordar el tema de estudio se formularon las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué ordenamientos simbólicos mostraban los discursos sobre la formación profesional que fueron consideradas por los estudiantes en su búsqueda de plenitud, es decir, de ser psicólogos, trabajadores sociales, historiadores, filósofos, actores, bibliotecólogos, licenciados en Letras Latinoamericanas y Educación? ¿Desde qué ordenamientos simbólicos construían las imágenes con las que deseaban identificarse?

Ahora bien, el supuesto general que funcionó como punto de arranque de esta investigación, el considerar que el discurso del MIIC (la versión que se construyó institucionalmente) no hegemonizó la configuración identitaria de los estudiantes del Área de Educación y Humanidades de la UAEM. Para dar seguimiento a este supuesto, se realizó una reconstrucción analítica del proceso identificatorio desde una lógica discursiva de razonamiento, recuperada del análisis político de discurso.

El texto se organiza en dos apartados, en el primero se aborda la propuesta formulada por Fuentes (1999, 2008), para dar cuenta de los juegos de significación en los que se desarrollan los procesos de identificación de los sujetos educativos desde tres líneas de análisis: lo político (como articulación hegemónica), lo sociológico (como armada al interior de entramados sociales) y lo psicoanalítico (como apuntalada fantasmáticamente). En el segundo apartado se ofrece una interpretación tridimensional del proceso de constitución de la identidad de los estudiantes del área de educación y humanidades. Es decir, el análisis propuesto no sólo se circunscribe al plano teórico-conceptual, sino que propone como estrategia metodológica una articulación permanente entre éste y el referente empírico. Este último por la necesidad de ubicar los lugares institucionales desde los que los estudiantes de los programas analizados armaron una serie de representaciones en relación al orden escolar y al proceso que vivieron al interior del mismo. Se aplicó un cuestionario tipo encuesta a una población de 80 alumnos del octavo periodo del área de educación y humanidades (estudiantes de las licenciaturas de Artes Teatrales, Ciencias de la Información Documental, Filosofía, Letras Latinoamericanas, Historia, Psicología, Trabajo Social y Educación de la UAEM); cinco estudiantes por generación y 10 por programa educativo de las generaciones 2006-2011 y 2007-2012. Información con la cual se pretende dar cuenta del espectro de posibilidades sobre el proceso identificatorio de los estudiantes del Área de Educación y Humanidades de la UAEM.

Referentes para el estudio de los procesos identificatorios

En el estudio de la relación que los estudiantes del Área de Educación y Humanidades construyen respecto al MIIC y el programa de formación profesional –referentes simbólicos que determina de diversas maneras su identificación como estudiantes de Educación, Trabajo Social, Psicología, Artes Teatrales, Historia, Filosofía, Letras Latinoamericanas y Ciencias de la Información Documental-, resulta de fundamental importancia ubicar la posición desde la cual los estudiantes, observan y construyen un conjunto de nuevas relaciones al insertarse en la red simbólica propuesta por el orden institucional del MIIC y los programas de estudio respectivos.

El referente empleado en la investigación es el Análisis Político de Discurso (Laclau y Mouffe 1987; Laclau 1993; impulsado en el ámbito educativo en México por Buenfil 1992, 1994 y Fuentes 1999, 2008), desde esta lógica discursiva de razonamiento, la identidad profesional de los estudiantes del área de educación y humanidades de la UAEM y los distintos momentos y procesos de su constitución, han sido pensados como configuraciones

de significado (organizadas de forma relacional, temporal, contingente y abierta) situadas en contextos históricos particulares. Se ha seguido la línea abierta por Fuentes (1999, 2008), pretendiendo abordar los procesos de identificación y de constitución de sujetos como procesos sociales conformados por sujetos ubicados en un entramado social, institucional y cultural específico y por lo tanto con trayectorias singulares. Referente que permite entender la configuración identitaria de los sujetos educativos como un proceso político, como el resultado de prácticas de poder, es decir, de articulaciones hegemónicas (Laclau y Mouffe, 1987; Laclau, 1993; Mouffe, s/f; Buenfil, 1992, 1994; Fuentes, 1999, 2008; Howarth, 2008). Al tiempo que facilita pensar al sujeto como producto de interpelaciones exitosas y fallidas, que lo convocan desde su posición de sujeto deseante (Zizek 1992).

El citado referente analítico me permitió aproximarme a distintos momentos del proceso identificatorio de los sujetos educativos. Según destaca Fuentes (1999), el proceso de identificación constituye un permanente movimiento en donde se producen distintos momentos de identificación, en que la dimensión psíquica de los actores es constitutiva del proceso identificatorio. De ahí que existan momentos de cierre (plenitud, a nivel imaginario), de crisis y posible dislocación (apertura, búsqueda de nuevos modelos de identificación) y de construcción de nuevas imágenes con las cuales identificarse (búsqueda de plenitud). En este proceso se identifica un permanente juego de identificaciones, en el que se pueden distinguir fundamentalmente dos momentos: el simbólico y el imaginario; ambos articulados con lo real, los cuales constituyen perspectivas distintas desde las cuales el sujeto significa su devenir, es decir, su llegar a ser (Zizek, 1992; Fuentes, 2008; Glynos, 2008; Correa, 2011; González, 2011a, 2011b). La distinción según destaca Fuentes (1999), implica el reconocimiento de dos formas en las que el sujeto aprehende su inserción dentro de un determinado entramado simbólico; por un lado, el momento imaginario involucra para el sujeto una relación de exterioridad con respecto al ordenamiento simbólico en el que ubica sus aspiraciones (simbolizadas bajo distintas formas, ya sea por medio de otros sujetos, determinados objetos, situaciones, etc.), es decir, su llegar a ser en ese momento la falta constitutiva del sujeto es percibida como carencia que busca ser llenada; por otro lado, como el momento simbólico, en cambio, es significado por el sujeto como un momento de plenitud; esto es, el sujeto ha llegado a ser, es, se trata de su incorporación al ordenamiento simbólico en el que depositó e hizo florecer su deseo aquí la falta se anuda (se operativiza) preferentemente a lo simbólico, mostrando un efecto de cierre.

El proceso identificatorio de los estudiantes del Área de Educación y Humanidades de la UAEM

En el presente apartado se realiza una aproximación a los esquemas de percepción que acompañaron el proceso identificatorio de los estudiantes del Área de Educación y Humanidades de la UAEM. Se analiza el papel que jugó el MIIC en el proceso de identificación profesional de los estudiantes de las licenciaturas de Artes Teatrales, Ciencias de la Información Documental, Filosofía, Letras Latinoamericanas, Historia, Psicología, Trabajo Social y Educación, proceso que implicó asumir una mirada histórica para tratar de reconstruir un ambiente académico permeado por el discurso de la formación profesional por competencias, proyecto que constituyó el referente a partir del cual se fueron tejiendo diferentes prácticas educativas y políticas, particularmente las curriculares, las que se supone permearon el proceso identificatorio de los 80 estudiantes encuestados; 51 mujeres y 29 hombres, cuya edad fluctuó entre 22 y 25 años y cuyo estado civil era soltero.

Con el propósito de caracterizar la *elección del programa de formación profesional*, exploré diversos aspectos para tratar de caracterizar la forma en que los estudiantes encuestados respondieron a las demandas del proyecto de formación profesional.

Referente a la *elección de la profesión* se observó que los estudiantes tomaron la decisión de estudiar la licenciatura desde diversos ordenamientos simbólicos. Respecto a si constituyó la primera opción para estudiar y si contaban con alguna formación académica profesional o técnica previa a su ingreso, el 87% mencionó que el plan de estudios seleccionado fue su primera opción y el 13% destacó que previamente habían estudiado otros planes de estudios, siendo el caso de algunos alumnos de las Licenciatura en Artes Teatrales, Filosofía y Educación; los cuales mencionaron haber estudiado Ingeniería, Comunicación y Mecatrónica. Respecto a la formación académica previa, sólo el 10% de los estudiantes reconoció contar con formación profesional técnica en informática y administración, el resto contaba con formación de bachillerato general.

Es necesario destacar que la elección del programa como primera opción determina las posibilidades de éxito de los procesos de articulación con los propósitos del proyecto de formación profesional.

Los *factores (familiares, económicos, entre otros) que contribuyeron a tomar la decisión de estudiar la profesión*, constituyeron unos de los focos de atención de la investigación; ya que ha conformado un proceso de resignificación de la formación profesional en la medida en que imponen al estudiante determinados requerimientos (académicos, familiares, personales, etc.), pero al mismo tiempo, la puesta en juego de una determinada manera de ser universitario. Al respecto, el 70% destacó como factores de elección los académicos, los de carácter personal y la vocación; siendo el caso de los alumnos

que cursaban los planes de estudio de Educación, Psicología, Ciencias de la Información Documental, Filosofía, Letras e Historia. Por su parte, el 30% restante destacó prioritariamente los factores familiares; siendo mayoritariamente estudiantes de los planes de estudio de Artes Teatrales, Trabajo Social y Letras Latinoamericanas. De esta manera, la decisión de ser historiador, filósofo, educador o psicólogo se produjo en mayor medida en relación a diversos espacios sociales tales como: la escuela, los procesos de formación académica, los contenidos temáticos, los profesores o los medios de comunicación y en menor medida a la institución familiar.

Estudiante de filosofía: “Por la formación que me proporcionaron mis profesores de filosofía”.

Estudiante de letras latinoamericanas: “Porque el mundo de las letras es mi pasión”.

Estudiante de artes teatrales: “Vocación y supongo que influyó el que mi mamá me llevara al teatro”.

Estudiante de artes teatrales: “Si con anterioridad había estudiado la carrera técnica de música clásica y el destino me encaminó a la actuación”.

Estudiante de psicología: “Por tradición familiar”.

Elección profesional que es necesario destacar, no necesariamente está articulada con necesidades o problemáticas sociales, el proyecto académico institucional, los propósitos de la formación o las posibles áreas de inserción profesional. En diversos casos, la elección se construye en torno a referentes como la “vocación”, el “interés personal” y el “gusto”.

Estudiante de artes teatrales: “llamó mi atención, eso es todo”.

Estudiante de educación: “porque creo tener la vocación para ser maestra”.

Estudiante de trabajo social: “porque quiero ayudar a los demás”.

Al mismo tiempo, los procesos de elección profesional están relacionados con el denominado efecto de retroversión; es decir, con aquellas construcciones imaginarias en las que se asume la existencia de un imaginario preconstituido.

Estudiante de artes teatrales: “Siempre quise realizar alguna obra artística, el arte siempre ha sido parte de mi decisión, fue personal”.

Estudiante de educación: “Siempre quise ser maestro”.

En el caso de profesiones como Historia, Filosofía y Psicología, los estudiantes declararon que en su elección se enfrentaron con la oposición de su familia. En tanto que otros reconocieron la influencia familiar directamente de los padres o por familiares con formación profesional similar.

Estudiante de historia: “Mi familia me dijo que para qué servía estudiar historia”.

Estudiante de filosofía: “Gusto por la lectura, inculcado por mis padres”.

Estudiante de psicología: “Porque mis padres son psicólogos”.

Asimismo, los estudiantes de filosofía consideraban que no hubo factor económico o social para la elección de la profesión, lo cual atribuyeron a la conformación de los procesos de identificación profesional.

Estudiante de filosofía: “Ningún factor sociológico, fue un placer de pensar”.

Estudiante de filosofía: “La mediocridad de los otros planes de estudio. La voluntad de estudiar algo nuevo”.

Como podemos observar, los argumentos que esgrimieron los estudiantes en torno al proceso de elección profesional constituyeron un referente central en el proceso de identificación profesional. El cual es menester reconocer es un proceso multideterminado, contingente y en permanente reconfiguración. La decisión de estudiar la licenciatura fue construida desde diversos ordenamientos simbólicos, entre ellos, la historia familiar, las prácticas sociales, el ejercicio de la profesión, la formación académica temprana, entre otros factores.

Así mismo, la imagen con que los alumnos ingresaron a los programas educativos y sobre lo que consideraban debería ser y hacer el profesional, determinada por la historia y trayectoria particular de cada individuo, fueron construyendo diversas imágenes de ser trabajador social, educador, psicólogo, historiador, filósofo, actor o bibliotecólogo, imágenes que acompañaron su incorporación a la UAEM. Entre estas reconstrucciones se presentaron las siguientes: los estudiantes de la Licenciatura en Educación mencionaron que la imagen con la que ingresaron al plan de estudios se construyó en torno a la docencia, así destacado por el 50%, mientras que el 50% restante mencionó la orientación, cuestiones administrativas y el no contar con una imagen definida. Por su parte, el 80% de los estudiantes de trabajo social, destacó el desarrollo de procesos de capacitación y el 20% restante mencionó no contar con nada definido. El 95% de los estudiantes de psicología destacaron la imagen del terapeuta

para resolver los problemas de los demás. Por su parte, los estudiantes de la Licenciatura en Filosofía plantearon que la imagen que tenían sobre la profesión era la de una persona culta, enfatizándolo así el 97%. La imagen que los alumnos de Artes Teatrales elaboraron está relacionada con ser actores, siendo destacado así por el 100% de los encuestados. El 30% de los estudiantes de Letras Latinoamericanas posicionaron al profesional como el conocedor de la literatura, el 25% destacó la docencia, el 30%, la investigación y el 15% la corrección y redacción de textos. Por su parte, el 100% de los estudiantes de la Licenciatura en Historia destacaron la investigación. Finalmente, los estudiantes de las Ciencias de la Información Documental mostraron una tendencia a ser bibliotecarios, siendo destacado así por el 95%. Escasamente se encontraron referentes sobre los objetos de estudio y la problematización de la realidad para resolver problemas o atender necesidades relacionadas con el campo profesional, situación que da pauta a la reflexión sobre la poca articulación de los imaginarios pre-constituidos con los proyectos académicos y de innovación curricular. Es decir, se pudo observar que la imagen del profesionista y su ejercicio profesional (ser y hacer) no se articulan a los espacios discursivos articulados con los objetos de estudio, las funciones y tareas profesionales. Existiendo espacios discursivos en los que los estudiantes logran demarcar efectos de frontera con los proyectos institucionales, enfatizando proyectos integrales de formación profesional.

Estudiante de filosofía: “La imagen era la de un hombre con carácter interesado por los demás y estudiado. Que debería ser y hacer; un individuo integro preocupado por su realidad, por transformarla y no tanto por especializarse”.

El tema de las expectativas de los estudiantes respecto a la formación profesional constituyó un aspecto de primer orden en esta investigación, pues ha instaurado una de las líneas de significación ordenadora de las imágenes de formación profesional que fueron construidas en el espacio discursivo escolar, familiar, social ampliado, etcétera. Las expectativas del 85% de los alumnos encuestados se articularon al referente de lograr una formación profesional de calidad, el 5% obtener un beneficio económico y el 10% ejercer su profesión. Sin embargo, podemos señalar que algunos de los estudiantes guardaban una relación de relativo distanciamiento respecto a los fines de la formación profesional.

Estudiante de filosofía: “A decir verdad no venía con expectativa alguna, solo esperaba conocer algo nuevo”.

Estudiante de filosofía: “En realidad no tenía ninguna expectativa conforme fue avanzando mi formación me interesó”.

Estudiante de historia: “Solamente formarme en la carrera que escogí”.

Respecto a lo que esperaban de la institución –UAEM- a nivel académico, cultural, ético, etcétera. Su ingreso a la Universidad fue mediado por imágenes indefinidas, entre las cuales en diversos casos, la formación profesional no conformaba parte de sus expectativas. Algunos indicios acerca del contexto de estos alumnos los encontramos al analizar las formas en que percibían la institución escolar; por ejemplo, el desconocimiento de los fines que la institución tiene previstos como institución de educación superior, los propósitos de la formación profesional, situación que llevó a reflexionar que necesariamente sus referencias estarán relacionadas con una serie de experiencias desarrolladas en otros ámbitos diferentes al escolar, tales como la experiencia laboral de su familia, la información obtenida por interacción con sus pares, a través de medios de comunicación. En este sentido, cuando estos alumnos decidieron proseguir sus estudios a nivel profesional carecían de un proyecto en términos académicos, al mismo tiempo, no poseían un referente preciso sobre el proyecto universitario. En general, tal como lo destaca Fuentes (1999), la universidad aparece como detentadora de cultura (significada como un bien universal) en términos abstractos y se intuía que al ingresar a ésta habría exigencia académica y una posibilidad de logros académicos y laborales.

Estudiante de artes teatrales: “Que mi formación fuese integral verdaderamente y que los maestros tuvieran un nivel más o menos equitativo en experiencias y conocimientos”.

Estudiante de artes teatrales: “Esperaba desarrollar una metodología completa y eficaz para actuación en rendimiento corporal vocal y emocional”.

Estudiante de artes teatrales: “Ser un actor profesional y un nivel de calidad”.

Estudiante de educación: “Amplio campo laboral y prestigio social; consideré que la institución era formadora de profesionales competitivos y que podría garantizar una posición social buena”.

Estudiante de filosofía: “Esperaba que los docentes tuvieran un dominio de sus clases, esperaba también una gran dinámica de eventos, culturales y académicos”.

Asimismo, las expectativas se constituyen en torno a imaginarios que han dominado la historia de las profesiones; las cuales en algunos casos, tienden a ser opuestas o se ubican en

condiciones de marginalidad de los proyectos curriculares, particularmente, en relación a los propósitos de la formación profesional.

Estudiante de educación: “En un principio mis expectativas estaban en función de la formación como docente, es decir, que se nos enseñaría a dar clases, qué estrategias usar, cómo tratar a los niños, qué material usar, cómo elaborar material didáctico, etc.”

Por otra parte, el imaginario construido sobre la formación profesional se ve fisurado por el componente de lo real que pone en tensión el proceso de identificación. Es decir, las expectativas de formación construidas por los estudiantes universitarios se ven puestas en tensión por las prácticas institucionales, situación que tiene implicaciones en la reconfiguración de los procesos de identificación profesional como podemos observar en la siguiente narrativa.

Estudiante de artes teatrales: “Salir preparada, esperaba la calidad de los maestros que lamentablemente no siempre tuvimos y de la universidad no recibimos el apoyo que esperaba”.

Estudiante de educación: “Ser especialista en el campo educativo, esperaba contar con profesores con experiencia en el campo y la mayoría de los profesores no cumplían con ese perfil”.

El imaginario construido por los estudiantes de licenciaturas como filosofía y arte dramático se articula en torno al ideal de una formación profesional con alta exigencia académica, integral y de apoyo a una amplia formación cultural.

Estudiante de filosofía: “Terminar como un investigador como otras universidades de calidad. Cultural, interdisciplina académica, planes diferentes. Competencias éticas enseñada por filósofos”.

Estudiante de letras latinoamericanas: “Lograr una cabal comprensión de los textos y poseer un gran conocimiento en diversas áreas. Esperaba una buena formación que me ayudara a la comprensión de la literatura y la lengua, por ello esperaba maestros muy bien preparados”.

Estudiante de letras latinoamericanas: “Una formación literaria académica, formal y de competencia”.

Ahora bien, ¿cómo es que ser “agente crítico, creativo y reflexivo que resuelve problemas” (resignificado por los estudiantes de forma singular de diversas maneras), logró o no interpelar a los sujetos educativos? Según destaca Fuentes (1999, 2008), el acto interpelatorio se construye entre la incorporación del sujeto en un entramado cultural y la posibilidad de que existe de que este llamado pueda convocarlo como un sujeto deseante. Todo proyecto curricular, en tanto red simbólica, involucra un componente imaginario, mismo que la dota de cierta direccionalidad que orienta y da coherencia a las significaciones que ella supone. Ello implica abordar el espacio discursivo del proceso identificatorio desde sus lugares de apuntalamiento psíquico.

Respecto a la interpelación de que fueron objeto los estudiantes, particularmente, sobre el conocimiento del MIIC y de los programas de formación profesional por competencias que han cursado y que prescriptivamente se prevé determine su ser como psicólogo, filósofo, historiador, artista, trabajador social, bibliotecólogo, licenciado en letras y en educación, se encontró que los estudiantes realizan un proceso de reconfiguración del sentido a partir de diversos referentes. Al cuestionar sobre el conocimiento que poseían de los propósitos del MICC, el 61% de los estudiantes destacó que los propósitos se relacionan con las necesidades de carácter educativo como son: el mejoramiento de la calidad de la educación y la formación para el ejercicio laboral; el 8% destacó las necesidades de tipo laboral en donde se hizo mención de las necesidades de los empleadores, entre las más importantes.

Estudiante de historia: “Colocar a la UAEM en la vanguardia educativa”.

Estudiante de educación: “Contribuir a un buen desarrollo de la educación, formando profesionales que respondan a los cambios científicos y tecnológicos que se presenten en el ámbito laboral”.

Estudiante de educación: “Transformar ámbitos educativos, mejorar la calidad educativa”.

Estudiante de artes teatrales: “Creo que su propósito es el de inculcar una educación mas reflexiva y pensante en los alumnos para que sean personas con ideas propias y tengan un visión mas amplia de la vida”.

Sin embargo, un 31% desconoce los propósitos, incluso plantean que existe confusión, situación que forma un efecto de frontera que en ocasiones deriva en cuestionamiento de los fines que persigue el MIIC, siendo la respuesta más recurrente en los estudiantes de Artes Teatrales, Filosofía e Historia.

Estudiante de historia: “Este tema para mi es confuso, siento que es como la ley del mas apto”.

Estudiante de filosofía: “No tengo idea alguna”.

Estudiante de filosofía: “Es un proyecto que atenta contra el espíritu universitario”.

El conocimiento que los estudiantes demostraron tener sobre el ideal de estudiante y sus características (conocimientos, habilidades, actitudes, entre otros) planteado en el MIIC, fue que el 25% consideraba ser creativos y reflexivos dentro de la formación profesional; el 35% no respondió y el 40% mencionó que desconocen el tema. Dicho estado de cosas permiten enfatizar que los alumnos no se encuentran ante una disponibilidad discursiva del MIIC, en tanto ordenamiento simbólico, en el proceso de formación profesional.

Estudiante de educación: “Un estudiante que responda a las demandas sociales y a los avances científicos y tecnológicos; promueva una formación con pensamiento critico y desarrollen la capacidad de solucionar problemas con una visión transdisciplinaria”.

Estudiante de filosofía: “No tengo idea”.

Estudiante de trabajo social: “No me han proporcionado información sobre el ideal de estudiante”.

La investigación permitió identificar que los imaginarios formulados por los estudiantes sobre el ideal no se apegan al discurso del MIIC, las narrativas de los sujetos permiten identificar referentes profesionales, culturales ampliados o incluso destacan el desconocimiento que tienen del MIIC.

Estudiante de letras: “Supongo que apto para el trabajo, fiel a sus ideales y con cultura general”.

Estudiante de artes teatrales: “Que se desempeñe en todas las áreas de la carrera. La verdad no lo sé”.

Estudiante de artes teatrales: “Acondicionamiento físico, habilidades emotivas, culturales, mentales y destreza”.

Estudiante de filosofía: “Conocimientos exactos, rigurosidad, interés por otras disciplinas y asesorías constantes”.

Estudiante de artes teatrales: “Supongo un estudiante ético estratégico, talentosamente, exigente y capaz de enfrentar el mundo real con sensatez”.

Estudiante de educación: “Un aplicador de conocimientos”.

Al mismo tiempo, se identifican referentes antagónicos al ideal de estudiante previsto en el MIIC, siendo visible en las narrativas de los estudiantes de historia y filosofía.

Estudiante de filosofía: “El ideal es una despersonalización, un hombre máquina”.

Estudiante de historia: “Un aplicador de conocimientos”.

Incluso, el imaginario construido se articula directamente a los propósitos de la formación profesional, lo que impide precisar a los estudiantes cuáles son las características profesionales que se les demanda como universitarios formados en un modelo de innovación curricular.

Estudiante de psicología: “Tener conocimientos de la psicología y la forma de aplicarla”.

Estudiante de artes teatrales: “Poseer conocimientos sobre expresión corporal y actuación”.

Como puede observarse, el imaginario sobre el ideal de estudiante previsto en el MIIC, en el que se destacan como características del estudiante: ser crítico, analítico, reflexivo y propositivo, comprometido con su formación, está plenamente alejado del imaginario formulado por los estudiantes.

Al analizar la articulación entre el ideal de estudiante planteado en el MIIC y el perfil profesional, particularmente, sobre la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas, el 80% de la población estudiantil dijo desconocer el tema y el 20% describió el perfil profesional, pero no lograron dar cuenta de referentes mínimos sobre el proceso de articulación entre el MIIC y el perfil profesional, circunscribiendo su representación a la articulación con la aplicación de conocimientos y la actividad laboral.

Estudiante de letras: “Al momento de confrontar el trabajo laboral y demostrar los conocimientos adquiridos”.

Estudiante de educación: “Yo creo que hasta cierto punto se refleja en el sentido que se nos ha formado de tal manera que podamos aplicar nuestro conocimiento en diversas áreas en el campo laboral, así como en los cambios que pudieran darse en la sociedad”.

Estudiante de artes teatrales: “Creo que si un estudiante tiene una formación completa entonces su perfil profesional será óptimo”.

Sin embargo, al desconocer los tejidos de articulación entre el ideal de estudiante del MIIC y el perfil profesional, se ponen en juego dos lógicas: por una parte, permite reconocer la existencia de diversos significantes y por otra, la que requiere mayor atención, es que existe una gran heterogeneidad de concepciones o significantes que circulan en torno a los procesos de identificación, por lo que se corre el riesgo de configurar perfiles profesionales que no se hegemonizan en torno a significantes nodales como puede ser el objeto de estudio de la profesión, las competencias que los estudiantes deben demostrar, las áreas de formación, entre otros.

Asimismo, se pudo observar que los estudiantes demarcan efectos de fronteras respecto al MIIC y la formación profesional.

Estudiante de artes teatrales: “La carrera en si nos exige integralidad no necesaria en el MIIC”.

Estudiante de educación: “No se ha logrado reflejar porque en la práctica no se lleva a cabo el ideal”.

Estudiante de letras: “En la preparación que recibo desde diferentes ámbitos”.

Al cuestionar sobre el conocimiento de los elementos estructurales que integran el MIIC (flexibilidad, calidad, tutoría e intercambio académico), el 80% de los estudiantes destacaron que conocía varios elementos; entre ellos: la estructura sistémica del modelo (flexibilidad, calidad, tutoría e intercambio académico); la orientación de la formación profesional basada en competencias profesionales y de investigación; los núcleos de formación; el modelo de enseñanza y aprendizaje; los sistemas de créditos y las propuestas de seguimiento y evaluación curricular. El 10% destacó conocer tres de seis elementos y el 10% restante solo seleccionó una opción. Sin embargo, al solicitar la descripción de las características de cada uno de los componentes del MIIC, se encontró que el 80% de los encuestados no eran capaces de describir cada uno de los componentes. Referente a la descripción, la flexibilidad es significada por el 95% de los estudiantes como la elección de unidades de aprendizaje, selección de horarios, duración de los estudios, y el 5% desconoce el tema.

Estudiante de artes teatrales: “Flexibilidad: apertura en horarios”.

Estudiante de educación: “Flexibilidad: que los planes de estudio se adapten a las necesidades del alumno de tal manera que éste pueda decidir sobre la duración de los estudios, contenidos, línea de especialidad, etc.”.

Estudiante de filosofía: “Flexibilidad: Posibilidad de tomar materias.”

La noción que los estudiantes tienen sobre la calidad se articula con la idea de verla reflejada en la vinculación de los planes de estudio con las necesidades sociales y una mejor educación para el campo laboral.

Estudiante de artes teatrales: “Calidad: en cuanto al contenido”.

Estudiante de educación: “Calidad: que los planes de estudio respondan a las necesidades de la sociedad”

Estudiante de filosofía: “Calidad: me parece que es buena”.

La tutoría asume diversas acepciones: el 30% de los estudiantes la relacionan con recibir asesorías por parte de los profesores, 35% con recibir orientación y 35% con solución de dudas en sus trayectorias académicas.

Estudiante de artes teatrales: “Tutoría: asesoría de algún profesor”.

Estudiante de educación: “Asesorar al alumno en las posibles problemáticas académicas que pudieran presentarse durante su formación”.

Estudiante de filosofía: “Tutoría: Asesoría constante en mi caso fue muy buena”.

La descripción del intercambio académico se relacionó con el programa de Movilidad Estudiantil y el trasladarse a otra institución o compartir asignaturas entre los programas del propio organismo académico.

Estudiante de educación: “Que los alumnos tengan la oportunidad de formarse en instituciones donde la formación profesional sea común”.

Estudiante de filosofía: “Intercambio académico: Posibilidad de viajar a otras escuelas”.

Incluso, se identifican trazados de frontera con el proyecto institucional, al referir una posibilidad de formación intercultural.

Estudiante de artes teatrales: “Intercambio académico: intercultural”.

Así pues, en el cruce de las relaciones que se gestaron en los espacios sociales en los que se ubicaban y la trayectoria particular de cada individuo se fueron construyendo diversas imágenes del MIIC que acompañaron a los estudiantes a la incorporación del orden institucional de la UAEM. La presencia de elección de unidades de aprendizaje, horarios, la formación para el campo laboral y la tutoría académica son los referentes de significación privilegiados por los estudiantes en la construcción de esos primeros juegos de identificación. Todos los estudiantes de los programas educativos analizados tienen ese nivel de proximidad con el discurso del MIIC, de tal manera que la definición de una imagen de profesionales se conformó en referencia a otros sistemas de significación, entre ellas, las prácticas de carácter administrativo, lo cual motiva la generación de una diversidad de nociones sobre los componentes de la estructura académica del MIIC.

Respecto al conocimiento que los estudiantes poseían sobre los núcleos de formación, su propósito y el contenido. El 75% de los estudiantes describen al núcleo básico como un tronco común y un 25% desconocen el tema. El 85% destaca que el núcleo sustantivo tiene que ver con procesos de especialización en los planes de estudio y el 15% no mencionó nada al respecto. Finalmente, referente al imaginario sobre el núcleo integrativo profesional, el 95% de los estudiantes, lo relacionó con el núcleo en donde se definen las áreas de especialización profesional. Respecto a lo que cada núcleo se propone, se produjo una realidad curricular diferente en la que las intuiciones de los estudiantes operaron como ordenadores de los procesos que se generaron en torno a los planes de estudios; sin embargo, constituyó uno de los rasgos identitarios de los estudiantes en el contexto del proyecto de innovación curricular de la UAEM, aunque con ello demarcan un efecto de frontera con los núcleos y los propósitos prescritos institucionalmente.

Al cuestionar sobre el sistema de créditos, sus propósitos y tipos, el 80% de los estudiantes consideraron que es un trámite para concluir el plan de estudios y el 20% no respondió a tal cuestionamiento. Como puede observarse en relación a los créditos, los esquemas de representación no lograron desembocar en la organización del proyecto académico definido y en el peso de la carga horaria de cada actividad académica, de tal suerte que estas formas de contestación lograron mostrar que los estudiantes no tienen información sobre los modos de organizar los pesos académicos de actividad efectiva en el desarrollo de las actividades académicas y de su propio proceso de formación.

En cuanto a la forma de percibir el MIIC y de lo que éste buscaba -en este se prescribe la imagen del modelo curricular como proyecto educativo-, en relación al cual no se articula

el proyecto de formación profesional, situación que coexistía con la ausencia de un proyecto profesional definido por parte de los estudiantes.

En resumen, es desde la posición de estudiantes, como espacio de significación privilegiado desde el que los encuestados significaron su proceso identificador. Se trata de diversos momentos de significación que plantean distintas forma de concebir y de asumir la identidad profesional. En su calidad de estudiantes, los entrevistados plantearon diversas maneras de resignificar el MIIC, estableciendo distintos momentos de fijación identitaria.

El conocimiento que tiene los alumnos sobre el proyecto académico impulsado en cada uno de los organismos académicos en que cursan la licenciatura, mostró que mientras en la Facultad de Ciencias de la Conducta, el 85% de los alumnos encuestados destacan que es un plan de desarrollo e innovación y el 15% desconoce el tema. En la Facultad de Humanidades, prácticamente el 90% de los estudiantes de las licenciaturas de Artes Teatrales, Ciencias de la información documental, Letras Latinoamericanas, Filosofía e Historia desconocen el tema y un 10% hace mención que se relaciona con cuestiones administrativas que no los involucra. En este marco, los mensajes institucionales estaban caracterizados por la ambigüedad; en un sentido, el significado hegemónico asociado a la innovación constituía la idea central, producto a su vez del discurso de las autoridades. Mientras que a los estudiantes de programas como Artes Teatrales, Letras Latinoamericanas, Filosofía e Historia no les propone un papel protagónico, ubicando el mensaje de la administración en una posición marginal respecto a la formación. Situación que es reforzada por la improvisación, desconocimiento y desinterés de los profesores por el MIIC.

Si bien el conocimiento del plan de estudios en el que un profesional decide formarse hace referencia a los componentes que lo estructura, a saber: Propósitos de la formación, perfil profesional, orientación de la formación profesional, competencias profesionales, núcleos de formación, modelo de enseñanza y aprendizaje, sistemas de créditos y propuestas de seguimiento o evaluación curricular. Al solicitar a los estudiantes que marcaran los componentes que conocían del plan de estudio cursado, todos y cada uno de éstos fueron seleccionados por los estudiantes de los diversos programas educativos; sin embargo, las formas de identificación que fueron constituyendo la identidad de los estudiantes no se manifestó, dada la gran fragmentación de los componentes curriculares.

Respecto al conocimiento que los estudiantes tienen sobre los propósitos de la formación prescritos en los planes de estudio, el 70% de los estudiantes de la Licenciatura en Educación mencionó que estos estaban relacionados con desarrollar en el estudiante aptitudes, habilidades y destrezas. Por su parte, el 50% de los estudiantes de Trabajo Social, lo relacionaron con contar con un conocimiento fundamentado sobre las bases conceptuales y

metodológicas de la disciplina. El 55% de alumnos de psicología lo relacionaron con formar licenciados capaces. En artes teatrales, el 65% lo relacionó con desarrollar en el estudiante aptitudes, habilidades y destrezas. En Filosofía, un 45% de los estudiantes lo articularon con contribuir al desarrollo educativo; en la Licenciatura de Letras Latinoamericanas, el 73% de los estudiantes destacaron el proponer alternativas de solución. Finalmente, el 75% de los estudiantes de Ciencias Documentales destacaron formar licenciados capaces. Respuestas que muestran la construcción de propósitos de formación profesional determinados por contextos diversos de significación y no articulados a lo prescrito en los proyectos curriculares.

En resumen, es necesario precisar según destaca (Fuentes, 1999) que el juego identificatorio de los sujetos implicados en estos procesos de formación, fue construido por éstos en el entrecruzamiento de una diversidad de líneas de significación, de esta manera, la simbolización de una forma de ser especialista en un área de formación profesional fue configurada a partir de una pluralidad de imágenes constituidas en relación a diversos espacios discursivos (escuela, modelo curricular, disciplina, proyecto educativo, ejercicio profesional, familia). Ahora bien, de entre ellos el proyecto educativo no constituye un espacio institucional fuertemente sedimentado, el cual si bien pretende generar una serie de mecanismos de legitimación que sostienen y reproducen su carácter institucional, en ese contexto la escuela no ha sido detentora de la autoridad para la formación profesional por competencias.

Asimismo, su inserción a los estudios profesionales se encuentra atravesada por su historia en tanto estudiantes formados en el marco de procesos curriculares hegemonizados por un discurso tradicional de carácter dogmático: en todos los entrevistados, el discurso de competencias no tiene presencia en tanto referente educativo, su vinculación con la “práctica” no se significa como propositiva, transformadora, sino fundamentalmente como adaptación. Ahora bien, esta resignificación del ser licenciados en Psicología, Educación, Trabajo Social, Artes Teatrales, Ciencias de la Información Documental, Filosofía, Letras Latinoamericanas e Historia, se encuentra atravesada de forma importante por los propios referentes teóricos de la disciplina, siendo heterogéneo y desigual.

Según destaca Fuentes (1999), en el proceso identificatorio, la interpelación reviste gran complejidad pues se produce en el interjuego entre la inserción del sujeto, interpelado en un determinado entramado socio-cultural y la posibilidad de que éste llamado pueda convocar al sujeto en su calidad de “deseante”. Estos sujetos con una incipiente trayectoria académica y profesional, implicaron una relación de cierto distanciamiento y extrañeza respecto al orden escolar, situación que posibilitó –al menos parcialmente- el que estos alumnos no consideraran como legítimo el discurso del MIIC. O el de impugnación a la formación

tradicional. En este sentido, un ideal de profesional que planteaba a los estudiantes primordialmente una idea central del desarrollo de habilidades y conocimientos aplicados. Finalmente las exigencias de tipo académico, más que profesionales, constituyeron otro elemento para que estos sujetos cuya posición en el campo institucional está determinada, no fueran interpelados exitosamente a partir de un modelo de identificación que se planteaba la posibilidad de hacer, es decir, cierta proximidad con el espacio laboral.

Finalmente, las propias condiciones institucionales contribuyeron a que el sistema de significaciones no fungiera como referente teórico, político y pedagógico de forma hegemónica en la constitución identitaria de los estudiantes.

Conclusiones

A lo largo de la investigación, he intentado reconstruir “las huellas” del MIIC en la identidad profesional de los estudiantes del Área de Educación y Humanidades de la UAEM; es decir, los procesos a través de los cuales este discurso hegemonizó o no la identidad profesional.

La interpretación que se realizó desde una lógica discursiva de razonamiento, pensada a partir del análisis político de discurso; perspectiva analítica que considera la imposibilidad de clausura o de una fijación plena de sentido, al tiempo que supone un proceso político y demanda una contextualización e historización de los procesos a través de los cuales se conformó la identidad. Permitió ubicar (parcialmente) los lugares socio-culturales desde los que los estudiantes armaron una serie de representaciones en relación al MIIC y al proceso de formación profesional.

Respecto a la información obtenida mediante la entrevista, en las enunciaciones de los sujetos se establecen fijaciones que dotan de sentido su actuar; sin embargo, recuperando a Fuentes (1999) advierto la imposibilidad de una reconstrucción directa y transparente del proceso identificatorio estudiado, en la que los “datos” constituyen construcciones parciales que involucran en sí mismas determinado nivel de complejidad.

La identidad de los estudiantes, se construye a partir de una diversidad de espacios de significación y de una serie de exclusiones que deslindaron las significaciones legítimas de las que no lo eran, sin que para ello mediara una necesidad institucional.

La forma en que el proceso de identificación profesional se fue conformado desde una mirada discursiva, involucró las características particulares de cada sujeto, tanto en el orden de una determinada simbolización de las distintas relaciones sociales, particularmente, las constituidas en torno al MIIC, a través de las cuales se fue conformando su identidad, como el entrelazamiento de estos referentes y la dimensión fantasmática. La información muestra una

falta de universalización que sugiera el establecimiento de una forma identitaria que suponga un proceso histórico armada en el interjuego entre los discursos del MIIC (resignificados individualmente) y las condiciones (curriculares, sociales e institucionales).

La conceptualización que el APD plantea como articulación temporal, abierta, precaria y contingente, me permitió pensar la constitución identitaria de los estudiantes de las licenciaturas de Educación, Psicología, Trabajo Social, Artes Teatrales, Ciencias de la Información Documental, Filosofía, Letras Latinoamericanas e Historia de la UAEM; por un lado, me permitió pensar tanto las reconstrucciones que los entrevistados elaboraron, como rastrear las líneas discursivas que sobredeterminaron su discurso y mirar la imposibilidad de cierre identificatorio.

Desde esta perspectiva, el papel que revistió el discurso del MIIC (desplegado en los planes de estudios), estuvo atravesado de forma constante por diversas tensiones tales como: la resignificación del orden escolar por parte de los estudiantes, que en algunos casos supuso la negación de su identidad profesional organizada nodalmente por el imaginario social y, el cuestionamiento de la capacidad formativa de las competencias. Así al margen de este discurso encontramos la formación tradicional, discurso que fue construido como antagónico al MIIC.

Los diversos espacios de interpelación desde los cuales se construyen los procesos de identificación de los estudiantes de educación y humanidades, constituyen espacios discursivos complejos, cuya implicación, según se pudo observar en la investigación, es la dispersión de imaginarios hegemónicos. Es decir, los programas educativos carecen de referentes centrales en torno a los cuales se articulen los procesos de identificación de los estudiantes. Por lo general, la identidad profesional, opera de forma hegemónica en relación a la escuela (como estudiantes); sin embargo en relación al MIIC este polo identificatorio jugó de manera subordinada.

Referencias bibliográficas

BUENFIL B., R.N. Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación. México: DIE-Cinvestav, 1994.

_____. Identidad y Educación. DIE 22. México: IPN, 1992.

CORREA, E. Identidad, identificación, discurso y sujeto. Una aproximación desde el psicoanálisis y el análisis político de discurso. En Buenfil, R. N.; Navarrete, Z. (coord.). Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el análisis político de discurso. México: Plaza y Valdés, 2011.

- CRUZ M., B. et.al. Modelos Curriculares e Innovación: la perspectiva de los académicos de una universidad pública mexicana. México: COMIE-UNAM, s/f.
- FUENTES A., S. Identificación y constitución de sujetos: El discurso marxista como articulador hegemónico del proceso identificatorio de los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón, generación 79-83. México: DIE-CINVESTAV, 1999.
- _____. (1998). Análisis de un proceso identificatorio. Los sociólogos de la ENEP-Aragón, 1979-1983, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-junio 1998, vol. 3, núm. 5, pp. 77-100)
- _____. Sujetos de la Educación: Identidad, ideología y medio ambiente. México: UPN, 2008.
- GONZÁLEZ V., L. Ciudadanía y procesos identitarios. En: Lizcano, F. (Coord.). MEMORIA DEL 3ER. ENCUENTRO INTERNACIONAL SOBRE EL PASADO Y PRESENTE DE AMÉRICA LATINA, 2011, México: CICSyH / UAEM, 2011a. p 285-294.
- _____. Lo real como herramienta de intelección del proceso identificatorio del sujeto. En: VI ENCUENTRO DE ANÁLISIS POLÍTICO DE DISCURSO E INVESTIGACIÓN: POLÍTICAS DE LA SUBJETIVIDAD E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 2011, México: Universidad Veracruzana, 2011b. p 1-11.
- GLYNOS, J.; Stavrakakis, Y. Encuentros del tipo real. Indagando los límites de la adopción de Lacan por parte de Laclau. En Critchley, S.; Marchart, O. (comp.). En: Laclau. Aproximaciones críticas a su obra, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.
- HOWARTH, D. Hegemonía, subjetividad política y democracia radical. En Critchley, S. y Marchart, O. (comp.). En: **Laclau. Aproximaciones críticas a su obra**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.
- JODELET, D. El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. Revista Cultura y representaciones sociales, 2008. Vol. 3, Núm. 5, p. 32-63. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/crs/article/view/16356>. Acceso: 29 ago. 2013.
- LACLAU, E.; Mouffe C. Hegemonía y estrategia socialista. México: Siglo XXI, 1987.
- LACLAU, E. Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. Buenos Aires: Nueva visión, 1993.
- MOUFFE, C. Alteridades y subjetividades en las ciudadanías contemporáneas. En diálogos de la comunicación. Revista Académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social, Buenos Aires, s/f. 7 p. *Disponible en:* <http://www.dialogosfelafacs.net/75/articulos/pdf/75ChantalMouffe.pdf>. Acceso: 29 ago. 2013.

ZIZEK, S. Identidad e identificación. El sublime objeto de la ideología. México: Siglo XXI, 1992.

Palabras clave: Proceso identificatorio, Estudiantes, Educación superior.