

Enrique de la Torre Camacho

EN BUSCA DE LA IDENTIDAD  
PROFESIONAL  
A TRAVÉS DEL IMAGINARIO



taberna libraria editores

EN BUSCA DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL  
A TRAVÉS DEL IMAGINARIO

Primera edición 2018

*En busca de la identidad profesional  
a través del imaginario*

DERECHOS RESERVADOS

© Enrique De la Torre Camacho  
© Universidad Pedagógica Nacional  
Unidad Zacatecas  
© Taberna Librería Editores  
Calle Víctor Rosales 156, Centro,  
98000, Zacatecas, Zacatecas  
tabernalibreriaeditores@gmail.com

*Edición y diseño:* Juan José Macías  
*Corrección de estilo:* Sara Margarita Esparza

ISBN: 978-607-9455-52-1

Queda rigurosamente prohibida, sin autorización de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

Impreso y hecho en México

ENRIQUE DE LA TORRE CAMACHO

EN BUSCA DE LA IDENTIDAD  
PROFESIONAL  
A TRAVÉS DEL IMAGINARIO

MMXVIII



Prólogo	11
Significandos y reconociendos	15
Resumen	17
Introducción	19
CAPÍTULO 1. EL INTERVENTOR EDUCATIVO Y SU IDENTIDAD, FRAGMENTOS DE UN COLLAGE HISTÓRICO-SOCIAL	25
1.1 <i>La Universidad Pedagógica Nacional como formadora de profesionales de la educación</i>	25
1.1.1. <i>Características de los programas creados en la UPN</i>	29
1.2. <i>La influencia de las políticas internacionales y neoliberales en la educación superior</i>	31
a) <i>México: un estado nacional sui generis bajo la órbita de los Estados Unidos</i>	32
b) <i>El Tratado de Libre Comercio y el programa de modernización de la educación</i>	35
c) <i>La necesidad del control de lo educativo</i>	37
1.3. <i>Referentes Normativos de la Educación Superior y el Programa de reordenamiento de la UPN</i>	40
a) <i>Referentes Normativos Internacionales de la Licenciatura en Intervención Educativa</i>	41
b) <i>Referentes Normativos Nacionales de la Licenciatura en Intervención Educativa</i>	47
1.4. <i>La Intervención Educativa en el marco de la Licenciatura en Intervención Educativa, en la Universidad Pedagógica Nacional</i>	48
1.5. <i>La formación y la identidad profesional como mandatos, encargos, convocatorias y modelos</i>	58
CAPÍTULO 2. APORTACIONES ANALÍTICAS DE OTRAS INVESTIGACIONES SOBRE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL INTERVENTOR EDUCATIVO	65
2.1. <i>Aportes investigativos acerca de las significaciones imaginarias</i>	65
2.2. <i>Investigaciones realizadas sobre la intervención y la intervención educativa como significación imaginaria del cambio</i>	71
2.3. <i>Aportes investigativos sobre la identidad profesional entre la formación y la práctica</i>	77
2.4. <i>Investigaciones sobre la identidad de los interventores educativos</i>	79
2.5. <i>Investigaciones relacionadas con las significaciones imaginarias en el discurso docente</i>	86

CAPÍTULO 3. LA IDENTIDAD PROFESIONAL, UN CONSTRUCTO DE SENTIDO EN EL INTERVENTOR EDUCATIVO	91
3.1. <i>La identidad como significaciones imaginarias</i>	91
a) <i>La teoría de los imaginarios</i>	91
b) <i>La simbolización en la creación del imaginario</i>	103
c) <i>Las significaciones imaginarias</i>	112
d) <i>La lógica identitaria</i>	118
e) <i>El psicoanálisis y las significaciones imaginarias</i>	122
f) <i>Los magmas</i>	128
3.2. <i>La identidad profesional del interventor educativo</i>	130
a) <i>La identidad una construcción de sentido</i>	130
b) <i>La formación profesional entre imaginarios y realidades</i>	134
3.3. <i>Aparato psíquico grupal y los fenómenos inconscientes colectivos</i>	137
CAPÍTULO 4. EL MÉTODO	153
4.1. <i>Planteamiento y delimitación del problema</i>	153
4.2. <i>Perspectiva Epistemológica</i>	159
4.3. <i>Justificación</i>	161
4.4. <i>Objetivos</i>	163
4.5. <i>Instrumentos y recolección de información</i>	164
4.6. <i>Categorías de análisis</i>	171
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	177
5.1. <i>Colectividad juvenil en la investigación</i>	177
5.2. <i>Las construcciones de sentido colectivas del discurso escrito de los alumnos de 9ª generación sobre la identidad profesional de los interventores educativos</i>	181
5.3. <i>La lógica identitaria en la producción escrita sobre identidad profesional en la 9ª generación de la LIE</i>	189
5.4. <i>Análisis y discusión del dispositivo grupal: Dibujo-Cartel “Signifiquemos nuestra profesión”</i>	192
5.5. <i>Análisis y discusión del dispositivo grupal: ¡Poeticemos nuestra profesión!</i>	
<i>De la forma en que se procedió al hacer el análisis</i>	200
a) <i>Desplazamientos signitivos</i>	201
b) <i>Desplazamientos simbólicos</i>	204
c) <i>La reflexión sobre la LIE lleva al autoconocimiento</i>	205
d) <i>Representaciones, deseos y afectos con respecto al LIE</i>	206

e) <i>Deseos y afectos: cualidades especiales del LIE</i>	207
f) <i>Deseos y afectos: Intensiones de la acción del LIE</i>	208
g) <i>Lo que no es la LIE o no debe ser el LIE</i>	208
h) <i>Esencia y ubicación de la LIE [representación]</i>	208
5.6. <i>La identidad profesional del interventor educativo, como significaciones de sentido entre la formación profesional y el ser</i>	209
Conclusiones	217

## PRÓLOGO

Sin duda alguna el contenido de este libro que naciera de una investigación realizada por Enrique de la Torre para obtener el grado de Doctor en Educación, que además contó con la pertinente y destacada dirección de la misma a cargo del Dr. Raúl Enrique Anzaldúa; nos ofrece aspectos por demás relevantes, no sólo por los múltiples hallazgos que obtiene, sino porque a lo largo de su exposición, el autor se muestra generoso con nosotros los lectores, al narrar y transparentar su proceso reflexivo y de elucidación, así como sus dudas y decisiones que asume en cada momento, en que va dando cuenta del proceso de construcción de su objeto de estudio.

Se plantea como objetivo: *Comprender cómo se construye la identidad profesional de la novena generación de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) a través de las significaciones imaginarias.*

En principio esto hace suponer que el trabajo se ubica en el campo de la evaluación curricular y, en efecto, el tema se le asocia. Sin embargo, páginas más adelante sorprende el hecho de que el proceso de indagación emprendido va más allá de la evaluación curricular. ¿En qué sentido? Principalmente, porque no se trata sólo de la definición del perfil de egreso —o de buscar su congruencia— con las capacidades que obtiene el egresado de la LIE.

En el planteamiento y definición del problema se destaca el hecho de que tal estudio se origina en el 2010, cuando se genera la inquietud inicial al interior del Colectivo de Investigación, conformado por profesores de la UPN 321 de Zacatecas, puesto que en ese año se había realizado el primero de los seguimientos de egresados de la generación 2007 y aparecía un dato preocupante: *el que la mayoría de los egresados de la LIE —en el mejor de los casos— se encontraban trabajando como docentes o bien se encontraban desempleados.*

De ahí que se incluya en la definición del problema —junto al resto de los elementos del perfil de egreso— la necesidad de identificar y definir el contexto en el que tendrá lugar el desempeño de la práctica profesional del egresado de la LIE, así como la posibilidad de su inserción laboral. En este caso la empresa es doblemente compleja: además de enfrentar la circunstancia del

desequilibrio existente entre la sobreproducción de profesionales (personal calificado que demanda empleo), con relación a los espacios de inserción laboral existentes, enfrenta la dificultad de ofertar un servicio profesional, a la par de obligarse a difundir, explicar y promocionar el servicio, el tipo de actividad, los saberes que este profesional adquiere durante sus estudios, la capacidad de diseñar proyectos y realizarlos a través de su intervención en diferentes escenarios educativos.

Mención aparte merece el diseño metodológico ideado para el desarrollo del proceso de indagación. Se efectúa en tres etapas o momentos distintos. En principio se aprovecha el cuestionario establecido de manera sistemática para aplicarlo a alumnos de novena generación, población objeto de estudio.

De la aplicación de este instrumento se obtiene la información cuya característica distintiva es la de reflejar el nivel de conocimientos o de conceptualización que tienen los egresados en torno a la profesión, el ejercicio profesional de la misma, así como el tipo de actividades a desarrollar y los instrumentos metodológicos a utilizar.

Aquí ocurre una primera transición en torno a la perspectiva desde la cual el Dr. Enrique se coloca frente a la producción del dato y su análisis correspondiente; y esto se da sin lugar a duda debido tanto a la perspectiva epistémico-metodológica que se asume como cualitativa-interpretativa y hermenéutica, cuanto a la perspectiva teórica que retoma del filósofo griego Cornelius Castoriadis, cuya principal categoría es la de las significaciones imaginarias.

Gracias a esto, el cuestionario se transforma en algo más que un conjunto de respuestas emitidas ante un formato elaborado expreso; ya que si bien es cierto que el cuestionario es un instrumento que se inscribe dentro de lo que Castoriadis denomina la lógica conjuntista identitaria, que por lo general denominamos —y simplificamos— como cuantitativa, este mismo autor reconoce que dentro de la misma lógica de conjuntos existen *relaciones*, y es a través de dichas relaciones de donde puede derivarse una lógica de sentido más profunda. Relaciones interdisciplinarias, transferenciales; de poder, etc., de tal suerte que en lugar de quedarse con un dato ya dado —que simplemente se recolecta— el Dr. Enrique advierte estar frente a la posibilidad de efectuar diferentes tipos de lectura, a partir del discurso emitido por los alumnos egresados, incluido desde luego el análisis de discurso.

Puede decirse que en buena medida a esto obedece la incorporación de las dos estrategias siguientes, el dibujo cartel “Signifiquemos nuestra profesión” (que se aplica en el 6° semestre); y la de “Poeticemos nuestra profesión” (que se aplica en el 8° semestre). El autor nos señala y nos advierte que en esta parte existe una transición en cuanto a la naturaleza de su objeto de análisis, pues se discurre del lenguaje literal escrito de los alumnos al lenguaje icónico. Lo cual resulta por demás pertinente, dado que lo que busca él son las significaciones imaginarias de los alumnos, en torno a las cuales —o desde las cuales— construyen el concepto de su identidad profesional como LIE(s).

En términos más coloquiales podría decirse que el diseño metodológico del estudio, en esta transición, asume un carácter longitudinal, aunque dicha transición signifique mucho más que eso. Me parece más pertinente decir que el autor es congruente con uno de los postulados aristotélicos en cuanto a que *El movimiento se demuestra andando*; y en este caso diríamos que se trata de un dato en movimiento dado a la par del proceso de configuración identitaria que se está analizando y documentando.

Dicho lo anterior de otra manera, esto es así porque el proceso de configuración identitaria emerge al paralelo del devenir del proceso formativo, sobre todo si por ello se entiende que esta experiencia no es privativa del sujeto individual, sino que ocurre en el ámbito del sujeto colectivo o grupal. De ahí el señalamiento del autor con respecto a que “Analizar la identidad profesional del interventor educativo, no puede interpretarse de manera individual, el sujeto se encuentra inserto como parte de un grupo. De una sociedad, de una institución y esto nos planteaba la necesidad de buscar una teoría que se ubicara en el vértice de lo psíquico y lo social”, de ahí que *lo imaginario* y *lo histórico social*, el *imaginario radical* y el *imaginario social*, planteados por Cornelius Castoriadis (2005), condujo a las significaciones imaginarias.

Por otra parte, con respecto a la definición del proceso de formación, el autor retoma a Ramírez (2009:3), quien plantea que la formación: “Es un entramado complejo de tiempos, espacios y potencia creadora. El sujeto es convocado por la institución a una función, a desarrollar un rol, con modos de regulación, de ser y actuar; en un tiempo donde convergen la temporalidad del mismo, su espacio y su potencial creador. Desde su persona, sintetiza estos aspectos en un propio tiempo subjetivo que constituye una de las hebras con las que entreteje su práctica en la que quedan imbricados lo general y lo particular”, como una

elaboración subjetiva que nos lleva a tomar distancia de los otros acercándonos a su mundo, advirtiendo nuestras propias diferencias en una dialéctica de compromisos mutuos.

La formación es un esfuerzo imaginario, “que crea, da sentido, clasifica, distingue, nomina, reconoce, interpela” (Ramírez, 2009) en el que se construye la identidad a través del lenguaje e interacciona con los otros.

Dadas estas afirmaciones, tanto de los autores referidos como del autor de este trabajo, no es de extrañar que, a estas alturas del texto, prácticamente se deje de hablar de técnicas e instrumentos y que se sustituya su denominación por la de *dispositivos*; ya que el dato que se busca está muy lejos de ser simplemente recolectado; por el contrario: es un dato cuya emergencia exige ser provocado —desde la lógica del dispositivo y el proceso grupal— para luego ser interpretado y en última instancia ser construido.

Es menester reconocer la decisión y la capacidad del Dr. Enrique para emprender el desafío de llevar a cabo esta investigación y la escritura de este texto, dada la amplitud y complejidad de los enfoques y perspectivas implicadas tanto en lo epistemológico, lo teórico y lo metodológico; y porque, además, se cumple con la máxima de los hermeneutas clásicos, en el sentido de que no puede haber interpretación alguna si antes no se despliega un amplio y exhaustivo ejercicio de exégesis. Si bien es cierto que el autor tenía a su favor el haber cursado una licenciatura en Historia y una maestría en Psicoanálisis, este reto no deja tener un alto grado de dificultad y, en esa misma medida, también de mérito.

No me resta más que recomendar al lector que está por iniciar la lectura de este texto, darse la oportunidad de hacerlo de manera relajada pero atenta, para que pueda, a su vez, dejarse sorprender por su contenido; o bien tomar cada uno de los capítulos como inspiración para de ahí profundizar en cada una de las dimensiones presentes en ellos: la histórica, la filosófica-epistemológica, la educativa-pedagógica y —¿por qué no?— la psicoanalítica.

JAVIER GUERRA RUÍZ-ESPARZA

San Luis Potosí, México, 25 de enero de 2018

## SIGNIFICANDOS Y RECONOCIENDOS

Ahora he llegado a tener algo por seguro: si cuando decidimos tener algún tipo de emprendimiento pudiéramos vislumbrar la cantidad innumerable de garitas y salvoconductos que es necesario trascender para poder arribar a puerto alguno, seguramente serían muy pocos los que tomaran estos caminos; solamente la esperanza de toparnos con nuevas especies y extraños lugares, nos ministra el aliento y agudiza algunos de los sentidos para poder palpar a través de la bruma.

Si hay alguien que cuando he sentido desfallecer en este periplo me ha dado el aliento, es Hermila, mi compañera en la mayoría de mis aventuras, y la palabra que cura en mis desventuras.

...Y así mis queridos leyentes  
me inicié en aquella aventura primitiva  
sembrando a lo largo de la ruta...  
tres capullos cuajados de catexias,  
que a la postre, Egon, Enrique y Alejandro,  
mis vástagos, me avituallaron de vitalidad  
para abordar la nave del futuro...

De pronto hubo alguien que me acercó su brújula y el astrolabio para este viaje, fue mi estimado maestro y doctor Raúl Enrique Anzaldúa Arce, quien no es responsable de los incidentes ocurridos en el camino.

Con un profundo agradecimiento a Mario Augusto Matz Torres, por su invaluable apoyo al trasladar mi tesis doctoral a libro.



## RESUMEN

El presente trabajo es el resultado de una investigación cuyo proceso de desarrollo se inscribe en el Doctorado en Educación con Énfasis en Formación de Profesores, de la Unidad UPN-321-Zacatecas. La problemática se desprende a partir de la cuestión: ¿cómo va construyendo el interventor educativo su identidad profesional, al existir una falta de claridad del mismo desde el currículum? Los antecedentes remiten a los resultados del seguimiento de egresados en la 1ª generación de la Licenciatura en Intervención Educativa. El objetivo principal de esta investigación subyace comprender la manera en cómo se elaboran significaciones imaginarias; significaciones que forman parte de la construcción de la identidad profesional del interventor educativo. El haz de luz que guía el presente trabajo se enmarca dentro de una investigación cualitativa, siguiendo una perspectiva interpretativa. La muestra de estudio son los jóvenes de entre 19 y 25 años, que forman parte de la 9ª generación de la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPN 321 Zacatecas. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario, y dos dispositivos grupales, un *dibujo-cartel*: “Signifiquemos nuestra profesión”, y otro, denominado “¡Poeticemos nuestra profesión!” Como resultado se observa que la identidad del Interventor Educativo, en tanto profesional, es una construcción que inicia desde una primera significación imaginaria, en la que hay gran confusión entre un profesor de educación básica y un interventor educativo que se va modificando paulatinamente, al incorporar sentimientos, pensamientos, afectos, emociones, deseos y valores en su formación teórico-práctica como estudiante. La investigación permite concluir, provisionalmente, que los jóvenes estudiantes van construyendo su identidad como Interventores Educativos, en la medida en que sus significaciones imaginarias se mantienen en movimiento.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo empezó en 2010, en ese momento se pretendía conocer las ideas con las que ingresaban los estudiantes de la 9ª generación de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), respecto a lo que ellos conceptualizaban como interventor educativo, qué hacía dicho profesional, y el campo de acción dónde podría laborar; ya que los resultados del primer seguimiento de egresados de la 1ª generación realizado en 2007, planteaba que la mayoría de los Licenciados en Intervención Educativa (LIES) trabajaban como docentes o se encontraban desempleados.

La actitud investigativa disparó una serie de cuestiones como *¿Qué estaba pasando?*, *¿Por qué los egresados acudían a buscar trabajo como maestros?*, *¿Por qué no trabajaban como Interventores Educativos?*; al buscar respuestas, sólo tropezaba con más preguntas como *¿Sería que no se conoce la profesión?*, *¿Sería que la sociedad no había tenido antes una profesión como ésta?*, *¿Sería que la sociedad no había tenido profesionistas como los que se forman en la LIE?*, *¿Sería que ni los propios egresados sabían qué es un interventor educativo?*, *¿Sería que ni los maestros que trabajan en la misma licenciatura lo sabían o aún no lo saben?*, *¿Qué sucedía?*, *¿Por qué un LIE trabaja como maestro?*, *¿Acaso no se asimilaban como un Interventor Educativo?*

La configuración original del objeto de estudio surge como producto de una serie de preguntas, que varios de los docentes involucrados en el programa se empezaron a hacer desde que egresó la 1ª generación. Una de estas preocupaciones quedó plasmada en un documento que elaboró el doctor Calderón en 2009 (Calderón López-Velarde, 2009), en el que plantea que contrariamente al resultado de una primera evaluación de la licenciatura, el análisis realizado a partir del seguimiento a la 1ª generación de egresados mostraba un campo de trabajo difuso, mal pagado y que poco tenía que ver con el perfil de egreso propuesto en el currículum; menciona que aunque la mayoría de los egresados tenían empleo, era como docentes, por ello surge una de las propuestas para la reestructuración o la reforma curricular de la LIE.

Más adelante, la falta de empleo para los recién egresados, las presiones que empezaron a ejercer muchos de los desempleados en demanda de espacios laborales como docentes a la Secretaría de Educación de Zacatecas (SEDUZAC), parecía configurar un espacio de conflicto a partir de una imagen profesional que no encajaba en el profesiograma de dicha Secretaría.

Al buscar respuestas e indagar en diversos artículos, reportes de investigación y libros como parte cotidiana de la actividad de los profesores de grado superior, se encontraron autores que hablaban de imaginarios, de significaciones, de identidad profesional que, hasta ese momento, se desconocía seriamente su significado, y la postura teórica desde donde se enunciaban.

La formación como Licenciado en Historia me llevó a la búsqueda de un modelo teórico que me ayudara a comprender los fenómenos socio-económico-políticos en su conjunto, lo que me condujo al marxismo. Después la Maestría en Psicoterapia Psicoanalítica, además de conocer a Sigmund Freud, me ofreció un modelo de comprensión de la mente, y a hacer una lectura del pensamiento, que explicara tanto el sentido de éste como de la acción del individuo.

Aunque aquel trayecto de preocupación teórica describía un cambio —del materialismo al espiritualismo— de ciento ochenta grados, nunca estuvo exento de “puestas a prueba” y “búsquedas”, notorias desde el capítulo 4 de la tesis de licenciatura: la cual tenía un modelo de interpretación inspirado en Marx, en el último capítulo asumía en análisis de las fuerzas políticas estatales y sindicales utilizando la filosofía analítica (De la Torre, 1987); o bien un artículo publicado en *Xictli* —revista de la Unidad UPN-094, D.F. Centro—, en donde a partir de Hayden White se hace un análisis de los valores en el discurso histórico, teniendo como eje la fundación de Tenochtitlan y la conquista de México (De la Torre, 1998).

Para 2011, el planteamiento del problema se empezaba a concretar en el seguimiento de una generación de la LIE —generación 2010-2014—, centrado en la forma cómo estos estudiantes construían su identidad profesional. Para la perspectiva en aquel momento, con la aplicación del instrumento podría tener una mediana satisfacción la cuestión central del planteamiento, no obstante ahora salía a flote una cierta insatisfacción, y la cuestión era por ahora si un trabajo doctoral ¿debiera limitarse a describir los cambios, por imperceptibles que éstos fueran, en el lenguaje utilizado por los estudiantes en sus escritos?

No fue casual que en la búsqueda del rayo de luz que alumbrara de manera adecuada el problema de investigación me encontrara con la fotocopia del primer tomo de *La institución imaginaria de la sociedad* de Castoriadis, donde hace patentes sus diferencias teóricas con Marx, e iniciaba su fundamentación sobre el aspecto de lo histórico social; sería tiempo después cuando al encontrarme en las profundidades filosóficas del segundo tomo de su obra, en la que al cuestionar el valor de la perspectiva clínica del modelo freudiano descubría la parte más rica del mencionado modelo, poniéndolo en el umbral de lo social, al través de la idea <<del imaginario>>, lo que lo llevaría a cuestionarse sobre las significaciones imaginarias y los elementos que orientan el sentido del hacer social, descubre los diversos procesos identitarios que dan sentido y pertenencia al sujeto en su trayecto intra e interinstitucional y social.

Lo difícil no fue encontrar a Castoriadis como buscador obsesivo de diversos caminos del pensamiento, sino entender la complejidad y profundidad de los planteamientos del filósofo. Algo que me impresionó de Castoriadis fue la forma sucesiva en que se introduce a las profundidades de la teoría marxista y después a la teoría freudiana, para finalizar ajustando cuentas intelectuales con los dos, incluso, poniéndose frente a ellos.

Hablar de las *significaciones imaginarias* de los estudiantes en Intervención Educativa, es como una forma de buscar hacerlas explícitas a través de las producciones y del sentido que cada psique elabora; o bien, describir el emocionante y fantástico esfuerzo por formarse una imagen de su futuro profesional-laboral.

Es ante estas circunstancias intrapsíquicas y sociales que los estudiantes de la LIE elaboran significaciones como interventores educativos, todo esto lo han hecho desde las aulas escolares, actuando como docentes; desde los espacios y resquicios que se generan entre aquellas instancias gubernamentales que carecen del programa específico para dar atención a los grupos etarios vulnerables, y no cuentan con el personal calificado e idóneo para diseñar los programas y llevarlos a la práctica; hasta los organismos no gubernamentales, desde los cuales algunos LIES han creado redes de información y consecución de fondos a través de las ONGS, nacionales e internacionales, con el fin de proteger a grupos específicos en situación de vulnerabilidad. Estos interventores educativos, han ido abriendo brecha con su ser, su hacer y su saber en una sociedad que no los conocía, dado que es una profesión naciente de apenas catorce años,

que puede confundirse aún con otras profesiones, pero que sin embargo, se va diferenciando de las mismas.

Al partir de la falta de claridad de la identidad profesional del LIE, demostrada en el seguimiento de las dos primeras generaciones de egresados, y la búsqueda teórica que diera explicación a ésta, mismo que me llevó a plantear si la identidad profesional como interventores educativos se construye a través de un sinfín de significaciones imaginarias cuyo origen va más allá de la formación universitaria. La pregunta rectora que orienta el camino de este trabajo es ¿Cómo se construye la identidad profesional del interventor educativo? La premisa de la que parto es que la identidad del interventor educativo, como profesional de la educación, implica un cambio en las significaciones de “ser profesor”, amalgama de ideas con las que se acerca a la “universidad de los maestros”.

La estrategia utilizada fue avanzar de manera paralela sobre el camino que siguen los estudiantes desde el ingreso a la licenciatura, para comprender cómo van construyendo su identidad como interventores a través de los significados que van dando a su imaginario. El enriquecimiento de la visión de la identidad profesional del interventor educativo con la teoría de Castoriadis me parece original, al ser esta profesión una licenciatura emergente, que ha ido reconociéndose paulatinamente a lo largo de 14 años de haber surgido. En este tenor, existen algunas investigaciones que la tocan tangencialmente, pero interpretar las significaciones imaginarias no es algo sencillo, se encuentran en constante movimiento al igual que la psique.

Esta investigación se desarrolla en cinco capítulos. El primero de ellos es “El interventor educativo y su identidad, fragmentos de un collage histórico-social”, en donde se pretende dar una mirada del contexto histórico-social, en el que surge y se desarrolla la intervención educativa; se abordan las circunstancias en las que se desarrolla la educación superior, específicamente en la Universidad Pedagógica, como formadora de profesionales de la educación, además de la influencia de las políticas internacionales y nacionales, en las que se enmarca este proceso y el surgimiento de la Licenciatura en Intervención Educativa; los referentes normativos, y la relación de lo anterior con el proceso de formación e identidad profesional del interventor educativo.

El capítulo dos denominado “Aportes analíticos de otras investigaciones sobre la identidad profesional del interventor educativo”, busca acercar a las investigaciones realizadas en México y otros lugares, sobre tres ejes fundamen-

tales: el primero sobre las significaciones imaginarias; el segundo acerca de la intervención, y el tercero, la identidad profesional y la similitud entre profesiones como la docencia y la intervención educativa; ahí se analizan aquellos avances acerca de las significaciones imaginarias, resaltando aquí los realizados en la Universidad Autónoma Metropolitana, como las de Anzaldúa—a quien debo la inquietud por conocer el pensamiento de Castoriadis— en México y Fernández en Argentina; las que tienen que ver con la identidad profesional desde la lupa teórica de Castoriadis; además de las investigaciones realizadas por Radosh, Anzaldúa y Ramírez; y las que tienen que ver con las similitudes encontradas en otras profesiones como la docencia.

El capítulo tres se nombró “La identidad profesional, un constructo de sentido en el interventor educativo”, aborda desde la visión histórico-social de Castoriadis, la identidad como significaciones imaginarias, que surgen como representaciones, deseos y afectos que van diferenciándose unos de otros y forman parte de un imaginario radical, individual o de la psique; la creación, la forma nueva, diferente y subjetiva que le dan los sujetos a las imágenes, así como el valor que colectivamente le dan forma, y constituye un imaginario social. Se aborda también al magma como la aportación teórica que, a través de la metáfora, nos muestra cómo todo lo contenido en la psique consciente e inconscientemente, permite la construcción y diferenciación de una identidad que tiene un sentido, el que la misma sociedad le va otorgando. Se analiza cómo el individuo identitariamente ha sido formado por la institución, y de qué manera el ser social de los sujetos hace que su psique, no sea individual sino social y los elementos inconscientes que ahí se encuentran; con referencia directa a la identidad profesional, como la construcción que hace cada sujeto, como un proceso de formación personal y académica dentro de una institución al hablar de ello, de igual forma, nos a lo que es una construcción o hecho social,

El capítulo cuatro denominado “El método”, ubica el planteamiento y delimitación del problema, desde la perspectiva epistemológica cualitativa y el método interpretativo, desde el que se aborda la problemática. Los hechos y datos obtenidos se interpretan y reflexionan en la realidad socio-educativa, donde se encuentran, y son vistos a través de un proceso metodológico diseñado con la finalidad de comprender cómo es que los estudiantes de la LIE, van construyendo su identidad profesional, a través del dispositivo grupal utilizado en tres instrumentos diferentes: un cuestionario de diseño *ad hoc*; un dispositivo gru-

pal propio llamado *Dibujo-Cartel*, “Signifiquemos nuestra profesión”, aplicado en el sexto semestre; y el dispositivo grupal: “¡Poeticemos nuestra profesión!” aplicado en el octavo semestre, además de las categorías de análisis utilizadas.

El capítulo cinco que da sentido a esta investigación: “Análisis y discusión de los resultados y una perspectiva sobre la construcción de las significaciones imaginarias de la identidad profesional del interventor educativo”; ahí se ofrecen datos sobre la colectividad juvenil obtenidos a través de una entrevista para conocer el ámbito familiar, el socio-económico y el educativo-cultural, en el que se desarrollan los estudiantes y se elige una muestra representativa de 10, del total del universo inscrito en la 9ª generación de la licenciatura. Se analiza el dispositivo grupal, a través de tres instrumentos, primero, las construcciones de sentido colectivas del discurso escrito, luego la interpretación del *Dibujo-Cartel*: “Signifiquemos nuestra profesión” y finalmente del dispositivo grupal: ¡Poeticemos nuestra profesión!, donde se utilizan la metáfora en sus poemas y un sinfín de desplazamientos del lenguaje, a través de los cuales se pudo interpretar las imágenes de su inconsciente individual y colectivo. Esta investigación significa mucho en la vida profesional, implica años de experiencia en el trabajo grupal, espero sea agradable e interesante.

## CAPÍTULO 1

### EL INTERVENTOR EDUCATIVO Y SU IDENTIDAD, FRAGMENTOS DE UN COLLAGE HISTÓRICO-SOCIAL

*Cada sociedad se basa en la organización de los humanos, pero siempre llega a adaptar, a hacer convenir su sistema de representaciones con lo que es suministrado, y la cuestión verdadera está en otro lado. CORNELIUS CASTORIADIS*

Este capítulo aborda temas fundamentales que enmarcan el contexto de la intervención educativa como profesión, como un programa educativo dentro de una institución, que desde sus orígenes, y de manera formal, trata de influir en los sectores desfavorecidos de la sociedad, pero que en la realidad, era considerada por los estudiantes y primeros egresados, como la formación para el desempeño profesional similar al de un maestro por la semejanza del concepto con la intervención y por la tradición formativo docente de la institución, “la universidad de los maestros”, que les ofertó dicho programa. Asimismo, se analiza la identidad profesional como un proceso individual y colectivo.

#### 1.1 LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL COMO FORMADORA DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

En esta investigación la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) juega un papel fundamental, es aquí donde el interventor educativo se forma profesionalmente. Desde sus inicios el objetivo de esta institución ha sido “desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior, encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país” (Molinar, 1979:96), el universo profesional y de formación se ha ampliado, incluyendo a otros sujetos como los interventores educativos, los pedagogos y los licenciados en educación e innovación pedagógica.

El decreto de creación de la UPN se publicó en 1978, ubicándola dentro de la administración pública como un organismo desconcentrado de la SEP (decreto de creación, 1978); y definiéndola como un modelo del sistema de formación de docentes, sin necesidad de sustituir, ni incorporar a ninguna otra de las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes que ya existían. La UPN fue creada como una institución pública y nacional, destinada a la profesionalización de los maestros, en 1977 se anunció su fundación, pero fue hasta agosto de 1978 cuando se publicó el decreto que oficialmente le dio existencia (UPN, 1978).

Aunque al asumir el poder López Portillo, el país entraba en una crisis económica de largo alcance, los descubrimientos petrolíferos de la región de Cantarel, Tabasco, le dieron al presidente la idea de que con ello México entraba al selecto grupo de “países ricos”, y que se aprovecharía el petróleo para impulsar la industrialización de México, dando la pauta para el endeudamiento del país, y convirtiendo al petróleo en aval de la deuda ante sus acreedores: con todo ello sintió que tenía manos libres para iniciar su programa de gobierno y dar respuesta a algunas de sus promesas de campaña.

La creación de la UPN respondió a un acuerdo entre la SEP y el SNTE, la consecuencia inmediata de un acuerdo de tal naturaleza significó dar “rienda suelta” a la imaginación política de ambos grupos políticos. Para el grupo de los líderes sindicales encabezados por Carlos Jongitud, se fortalecería el control político y la reivindicación gremial del magisterio mediante la promoción de cuadros sindicales formados en la universidad.

Mientras que en la alta burocracia de la SEP se observaba una preocupación de orden técnico-académico por elevar la formación y el desempeño profesional del maestro, por medio de la modernización del aparato educativo. “Por eso, el sector no magisterial que ocupaba la dirección de la SEP verá en la UPN, una oportunidad para inducir modificaciones en la formación del maestro, rompiendo el monopolio técnico del normalismo, para crear un tipo de personal funcional con la política de modernización de la cultura” (Molinar, 1979:91)

Al acercarse el inicio del segundo tercio del período presidencial de José López Portillo (1976-1982), éste seguía mostrando preocupaciones similares a su antecesor, Luis Echeverría; consistentes en buscar la modernización del estado y las instituciones que le daban sustento. En esta búsqueda, sin mucha claridad desde luego, para 1978 se ubicaba la creación de la UPN.

Para el presidente López Portillo las reformas educativas de 1972—referente a los libros de texto gratuitos— y 1975, creación del Instituto de Capacitación y Mejoramiento del Magisterio, así como el diseño e inicio de la Primera Licenciatura para los Maestros —LEPEP- 75—, emprendidas por la administración anterior no habían logrado superar las deficiencias de los planes y programas de las escuelas normales, de acuerdo a lo afirmado por el entonces secretario de educación Fernando Solana, el 15 de mayo de 1980, (Moreno, 1982:24).

El proyecto académico de la UPN, en 1978, respondía a tres de los cinco objetivos del Plan Nacional de Educación del periodo presidencial de López Portillo (Moreno, 1982:24) que eran:

- a) Elevar la calidad de la educación.
- b) Mejorar el ambiente cultural del país.
- c) Elevar la eficiencia administrativa y financiera del sistema educativo, objetivo en el que más se insistió.

La UPN nació con cinco áreas académicas: Docencia, Investigación, Difusión Cultural, Servicios Bibliotecarios y de Apoyo Académico. Los aspirantes a ingresar en ese momento fueron maestros y/o bachilleres.

Las decisiones fundamentales recaen en el rector y a través de éste en la SEP. El sindicato había quedado de lado y esta situación llevó a nuevos conflictos; hasta que se acordó —“acuerdo SEP-SNTE”— entre el secretario de educación Fernando Solana y Carlos Jongitud quien fungiera como líder vitalicio del SNTE, que la rectoría del sistema escolarizado de educación quede en la sede del Distrito Federal, y por otra parte se creó el sistema de educación a distancia a través de las unidades SEAD, cuyas direcciones quedarían en manos del SNTE. En mayo de 1980, se inicia la planeación, el diseño y las actividades en las unidades del SEAD.

El 29 de agosto de 1978 fue nombrado el primer rector de la UPN, el Lic. Moisés Jiménez Alarcón; se seleccionó el personal académico de la UPN a través de un concurso de oposición abierto al que convocó la recién fundada, Comisión Académica Dictaminadora —Acuerdo 101-SEP—, instancia que se organizó con el objetivo de regular el ingreso del personal académico de la naciente universidad, integrantes que fueron nombrados por el secretario de educación pública, a sugerencia del rector.

La UPN inicia sus cursos el 12 de marzo de 1979, ofreciendo en la Unidad Central provisional de El Rosario —su edificio en el Ajusco se terminó de construir hasta 1981—, las Licenciaturas en Sociología de la Educación, Psicología Educativa, Administración Educativa y Pedagogía. Mientras que las unidades SEAD ofrecían la Licenciatura en Educación Básica a los profesores en servicio de nuevo ingreso; y los cursos directos, talleres y laboratorios de la LEPEP-75, programas dirigidos exclusivamente a los docentes que estaban por terminar la primera licenciatura oficial (Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria, plan 1975) y que el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio les había ofrecido durante los períodos vacacionales de los tres años anteriores a los profesores en servicio del Distrito Federal y área metropolitana. Aunque formalmente las licenciaturas del plan '75 y del plan '79 estaban dirigidas a todo el magisterio en servicio del país, fueron las “unidades SEAD” las que crearon la posibilidad real para todos los docentes del sistema educativo, dada su presencia en todo el país a través de sus unidades y subsedes.

Sin olvidar que las unidades SEAD se fundaron con el propósito de acercar los servicios educativos a la población que no podía asistir al sistema escolarizado en el Distrito Federal, para ello al SEAD se integraron dos subsistemas (Moreno, 1982), el SEAD 75 y el SEAD 79, que se iniciaron en 64 unidades del país, con una inscripción de 30 mil profesores en servicio. El primer subsistema se encargaba de las licenciaturas atendidas anteriormente por el Instituto de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, que después se transformó en los Centros de Actualización del Magisterio (CAM). Mientras que el segundo (SEAD-79) es parte del programa académico de la UPN, en su modalidad de sistema a distancia, ofreciendo la Licenciatura en Educación Básica. Para 1983, el 96 % del alumnado de la UNP pertenecía a este subsistema.

Se diseñaron algunos posgrados en la Unidad Ajusco como las Maestrías en Planeación Educativa y Administración de la Educación. Estos programas comienzan el 23 de abril de 1979, pero en realidad ingresan alumnos hasta 1980-1981. Posteriormente, a la LEB'79 (Licenciatura en Educación Básica, Plan 1979) se agregaron las LEPyLEP'85 (Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1985). Ambas se dedicaron a profesionalizar y actualizar a los maestros en servicio; sin embargo ambas han desaparecido, dando paso a nuevos diseños curriculares, buscando mejorar sus funciones y proponiendo alternativas de solución a la baja calidad de la enseñanza en las

Escuelas Normales Básicas (Moreno, 1982:58), se ofertan cursos de capacitación, profesionalización, actualización y adiestramiento para los maestros de escuelas normales, que a partir de 1984 ofrecen programa de licenciatura.

La LE'94 (Licenciatura en Educación, Plan 1994) al igual que los programas que le antecedieron —LEB'79; LEP y LEPEP'85—se ofertaba a los profesores de educación básica, que aún no tenían el grado de licenciatura; con el tiempo se fue dando oportunidad de ingreso a los “bachilleres habilitados en funciones docentes” o relacionados con las funciones educativas, pero en el sistema semiescolarizado. Finalmente, en 2000 se diseñó el programa LIE (Licenciatura en Intervención Educativa) en sistema escolarizado y, al igual que las licenciaturas de la Unidad Central de Ajusco, está dirigida a los egresados de bachillerato.

#### I.I.I. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS CREADOS EN LA UPN

Se han observado líneas de continuidad en lo que se refiere a los saberes y capacidades que ha de lograr el estudiante durante su proceso de formación a través de los sucesivos programas de la UPN:

- En las cuatro licenciaturas diseñadas en la UPN (LEB, LEP y LEP, LE, y LIE), subsiste un cuerpo común de conocimientos que constituye lo que podría denominarse “un tronco común”.
- En las cuatro licenciaturas hay líneas de especialización, de acuerdo al subsistema —preescolar o primaria— en que trabajan (LEB, LEP y LEPEP, y LE) o a la línea de especialización en que van a desarrollar su servicio social y el respectivo proyecto de intervención (LIE).
- En las cuatro Licenciaturas se pone a disposición de los estudiantes un paquete didáctico, que en la LEB-79, por ser a distancia, eran paquetes que pretendían ser autoadministrables, diseñados especialmente para los profesores en servicio. Las tres últimas, LEPyLEP-85, LE-94, y LIE, han contado con antologías, preparadas por docentes del sistema de Unidades y de la Unidad Ajusco.

En las cuatro licenciaturas diseñadas en la UPN (LEB, LEP y LEP, LE, y LIE) las currículas tienen fuerte carga en contenidos para la docencia y formación de profesores; Se observan también líneas de ruptura en lo que se refiere a los

saberes y capacidades que ha de lograr el estudiante durante su proceso de formación:

- En lo que se refiere a la “integralidad” de los conocimientos, o de la integración desde lo teórico-práctico:
- Mientras que para la LEB-79, por ser un sistema a distancia, no es algo que se conciba como problema, se pensaba que la integración de conocimientos estaba en el conjunto de los paquetes didácticos por grado dentro del programa.
- En el caso de las LEP y LEPEP-85, a propuesta de los asesores de las unidades que participaron en su diseño, se creó un espacio curricular denominado “taller integrador”, y que supuestamente funcionaría como ‘espacio común de integración’ de los cuatro cursos del semestre: cada uno de los asesores, cada determinado tiempo en que se haría el cierre y conclusión por unidad de cada una de las asignaturas, también serviría para empezar a plantear problemas a resolver en la escuela de cada uno de los estudiantes, con el fin de empezar a diseñar su “propuesta pedagógica”, que sería su documento recepcional.
- En el caso de la Licenciatura en Educación (LE-94), los diseñadores crearon una línea de asignaturas denominada “ámbitos de la práctica docente”, en donde la integración de los conocimientos la daban las alternativas de solución a un problema detectado en la escuela del profesor, durante la práctica docente con su grupo escolar; a través del curso “Análisis de la práctica docente propia”.
- En el caso de la Licenciatura en Educación (LE-94) es de notarse que este programa —al contrario de las anteriores, LEB-79 y, LEPyLEP-85, que empezaban con la discusión teórico metodológica— inicia con el análisis y caracterización de la práctica docente propia, reflexiones que los orientaba en la búsqueda de los sustentos teóricos que le requería el problema detectado en cuestión.
- En el caso de la LIE, por ser una licenciatura diseñada para un sistema escolarizado, desde el principio los estudiantes empiezan a identificar problemas de su comunidad, y a partir del tercer semestre, al definir la línea de acción desde donde concebirán su proyecto de intervención, empiezan a enfocar teóricamente su mediación; más adelante al llegar

al sexto semestre, las prácticas profesionales y el servicio social, plantean la necesidad de integración teórico — práctica, diseñando a partir del 7° semestre su proyecto de intervención, que desde el currículum implicaría la visión integral teórico — práctica.

Como las instituciones no son ajenas ni externas a los sujetos que las constituyen, propician la cohesión, y van configurando formas específicas de comportamiento, como parte de una identidad convocada desde la publicitación de la oferta de los programas educativos que ahí se ofrecen. Los estudiantes, que acuden a dichas convocatorias, lo hacen desde sus tiempos, espacios con inquietudes propias, necesidades, problemas, prejuicios, certezas, saberes, creencias y valores (Ramírez, 1994:18), lo hacen bajo un mundo fragmentado, sin continuidad; un lugar competitivo, en el que impera como en la selva, la ley del más fuerte, una realidad avasallante para los jóvenes.

## 1.2. LA INFLUENCIA DE LAS POLÍTICAS INTERNACIONALES Y NEOLIBERALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El siglo XX trastocó los escenarios del mundo, a través de grandes acontecimientos que impactaron cada uno de los rincones del planeta, lo que coadyuvó a la definición y redefinición de grandes conglomerados sociales, asociados de diversa manera pero denominados con un determinado nombre de estado nacional y cuyos emblemas y símbolos convocaban de manera particular a sus respectivos habitantes. En este proceso fueron de capital importancia las llamadas “guerras mundiales”, Primera y Segunda Guerra<sup>1</sup>, el resultado inmediato fue la creación de un mundo dividido. Los siguientes 40 años —de 1950 a 1990— fueron de confrontación constante entre la URSS y Estados Unidos, quienes crearon guerras de dominio e influencia no dentro de sus fronteras, sino dentro de los territorios que entraban en la guerra de disputa para imponerles, en térmi-

---

<sup>1</sup> Mal llamadas guerras mundiales, en realidad se les llamó así debido a que involucró entre otros a la Gran Bretaña —de Europa insular—, Alemania y Francia —de los países centrales— y a la URSS, de Europa oriental; mientras que del oriente involucró a Japón y, de América, a los Estados Unidos. Todos estos países —a excepción de Alemania, que se unificó tardíamente— fueron los países colonialistas que durante los siglos XVIII y XIX se enfrentaron a España, Portugal y Francia en América, para controlar sus colonias; en África se enfrentaron por sus riquezas y por el robo de esclavos; en el Oriente se enfrentaron por la anexión y el control de territorios y comercios, y por el mercado del opio. Para principios y mediados del siglo XX estos “modernos imperios” encabezan las economías del mundo y poseían grandes fábricas de armamento que requerían conflictos para venderse.

nos gramscianos un “nuevo bloque histórico” <<capitalista>> o <<socialista>>; ejemplo de estas guerras de disputa fueron la división del territorio alemán, las guerras de Corea, y la de Vietnam que como corolario las dejaron divididas.

Aunque no se hablara de guerra o de política, la polaridad del mundo matizaba y obligaba a cada persona a definirse y ubicarse en alguno de los polos ideológicos. Era tal la competencia, que al “eficientísimo taylorista” norteamericano tuvo su expresión soviética en el “estajanovismo”; al primer vuelo espacial de Yury Gagarín, logrado por la URSS, le siguió la fundación de la NASA y el programa Apolo; y el relativo bienestar mostrado por la sociedad soviética tuvo como contraparte el paulatino mejoramiento social norteamericano creado por el “estado benefactor”.

Ante la gran confrontación, que se iniciaba, surgen organismos internacionales cuya tarea sería la coadyuvancia en las negociaciones y el mantenimiento de la paz, por ejemplo la ONU (Organización de las Naciones Unidas) o la OEA (Organización de Estados Americanos); de la misma manera la competencia expresada en los mercados llevó a buscar un organismo que atemperara los efectos de la competencia, por lo que crearon el GATT (Acuerdo General de Aranceles y Comercio); también el estado de destrucción en que quedaron los países europeos después de la segunda posguerra y durante los cuarenta años de la “guerra fría” fueron el escenario en el que se crearon organismos internacionales para invertir recursos en las economías destruidas y en los estados más pobres, así nacieron el BM (Banco Mundial) y el FMI (Fondo Monetario Internacional).

*a) México: un estado nacional sui generis bajo la órbita de los Estados Unidos*

Carlos Pereira, gran historiador mexicano del siglo XIX, al terminar de escribir —en su *Historia de México*— el capítulo de la “Guerra de México vs. Estados Unidos” terminaba con el conocido epitafio “Pobre de México tan lejos de Dios y tan cerca de los Estados Unidos”.

Durante el siglo XX, México y Rusia no escaparon a las grandes convulsiones sociales. Al despertar el siglo, México se aprestaba a gozar de la paz y el desarrollo económico—impulsado por el “país de los negocios”— logrado a través de la mano dura de la dictadura porfirista. En el aspecto cultural y educativo, las “Fiestas del Centenario de la Independencia” tendrían como aderezo

la fundación de la Universidad Nacional y la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Sin embargo, el movimiento armado que inició en 1910 —denominado “Revolución Mexicana”— pospondría los sueños de los porfiristas y abriría una época que llevaría al poder a “otros grupos sociales con otros sueños”.

El Estado que nació a partir de la Constitución de 1917, aunque se reservaba la propiedad del suelo y del subsuelo para la nación, abría las posibilidades de explotar la riqueza a la iniciativa privada; aún así se convertía en garante de algunos derechos sociales como educación y trabajo; y algunas libertades como la de imprenta, comercio y religión.

Dados los principios nacionalistas y antiimperialistas que inspiraron al constituyente de 1917—específicamente expresados en el artículo 27—, aplicarla de manera estricta fue algo más que imposible para los gobiernos pos-revolucionarios ante las presiones y amenazas del vecino “metiche”.

No obstante, a mediados de la década de los treinta, México ponía las bases para iniciar una época de crecimiento económico hacia adentro; cierto ascenso social de las clases medias, organizadas por los sindicatos adherentes del partido oficial. Además, la redefinición de México al lado de los aliados durante la Segunda Guerra Mundial, el pago total y oportuno del costo de las nacionalizaciones del petróleo, de algunas empresas eléctricas y ferroviarias, y el permitir la llegada de algunas empresas norteamericanas durante el gobierno de Miguel Alemán, granjearon a los siguientes tres presidentes “un cierto y moderado respeto”<sup>2</sup>, con el que inauguraba John F. Kennedy la llamada “Política del buen vecino”.

Las etapas que el economista Leopoldo Solís denominó de “desarrollo con inflación” y “desarrollo estabilizador”, coincide con el movimiento que impactó a las artes y las letras mexicanas, y con el cual México adquirió una personalidad propia ante el mundo, al que se le denominó “nacionalismo cultural”. Mientras tanto los gobiernos pos-revolucionarios buscando su legitimación reabrieron la Universidad Nacional y fundaron la Secretaría de Educación Pública; dos instituciones con las que nació un nuevo sistema educativo: con la Secretaría se sembraba la semilla de la instrucción primaria y los demás subsistemas, la educación media, la educación preescolar y las escuelas normales; mientras que con la reapertura de la UNM (Universidad Nacional de México) se reasumía

---

<sup>2</sup> Gracias a este moderado respeto, aunque la mayoría de los estados latinoamericanos rechazaban el ingreso de Cuba a la OEA y apoyaron el bloqueo comercial a la isla, México mantuvo las relaciones con la Revolución Cubana y el comercio petrolero, tan necesario para mantener el gobierno de Fidel Castro.

la educación media superior y superior, con las funciones que durante todo el siglo XX le fueron conferidas, la educación superior, la investigación y el resguardo, creación, promoción y difusión de la cultura.

Cincuenta años después, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) junto con el Instituto Politécnico Nacional (IPN) encabezaban el Sistema Nacional de Institutos y Universidades públicas<sup>3</sup>, las cuales junto con la Secretaría de Educación constituyen un complejo sistema educativo, que contaba entre sus haberes con la llamada “Escuela Mexicana”, y un número creciente de profesores que, en el sexenio de Luís Echeverría vivía la época de oro por su salario y sus prestaciones; pero desde la perspectiva de los sistemas educativos de otros países europeos y de los EUA, ahora el sistema aparecía como anacrónico e irreformable.

Al final del sexenio de Echeverría hizo su aparición la crisis económica, mostrando con ello otro de los signos del agotamiento del sistema. A partir de ahí, la crisis económica y política no haría más que profundizarse y manifestarse en varios de los ámbitos del sistema. En lo económico por ejemplo, hubo un cierto paréntesis durante la primera mitad del sexenio de López Portillo, dados los descubrimientos de los yacimientos de hidrocarburos en las costas de Tabasco, éstos le dieron al presidente la confianza para —a través del endeudamiento del país— usar como punta de lanza la petrolización de la economía, pero al entrar a la guerra del petróleo, que escenificaban “Las siete hermanas” vs. “La OPEP”<sup>4</sup> (Organización, de Países Exportadores de Petróleo), era muy difícil salir bien librados, asumiéndonos eufemísticamente como “productor independiente”.

En este punto, López Portillo se reconocería como el “último presidente de la revolución”. A partir del siguiente gobierno, serían cuestionadas las fórmulas del “crecimiento hacia adentro” propias del “desarrollo estabilizador”;<sup>5</sup> sería abandonado el nacionalismo cultural y, ante las exigencias democrático-sindi-

3 En su doble versión, la UNAM encabezando en la capital a las homónimas de los estados, mientras que el IPN encabezaba a los Institutos Tecnológicos de los estados; y el Sistema de Formación de Maestros encabezado por la Nacional de Maestros, con sus respectivas de los estados y las normales rurales.

4 “Las siete hermanas” o grupo de empresas petroleras que dominan el mercado del petróleo en el mundo, son: Exxon, Shell, British Petroleum, Gulf, Texaco, Movil y Chevron. Los acuerdos entre las siete hermanas para imponer el precio del barril de petróleo, en un ambiente mundial de sobreproducción —que se hizo sentir en el mercado de hidrocarburos entre mediados de los 60’s y mediados de los 80—, dieron origen a la contraparte mundial, la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP), integrada por cinco países: Arabia Saudita, Irán, Irak, Kuwait y Venezuela. Para este tema véase a Anthony Sampson (1987) LAS SIETE HERMANAS. Las grandes compañías petroleras y el mundo que han creado. Trad. de Fernando Quincoces, México, Ed. Grijalbo, pp. 405.

5 Pomposamente denominado entre la burocracia mexicana “de economía mixta”.

cales de profesores, y las demandas de nuevos espacios educativos para la educación superior por parte de los jóvenes, la respuesta ya no sería ni aumentos salariales indiscriminados y generalizados, ni la creación de nuevas instituciones, ahora se buscaba en los modelos educativos europeos y norteamericanos la inspiración para aplicarlos. Por lo pronto, había ya un hito en América Latina al que Estados Unidos ponía de ejemplo, el caso de Chile, que había terminado con las demandas de los estudiantiles al privatizar la educación superior a través del aumento de las cuotas en las universidades e institutos de enseñanza pública superior.

En 1980, Guillermo Bonfil Batalla, al discutir sobre los medios de comunicación y la educación en México, encontraba cómo los intereses comerciales y publicitarios impulsados desde el exterior, habían penetrado al sistema educativo mexicano y que “peligrosamente empezaban a formar parte de los contenidos de enseñanza en el currículum escolar”.

No obstante, uno de los primeros actos oficiales del presidente Miguel de la Madrid fue reprivatizar la banca —tres meses antes nacionalizada por su antecesor—, la serie de medidas regresivas realizadas por el nuevo presidente a partir de 1982 —y que para muchos fue el inicio de <<la Devolución Mexicana>>— no evitaron que la crisis económica se fuera “a los cielos”, lo que aprovecharon los “yupis” de su gobierno para proponerle la entrada al GATT.<sup>6</sup> Lo que constituyó el primer gran paso para entregar las decisiones de política económica, social y cultural a los organismos internacionales; el segundo gran paso se daría en el siguiente sexenio con la firma del NAFTA (North American Free Trade Agreement), o TLC (Tratado de Libre comercio).

#### *b) El Tratado de Libre Comercio y el programa de modernización de la educación*

En México, se empezó a hablar de un tratado de libre comercio con los vecinos del norte entre 1990 y 1991. En aquel entonces, dado que se reconocía que la integración sería entre economías con diversos grados de desarrollo en términos absolutos y relativos, y los afanes con que el gobierno mexicano se movía para la firma del tratado, se pensaba que se reconocería esa realidad desigual y, se veía un “dejo de ingenuidad”, pensando que la integración económica sería bajo el signo de la complementariedad, es decir, que dado que si se hace la

---

<sup>6</sup> El GATT o “Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio”.

comparación por sectores productivos se verían esas diferencias entre las tres economías firmantes del tratado; de ser así la “anhelada complementariedad” se traduciría en que aquellos productos de cada economía que después de satisfacer la demanda interna, los productos sobrantes quedaban para ser colocados en los mercados de los otros dos países firmantes. En el caso de México, podría aplicarse a los excedentes de jitomate, aguacate, azúcar de caña, atún, placa de acero, calzado, etc. Desde esta perspectiva al integrarse México al TLC con Estados Unidos y a la economía canadiense, algunos ingenuos pensaron que la complementariedad económica llevaría a la especialización de cada una de las tres economías en sectores productivos: así la economía “yanqui” se dedicaría predominantemente al sector terciario (los servicios); mientras que los canadienses se especializarían en el sector secundario (de transformación) , y a México le correspondería predominantemente el sector primario (minería, petróleo y actividades agro ganaderas).

Respecto a la educación superior se pensaba que el impacto de la complementariedad en el subsistema al que pertenecen las instituciones de educación superior en México obligaría a las universidades a especializar sus diseños curriculares y sus investigaciones de acuerdo con el tipo de actividad económica en el medio en el que se encuentre inmersa. Se seguiría este criterio para normar la asignación presupuestaria, por lo que en México se privilegiaría a las instituciones dedicadas a las profesiones e investigaciones en ciencia y tecnología, dejando de lado a las humanidades y disciplinas sociales (De la Torre, 1991:69).

Una vez que se firmó el NAFTA, para algunos no fue un tratado de libre comercio, sino un tratado de anexión de un país primer mundista a uno tercermundista; para otros fue un tratado para que los Estados Unidos de América tuvieran abierta su frontera del sur, que les permitiera vender todos sus productos excedentes, nuevos o usados, o bien para alquilar algún tipo de servicios en el territorio mexicano, por ejemplo terrenos para desechos tóxicos.

La firma del tratado trilateral por parte del gobierno salinista fue la apuesta por crear un gran marco de negociaciones que permitirían el equilibrio comercial, económico y cultural en el hemisferio norte, verdadero sueño reivindicador para un gobierno cuyo origen —un fraude electoral disfrazado de “caída del sistema electrónico”—había resultado bastante cuestionado.

Por otro lado, de realizarse este sueño del tratado como gran marco de negociaciones con el vecino del norte, significaba dar vuelta a la página a un siglo

de discusiones, disquisiciones, amenazas, tensiones para algunos gobernantes mexicanos, y negociaciones bajo la sombra para otros gobernantes, cuyas reuniones con el vecino mantenían la idea —para algunos malpensados— de acuerdos inconfesables a espaldas de la sociedad.

Para una organización de indios tzotziles, tzetzales, choles, tojolabales, mames y zoques, de los principales grupos étnicos de Chiapas, y su dirigente, el subcomandante Marcos, la perspectiva que plantaban las negociaciones para el logro del TLC no eran nada alagüeñas. Para el Comité Clandestino Revolucionario Indígena del EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional), la firma del TLC era la punta de lanza que aceleraría el saqueo del país y el inicio de un nuevo reparto del mundo dirigido por Estados Unidos e inspirados en la doctrina triunfal de la pos-Guerra Fría, “el neoliberalismo” (Declaración de la Selva Lacandona).

Para el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, la Toma de San Cristóbal de las Casas, en Chiapas, el 1° de enero de 1994, “está relacionada con el TLC, que para los indios es una condena a muerte. La entrada en vigor del Tratado representa el inicio de una masacre internacional” de acuerdo a la entrevista realizada al subcomandante Marcos el 4 de enero de 1994.<sup>7</sup>

Al firmarse el TLC en 1994, dan en el traste el marco de negociaciones y la idea de complementariedad económica, pasa a ser la apertura comercial indiscriminada para los EUA, e irónicamente, el cierre de la frontera norte para el comercio mexicano y el flujo de braceros en busca del “sueño americano”. En diciembre de 1995, los gobernantes despertarían del sueño guajiro a la realidad del error de diciembre.

### *c) La necesidad del control de lo educativo*

Coraggio (1995), refiere que las ideas que operan detrás de las políticas educativas impulsados por el banco mundial, por ejemplo, conocer el grado del éxito de los sectores sociales y los países, no es la cooperación o la solidaridad entre ellos, sino triunfar en la competencia con los demás. Ser competitivo significa estar en capacidad de pasar las pruebas que plantea el mercado, respondiendo rápida y eficientemente a los cambios.

Los países de América Latina llevan un largo periodo de transición, que se

---

<sup>7</sup> Véase mayor información en ([www.ezln.org.mx](http://www.ezln.org.mx)).

caracteriza por la crisis del modelo de industrialización y mercado hacia adentro, a la que corresponde la declinación de los productos nacionales y protagonistas de aquel modelo. Las perspectivas de la clase política con “la reforma del Estado y sus relaciones con la sociedad y la economía, tienen como objetivo instaurar el mercado mundial como principal mecanismo de asignación de recursos entre y dentro de las naciones” (Coraggio, 1995:4).

Ahora la consigna para el éxito entre los individuos, sectores sociales y países, no es la cooperación o la solidaridad, sino triunfar en la competencia con los demás. Y para competir, un país debe atraer capitales que inviertan en la producción de bienes y servicios exportables, con alta productividad, calidad y flexibilidad.

Citando nuevamente a Coraggio, quien dice que “es frecuente oír que el Banco Mundial viene imponiendo políticas homogéneas para la educación no sólo en la región sino en el mundo” (Coraggio, 1995:1). Resultan plausibles las declaraciones de esta institución, son simultáneas con las reformas educativas en diferentes países, y la homogeneidad discursiva que envuelve a esas reformas lo indica. Pero, al mismo tiempo hay signos de otros actores que están operando activamente y son corresponsables por el resultado.

Al buscar los sentidos posibles de la política social —dentro de la educación—, Coraggio menciona tres sentidos, uno de ellos, plantea que las políticas sociales están pensadas para instrumentar la política económica, éstas son una especie de caballo de Troya del mercado y el ajuste económico en el mundo de la política y la solidaridad social. Su principal objetivo es reestructurar al gobierno, descentralizándolo a la vez que reduciéndolo, dejando en manos de la competitiva sociedad civil, la asignación de recursos sin mediación estatal. Otro efecto es introyectar en las funciones públicas los valores y criterios del mercado, la eficiencia como criterio central, cada cual debe pagar por lo que recibe, los agentes descentralizados deben competir por recursos públicos de acuerdo a la eficiencia en la prestación de servicios según indicadores uniformes, etc., dejando como único residuo de la solidaridad la beneficencia pública y preferentemente privada para los miserables (Coraggio, 1995), la consecuencia inmediata, es que “el diseño de las políticas sectoriales queda subordinado a las de ajuste estructural” (Coraggio, 1995:4), mismos que resultan de las fuerzas inspiradas en la ausencia de iniciativa y del comportamiento defensivo por parte de otras fuerzas sociales.

Las instituciones de educación superior son el reflejo de la complejidad social, los distintos actores que las componen guardan entre sí diferencias, tienen ideologías contradictorias, responden a objetivos y necesidades que atan o permiten resquicios para la autonomía (Ramírez, 1994), dichas instituciones forman profesionales en diferentes ámbitos como el educativo.

En cuanto a las tendencias de las reformas educativas en México, hay que precisar que respecto a que las instituciones de educación superior consideraron las necesidades del medio en el que se encontraban, en el caso del sistema de Unidades UPN, fue a través del Acuerdo para la Federalización de la Educación Básica y Normal, en el que “con calzador” se incluyeron todas la Unidades de los Estados —a excepción de las del área metropolitana del D.F.—que fueron entregadas en su administración financiera a los respectivos estados, obligándolas a negociar con sus respectivas autoridades, lo referente a aumentos salariales, presupuestos, gestión y diseño de programas de interés regional para los estados (UPN, Programa de reordenamiento, 2002:5)

En relación al criterio para hacer la distribución de los presupuestos, dado que en este país funciona bajo la economía capitalista, a partir de que México se inserta plenamente en este modelo a mediados del siglo XX, a través de las tendencias modernizadoras del gobierno de Miguel Alemán (1946- 1952) este criterio se ha venido aplicando por lo menos 48 años antes de la firma del TLC; aunque a partir de los 90’s será a través de Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), Programa de Mejoramiento Profesional (PROMEP) —ahora Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP)—, y otras instancias estatales que promoverán la investigación científica y el diseño de programas innovadores para la enseñanza de estas áreas; a su vez estas instituciones han sido más afines a los cambios fundamentales de las reformas, por ejemplo, el Programa para la Modernización de la Educación Básica y Normal (PROMODE), cuyos objetivos centrales fueron transparentar el gasto y destino de los recursos; hacer más ágiles los procesos educativos y enderezar los contenidos de aprendizaje, haciéndolos más pertinentes a las políticas institucionales.

Ahora, frente a la política neoliberal de adelgazamiento del estado y la reducción del gasto social, y dentro de este rubro se encuentra la educación, y de paso la investigación; por eso en el proceso de desaparición y desincorporación de institutos y centros de investigación iniciado desde el sexenio de Miguel

de la Madrid, continuado con Carlos Salinas y hasta el sexenio actual, aunque para esto se hayan visto en la necesidad de hacer malabarismos lingüísticos y legales. En esa línea de acción recuerdo que durante el salinismo le tocó al Instituto Mexicano del Petróleo (IMP) y más tarde, en 1996, siendo director de Sosa de México (Centro de Investigaciones sobre Sales Industriales) el doctor Francisco Barnés de Castro la liquidó; un año después, en 1997, ahora como rector de la UNAM, Barnés de Castro decidió desaparecer el CISE-UNAM (Centro de Investigaciones y Servicios Educativos) y, por si no fuera suficiente, aprovechando su posición, revivió la intención del aumento de las cuotas en 1999, lo que llevó nuevamente a la UNAM a una gran confrontación con el gobierno, paralizándola por casi dos años.

Las reformas educativas del país, responden a las políticas creadas en los estados del primer mundo para controlar a los estados dependientes o “en desarrollo”, y los gobiernos ven como necesidad estas reformas, aun cuando vayan en contra de la misma sociedad. Lo anterior me lleva a profundizar el análisis sobre la serie de reformas educativas impulsadas desde lo internacional.

Al hacer un poco de historia, una primera reflexión es que, al término de la Guerra Fría en Estados Unidos, los países europeos prepararon el marco para las transformaciones en la calidad de las instituciones bancarias mundiales — dedicadas a la inversión en los países devastados por las guerras — mismas que invertían en las políticas sociales de los países más pobres. Para ello, fueron introduciendo un programa ideológico en que los conceptos pedagógicos eran sustituidos por los conceptos de la economía neoliberal y las ideas de la mercadotecnia se convirtieron en los objetivos de la educación del siglo XXI. En los países más pobres, mientras tanto, empezaron a dejar ver en la educación una escalada social, o una salida para mejorar su vida, poniendo sus ojos en el comercio informal o tristemente en soluciones donde ponen en riesgo su existencia.

### 1.3. REFERENTES NORMATIVOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL PROGRAMA DE REORDENAMIENTO DE LA UPN

La creación de un programa educativo en un país, trae consigo, un sinnúmero de elementos, que tienen que ver con lo que ocurre a escala mundial, en el campo de la economía y la política, es decir no se vive aislados, sino que se forma parte de un grupo de países en vías de desarrollo, y lo que aquí ocurre, está relacio-

nado con lo que también ocurre en los países del primer mundo. El acontecer de un país, no es aislado, es parte de un rompecabezas mundial, y la educación no es la excepción. Existen referentes e hilos que mueven este actuar y que dan pauta al “avance educativo”, si lo hubiera.

- a) *Referentes Normativos Internacionales de la Licenciatura en Intervención Educativa*

En 1990 la UNESCO organiza la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos” en Jomtien, Tailandia, donde representantes de la comunidad internacional de 155 países y representantes de unas 150 organizaciones, se pusieron de acuerdo en “universalizar la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo para finales de la década” (Jomtien, 1990). A partir de esta conferencia, fue aprobada la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, con el objetivo de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, enfatizando que la educación es un derecho humano fundamental e invitó a los países a intensificar sus esfuerzos para mejorar la educación; esta conferencia fue una guía muy utilizada por los gobiernos, las organizaciones internacionales, los educadores y los profesionales del diseño y desarrollo curricular cuando se trata de elaborar y de poner en práctica políticas y estrategias destinadas a perfeccionar los servicios de educación básica y erradicar el analfabetismo (Jomtien, 1990).

El Foro Mundial sobre la Educación celebrado por primera vez del 26 al 28 de abril en el año 2000, y que actualmente se realiza y se acepta en el Marco de Acción de Dakar: “Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes”. Los participantes al Foro fueron representantes de los países integrantes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en este evento reiteraron su acuerdo con la perspectiva de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos adoptada hacía diez años en Jomtien (Tailandia); el compromiso era lograr la educación básica “para todos los ciudadanos y todas las sociedades”. Los acuerdos, se dirigieron a los encargados de adoptar decisiones en los planos nacional e internacional y, en sentido general, a cuantos se consagraran a promover el derecho a una educación de calidad: docentes, agrupaciones de la sociedad civil, Organizaciones no Gubernamentales (ONG’s), investigadores y miembros de la comunidad internacional.

El texto aprobado en el año 2000 del Marco de Acción de Dakar: “Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes”, comprometía a los países a lograr seis objetivos importantes para la Educación de los niños y los jóvenes; el objetivo tres se refiere a velar para que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa, se puede decir que este objetivo encamina los cambios de planes y programas de licenciatura.

Los países que aceptaron estos acuerdos afirmaban que pedirían a todos los estados que elaboraran o fortalecieran los planes nacionales de acción a más tardar antes del año 2002 (Dakar, 2000). Para ello contarían con el apoyo de organismos como Banco Mundial y los bancos regionales de desarrollo, para llevar a cabo tales acciones. En 1998, se realiza la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, en la Sede de la UNESCO en París (UNESCO, 1998) y se pide que los países fomenten la transformación de las instituciones de enseñanza pos-secundaria en instituciones de educación permanente, y redefinan en consecuencia, la función de las universidades.

En la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior*, el artículo 1º manifiesta la importancia de educar, formar y realizar investigación, con el fin de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento de la sociedad, a través de formar ciudadanos responsables, altamente calificados, capacitados profesionalmente; tratar de constituir a la educación superior como aprendizaje permanente, que promueva, genere y difunda conocimientos por medio de la investigación, proporcionando las competencias técnicas (UNESCO, 1998) para contribuir al desarrollo cultural, social y económico.

El artículo 6º se refiere a la misión de orientación a largo plazo, fundada en la pertinencia, en el inciso *a*) se dice que el objetivo es facilitar el acceso a una educación general, amplia y especializada para determinadas carreras, que tienda a ser interdisciplinaria, centrada en las competencias (UNESCO, 1998) y aptitudes, ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas, considerando que la Licenciatura en Intervención responde a este artículo al centrarse en competencias.

En el artículo 9º, referido a métodos educativos: pensamiento crítico y creatividad, en el inciso *b*, se dice que las instituciones de educación superior, deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces

de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones que se planteen en la sociedad, y asumir las responsabilidades sociales; para alcanzar estos objetivos se sugiere la reformulación de planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas, facilitando el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentar en los sujetos la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico.

El discurso de la globalización y el dominio de la lógica del mercado, asigna a la escuela el papel de habilitar a los individuos para que obtuvieran ingresos compatibles con una calidad de vida civilizada, de modo que el resultado agregado de la suma de esas conductas fuesen economías local e internacionalmente sostenibles pero, a Rivero (2000) dos elementos le llaman la atención, la eliminación de la movilidad social como objetivo y la propuesta de subordinar los procesos educativos a las necesidades económicas.

En este último aspecto, se observa la satisfacción de necesidades de aprendizaje básico demandante, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso y la necesidad de incorporar a todos los niños, jóvenes y adultos sobre todo los de situación precaria, que fue una solicitud de la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* de Jomtien, y las propuestas de la Comisión Delors: construcción de una “sociedad educativa” asumiendo el concepto de educación durante toda la vida con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio, y basando el accionar educativo presente y futuro en el aprender a ser, a hacer, a conocer y a convivir.

Por otro lado, se juzga importante realizar estudios e investigaciones que planteen propuestas para fortalecer el desarrollo económico local y la formación de creadores de empresas. En este sentido, las políticas internacionales recomiendan establecer para los estudiantes periodos de trabajo en empresas y redefinir el servicio social para que se realice como una forma de beneficiar a los sectores sociales más desprotegidos. (UPN, LIE, 2002)

Con las políticas internacionales (Dakar, 2000), se pretende una educación para todos, que atienda a la educación básica, a sectores de la primera infancia, a la alfabetización de jóvenes y adultos y que la educación sea inclusiva de sectores marginales. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID), ubica a las necesidades del mercado, como principal referente para la formación de nuevos profesionales, y coloca a la educación superior; como elemento principal para

superar las brechas en materia de equidad y productividad, de acuerdo a esto, la Licenciatura en Intervención Educativa, atiende —en la Unidad 321, Zac.— con dos líneas de intervención a la primera infancia, y a la educación de jóvenes y adultos, son las dos líneas específicas que se acordó ofertar a Zacatecas.

De acuerdo con Guilmain (LIE, 2002) el perfil de la universidad que se propone desde la óptica de los organismos internacionales revisados, tendría como características principales las siguientes:

1. El uso intensivo de las nuevas tecnologías informáticas.
2. La incorporación de la enseñanza virtual; mayor apertura al entorno, especialmente a los sectores productivos y al ámbito internacional.
3. El ofrecimiento de carreras cortas.
4. Los Currícula flexibles para ajustarlos a las necesidades de los mercados emergentes.
5. Énfasis en el desarrollo tecnológico.
6. Venta de servicios como nueva vía de financiamiento.
7. La adopción de conceptos de evaluación empresariales como “excelencia” y “competitividad”, Guilmain (LIE, 2002).

México forma parte del contexto internacional antes descrito, y en virtud de que su desarrollo está fuertemente vinculado a la dinámica de la globalización mundial, las políticas educativas que orientan la planeación y el desarrollo de las IES (Instituciones de Educación Superior) se sintetizan en la normatividad y los lineamientos establecidos por dos instancias nacionales: la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES).

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 establece políticas, objetivos, metas y lineamientos específicos para las instituciones de educación superior basadas en un diagnóstico nacional que identifica como problemas principales del sector los siguientes: a) el acceso, la equidad y la cobertura; b) la calidad, y c) la integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior (PNE, 2001),

La Universidad Pedagógica Nacional, como parte del sistema de Educación Superior, comparte estos problemas planteados en el Programa Nacional de Educación (PNE) y con base en los principios que orientan su queha-

cer, establecidos en el Proyecto Académico, propone como una de las estrategias para atenderlos, el diseño y operación de la Licenciatura en Intervención Educativa, orientada a la formación de profesionales de la educación, fomentando actividades educativas centradas “en el aprendizaje efectivo de los estudiantes y en el desarrollo de su capacidad de aprender a lo largo de la vida” (LIE,2002); se enfatiza también la necesidad de que los programas articulen la formación con el servicio social, atiendan la pertinencia cultural y regional de la oferta.

Las tendencias internacionales de la educación superior, antes señaladas, impactan los programas nacionales y definen políticas educativas particulares; sin embargo el gran reto de las IES es diseñar proyectos y estrategias, que posibiliten a los países definir un rumbo propio y perfilen un sistema de educación superior que responda a necesidades e intereses también propios, de manera que la globalización no signifique al final la pérdida de los valores, de la cultura y de la historia compartida que hoy identifica a todos los países de América Latina (LIE,2002).

*El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, explica, en el capítulo 4, que la educación a lo largo de la vida tiene como base cuatro pilares fundamentales: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a vivir juntos”, y “aprender a ser”.*

Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida;

Aprender a hacer, a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Asimismo, a aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, sean estas a causa del contexto social o nacional, o formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia —realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos— respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz;

Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo como su memoria, su razonamiento, su sentido estético, sus capacidades físicas, y sus aptitudes para comunicar.

En el capítulo seis del *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors*, se afirma que la universidad debe situarse en el centro del dispositivo, aunque, como ocurre en numerosos países, existan fuera de ella otros establecimientos de enseñanza superior; que la universidad tendría atribuidas cuatro funciones esenciales:

1. La preparación para la investigación y para la enseñanza.
2. La oferta de tipos de formación muy especializados y adaptados a las necesidades de la vida económica y social.
3. La apertura a todos para responder a los múltiples aspectos de lo que se ha llamado educación permanente en el sentido lato del término.
4. La cooperación internacional.

La universidad, se pronuncia con toda independencia y plena responsabilidad sobre los problemas éticos y sociales como una especie de poder intelectual que la sociedad necesita para que la ayude a reflexionar, comprender y actuar. La diversidad de la enseñanza secundaria y las posibilidades que brinda la universidad deben dar una respuesta válida a los retos de la masificación suprimiendo la obsesión del “camino real y único”. Gracias a ellas, combinadas con la generalización de la alternancia, se podrá también luchar eficazmente contra el fracaso escolar.

La licenciatura en Intervención Educativa surge como referencia constante de los actuales procesos de cambio educacional, como parte de las recomendaciones producto de las reuniones de Ministros de Educación en el marco del *Proyecto Principal de Educación* (Rivero, 2000), celebrado en Jomtien en 1990, y en el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI*.

## *b) Referentes Normativos Nacionales de la Licenciatura en Intervención Educativa*

Una sociedad requiere de referentes normativos en todos los aspectos de su vida, para alcanzar un ambiente de respeto y tolerancia, en este sentido Castoriadis, ve que las normas, valores y concepciones hagan que una sociedad sea visualizada como una unidad, como un imaginario efectivo, es decir que son las significaciones instituidas en la sociedad.

El Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, decreta la Ley para la Coordinación De La Educación Superior, y la publica en el Diario Oficial de la Federación el 29 de diciembre de 1978, en la que se establece que el tipo de educación superior es el que se imparte después del bachillerato o de su equivalente. Comprende la educación normal, la tecnológica y la universitaria e incluye carreras profesionales cortas y estudios encaminados a obtener los grados de licenciatura, maestría y doctorado, sí como cursos de actualización y especialización, a la federación le corresponde vigilar que las denominaciones de los establecimientos de educación superior correspondan a la misma.

También importante será la Ley reglamentaria del artículo 5º constitucional relativo al ejercicio de las profesiones (1945, reformada en 2010), publicada en el Diario Oficial de la Federación, el 26 de mayo de 1945. El texto fue reformado y publicado en el mismo diario el 19 de octubre de 2010. Ahí se establece que el título es expedido por la SEP, o instancia de educación superior, y avala la formación académica-científica de quien haya cursado esos estudios; y que está en posibilidades de tramitar su cédula profesional. Las disposiciones de esta ley regirán en el Distrito Federal en asuntos de orden común, y en toda la República en asuntos de orden federal. Se trata también de las condiciones que se deben llenar para obtener un título profesional, las Instituciones que están autorizadas para expedir los títulos profesionales, las tareas que le corresponden a la Dirección General de Profesiones, y todo lo que compete al profesionista.

La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) surge en el año 2000, como parte del Programa Nacional de Reordenamiento de la Oferta Educativa de la UPN pero en el estado de Zacatecas inicia en el 2002, es un programa de educación superior, que fue creado para responder a las necesidades actuales de las políticas internacionales y nacionales, en un contexto y emergencia de eventos como la disminución en la matrícula escolar de La LE plan '94, y otros

requerimientos que exigen que las Instituciones de Educación superior (IES) revisen, evalúen y reformulen su oferta educativa (LIE, 2002), esta realidad conforma el marco y diseño de la LIE.

#### 1.4. LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO DE LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA, EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

La intervención Educativa es una profesión emergente, que surge de la preocupación de un grupo de académicos, ante el futuro de la Unidades UPN, ya que la demanda de la Licenciatura en Educación plan '94, iba disminuyendo, y apoyados por la Rectoría en UPN Ajusco, alrededor de 50 profesores, provenientes de diferentes estados, coordinados por Adalberto Rangel de la Peña como Director de Unidades UPN, iniciaron la construcción del Programa Educativo, del Plan de estudios y de los programas Indicativos, bajo la normatividad nacional e internacional.

Con la finalidad de ofrecer una licenciatura que respondiese a las necesidades sociales, regionales, estatales y a las expectativas de los alumnos de incorporarse con prontitud al mercado de trabajo que se ofrecen en diversos ámbitos de intervención en el campo educativo. Así, la Comisión Nacional de Reordenamiento de la Oferta Educativa elaboró diagnósticos estatales que tenía como objetivo: 1) identificar las necesidades sociales, susceptibles de ser atendidas a través de programas y estrategias educativos institucionales; 2) priorizar las necesidades identificadas en cada estado; 3) atender la especificidades de las necesidades identificadas en cada estado.

La fundamentación de la LIE, se encuentra en el Programa Reordenamiento de la Oferta Educativa (LIE, 2002), que es la parte formal, donde se encuentran los lineamientos generales de operación. Dicho programa, se organiza en cuatro dimensiones: la social, la socio-profesional, la epistemológica y la psicopedagógica. En la dimensión social, el diagnóstico elaborado a escala nacional permitió identificar los problemas socioeducativos, a los cuales se propone dar respuesta con la formación profesional de un sujeto capaz de intervenir eficazmente en atención a los problemas relacionados con: a) la formación de la población infantil entre los 0 y los 4 años de edad; b) la atención a las personas jóvenes y adultas que no han tenido oportunidad de lograr acceso a la alfabetización y a la escuela, la capacitación para el trabajo, la educación orientada

al mejoramiento de la calidad de vida, la promoción de la cultura y fortalecimiento de la identidad; c) la diversidad cultural que se expresa en diferentes ámbitos del país; d) la necesidad de plantear estrategias de integración social y educativa, para poblaciones con necesidades sociales y educativas particulares. e) formas de organización, gestión y administración educativas, no sólo en el ámbito escolar tradicional sino en el de otras instituciones y del propio sistema educativo. f) la orientación para la toma de decisiones de jóvenes y adultos respecto a las opciones profesionales que definen su proyecto de vida.

El Licenciado en Intervención Educativa (LIE) es un profesional de la educación que interviene en problemáticas sociales y educativas que trasciende los límites de la escuela y es capaz de introducirse a otros ámbitos y plantear soluciones a los problemas derivados de los campos de intervención. En el programa se proponen líneas de formación para la LIE, y no todas se desarrollan en los estados de la República, ya que las condiciones de desarrollo socio-económico-político y cultural no son iguales, estas líneas específicas son: 1) Educación de las personas jóvenes y adultas; 2) Gestión Educativa; 3) Educación inicial; 4) Interculturalidad; 5) Inclusión social y 6) Orientación educacional.

En la dimensión socio-profesional, el LIE es considerado como un profesional que integra un análisis de procesos sociales y educativos, desde diversas disciplinas y de contextos particulares en los que interviene de manera eficaz. Este profesional diversifica su labor, atendiendo no solamente el ámbito del aula, sino también las necesidades del sector social, relacionadas con la atención de individuos y grupos con requerimientos específicos como la alfabetización, la educación para la vida, inclusión social, etc. Para esto, es sustancial que desarrolle las siguientes características: a) polifacético en capacidades genéricas que abarquen diferentes disciplinas; b) polivalente, es decir, encontrar en diferentes ámbitos, una aplicación de sus conocimientos y competencias; c) flexible ante la diversidad de necesidades sociales y educativas) preparado para la internacionalización del mercado laboral, mediante una comprensión de diversas culturas y, el dominio de otros idiomas; e) capaz de contribuir a la innovación y ser creativos; f) emprendedor para crear sus propios negocios o empresas (empleabilidad) g) interesado en el aprendizaje durante toda la vida y preparado para ello; h) capaz de trabajar en equipo; i) capaz de comunicarse y poseer sensibilidad social; j) capaz de hacer frente a las incertidumbres; k) solidario y con un fuerte compromiso

social l) responsable; m) poseedor de una sólida cultura general; n) apto para resolver problemas; o) crítico de la realidad social p) autocrítico en su desempeño profesional; q) crítico, reflexivo y participativo; r) hábil en el uso de las nuevas tecnologías; s) tolerante, cooperativo y dispuesto a mejorar la convivencia humana, y t) respetuoso ante la diversidad.

La dimensión epistemológica de la LIE, reconoce diferentes formas de acceso y tipos de conocimiento y aprendizaje, donde las personas desarrollan experiencias significativas a través de su desempeño en diferentes lugares de trabajo con diversos contextos culturales.

El campo de la intervención profesional se redefine, al desaparecer los límites entre las ciencias exactas y las ciencias humanas, explicando así el surgimiento de disciplinas como la neuropsicología, la socioantropología, la telemática y así poder intervenir de forma educativa en hospitales y centros de salud.

En la dimensión Psicopedagógica, el programa LIE, fundamenta que la formación profesional del Interventor educativo requiere un currículum basado en competencias, los principios que se retoman en esta orientación son: a) Polivalencia, cuando la competencia se transfiere o aplica en nuevos contextos y situaciones se dice que es polivalente, que aún siendo amplia no es universal sino delimitada a una gama de tareas semejantes en una actividad profesional, o familia ocupacional; b) Flexibilidad, es una de las características de la nueva formación, en un mercado de trabajo y bajo circunstancias sociales cambiantes no es práctico establecer un currículum rígido. Las soluciones más idóneas se basan en el establecimiento de planes de estudio con cursos de formación flexibles, que cada educando pueda seleccionar, combinar, etc.; c) Pertinencia, el currículum ha de corresponder a las necesidades del sector social y profesional así como a las demandas laborales; d) alternancia como la capacidad de combinar los conocimientos teóricos con el aprender a hacer en un ambiente laboral, social o profesional; e) desarrollo y continuidad, se refiere a la necesidad para desarrollar competencias en relación a los cambios sociales y modificaciones de las demandas laborales de manera continua.

La licenciatura en intervención educativa, busca que los futuros profesionales puedan desempeñarse en distintos campos educativos, con proyectos alternativos para solucionar problemas diversos. La identificación de los elementos teóricos y metodológicos de la intervención educativa, en este sentido, permi-

tirá proporcionar a los estudiantes los fundamentos para intervenir en problemas socioeducativos y psicopedagógicos.

Se define intervención como la acción intencionada sobre un campo, problema o situación específica, para su transformación. Los problemas que sustentan a la LIE, fueron los identificados en el contexto circundante de las unidades UPN, pensando que serían abordados bajo el modelo basado en competencias, procurando una formación pertinente de un profesional competentes que responda a la atención de necesidades planteada, bajo la lógica de competencias profesionales, a diferencia de las competencias laborales, que se traducen en un conjunto de tareas independientes y puntuales y escinden la riqueza de la práctica profesional, las competencias profesionales tienen como fuente las necesidades de formación y los problemas socioeducativos detectados. En este sentido, están referidas a la capacidad de intervenir en los problemas socioeducativos y psicopedagógicos, en diferentes contextos.

La intervención socioeducativa, se refiere a la realizada en el área cultural, social y educativa, en los ámbitos formal e informal, incidiendo en el tiempo libre, la educación de adultos, la educación especializada, la ambiental, para la salud, para la paz, para la tercera edad, para los medios de comunicación y el desarrollo comunitario. Una forma de esta intervención es la animación sociocultural, caracterizada por desarrollarse a través de una metodología participativa que genera procesos autoorganizativos individuales, grupales y comunitarios, orientados al desarrollo cultural y social de sus destinatarios.

La intervención psicopedagógica, se circunscribe al ámbito escolar. Su campo de atención son los problemas institucionales tanto de alumnos como de maestros, en el plano de los aprendizajes, o en las formas de enseñar contenidos específicos. El documento del Programa Reordenamiento de la Oferta Educativa (LIE, 2002:25) cita a Beltrán, que identifica diez posibles áreas de intervención psicopedagógica, en el ámbito de apoyo psicopedagógico en la escuela, en el ámbito de integración a la escuela de minusválidos, en el ámbito de la creatividad y afectividad, en el de la inteligencia práctica, en el de la estructura cognitiva, en el ámbito del aprendizaje, en el ámbito del lenguaje oral y escrito, en el ámbito de las matemáticas, y en el ámbito de las ciencias sociales. Ambas intervenciones la socioeducativa, y la psicopedagógica, forman en competencias profesionales, para que los sujetos sean capaces de definir fines, medios y alternativas, evaluar situaciones globales

y resolver problemas a la luz de las posibilidades que desarrollen las competencias.

Las competencias propuestas en el modelo educativo de la LIE tendrían la finalidad de desarrollar en el profesional, las capacidades de adaptación, resolución de problemas, flexibilidad de pensamiento, trabajo *en equipo*, realización y control autónomo, sensibilidad social, comprensión de diversas culturas y adquirir capacidades instrumentales, teóricas y de convivencia social, que apuntan a una formación integral, a través de una educación humanista que trascienda a la sociedad e implique una preparación para la vida.

El objetivo de la Licenciatura en Intervención Educativa es formar un profesional de la educación, capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, a través de la adquisición de las competencias generales (el perfil de egreso) y específicas (las adquiridas a través de las líneas profesionalizantes), que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención.

En el perfil de egreso de la LIE, considera que estas son las competencias profesionales de un interventor educativo:

- 1) Crear ambientes de aprendizaje para intervenir en el proceso de construcción de conocimiento de los sujetos, mediante la aplicación de modelos didáctico-pedagógicos y el uso de los recursos de la tecnología educativa. Los ambientes de aprendizaje responderán a las características de los sujetos y de los ámbitos donde se espera influir profesionalmente, con una actitud crítica y de respeto a la diversidad;
- 2) Realizar diagnósticos educativos, a través del conocimiento de los paradigmas, métodos y técnicas de la investigación social con una actitud de búsqueda, objetividad y honestidad para conocer la realidad educativa y apoyar la toma de decisiones;
- 3) Diseñar programas y proyectos pertinentes para ámbitos educativos formales y no formales, mediante el conocimiento y utilización de procedimientos y técnicas de diseño, así como de las características de los diferentes espacios de concreción institucional y áulico, partiendo del trabajo colegiado e interdisciplinario con una visión integradora y una actitud de apertura y crítica, de tal forma que le permita atender a las necesidades educativas detectadas;
- 4) Asesorar a individuos, grupos e instituciones a partir del conocimiento de enfoques, metodologías y técnicas de asesoría, identificando problemáticas, sus causas y alternativas de solución a través del análisis, sistematización y comunicación de la información que oriente la toma de decisiones con una actitud ética y responsable;
- 5) Planear procesos, acciones y pro-

yectos educativos holística y estratégicamente en función de las necesidades de los diferentes contextos, utilizando los diversos enfoques y metodologías de la planeación, orientados a la sistematización, organización y comunicación de la información, asumiendo una actitud de compromiso y responsabilidad, con el fin de racionalizar los procesos e instituciones para el logro de un objetivo determinado; 6) Identificar, desarrollar y adecuar proyectos educativos que respondan a la resolución de problemáticas específicas con base en el conocimiento de diferentes enfoques pedagógicos, administrativos y de la gestión, organizando y coordinando los recursos para favorecer procesos y el desarrollo de las instituciones, con responsabilidad y visión prospectiva; 7) Evaluar instituciones, procesos y sujetos tomando en cuenta los enfoques, metodologías y técnicas de evaluación a fin de que le permitan valorar su pertinencia y generar procesos de retroalimentación, con una actitud crítica y ética; 8) Desarrollar procesos de formación permanente y promoverla en otros, con una actitud de disposición al cambio e innovación, utilizando los recursos científicos, tecnológicos y de interacción social para consolidarse como profesional autónomo. (UPN, 2002:29)

El Plan de Estudios está constituido por 37 espacios curriculares, 32 son cursos obligatorios, distribuidos en tres áreas de formación: a) Formación Inicial en Ciencias Sociales, b) Formación Profesional Básica en Educación y c) Líneas Específicas: Educación Inicial y Educación de Jóvenes y Adultos; y de cinco asignaturas optativas, que son elegidas mediante un catálogo. Comprende igualmente el cumplimiento de las prácticas profesionales y el servicio social, al término de la LIE, el estudiante completa las 37 asignaturas que comprenden 358 créditos.<sup>8</sup>

El contenido y la distribución de las materias obedecen al tipo de competencias que se busca organizar y generar en los estudiantes. Competencias que se consideran a lo largo de la trayectoria curricular, contenidas en las asignaturas, y que se incluyen en cuatro tipos de saberes: saber referenciar, saber hacer, el saber ser y convivir. La evaluación está basada en competencias, entendidas como la combinación compleja de habilidades, conocimientos y actitudes. Aun cuando el enfoque de educación basada en Competencias, sea una tendencia del enfoque curricular, la UPN no retoma acríticamente este modelo sino establece adecuaciones teóricas y metodológicas; contribuyendo con un profesional de la educación comprometido con la sociedad a través de una actitud crítica y propositiva y no sólo con las necesidades del mercado.

---

<sup>8</sup> Véase anexo 20.

Un currículum basado en competencias requiere de cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje, y el programa de la licenciatura los llama ambientes de aprendizaje, entendidos como el clima propicio que se genera para que los sujetos aprendan; considerando los espacios físicos o virtuales como las diversas condiciones que estimulen las actividades de pensamiento de los sujetos. El marco de la enseñanza también se reconceptualiza como generadora de un proceso interactivo, donde los alumnos construyen sus aprendizajes en relación activa con el contexto, con compañeros, materiales de trabajo y el profesor.

La interacción educativa, responde oportunamente a los intereses, necesidades y grado de desarrollo de los alumnos, concibiéndose como un conjunto de ayudas que el profesor ofrece a los alumnos en la construcción de su conocimiento. El rol del docente es de orientador en el proceso de aprendizaje de los alumnos, seleccionando las actividades apropiadas. La relación pedagógica entre el docente y el alumno, se vuelve más compleja y se descentraliza del ámbito formal del aula, abarcando la educación virtual.

La evaluación es integral, y comprende el logro de las competencias profesionales, el desempeño del docente, la pertinencia y congruencia del programa de licenciatura, la operación, el impacto y formación del educando.

Las Prácticas Profesionales, son desarrolladas por los estudiantes del sexto al octavo semestre de la Licenciatura, su valor es de treinta créditos, y constituyen el ocho por ciento del total de la carrera, se establecen los lineamientos generales para la inscripción, implementación, desarrollo, seguimiento y acreditación de las mismas, Los propósitos son los siguientes:

- I. Ampliar, aplicar y consolidar las competencias desarrolladas a través de la carrera para concretar la teoría y reconocer sus límites en la realidad.
- II. Coadyuvar al desarrollo de las competencias profesionales de la carrera
- III. Aproximar al estudiante a los posibles ámbitos laborales donde podrá desempeñarse profesionalmente.
- IV. Desarrollar, fortalecer y consolidar la vinculación con los sectores público, social y privado.

El documento Normativo de prácticas profesionales y servicio social, explican lo que constituyen dentro de la licenciatura, la finalidad es contribuir a la solución de la problemática social del país, como lo marca *ANUIES*.

El marco normativo y legal se encuentra en la fracción VII del Artículo 3° Constitucional, la Ley General de Educación, el Programa de Desarrollo Educativo 2000-2006, y el Programa para el Mejoramiento del Profesorado, coinciden en señalar la importancia estratégica de impulsar y operar una educación integral en las instituciones de educación superior; en La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en el apartado relativo a los “Programas de las Instituciones de Educación Superior”, incluye uno para atender el “Desarrollo Integral de los Alumnos”.

El Programa Nacional de reordenamiento de la Oferta educativa de la UPN, de la Licenciatura en Intervención Educativa cuenta con un Reglamento general de titulación e instructivo de Titulación LIE, el cual rige este proceso en los programas de educación superior en la UPN. La LIE, tiene un instructivo de titulación donde muestra las opciones de titulación, describe como desarrollarlas y lo que se requiere en el proceso de titulación.

El Programa de Tutorías es un componente clave en dicho programa educativo, para dar solución a problemas como la deserción, el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal de las Instituciones de Educación Superior, a través de objetivos estratégicos como incrementar la calidad del proceso formativo, aumentar el rendimiento de los estudiantes, reducir la reprobación y el abandono para lograr índices de aprovechamiento y de eficiencia terminal satisfactorios, para cumplir con el objetivo de responder a las demandas sociales con más y mejores egresados que, al mismo tiempo, puedan lograr una incorporación exitosa al mercado de trabajo.

La operatividad de la Licenciatura en Intervención Educativa en la Unidad 321, Zacatecas, requirió de condiciones de infraestructura, administrativas y académicas, y algunas unidades carecían de ellas, en otras, se notaban inercias y resistencias. De ser un sistema a distancia, o semiescolarizado, pasó a ser un sistema escolarizado, aunado a eso el trabajo era con jóvenes, no con adultos docentes o con compromisos profesionales como se había trabajado.

Al momento de ejecutar el programa LIE en la Unidad UPN 321, no se realizó un diagnóstico socioeducativo en la entidad, las necesidades de educación no formal y formal del Estado y de los espacios específicos del sector empresarial, con la finalidad de ofertar las líneas específicas de la licenciatura, y la decisión que se tomó fue ofertar las de Educación Inicial y Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

La Unidad UPN-32I, careció de un programa de difusión que informara de manera más clara al sector empresarial y a la alta burocracia del Estado, sobre la nueva licenciatura y las competencias con las que formaría a los intervenidores, de manera que para ellos quedara suficientemente claro los problemas que les resolverían los LIE en sus áreas, o en los espacios de su competencia. Así, cuando los recién egresados de LIE se presentaban ante sus potenciales empleadores, fueran de la iniciativa privada o burócratas de mandos medios, ambos tuvieron claro su campo de acción.

A pesar de todas las carencias mencionadas anteriormente, en 2002 el inicio del nuevo programa se veía compensado por el entusiasmo y la “entrega” de los académicos, por el apoyo de las autoridades de la institución, que sin contar con recursos para el nuevo programa, hacía malabares con el dinero destinado a los otros programas; con generaciones que veían en la pedagógica y en la LIE, la posibilidad de abrir y conseguir nuevos espacios educativos.

Este nuevo programa educativo era desconocido para quienes no participaron en su elaboración, por lo que la tarea era socializar para darse a conocer y formarse académicamente en esta nueva licenciatura, con la finalidad de un buen funcionamiento. La forma en la que se solucionó este problema fue que se iniciaron videoconferencias con cursos introductorios para los académicos de la LIE, posteriormente en 2003, se ofertaron para los docentes que trabajaban en el programa, dos diplomados sobre las licenciaturas en Educación Inicial y la de la Educación de Jóvenes y Adultos.

Los docentes de la Unidad 32I formaban parte del colectivo, se encontraban en la LIE de manera voluntaria, así que las reuniones organizativas y de evaluación eran constantes. En el caso de las líneas específicas se había nombrado un responsable. En cuanto a las prácticas profesionales éste se encargaba de la vinculación con las instituciones donde se realizaban, y sin embargo, nadie estaba formado académicamente en el modelo de competencias, las prácticas docentes estaban sostenidas por otros modelos educativos. Mientras tanto, las cargas de trabajo se multiplicaron debido a que se atendían otros programas, y los académicos no eran exclusivos para la LIE.

La operación del programa estuvo rodeada de carencias que se fueron solucionando paulatinamente, una evaluación formal de los cursos por parte de los docentes, a través de las actas de evaluación que eran iguales a las de la LE'94. Posteriormente, el software de la LIE se hizo llegar a las unidades por

parte de la Sede Ajusco. Otro aspecto fueron los acervos bibliográficos suficientes, actualizados y adecuados, tanto en la Unidad 321 Zacatecas como en muchas otras unidades, sí había bibliografía, pero desactualizada y que además no correspondía a la referida en los programas indicativos de las materias de la nueva licenciatura.

El programa de tutorías presentó algunos inconvenientes para desarrollarse, por lo que en 2006 se hizo un primer intento, el cual tuvo que ser interrumpido, debido al término de contrato de las docentes que lo impartían, y es hasta el 2012 que se puso en marcha el plan de trabajo, viéndose fortalecido en 2014 a través de un “Diplomado en Tutorías”, impartido por la Universidad Autónoma de Zacatecas. En lo que se refiere a la asesoría y acompañamiento en la titulación de los alumnos, es a través de un proyecto de intervención, donde los docentes sólo contaban con la experiencia que se tenía a través de la LE'94, así que académicos y alumnos aprendieron juntos.

Esta nueva licenciatura, inyectó vitalidad a la Unidad 321 Zacatecas, la algarabía de los estudiantes, a veces contagiaba a los académicos, pero en otras ocasiones molestaba a los de mayor edad, estos estudiantes eran más críticos que los de la LE'94, ellos buscaban otros métodos diferentes a los tradiciones para aprender, cabe recordar que la costumbre no era el aprendizaje basado en competencias, y por supuesto la enseñanza basada en competencias, lo que obligó a los académicos más comprometidos a actualizarse. Otro aspecto vital fue la creación de vínculos con otras instituciones, en el marco de las prácticas profesionales y el servicio social que no existían en los otros programas.

Se podría observar que, quizá, la profesión no era conocida, ni formaba parte del profesiograma de la Secretaría de Educación y Cultura, lo que en el estado había sido un obstáculo para ser reconocida y aceptada, cuestión que se ha ido superando por la gestión emprendida por las autoridades de la misma Unidad 321 Zacatecas. A escala nacional, la LIE también ha presentado serios problemas, esto es, en 2012 entró en crisis y tuvo que cerrarse la inscripción a la misma, por las políticas gubernamentales que influyeron en las decisiones de la rectoría, al querer redirigir el rumbo de la UPN y que retomara la tradición de actualizadora y niveladora en el ámbito magisterial, dejando de lado la formación como una actividad importante en la profesionalización.

En 2013, tanto en la Unidad 321 Zacatecas como en muchas otras, la Universidad Pedagógica Nacional, para seguir conservando su calidad de universidad,

iniciaron un proceso de autoevaluación de programas educativos, como parte de las iniciativas emprendidas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), a través de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) para medir la calidad de los programas educativos, por lo que la Licenciatura en Intervención Educativa inició el proceso de autoevaluación.

#### 1.5 LA FORMACIÓN Y LA IDENTIDAD PROFESIONAL COMO MANDATOS, ENCARGOS, CONVOCATORIAS Y MODELOS

“La formación es un complejo donde se ponen en juego distintos procesos cognoscitivos, sociales, psíquicos que obligan a un trabajo imaginario de creación de sentido” (Ramírez, 2009:2). En ella, es necesario reconocer dos dimensiones de los humanos: la sociohistórica y la psíquica, las cuales se entrelazan, se entretejen y retroalimentan gracias al lenguaje. En la formación, el lenguaje ocupa un lugar prioritario, “para que emerjan los acuerdos, los convenios, los simulacros, así como las contradicciones que se producen en las construcciones imaginarias, que encuentran sentido a la acción, rompiendo las formas institucionales, las prácticas sociales, las identidades convocadas y para ello, se concibe a un sujeto creativo” (Ramírez, 2009: 2).

De acuerdo al planteamiento de Castoriadis, la institución se establece imaginariamente, donde coexisten procesos de identificación, que es un “sí mismo individual-social” (Castoriadis, 1997: 157) y la alienación que aparece solamente como “discurso del otro” (Castoriadis, 2013:173), aunque juegue un papel esencial como determinación y contenido del inconsciente y del consciente de la masa de los individuos, donde el otro desaparece en el anonimato colectivo.

Ejemplo de esto es en el caso del programa educativo LIE, el estudiante se va identificando, paulatinamente, su “sí mismo individual” con el del interventor educativo, y va crea significaciones del discurso curricular, del significante de la institución, del de los docentes y los mismos iguales. Ellos elaboran un trabajo permanente de interpretación-construcción de las condiciones de su contexto, de los otros y de sí mismos, es decir, se apropian de experiencias, ideas y contenidos educativos y reelaboran o reconstruyen la realidad que viven, que pasa a ser parte de su existir cuando se enfrentan a las prácticas educativas, al servicio social y al campo laboral.

La formación, de acuerdo a Ramírez, es un entramado complejo de tiempos, espacios y potencia creadora. El sujeto es convocado por la institución a una función y desarrollar un rol con modos de regulación, de ser y actuar; en un tiempo donde convergen la temporalidad del mismo, su espacio y su potencial creador. Desde su persona, sintetiza estos aspectos en un propio tiempo subjetivo que constituye una de las hebras con las que entreteteje su práctica, en la que quedan imbricados lo general y lo particular (Ramírez 2009), como una elaboración subjetiva que nos lleva a tomar distancia de los otros, acercándonos a su mundo, advirtiendo nuestras propias diferencias, en una dialéctica de compromisos mutuos. La formación es un esfuerzo imaginario, “que crea, da sentido, clasifica, distingue, nomina, reconoce, interpreta, interpela” (Ramírez, 2009) en el que se construye la identidad a través del lenguaje e interacción con los otros.

El sujeto se constituye en el diálogo a través del lenguaje, que se forma en un permanente juego con el mundo, en un incesante proceso que se expresa en actos que son el móvil en el intento de figurar una determinada identidad. Así, desde la perspectiva de Ramírez (2009), convocar, encargar y figurar son acciones del lenguaje, en las que está implícita la creación social en su dimensión alienada como en su dimensión creativa, desde Castoriadis, la alienación es un modo de relación con la institución y la historia, sin referirse a la dominación que ejerce; entonces el convocado acepta y hace suyas de manera creativa, las significaciones de la visión, la misión, los encargos y los compromisos que tiene la UPN, a escalas estatal, nacional e internacional.

Convocar es un esfuerzo donde convergen tiempos, palabras, espacios y discursos de agentes locales, nacionales e internacionales, para homogeneizar dispositivos, regular instrumentos y formas organizativas, útiles para el funcionamiento de una sociedad donde de manera implícita se reconocen como reguladores de las relaciones, normativas de la acción social.

Ser convocado implica un eco, una escucha, una resonancia del lenguaje con el deseo, el tiempo y la experiencia de un sujeto. Puede haber muchos mandatos, encargos, figuras y modelos en el contexto y éstos no encarnan en un sujeto, ni significan o impactan en él. La visión de Ramírez (2009), es muy interesante, desde el aspecto histórico-social donde hay una convergencia en tiempos y espacios, deseos, modos de ser y de hablar del sujeto con la institución que convoca, y que paulatinamente éste introyecta y se identifica con ella y el programa educativo.

Encargar desde Ramírez (2009) son los pactos sociales, es una de las acciones que permiten la reproducción y la institución imaginaria de la sociedad. Estos encargos se notan a través de lo que Castoriadis llama los modos de ser *legein* y hacer *teukhein* que conforman las instituciones sociales llámese UPN, Unidades UPN, y programas educativos. Los encargos pueden presentarse de manera organizada y sistemática como en los perfiles de ingreso presentes en la convocatoria, los sujetos pueden o no acudir al llamado, pueden iniciar su formación y cambiar de opinión en el transcurso de sus estudios, y van consolidando su formación profesional en las prácticas profesionales.

Los encargos delegan un lugar, un papel que jugar en el mundo donde se mandata, se designa, se solicita ser parte de él, pero también se regula, se controla, se coacciona, se tienden los dispositivos para que esos encargos se cumplan (Ramírez, 2009) y son los sujetos parte de ellos mismos, al habilitarlos, forman parte de su ser y de su hacer, de sus costumbres y sus prácticas, en las cuales buscan reconocimiento o figurar en sus haceres y haberes. Es decir, buscan que existan, en un espacio y tiempo determinado, cuestión explícita en los referentes normativos nacionales e internacionales de la Intervención Educativa.

Estas figuraciones traen detrás, las convocatorias y los encargos locales, nacionales, e internacionales, a través de los perfiles de egreso, que dan línea de identidad, durante la formación de los interventores, y que al egresar buscan un empleo, en el que tengan un salario y si es posible el poder y el prestigio, al desear ocupar puestos donde puedan ejercer cambios, esta idea es sostenida por su familia, es decir, ¿a quién no le gustaría que sus hijos fueran exitosos y con fortuna?, o ¿que su cónyuge lo fuera?, dado que el estado civil de algunos estudiantes es casado o casada.

Los sujetos no son dueños totalmente de su voluntad y su destino, van modificando su realidad, resignificando su propia práctica, construyen el sentido de su hacer, bajo los mandatos de la institución donde se forman, sin embargo, en ese desempeño, algo propio aportan como su sentimientos a la profesión, que hacen que se identifiquen o decidan desertar.

La Universidad Pedagógica Nacional, por medio de la LIE, forma profesionales de la educación a través de la interacción con “los otros” —profesores, compañeros e instituciones donde realizan prácticas profesionales y servicio, que interpretan, dan sentido, e imaginan lo que serán al egresar, es decir, cons-

truyen su identidad profesional, enmarcada en los modelos educativos del momento, en el caso de la LIE, el marco es el enfoque de educación basada en competencias.

Al surgir la Licenciatura en Intervención Educativa, como una nueva profesión emergente, se buscaba una figura profesional de la educación flexible y polivalente (LIE, 2002), capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo; bajo la formación de un enfoque curricular basado en competencias, es decir, un profesional de la educación que respondiera a las necesidades sociales y educativas.

El programa educativo LIE concibe al sujeto en la trama de relaciones de la globalización, donde la identidad personal y nacional son desconstruidas y reconstruidas a cada momento, (LIE, 2002: 22), es decir la identidad está en constante movimiento. Sin embargo, dicho programa permite la libre interpretación sobre la forma en la que suceden estos procesos.

La formación del interventor educativo se desarrolla a través de las competencias profesionales que le dan identidad, y son fuente constante para la solución de problemas socioeducativos y psicopedagógicos, detectados en diferentes contextos, que se diferencian de las competencias laborales traducidas en un conjunto de tareas independientes y puntuales.

La universidad como factor profesionalizante aporta a la construcción de las profesiones, específicamente la de Licenciatura en Intervención Educativa, la formación, la acreditación y la investigación sobre múltiples campos de conocimiento (Páez, 2011:197), además de enriquecer los campos de conocimiento y profesionales de los egresados.

Al diferenciarse de una profesión del universo existente en la sociedad, va ganando terreno y reconocimiento social y económico, a otras que apenas se encuentran emergiendo, al respecto desde la perspectiva económica, un profesional LIE se enfrentan a un medio socio económico difícil en Zacatecas<sup>9</sup>, en el que prevalecen las actividades del sector primario, según datos del INEGI

---

<sup>9</sup> En Zacatecas, prevalecen las actividades del sector primario que sólo aporta al PIB estatal el 10.69%; un sector secundario de apenas 22.01%, compuesto por un incipiente desarrollo de la industria de la transformación, pero en el que tienden a predominar las labores de las maquiladoras; y, por último, un sector terciario en pleno desarrollo con un 53.71 %, el hecho de que sea este sector —comercio y servicios— el que absorbe la mayor cantidad de fuerza de trabajo, debería ser una muy buena noticia para la LIE, de acuerdo al perfil de egreso es en ese sector laboral en donde tendrían que insertarse los egresados. Dentro del sector terciario los servicios comerciales, turísticos, del transporte, bancarios y burocracia concentran un 39.74% del PIB; mientras que los servicios educativos, médicos y profesionales, que es el sector potencial de destino de los egresados LIE, aporta al PIB estatal apenas un 13.97% (INEGI, PIB-2005-2009).

Una de las tendencias que han caracterizado al neoliberalismo mexicano —doctrina que guía la política económica de los últimos cinco sexenios— es el adelgazamiento del Estado, lo que en la práctica se ha traducido en congelamiento y no creación de nuevas plazas laborales de la burocracia y, más específicamente de las plazas de profesores de educación básica, de ahí que los únicos espacios laborales, son aquellos que se crean con recursos propios de los estados. Pero si lo anterior no fuera suficiente para mostrar un panorama complejo para los egresados, hay algunos otros aspectos que dificultan la consecución laboral, como la falta de prestigio de la profesión. El no tener una identidad profesional claramente definida por parte de los interventores, obstaculiza la consecución laboral, o hace que la remuneración económica no sea la adecuada.

Páez (2011) considera “que la construcción y la reconstrucción de la identidad profesional, son parte de los procesos de profesionalización que viven las profesiones emergentes, que permiten recuperar y documentarse para entender las dinámicas profesionales, e institucionales que hay en la construcción de las profesiones en contextos sociales e históricos” y que la formación universitaria despliega un imaginario profesional que hacen posible estos procesos.

Una identidad profesional, puede definirse también como un ámbito de la identidad personal<sup>10</sup>, o *self*, y como parte de la identidad social que es el conocimiento que tienen las personas de que pertenecen a una categoría social o a un grupo, entendido éste como un conjunto de individuos que poseen una identificación social común al interior del mismo. Así, al exterior existen otros grupos y categorías sociales. El proceso de formación de la identidad grupal (Ruvalcaba 2011), atiende a las similitudes entre el *self* y los grupos externos, enfatizando los valores, actitudes, creencias, normas de conducta y estilos de discurso. Cuenta con tres momentos: el primero es la etapa exploratoria, se caracteriza por sentir la necesidad de elegir una carrera profesional, necesidad que aumenta en el curso de los estudios de bachillerato el individuo; la etapa de formación profesional y establecimiento profesional.

---

<sup>10</sup> La identidad personal, es uno de los factores que se integran en la identidad como tal, esta se refiere a la que se va formando en la etapa de la niñez y la adolescencia, con la familia. De acuerdo a Erikson (1968) el hombre pasa por diferentes etapas que plantean tareas fundamentales que al entrar en conflicto plantean una disyuntiva, de acuerdo a la historia personal de cada uno, a lo largo de toda la vida. Si esto se resuelve favorablemente, continuará avanzando a la siguiente etapa, si no se detendrá. La identidad tiene una multidimensionalidad que abarca además de los procesos psicosociales descritos por Erikson, también los biológicos, los sociales y culturales.

El sujeto es convocado por la institución a formarse en una licenciatura como la de Intervención Educativa, él lleva su propio constructo de imaginario que tiene como referencia de otras personas. Durante su formación ese constructo se va moviendo, ya sea enriqueciéndose o modificándose, y se va apropiando de otros constructos de acuerdo a la currícula, a las competencias desarrolladas en las tres áreas de formación, y a las competencias de cada línea específica en los primeros cinco semestres, es decir se desprende de unos saberes, y enriquece otros, sobre todo los últimos tres semestres por las prácticas profesionales y el servicio social, estas dos últimas llevan a los estudiantes a identificarse con el grupo de profesionistas “los interventores educativos” que ya se desempeñan en la sociedad de acuerdo a su formación o de acuerdo a las necesidades de los lugares que los emplean.

Semestre a semestre el estudiante va construyendo nuevas significaciones imaginarias enriquecidas por la teoría y la práctica, a través de su formación se modifica el imaginario con el que ingresó. Las significaciones imaginarias y los saberes que traen consigo les permiten incorporarse a una sociedad con infinidad de problemas socioeducativos y psicopedagógicos, y otros. Este enfrentamiento entre lo que saben, sus deseos y los nuevos requerimientos teórico-prácticos, van conformando nuevas significaciones imaginarias de lo que ahora hacen. Las competencias generales y las específicas que despliegan, van dando forma a la identidad de su profesión. La interacción con otros interventores les permite autoconfirmarse, y esto se puede realizar en el mismo campo de trabajo o a través de los encuentros de egresados que se han realizado en la Unidad 321, Zacatecas.

Según Striker en 1980 (Ruvalcaba, 2013), la identidad depende en una mayor parte, de la construcción que en la sociedad se ha hecho de ella, que determina lo que puede ser dicho, pensado y hecho, cualquier profesionista está determinado por su pensamiento, y la metodología particular que asume y desarrolla en la práctica (significados y expectativas). La sociedad y el contexto definen las necesidades que un profesionista satisface, la identidad es construida a través de las interacciones y relaciones con la gente, a través de la identidad para sí (la concepción propia de la identidad) y la identidad para los otros (Ruvalcaba, 2013)

La identidad profesional permite que la persona despliegue un conjunto de acciones con el grupo de individuos a quienes se dirige su trabajo, del cual se tiene un imaginario que desarrollará y que lo llevan a la construcción de sig-

nificados. Para Shim Hwang y Lee (Ruvalcaba 2011), la identidad profesional es el conocimiento personal de que él o ella pertenecen a un grupo, con quienes comparte una misma identidad; la sensación de ser integrado a un grupo de profesionistas se encuentra significativamente asociado a la satisfacción laboral, y enriquecerá su autopercepción, su autoimagen y su autoestima.

Asimismo, la identidad profesional considera tres componentes: el auto-concepto (la definición de la profesión por el propio sujeto en función de lo que conoce y de la habilidad para solucionar problemas), la autoimagen profesional —en la que la auto-eficiencia en relación a su contexto de trabajo es relevante— y la autoevaluación de lo que hace.

La definición de la profesión por el propio sujeto en función de lo que conoce y de la habilidad, es de suma importancia para responder a las exigencias del medio. Anderson en 2008 (Ruvalcaba 2011) considera que toda profesión posee tres componentes: a) una teoría subyacente e integradora, b) una aplicación científica de esa teoría y c) las habilidades y actitudes para aplicar esa teoría (es decir la parte práctica en el contexto), considera que hay gran cantidad de jóvenes que no han sido formados y su identidad profesional ha ido construyéndose de forma arbitraria y sin seguir un estándar aceptable, pero se asumen a sí mismos como poseedores de conocimientos y habilidades para implementar su trabajo.

## CAPÍTULO 2

### APORTACIONES ANALÍTICAS DE OTRAS INVESTIGACIONES SOBRE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL INTERVENTOR EDUCATIVO

#### 2.1. APORTES INVESTIGATIVOS ACERCA DE LAS SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS

Hablar de las *significaciones imaginarias* de los estudiantes en Intervención Educativa, es como una forma de buscar hacer explícitas a través de las producciones que la psique elaborará dándole sentido, o bien, es como describir el emocionante y fantástico esfuerzo por formar una imagen de su futuro profesional-laboral. Ante estas circunstancias sociales e intrapsíquicas, los egresados de la LIE elaboran significaciones como interventores educativos, desde que son convocados, al ser estudiantes en las aulas escolares, y al enfrentarse al mundo laboral, desde los espacios y resquicios que se generan entre aquellas instancias gubernamentales que carecen del programa específico para dar atención a los grupos etarios vulnerables, y no cuentan con el personal calificado e idóneo para diseñar los programas y llevarlos a la práctica, hasta llegar a los organismos no gubernamentales (ONG's), desde los cuales algunos LIE's han creado redes de información y consecución de fondos a través de las ONG's, nacionales e internacionales, con el fin de proteger a grupos específicos en situación de vulnerabilidad. En este momento de consecución y realización laboral como interventores educativos pueden encontrar lo que Castoriadis conceptuó como “el imaginario social efectivo”, que se refiere a los productos, a lo imaginado, a las significaciones instituidas por una sociedad (Anzaldúa, 2004:94).

Al hacer un recorrido por el mundo de la investigación, sobre lo que se ha hecho y lo que falta por hacer en el campo de la identidad profesional del interventor educativo, vista ésta como significaciones imaginarias y de sentido, se ha encontrado que en México no existen muchas investigaciones al respecto, muchas de estas aportaciones aun cuando utilizan algunos conceptos de Cornelius Castoriadis, son muy pocos los estudios que demuestran el manejo

profundo y complejo que implica el uso de las elucidaciones de este pensador. El recorrido en este apartado incluye también las investigaciones encontradas y sus aportaciones a este trabajo sobre identidad profesional, y sobre todo acerca de las significaciones imaginarias, desde el punto de vista teórico y desde la aplicación de esa teoría.

En cuanto a las significaciones imaginarias, Raúl Anzaldúa en México ha realizado infinidad de estudios e investigaciones al respecto, en *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*, se observa que el objeto de investigación es la transferencia que se desarrolla en el vínculo que se establece entre maestros y alumnos, que no determina sólo el éxito o el “fracaso” en el aprendizaje de los contenidos, sino que “marca” la relación del alumno por medio de éstos, no es extraño recordar con agrado lo que se aprende de un maestro al que se admira, así como los contenidos impartidos por los profesores “odiosos”.

Anzaldúa (2004) hace un análisis del discurso, desde la transferencia psicoanalítica, a través de herramientas teóricas que vienen de Castoriadis, Freud y Foucault. En su trabajo parte de la hipótesis de que la relación maestro-alumno es el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que por medio de ella se realiza el ejercicio del poder en la escuela, es allí donde la fuerza del poder, como señala Foucault, a partir del “dispositivo pedagógico” se hace presente y crea sujetos, siendo la transferencia el elemento central que se juega en la relación maestro-alumno.

En el libro *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*, Anzaldúa muestra un trabajo investigativo, organizado en tres apartados extensos: en el primero aborda como “el dispositivo pedagógico” tiene la función de llevar a cabo un ejercicio estratégico de poder, que consiste en la transmisión, reproducción y transformación de la cultura; realiza un análisis e interpretación psicoanalítica del discurso de un grupo de maestros de educación básica, que denotan el tipo de sujeto que se pretende formar. Luego aborda el “trabajo grupal”; investigación e intervención, donde muestra la metodología que sustenta su estudio y el modelo de trabajo grupal empleado como dispositivo de investigación y el diseño del trabajo grupal. Finalmente, trata sobre “la experiencia grupal” donde se analizan algunas sesiones del trabajo grupal con los maestros.

El estudio lo realizó en febrero de 1999, en el taller de “Análisis de la relación maestro-alumno”, convocado *ad hoc* por la Unidad Ajusco de la UPN. Los sujetos eran 12 maestros de educación básica: preescolar, primaria y secunda-

ria; con antecedentes de formación como docentes. En cambio, en el presente trabajo se observa cómo en el “dispositivo pedagógico”, concepto propuesto por Foucault (Anzaldúa, 2004), lleva implícitas las reformas de planes y programas del momento, que responden a las políticas educativas nacionales e internacionales. Además, muestra cómo se forman y actualizan los maestros de educación básica, para responder a las necesidades de la educación y acercarlas a los alumnos.

El sujeto según Anzaldúa es una organización compleja, dinámica, abierta en recomposición constante a partir del devenir de las relaciones que sostiene en un proceso creativo, con lo que el colectivo anónimo ha se instituido como sociedad, haciendo referencia a Castoriadis (2004). En el artículo “Formación: una mirada desde el sujeto”, Anzaldúa afirma que “las significaciones imaginarias son creadoras de objetos, discursos, prácticas e instituciones, a partir de las cuales el sujeto se construye un mundo psíquico y socio-histórico para sí, en el que encuentra su existencia”, analiza al sujeto como un ser siendo, “devenir siempre abierto a procesos de subjetividad” (Anzaldúa 2010a), vista ésta como el acto de organización compleja que se crea de la relación del sujeto con el mundo y los otros. Este proceso de subjetivización psicosocial a partir de los vínculos con los otros, de las instituciones y significaciones imaginarias sociales, que en conjunto constituyen la dimensión psíquica construida por identificaciones, significaciones imaginarias, vínculos intra e intersubjetivos, deseos, fantasías, etc.; la dimensión histórico-social, constituida por instituciones, saberes, valores, normas formas de ejercicio de poder, realidad psíquica y social, la identidad se estructura de acuerdo a la realidad psíquica y social del individuo, a partir de la cual conforma dicha identidad (concepción imaginaria de sí mismo).

El sujeto se encuentra inmerso en la psique y lo histórico-social, lo imaginario se manifiesta, de acuerdo con Anzaldúa, con el dominio de la psique, como imaginario radical. El dominio histórico social, llamado como imaginario social está constituido por este último y el imaginario efectivo, “Para Castoriadis, lo imaginario son significaciones de sentido, es la creación incesante e indeterminada de figuras, formas, imágenes, que actúan como significaciones” (Anzaldúa y Ramírez, 2010); aclara además que el imaginario es lo que a partir de algo, las cosas significan, o pueden ser re-presentadas y cobran sentido. Coincido con Anzaldúa cuando dice que las significaciones imaginarias, son

creadoras de objetos, discursos, prácticas e instituciones; a partir de las cuales el sujeto se construye un mundo psíquico y socio-histórico “para sí”<sup>1</sup> donde encuentra sentido su existencia.

En la valoración internacional, no deben desconocerse, las aportaciones de Yago Franco desde 2003 en Buenos Aires, con su obra titulada *Magma*, donde comenta que el objetivo principal es llevar a cabo una elucidación sobre el trabajo de Cornelius Castoriadis, hace un intento de acercarse a él señalando cuáles son las significaciones creadas-rescatadas por él: hace un acercamiento a la obra reflexionando sobre la subjetividad y un proyecto para la sociedad. Franco rescata el papel primordial que da Castoriadis a la educación y postula al psicoanálisis como una praxis que participa en el proyecto de autonomía. El “magma” es aplicado tanto a la psique como expresión de la imaginación radical, como a la sociedad en tanto magma de significaciones imaginarias. Siendo Franco, quien retoma la teoría de Castoriadis, y en ocasiones vuelve más comprensible el pensamiento de este último; así esta fuente la considero fundamental para esta investigación.

Es un desafío investigar los imaginarios, dado que se deben aterrizar. En Argentina Ana Ma. Fernández, emplea técnicas proyectivas y devela el imaginario sobre los desaparecidos; realiza la investigación en la Licenciatura en Psicología, y la técnica que utiliza es armar un collage que ilustre el semestre. La pregunta de la que parte es ¿por qué todos vieron en la silueta la visión de los desaparecidos? en cuanto a las significaciones imaginarias colectivas. En España, Luis Cano tiene investigaciones sobre las significaciones sociales, a través de las metáforas, analiza el imaginario colectivo de las matemáticas. Por ejemplo, busca cómo para los mayas el cero tenía un sentido.

La noción del “imaginario social” acuñada por Cornelius Castoriadis, ha tenido en Argentina, sobretodo en los últimos años, una gran difusión. Generalmente, su empleo es de tipo teórico-conceptual, este carácter ha sido el centro de diversas polémicas en debates académicos y políticos actuales. Ana María Fernández ha buscado la pertinencia en la investigación de campo, a través de investigar los imaginarios sociales en las instituciones de educación superior en Argentina (Fernández, 2004:145).

La investigación de Fernández incluye la propuesta de abordajes grupales, un trabajo experiencial en colectivo, de las clases con maestros y alumnos que

<sup>1</sup> “Para sí”, es un término que es utilizado como creación de un mundo propio, donde Anzaldúa, cita a Castoriadis (Anzaldúa, 2010:5)

cursan la materia en cuatrimestres, de la Licenciatura en Psicología, durante ocho horas en un mismo día, con dos periodos de las “Jornadas de Cátedras” en la Universidad de Buenos Aires; la perspectiva que anima su investigación es la producción de imaginarios, a través de la metodología de trabajo grupal —psicodramático, que operó como instrumento cualitativo de identificación y de formas discursivas y no discursivas, que profundizó en algunas cuestiones referidas a la formación académico-profesional de los estudiantes y su imaginario.

Las secuencias de la dramatización tienen un ordenamiento que formaban parte de un cronograma pautado<sup>2</sup>, con tiempos específicos en diferentes momentos del taller; en cada “Jornada de Cátedras”, se da relevancia a la diversidad de producciones en los talleres, haciendo lecturas de las mismas con diferentes técnicas.

El dispositivo grupal de “Multiplicación dramática” (2011), que Fernández utiliza fue inventado por E. Pavlosky y H. Kesselman (Fernández, 2004:148) y fue rediseñado por el equipo de trabajo adecuándolo a un contexto pedagógico de características multitudinarias; en la multiplicación de escenas se localizan elementos que toman resonancia en algún participante, se observan desplazamientos, donde las más frecuentes son una palabra que desliza un sinfín de significaciones. En ocasiones no era una palabra, era un gesto, o una acción, que pueden permitir distintos sentidos a la vez.

Además de la pautación, Fernández y su equipo realizaron la acción de distinguir y puntuar insistencias, con la finalidad de crear líneas de sentido; luego de observar la dramatización, se aplicó una encuesta anónima que constaba de 22 preguntas, de las cuales 15 eran cerradas (de tipo estadístico-poblacional, para tener un panorama de su diversidad socio-cultural), y las otras siete fueron abiertas —las cuales se trabajaron por el equipo agrupándolas por respuestas, donde se buscaba información relativa a los imaginarios estudiantiles, las quejas frecuentes eran sobre la facultad (sus dispositivos didácticos, la imagen sobre la profesión y sus previsiones a su propio futuro laboral), las relaciones de pareja, las relaciones familiares, la dictadura, los desaparecidos, la violencia en el espacio social de 500 alumnos que asistían a las “Jornadas Pedagógicas”, la encuesta fue anónima y se aplicó a 113 estudiantes.

<sup>2</sup> Fernández se refiere aquí al término pautado, como que las secuencias tienen un orden, el cual no puede alterarse, véase Fernández, 2004:147).

Existe una concordancia entre esta investigación y la realizada por Fernández, ella busca el imaginario social del colectivo de estudiantes sobre psicología, por mi parte busco las significaciones imaginarias de los interventores educativos, con respecto a su identidad profesional, en el caso de Fernández, ella realizó un trabajo de recolección de información durante seis años, mientras la presente se desarrolló durante cinco años, siendo los cuatro primeros el ingreso y egreso de los estudiantes de la 9ª generación de la Licenciatura en Intervención Educativa.

La investigación de Fernández ejemplifica algunas insistencias de los alumnos en los aspectos de la Facultad, las significaciones de ésta son dos, una vinculada a la educación pública y gratuita para todos, la otra tiene que ver con la resignación propuesta como tareas de tipo doméstico para mejorar, que restringen su carácter instituyente (Fernández, 2004:152); en el caso de los docentes que ahí se desempeñan, las significaciones giraban en torno a que son autoritarios, con clases teóricas, poco prácticas, descritas como aburridas y/o indescifrables, es decir, docentes con intenciones de perjudicar. Se observan unidos docentes y alumnos en sentimientos comunes como la alegría, el temor y la preocupación. Fernández observa significaciones de solidaridad entre los jóvenes universitarios para salir de las drogas. Algunos aspectos que se identificaron: la falta de vínculos interpersonales en la facultad, el aislamiento, el individualismo, la soledad, la fragmentación, la falta de participación y compromiso.

Con respecto a la capacitación como futuros psicólogos —punto fundamental de coincidencia con la presente investigación— instaba la convicción de que se reciben los jóvenes sin aprender, que los conocimientos adquiridos no van a servirles para el ejercicio de su profesión; predominaba la desorientación, la falta de herramientas para su profesión, se notaba una pobreza del bagaje cultural, conceptual y tecnológico; pero sobre todo en los primeros cuatrimestres se observaba la deficiencia en la formación profesional. Su investigación aborda otros aspectos referentes a las relaciones de pareja, las relaciones familiares, la dictadura y los desaparecidos, las violencias en el espacio social, sin embargo las coincidencias radicaban en los ya descritos.

## 2.2. INVESTIGACIONES REALIZADAS SOBRE LA INTERVENCIÓN Y LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA COMO SIGNIFICACIÓN IMAGINARIA DEL CAMBIO

Intervenir es una palabra que proviene del latín *intervenire*<sup>3</sup>, que significa tomar parte en un asunto, interponer uno su autoridad y de acuerdo a Ardoino (Ardoino, 1979), intervención, del latín *interventio*<sup>4</sup> es venir entre, interponerse; en el lenguaje corriente, de acuerdo a Ardoino (1979) intervenir es sinónimo de mediación, de intercesión, de buenos oficios, de ayuda, de apoyo de cooperación; al mismo tiempo o en otros contextos, es sinónimo de intromisión, de inferencia, de intrusión en las que la intención violenta, o conectiva se convierte en mecanismo regulador, para asociar la coerción y la represión con la finalidad de restablecer el orden establecido. En este tenor, dice Ardoino (1979) una “intervención quirúrgica” es algo traumatizante, aun cuando no exista riesgo alguno. A lo cual hay que agregar esta idea de operación, de tratamiento, de factores determinantes o no, así como causas de incidentes.

En Derecho Civil, es un acto de un tercero, que no toma parte directa sino que participa en esta acción para participar en ella y hacer valer los propios derechos, o la de sostener la de sus partes principales. En educación, un profesor interviene entre el acto de enseñar y el acto de quienes aprenden. Un consultor que difiere de la formación del rol de formador, conserva esa similitud en la intervención.

La intervención es tomar parte de un asunto, de mediar, de ayuda, de apoyar y de cooperación de acuerdo al diccionario de la lengua española, como en otro contexto puede ser sinónimo de intromisión, de injerencia, de intrusión con una intención violenta como un mecanismo regulador de coerción y repre-

3 Intervenir del latín *intervenire*. Intro. Siglo XVI al XX. Tomar parte en un asunto. Fdez. Moratin: Obr. Póst. I-63 // 2. Siglo XVI al XX. Interponer uno su autoridad. Rodó: Ariel, 1911, p. 117// 3. S. XVI al XX. Mediar, interceder o rogar por uno. Fr. Luis de Granada: Símbolo, 1582, part. 3, trat. 2 párr. 5//4. s.XIX y XX. Sobrevener, ocurrir, acontecer. Salvá: Dicc. 1879// 5. Tr. Tratándose de cuentas, examinarlas y censurarlas con autoridad suficiente para ello.// 6. Tratándose de una letra de cambio, ofrecer un tercero aceptarla o pagarla por cuenta del librador o de cualquiera de los endosantes. //7. Tratándose de aduanas, fiscalizar su administración. //8. En las relaciones internacionales, dirigir temporalmente una o varias potencias algunos asuntos interiores de otra.//9. S.XVIII. Asistir como testigo o fiscal en las acciones de otro. D-A.,1726. //10.Cir.Operar// II.s.XVI y XVII. Med. Entrar en la manera de curar una enfermedad. Laguna; Dioscórides. 1555, IV-175 c. // Cfr. Perciv, 1599; Palet 1604; Oudin 1607; Covarr., 1611; Francios., 1620; Sobrino, 1705; Stevens 1706; Quij., i,36, 37. //Rég.: Intervenir en el reparto; -por alguno.

4 Intervención, del latín *interventio*, -onis, f.s.XVI al XX. Acción y efecto de intervenir. Gil González Dávila: Grandezas de Madrid, 1623, t. 4. 1 ; Fdez. Moratin: Obr póst., II-372.I // 2. S.XVIII al XX. Oficina del interventor // 3. S. XVIII Der. Asistencia de un sujeto puesto por el juez en arrendamientos y otros negocios. //Cfr. Perciv., 1599; Oudin, 1607; Francios., 1620; Sobrino, 1705; Stevens 1706; Quij., II-36.

sión, a fin de guardar un orden establecido. En todos los sentidos existe siempre la presencia física o no de un tercero, ya sea en un estado preexistente, o en la relación de dos. La intervención como concepto se ha utilizado en psicología, en psicoanálisis y en la psicología. La intervención se encuentra asociada en un sentido técnico, a las prácticas de formación (Ardoino, 1979:15), en este sentido expresa que el profesor interviene constantemente en su práctica educativa y de enseñanza.

Entre el profesor y el consultor existe un objetivo, el cambio personal o interpersonal de la situación grupal (micro-social) con ciertos procedimientos educativos y la formación psicoterapéutica, mismos que se define por su carácter de intervención; así los participantes de la intervención son extraídos de su medio profesional habitual, donde se encuentran inscritos en un medio artificial de formación o de cursos o de lo vivido. En la mayor parte de las prácticas de intervención, el tiempo es un componente fundamental de la realidad social.

Ardoino afirma que en una metodología de aproximación a los grupos, puede acotarse la intervención a las prácticas educativas y de enseñanza, desde lo realizado por los profesores, o cualquier persona que intervenga en la formación, o los consultores cuyo trabajo conserva ciertos lazos de parentesco con la docencia. La corriente psicopsicológica es la misma, es decir la intervención se distingue de la formación, en este sentido en el siglo XX, se encuentra a Taylor en Estados Unidos, que ya la practicaba antes de reconocerlas como “intervenciones” en las empresas donde operaban, aunque eran más descriptivas y más normativas. En contraparte a esta postura C. Rogers (Ardoino, 1979) reconoce un principio psicoterapéutico y socioterapéutico de Bion a Jaque, combinados con la perspectiva elaborada por la escuela lewiniana. Al mismo tiempo que la revelación psicoanalítica de la economía libidinal inconsciente (pulsiones-transferencia) permite rehabilitar la afectividad en el funcionamiento social y de reparación de los disfuncionamientos, sin embargo esto sigue sin aclarar lo que se busca, que no es otra cosa sino saber qué es la intervención, puesto que estos acercamientos dan una idea no muy precisa del término, el cual ha transitado de un campo de conocimiento a otro.

Ardoino reconoce con Anzieu tres corrientes sobre las que se apoyan las representaciones científicas y sociales del grupo (ahí es donde se realiza la intervención). La primera representada por la escuela de la dinámica de grupos,

representada por K. Lewin; quien aplica al campo microsocioal un modelo derivado de las ciencias fisicoquímicas (campo de fuerza electromagnético). La segunda está inspirada en el psicoanálisis, parte de los trabajos de W.R. Bion, S. R. Slawson y S. H. Foulkes, que miran al grupo como una “tópica proyectada” superficie proyectiva, que se interesará en las producciones imaginarias, la última se fundamenta en la tradición anarco-sindicalista, a partir de los acontecimientos de mayo de 1968 en Francia adquirió valor en otras décadas, esta perspectiva es revolucionaria además de sociopolítica y radical. La intervención se alimenta entonces de estas tres corrientes, sus estilos y sus escuelas. Hay que subrayar además del análisis político, la tecnicidad de las relaciones humanas y la aproximación terapéutica se combinan y se reconocen como complementarios en procedimientos; donde las intenciones de ayuda, de asistencia, de reparación, o de cuidado constituyen un resorte permanente.

La visión del mundo en la que coinciden estas prácticas está regida por leyes y reglas cuyo funcionamiento pueden verse entorpecidos por deficiencias, degradaciones y carencias que de acuerdo a Ardoino es preciso remediar. Puede haber disfuncionamientos, por efectos de errores (de juicio, de elecciones estratégicas que se deben a insuficiencias de conocimientos o a un mal uso del método), por efectos de crisis (acción de agentes patógenos endógenos o exógenos a los organismos) o por descomposturas (deterioro o presencia de elementos defectuosos entre los componentes de la máquina). El orden, racional o natural, se ve como algo normal, mientras que el desorden se vuelve patológico, por lo que las concepciones del desarrollo de las organizaciones y de la socioterapia se conjuntan y se alían, para que el orden social prevalezca. Bajo esta perspectiva, sin negar la importancia de las fuerzas políticas que estructuran el campo social y atraviesan los grupos restringidos, el interviniente se definirá como apolítico en el ejercicio de sus funciones, puesto que es ante todo técnico e investigador-práctico.

Por otro lado, pareciera que la intuición original del análisis institucional, del socioanálisis y del sociopsicoanálisis confiere al desorden otro estatuto. El cuestionamiento crítico del orden establecido, cuando no su contestación es el fundamento ideológico de estas prácticas sociales. Entonces el análisis institucional se define como contrasociología y el sociopsicoanálisis subraya la importancia de lo político (Ardoino, 1979). Para los objetivos de la intervención es más importante la rehabilitación de los organismos sociales o el tratamiento

de los disfuncionamientos. Entre más se tome en cuenta la afectividad, menos objetiva es la realidad. La implicación es un dato complejo que debe encontrar su lugar en la teorización que se esfuerza por hacer más inteligible la situación. La implicación libidinal, en relación con elementos fantasmáticos, traducen el juego de las pulsiones y del imaginario personal. La intervención que asocia una perspectiva socioeconómica política a sus procedimientos prácticos dará menos importancia a la implicación libidinal que a la implicación institucional que se desprenderá de la posición, las afiliaciones, los lazos de solidaridad y de transversalidad, de acuerdo a la manera en que cada uno lo inviste.

El análisis de los discursos, de los componentes y otras formas de manifestación institucional, implícitas o no dichas, lo reprimido y lo suprimido, llevará a los fenómenos de poder. Es así que la intervención toma un carácter metodológicamente des-ordenante, predomina sobre las funciones de adaptación y de regulación o reducción de las tensiones. La intervención es un trabajo educativo (Ardoino, 1980), que procede de la implicación que surge de un procedimiento hermenéutico, analítico e interpretativo donde el dispositivo de tratamiento de la información no se disocia fácilmente del proceso principal de formación y los productos de las investigaciones permiten acrecentar cuantitativa y cualitativamente el saber social y personal de los participantes.

Las prácticas (los estilos y escuelas) presentan algunos puntos en común, la intervención como implemento surge de una metodología, como un conjunto de nociones articuladas de manera más o menos coherente y la manera en la se entrama se apoya en:

- a) La expresión de una demanda es el detonador de una intervención, es decir se tiene identificado el “cliente” y las preguntas que surgen son: ¿quién origina la intervención y su desarrollo? ¿quién encarga (y eventualmente paga) y a quién deberá rendir cuentas el interviniente? Es decir hay una demanda a la que la intervención responde de manera formal y que constituye la fuerza que estructura y permite la evolución. Si la metodología colectiva (el que demanda y el interviniente) se origina de un deseo, motivaciones y capacidades de asumir la responsabilidad.
- b) El objetivo es elaborar entre los intervinientes un contrato metodológico, que serán reglas prácticas que regirán las relaciones entre los intervinientes y los clientes. Estos serán los instrumentos de aspectos

que condicionan su empleo de manera clara y directa. En la medida que se haga y sea de uso común, los clientes y compañeros irán desarrollando “confianza” y sus reglas de operación serán legítimas; sin embargo no se puede evitar las condiciones de ambivalencia, a partir del surgimiento de la conciencia de que estas condiciones están sobrecargadas por proyecciones fantasmáticas, como por implicaciones ideológicas.

- c) Se determina en esta fase, la indemnización y las formas de cubrir el pago del o los intervinientes, la naturaleza y duración de la intervención.
- d) Se procede a la redacción del contrato jurídico entre las partes (o el proyecto, donde quedan claras las finalidades y los objetivos, la metodología y el programa) La duración real de la intervención no puede ser confiablemente determinada, por lo que se puede establecer una cronología. La autogestión se puede convertir en el dispositivo analizador, autoadministrar la intervención significa reinventar permanentemente el marco del análisis (Ardoino, 1979).

Estas aportaciones de Ardoino, no son un modelo sino un esquema que busca perfilar un camino que permita la intuición a cerca de la intervención. Una segunda etapa es el desarrollo de la intervención, que intenta perfilar un camino que permita la intuición, el que se realiza a través de:

- a) Una fase de observación y familiarización con el medio, para conocer la naturaleza y las actividades del lugar, su organización y su estructura; se trata de conocer las relaciones habituales y con respecto a la intervención; los principales problemas que se les presentan a los interesados. Es probable que se desplacen en este momento dificultades reales, como conflictos sencillos más fáciles de abordar y que puede ser una pantalla o un absceso donde ocurre la fijación. Se utilizan encuestas cuantitativas o cualitativas, entrevistas y cuestionarios; para un primer reporte que corre el riesgo de ser visto como un diagnóstico, sin embargo la información debe ser restituida o redistribuida.
- b) No hay dos intervenciones exactamente iguales, el ritmo de desarrollo depende de cada persona. El trayecto de la intervención, suscita reac-

ciones que pueden ser negativas o positivas; en el caso de las reacciones negativas, puede incluso ocasionar la huida y rechazo de tomas de conciencia en el análisis, además el interviniente es un tercero mediador, que puede ser visto como sospechoso de intromisión, de injerencia y de intrusión. Aún en detrimento propio, el cliente tratará de influenciar al que interviene. Las reacciones positivas pueden ser encontrar las ventajas de la intervención y de desarrollo de la autonomía del cliente, que puede conquistarse por el descubrimiento de la trasgresión.

La intervención tendrá como objeto y efecto, poner a la luz procesos informales que actúan más o menos al margen de las estructuras formales. Toda metodología definida de intervención constituye un dispositivo analizador. Los analizadores provocan un desenmascaramiento y de toma de conciencia colectiva a partir de la cual se espera, el surgimiento de capacidades reinstituyentes.

La presencia y los roles de los intervinientes se modularán de acuerdo a los terrenos y la naturaleza de los problemas. En el curso de la intervención puede haber periodos de formación y sensibilización. De etapa en etapa puede haber cambios en el funcionamiento, en las relaciones, en la definición de tareas, en el clima, en el conocimiento de las políticas, en la comprensión de las estrategias, en las comunicaciones y en la socialización de la información. Estos “balances” permiten la ampliación de la intervención a otros servicios, sectores, departamentos o ramas de la organización del cliente.

A los más cercanos a los intervinientes, formales o informales se les carga de expectativas personales, que se combinan con las esperanzas colectivas de la toma de conciencia de su transversalidad. La construcción de la historia organizacional, así como las peripecias de la intervención se convierten en una interpretación que diferencia a los interventores y los tipos de intervención. Se puede notar una resistencia al cambio y en la forma de relacionarse entre lo formal como lo son sus estructuras y lo informal constituido por los intersticios y fallas respecto a la programación.

Un análisis multirreferencial de la situación, permitirá una interpretación de lo “vivido” en la intervención, y las diferentes “representaciones” de los involucrados, en un tiempo determinado, si se tardase más, se tiende en lo individual a una fagocitosis de los intervinientes, y trabajar en equipo, con lo colectivo de intervinientes disminuye el riesgo. En una intervención interna,

el peligro es que los intervinientes encontraran otro beneficio, que no sea el del grupo, por ejemplo en el caso de un interviniente asalariado, es probable que lo importante no sea ya la acción, sino la remuneración.

En una tercera etapa se analiza el fin de la intervención, por la convención mutua de las partes o la decisión unilateral de terminarla, aun cuando no se puede saber el tiempo de término, si el tiempo se sobrepasa, se convierte en parasitismo. La intervención de acuerdo a Ardoino, se ubica en las profesiones imposibles por el signo de inacabamiento que tiene junto con la educación, la terapia y el gobierno, sin embargo el fin de la intervención, se puede dar cuando los procesos de cambio han podido emerger del encuentro mediador y provocador que se propuso al inicio.

Al partir de las aportaciones de Ardoino en 1979, Bedacarratx (2002) en su artículo “Implicación e intervención en la investigación social”, concuerda con él, en la posibilidad de mostrar cómo la intervención se encuentran estrechamente vinculada con otras áreas del saber, así el investigador centra su intencionalidad en la producción científica de conocimiento, obteniendo un “beneficio añadido” en el plano de la acción, “elevando” su aspiración de producir conocimiento se convierta en el medio que habilita la elucidación y el cambio. Propiciar conocimiento, elucidación y cambio, son aristas de un mismo deseo de transformar y dejar huella, trabajando no con lo manifiesto, sino de tener acceso a lo latente, a lo simbólico, a lo no dicho, a lo impensable.

Este trabajo coincide con Bedacarratx, en que un primer acercamiento genera ansiedad y sensación de incompletitud ante lecturas, análisis e interpretaciones del material “empírico” y la experiencia de intervención, inclusión en el campo. Esta incompletitud desde la que se encuentra uno parado se mueve de la intervención a la investigación y de la teoría a la práctica. Esta implicación permite ser tolerantes ante la complejidad, la incongruencia y la contradicción.

### 2.3. APORTES INVESTIGATIVOS SOBRE LA IDENTIDAD PROFESIONAL ENTRE LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA

Algunas investigaciones sobre la identidad profesional abordan la manera en que es configurada, se interesan por el proceso de construcción de la misma, al respecto Ibarra citado por Sweltzer 2008, (Rubalcaba 2011) observa que los individuos, en su carrera profesional tienden a mantener y mostrar una imagen

creíble de su profesión, sin embargo no la tienen bien internalizada, y que esta faceta sólo cambiará a través de las experiencias.

Rubalcaba (2008) afirma que el empleo de una definición de identidad profesional, puede ajustarse a las características propias de la investigación que se realice, del análisis que cada uno de los autores plantee, Moral Jiménez y Ovejero en 1999 (Rubalcaba 2008), realizaron una aproximación al constructo de identidad, analizando los factores económicos, sociales, políticos y educativos y, sostienen que la construcción de la identidad profesional se configura a partir de diversos factores fundamentales de orden social. La investigación la realizaron con 630 jóvenes asturianos de ambos sexos. Los resultados encontrados muestran que los jóvenes se ven inmersos en contextos laborales adversos como desempleo, marginación, discriminación, acoso laboral y una enorme lista de espera para acceder a un cargo, a esto se suma la inadecuada y desequilibrada relación educación-empresas, dado que es más fácil obtener un título universitario que considerar las demandas y necesidades del mercado laboral. Los mismos autores plantean que el proceso de construcción del yo y de la identidad es una tarea fundamental para el desarrollo del área psíquica y psicosocial.

La conformación de la identidad profesional es una de múltiples necesidades de identificación y afirmación del sí mismo. En el caso de los jóvenes que se encuentran recibiendo educación sólo tienen una perspectiva laboral y educativa futura, los resultados de esta investigación señalan que los jóvenes manifiestan consecuencias psicológicas (aunque no las explican) como la incertidumbre ante el futuro laboral inmediato, lo que genera una especie de moratoria en la construcción de la identidad, se ven obligados a permanecer en el hogar y si se prolonga corren el riesgo de perderse de vista, así como la construcción de la identidad.

Rubalcaba (2011), hace un estudio sobre la identidad profesional, sustentado en otras investigaciones acerca del mismo tema con un enfoque psicológico, con especial énfasis en el rol profesional. Una vez que los estudiantes egresan y se insertan en el mundo laboral y la manera en que van asumiendo un compromiso, a través del tiempo, hacia el trabajo que se traduce en una fuerte estructuración de la identidad en los contextos laborales. Menciona que, según los estudios de Wallace-Brosious, Serafica y Osipow en 1994, es un mejor predictor el status de identidad que tenga el adolescente y que las características del tránsito en la adolescencia son referentes en tanto que la identidad profesional

se constituye en adultez; encuentra también que la identidad está determinada por un proceso de construcción del significado base a atributos sociales, culturales, políticos y económicos, donde los elementos más importantes son el intercambio social, el espacio, el lugar y el contexto en el que se desarrollan las personas, uno de sus referentes teóricos es Erikson (1968) quien dice que la identidad se construye a lo largo de toda la vida, que en la adolescencia es cuando surge la crisis de la identidad y en la juventud se moldea, al considerarse de índole interna o externa.

Las posturas que dan cuenta de la identidad profesional en el estudio de Rubalcaba (2011), la ven como proceso de desarrollo, las perspectivas más utilizadas son las cognitivo-sociales y psicosociales cercanas a la sociología, y la configuración de esquemas, estructuras, clasificaciones y categorizaciones se realiza a través de un método transversal, por lo que la investigación queda inconclusa, los procesos observados no son espontáneos, pero al utilizar el interaccionismo simbólico la identidad del profesional de ciencias de la salud, se configura en función de los significados y construcciones sociales. Deja pendiente la investigación el ámbito psicológico sobre la formación de profesionistas en salud mental y sus trayectorias laborales.

#### 2.4. INVESTIGACIONES SOBRE LA IDENTIDAD DE LOS INTERVENTORES EDUCATIVOS

En cuanto a la identidad del interventor educativo, un concepto importante es la formación, tanto Raúl Anzaldúa como Ana María Fernández consideran que así es. Anzaldúa, considera que ésta apunta a configurar las significaciones imaginarias, a través de sus procesos psíquicos conscientes e inconscientes durante su aprendizaje, situación en la que concuerdo.

En cuanto a la identidad profesional del interventor educativo, Páez (2011) realiza un estudio donde se pretende, desde la teoría de las profesiones, conocer y comprender el fenómeno de la profesionalización de la Intervención Educativa; se busca identificar los escenarios laborales que le están dando juego, así como caracterizar sus prácticas profesionales, recuperar las tensiones que viven y dar cuenta de la conformación incipiente de su identidad profesional.

La base que da soporte al estudio de la realidad profesional de los interventores educativos parte de la identificación teórica de los actores que se ven implicados en los procesos de profesionalización, como son los profesionales,

el estado y sus administraciones, las universidades, el mercado, los usuarios y las otras profesiones; sin embargo, el estudio profundiza en dos actores claves en la construcción de la Intervención Educativa como profesión emergente: la Universidad y los profesionales; específicamente se estudia a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y a los Interventores Educativos como profesionales de la educación. La relación con el problema investigativo es que se considera a la Intervención Educativa con poca identidad profesional, concepto y categoría con la que se relaciona este estudio.

En el año de 2007, Negrete (2007), muestra los avances de una investigación, cuyo objetivo es la búsqueda de soportes epistemológicos, teóricos y metodológicos que expliquen la idea de intervención en el quehacer educativo, el abordaje epistemológico lo realiza a través del análisis conceptual del discurso, y el análisis grupal e institucional, en este último abordaje retoma entre otros a Castoriadis, de ahí que exista una coincidencia entre lo que es la intervención en el campo educativo y el rescate de las aportaciones de Castoriadis.

Negrete realiza la producción de sentidos como estructuras de significación en los proyectos de intervención existentes en la internet, mostrando el enlace entre el pasado con el presente, prefigurando en sentidos del porvenir, el entrecruce de diferentes ámbitos y la heterogeneidad de sus construcciones. En este escrito, el autor comenta cómo en la web encontró lo que remite a los ámbitos de acción en un 69%, a los de formación escolar en un 31 %, y los temas no están vinculados con la educación, sino que abre a temas de salud, inclusión social, capacitación y actualización de profesionales de la educación, en licenciatura, cursos, talleres, diplomados y programas para docentes, que ofertan varias instituciones.

Negrete, respecto a la intervención educativa, continua con la investigación, reportando que, su objeto de estudio versa sobre *¿cuáles serían los sentidos de cambio, los modos de hacer educación, los espacios institucionales, las prácticas de los profesionales de la educación y los escenarios de posibilidad del quehacer educativo que se producen desde la ideas de intervención educativa?* En su trabajo muestra que la noción de la Intervención Educativa no tiene arraigo en el Sistema Educativo Nacional, pero sí en otros ámbitos como la salud, la investigación, las necesidades educativas especiales, en programas de inclusión social para grupos vulnerables y en la población indígena.

Dicha investigación se desarrolla a través del rastreo aleatorio de proyectos o experiencias de intervención en 190 páginas web desde 1996 a 2006 (Negre-

te, 2007), entrevistas a la 1ª generación de interventores egresados de LIE de la UPN, en la Subse de Cuautla Morelos, asimismo a académicos y directivos; y la revisión de documentos que sistematizan las experiencias y resultados de los proyectos de intervención, desarrollados por estos egresados.

En un primer plano de análisis, los resultados encontrados tienen dos tipos de distinciones, una en la que se identifica la idea de la Intervención Educativa enunciada como intención educativa, utilizándola como sinónimo de otras nociones. Su orientación no se diferenciaba de lo que se conceptualizaba como proyecto, taller, programa educativo, acción didáctica o una pretensión educativa. La segunda distinción consistió en agrupar las nociones que tenían un “anclaje al hacer”, que mostraban resultados de sus experiencias, referentes teóricos-metodológicos, modelos o estructuras para el diseño o evaluaciones de las experiencias narradas.

Negrete (2009), encontró que la intervención educativa está más orientada a la realización de proyectos de acción, con temáticas no circunscritas a la escuela y los procesos de formación tienen una menor presencia que otros profesionales de la educación, ni forma parte de las políticas, planes y programas de estudio del Sistema Educativo Nacional en México.

Esta investigación encuentra que, por un lado, la intervención educativa es vista como una intención educativa, y en el otro, las nociones de los estudiantes en prácticas profesionales y servicio social. Tanto en Negrete como en este estudio, se considera que la experiencia del acompañamiento en prácticas y servicio social en Zacatecas, en la intervención también se orienta a la acción, con un anclaje al hacer, además de lo anterior, se realiza una serie de observaciones en prácticas profesionales de la generación de estudio. Las categorías que utiliza la doctora Negrete son interventores, emergencia, prefiguraciones y análisis conceptual; al igual la intervención educativa es una acción, en el hacer, que abarca un amplio campo de desarrollo desde el educativo, pasando por el social, por el productivo y por la salud.

Encontró también que existe un descentramiento de lo escolar, lo que se manifiesta en otros espacios, diversos modos de abordar el quehacer educativo, que la tarea educativa es un medio, que los contenidos educativos no están previstos e incluyen temas y problemas. Concluye que las intervenciones educativas, están constituidas por sus sentidos de indeterminación porque operan sin temas predefinidos, ni modelos, ni métodos, su mediación es viable cuando

dan pie para que las personas hablen, sobre sus intereses, preocupaciones o molestias, y cuando convoca a transitar por otro camino diferente al instituido. (Negrete, 2010).

Otro estudio que llama la atención sobre la temática de la intervención educativa, es el de Talamantes y Palma (2008), donde dan seguimiento a las tres primeras generaciones de egresados de la LIE de la Unidad 081, de la UPN en Chihuahua, como una forma de diagnosticar y evaluar —a través del análisis de las condiciones laborales— el diseño y desarrollo curricular; teniendo como fin ulterior el inicio de la reflexión sobre los fines y valores de la Unidad UPN 081. Cabe aclarar que también en la Unidad 321, Zacatecas se realizó un seguimiento de egresados a su 1ª generación, Calderón (2009), donde se observó que la mayoría de los egresados se encontraban realizando actividades docentes en escuelas de educación básica, sin reconocimiento alguno, sin derechos laborales y con diferencias sustanciales en cuanto al salario, en comparación con los egresados de las escuelas normales.

Principalemente, se hizo una caracterización de los egresados; se analizaron los sectores laborales en que se encontraban trabajando, los puestos y las funciones que desempeñaban; así como la relación existente entre la formación recibida y el campo laboral de ocupación. Teóricamente, se inscribe en el campo de las relaciones entre el mundo de la educación y el del trabajo, cuyo análisis se desarrolla planteando que las características de flexibilidad del empleo en la globalización, deterioran las condiciones labores, generan altos índices de desempleo y condiciones mínimas en prestaciones de salario. Después se analizaron los procesos laborales de los egresados, evidenciándose que dadas las condiciones del mercado de trabajo han tenido que emplearse como docentes, en condiciones difíciles y de inequidad, en cuanto a prestaciones y reconocimiento institucional.

Si bien a escala nacional, éste no es el primer seguimiento realizado entre los egresados de la LIE con el objetivo de analizar el destino laboral de los nuevos profesionistas, sí es parte de los primeros trabajos que, ante lo incierto del destino laboral de los nóveles profesionistas, empiezan a indagar sobre distintos aspectos relacionados con la futura ocupación de los LIE. En este sentido, el asunto que originó la inquietud de investigar sobre *las significaciones imaginarias del interventor educativo en Zacatecas*, tuvo que ver con la rotunda negativa de las autoridades de la Secretaría de Educación y Cultura de Zacatecas, para

aceptar el perfil profesional de los LIE como demandantes legítimos de plazas docentes en el estado.

A partir de esta negativa, los egresados y los docentes de la LIE, comienzan a idear destinos alternativos de trabajo y, a la vez, comenzaron las preocupaciones investigativas en distintas unidades, como lo es este proyecto de investigación. Espinosa, Ramos y Neri (2005) presentan los resultados parciales de un estudio de egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad UPN-022 de Acapulco, Gro. El trabajo es de carácter descriptivo, se realizó con las dos primeras generaciones de egresados de la Unidad UPN. Se apoyó en la metodología propuesta por la ANUIES para este tipo de análisis. Donde se exponen los principales resultados identificados hasta el momento en cada una de las once variables examinadas. Los resultados ponen de manifiesto los retos y problemas derivados en parte de lo novedoso del perfil profesional propuesto del diseño curricular de la carrera y de la experiencia inédita de trabajo que supuso la implementación de este programa de formación profesional para la planta de profesores de la Unidad donde se realizó el estudio. A partir del análisis y los resultados presentados, se argumenta sobre la importancia de las muestras realizadas a los egresados para identificar los problemas que afectan la calidad de la formación de los profesionistas y la pertinencia social de la propuesta formativa.

A diferencia del realizado en la Unidad UPN-081 de Chihuahua; el trabajo hecho por los colegas de la Unidad de Acapulco, surge originalmente como una preocupación por el impacto que causaría un diseño curricular tan novedoso, además de ser un primer intento de dimensionar la calidad de la formación en estas primeras generaciones. En esta misma sintonía está el dirigido por Calderón (2009) en la Unidad Zacatecas, donde se proyectó una preocupación por lo indefinido del Proyecto Curricular LIE para el futuro de los egresados, entre sus conclusiones estaba el hecho que gran porcentaje de esta generación, ante la falta de claridad del destino laboral para el que habían sido formados, se encontraban trabajando como docentes en diferentes instituciones públicas y privadas.

Desde esta perspectiva, el trabajo que en su momento desarrolló Calderón —fue el trabajo más cercano que se conoce sobre la LIE— además de una llamada de atención sobre la manera acrítica en que se asumía la docencia en el desarrollo de nuevos programas. A partir de este momento se inició cierta inquietud sobre cómo concretar preguntas a lo que se estaba obteniendo como

resultados del trabajo docente en la LIE. Ocampo y Peña (2013) parten de un proyecto que se desarrolla entre tres países —México, España y Argentina— y algunas de sus respectivas universidades. El objetivo de este trabajo internacional fue contribuir a la configuración del campo de conocimiento sobre la Intervención Educativa.

Las colegas de la sede UPN de Villa de Ayala, Morelos, Nashelly Ocampo Figueroa y Ana Alicia Peña López, dieron como primeros resultados el estudio sobre la generación 2009 -2013, de estudiantes de la LIE en la sede de la UPN de Villa de Ayala. En la formación paralela que están llevando en las dos sedes, la Unidad Cuernavaca, Mor., y la sede de Ayala, Mor., entre los estudiantes de la LIE, resaltan cuatro líneas de formación académica e intervención con los estudiantes: 1. El contexto social. 2. El trabajo grupal y el aprendizaje cooperativo. 3. El trabajo de salud emocional. 4. La metodología de la investigación educativa.

Las investigadoras enumeran algunos hallazgos parciales del trabajo como su experiencia como docentes de la LIE y tener como centro de atención a los estudiantes, lo que les permitió generar procesos formativos más flexibles y acordes a las necesidades formativas de los interventores educativos. Los formadores de los interventores educativos afirman que, los docentes de la LIE, no tienen la formación de interventores, el grueso de los docentes estaba educado para trabajar con estudiantes que dan o darán clases en primaria o en secundaria, lo que ha constituido una limitante para los estudiantes de la LIE. La dificultad anterior puede superarse o disminuirse si los docentes de la LIE tienen mayor disposición al cambio de sus paradigmas de enseñanza y aprendizaje. Es decir, si tienen más disposición a actualizarse y cambiar sus parámetros de cómo enseñar y cómo aprenden los jóvenes.

Esta investigación da ejemplo de cómo replantearse el trabajo docente que se realiza con jóvenes como los de la LIE, pensando en el múltiple cuestionamiento sobre las distintas aristas que conforman este trabajo como profesores. En relación al problema de investigación, los objetivos son menos ambiciosos y sólo se espera que cuando las colegas de Morelos publiquen sus resultados, este producto pueda ser un grano de arena, en lo que seguramente será un trabajo muy completo.

Otras aportaciones también importantes son las de Jiménez y Perales (2007) con respecto a la construcción profesional, de los docentes, y aun cuando no sea sobre la intervención educativa, me parece fundamental el rescate de cómo

un docente va construyendo su identidad profesional. Este trabajo muestra un abordaje metodológico cualitativo, a través de herramientas conceptuales creadas por Pierre Bourdieu, Michel Foucault y Thomas S. Popkewitz.

Jiménez y Perales hacen una observación de las prácticas profesionales de los estudiantes de las escuelas normales; también observan a los formadores de docentes trabajando en contenidos específicos con sus estudiantes. Los sujetos de la investigación son estudiantes de educación normal, con antecedentes de formación en educación básica y en medio superior, así como profesores formadores de docentes de las escuelas normales del estado de Coahuila, y las escuelas primarias donde realizaron sus prácticas docentes, en algunos meses de 2005 y 2007, y que quedaron en la investigación realizada en un ciclo escolar completo de las Escuelas Normales de Coahuila en el ciclo 2007-2008, y un trimestre del siguiente. Lo que constituyó su propuesta de intervención.

La aportación de este trabajo al problema de investigación son las prácticas profesionales de los estudiantes, lo que se observa en los formadores de docentes trabajando en contenidos específicos con sus estudiantes, situación que también realizan los docentes formadores de interventores.

Otro trabajo a considerar es el de Sandoval (2005), desde diversas posturas filosóficas —Lyotard, Habermas y Castoriadis— y a través de varios de sus epígonos, hace diversos acercamientos a los efectos subjetivos, intrasubjetivos, intersubjetivos, grupales, intrainstitucionales, institucionales y sociales de la formación de interventores educativos en México: desde esos referentes pasa lista a los innumerables desafíos educativos y sociales planteados a los LIE's y las Unidades UPN, en y por los procesos inherentes a la “condición posmoderna”.

Dada la naturaleza y objetivos de este trabajo, en una ponencia presentada en 2005 en Uruguay, mediante una excelente introducción para ver, a partir de distintos ángulos, desde dónde se puede cuestionar la formación y las diversas consecuencias que puede tener la intervención educativa, desde la empleabilidad y su impacto en el mercado laboral, hasta los procesos identitarios de esta nueva profesión.

Este trabajo se relaciona con el problema de investigación, dado que en una pequeña parte habla del proceso identitario de la profesión, aunque en este caso lo plantea desde la perspectiva de cómo la práctica en el campo laboral lleva a procesos de identidad profesional; mientras que en mi caso la investigación se propone descubrir las significaciones imaginarias de la identidad profe-

sional que elaboran durante su formación los futuros interventores educativos de la UPN-321, Zacatecas.

## 2.5. INVESTIGACIONES RELACIONADAS CON LAS SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS EN EL DISCURSO DOCENTE

Treviño y Cruz (2014), realizaron un trabajo que llama la atención por sus objetivos de fondo, por los teóricos que le dan sustento, así como por la temática que ponen en cuestión, es el informe de investigación denominado “La Reforma Integral de la Educación Básica en el discurso docente” (Treviño y Cruz, 2014), producto de las inquietudes planteadas, el objetivo de los autores en este trabajo es presentar una discusión sobre la RIEB 2009, desde el ángulo de los procesos de significación. Como puede verse, fue “el ángulo de los procesos de significación” (Treviño y Cruz, 2014), el que de inmediato me atrajo a la lectura de este reporte; y si bien estoy consciente que desde la perspectiva teórica hay una delgada línea que nos separa, mientras ellos, desde la base teórica moscovisciana que dio luz al proceso de construcción de las significaciones, tomaron los elementos analíticos de la teoría de las “representaciones sociales” para descubrir el sentido de las significaciones que se concretó en la respuesta oral que les dejaron los sujetos; mientras que en este proyecto de investigación, de clara orientación teórica fundamentada en Cornelius Castoriadis, busca la reconstrucción discursiva de los estudiantes de la LIE, a partir de la elucidación de las “significaciones imaginarias sociales”, tomando como categorías de identidad y sentido los términos —ideados por Castoriadis— de *legein* y *teuhkein*, entre otros.

La perspectiva epistemológica de esta investigación —cuyo tema central es la RIEB—es caracterizada por los autores como “exploratoria de orientación cualitativa”. Consideran que tal aproximación les pareció pertinente dado que el objeto de estudio es complejo y relativamente nuevo, lo que dificulta las posibilidades de profundización. Para procesar su interés epistémico pensaron en una ruta metodológica que permitiera centrar y explorar de manera más o menos regular la construcción de significados frente a la RIEB; mientras que en el caso de este proyecto se desarrollará con una perspectiva epistemológica de tipo cualitativo donde se trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades (Martínez, 2006) educativas, que llevan a la conformación de significaciones imaginarias por parte de los jóvenes estudiantes; así como la estructura dinámica

de estas significaciones a lo largo de cuatro años de formación; para ello se aplicarán algunos instrumentos y se realizará el análisis de las respuestas obtenidas.

Por lo que corresponde a los sujetos de la investigación de Ernesto Treviño y Rodolfo Cruz, el hecho de que sean los maestros a los que se les cuestione sobre el significado que para ellos tiene la reforma, parece oportuno que sea en estos momentos en que se está en posibilidades de ver a cierta profundidad el sentido y algunas de las consecuencias más visibles, por ejemplo, empezar a percibir qué ven los profesores, cómo se sienten y qué es lo que percibe una de las partes fundamentales en donde el sistema ubica el “talón de Aquiles” del estado que guarda la educación en México.

No se deja de lado el sesgo del análisis, cuando los sujetos de la investigación fueron precisamente los maestros de un colegio particular. En principio, porque una de las acusaciones que los profesores disidentes han hecho al estado —respecto al sentido que tiene la reforma—, es que se dirige a la “privatización de la educación básica”; por otro lado, sería difícil esperar que los profesores de un colegio particular pudieran expresar alguna crítica abierta a las reformas, cuando que una de las justificaciones principales de éstas es que se “hacen en beneficio de los alumnos” y éste es el eslogan principal de la publicidad de la educación privada; por último, aunque es notorio el crecimiento de la educación privada en todos los grados escolares a partir del sexenio salinista, aun hoy no sería creíble decir que los profesores que trabajan para la iniciativa privada representan “el sentir de los profesores de México”, de esta manera se estaría olvidando el sentir de la mayor parte de los profesores de educación básica en México.

Como se puede ver, el tema de las “significaciones” es una inquietud que se comparte, sobre el “discurso docente”, y el proyecto sobre “las significaciones de los interventores educativos en Zacatecas”, mientras aquel tiene como sujetos de investigación una muestra de los maestros en servicio de un colegio particular, en el protocolo son los estudiantes de una determinada generación, de un programa de licenciatura relativamente nueva, que se oferta en una institución pública, a quienes se les va aplicando semestre a semestre un mismo cuestionario, y otros instrumentos en el sexto y octavo semestres, respectivamente.

Al reflexionar sobre la reforma, en el marco de los procesos de cambio a escala global y nacional, Ernesto Treviño y Rodolfo Cruz plantean que los cambios educativos en México pueden y deben entenderse en el marco de procesos

más amplios que, si bien no determinan unidireccionalmente los procesos y las decisiones locales, tienen resonancia en ellas; agregan, al referirse al estado del conocimiento en este campo, que se ha mostrado que en países de América Latina la historia reciente en materia de diseño e instrumentación de reformas, ha experimentado desfases entre las condiciones del entorno y los contenidos de las mismas, así como entre sus propósitos y las condiciones políticas e institucionales de instrumentación.

Como era de esperarse, en el ámbito de las significaciones los investigadores encontraron varias ideas que muestran la afinidad con la que paulatinamente han sido aceptadas las reformas, por ejemplo: reforma significa mejora: “la RIEB 2009 es pues un sistema que se encarga de mejorar la educación, en este sentido en cuestiones de mejoramiento académico para lograr mejores resultados en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos” (Treviño y Cruz, 2014:62); también identificaron las nociones de “cambio” y “mejora”: en el campo simbólico —de las profesoras-participantes— en esta investigación, la RIEB significa cambiar para mejorar. Los testimonios muestran también un componente de temporalidad introducido a través de términos como “antes”, “ahora”, “actualmente”; la reforma opera como marcador de tiempo en la significación del trabajo educativo, permite explicar lo que estaba mal y lo que ahora se podrá hacer mejor.

De acuerdo con Ernesto Treviño y Rodolfo Cruz, el uso del vocabulario de la RIEB, como “coevaluación” y “autoevaluación”; “competencias” y “transversalidad”, “habilidades”, “destrezas”, “aptitudes”, “resolver problemas”, etc., muestra el “proceso de apropiación” y uso de los términos como el “momento de la reforma nominal”, en el cual “nuevas palabras” comienzan a formar parte del “repertorio simbólico del profesorado”, dando paso a la construcción de marcos para la inserción del sujeto en un amplio proceso de resignificación.

No obstante, los investigadores reconocen las limitaciones que les impone su trabajo al ser “exploratorio”, aunque esto no les ha impedido señalar los contrasentidos, las ambigüedades, la identificación de zonas de resistencia y de expectativas asimétricas. Al analizar de manera más profunda ciertas significaciones, en el discurso del profesorado se mostró la convivencia de elementos que sin ser lógicamente convergentes, conectan componentes disímiles formando figuras paradójicas. El ejemplo más evidente de esto lo encontraron durante las entrevistas, aunque las docentes le asignan un valor positivo, también se pro-

nunciaron sobre su “falta de originalidad”. Según ellas, lo que plantea la RIEB no es del todo nuevo; sus términos son contundentes.

Las reformas tienen “mala fama en México”; los profesores, en particular los más experimentados, hablan de ellas, las representan como: “hechas en el escritorio”, “ignorantes de las necesidades del maestro, de la realidad del aula”, “lo mismo con otros nombres”. Estas significaciones se presentan con insistencia, emergen con recurrencia, pasan de generación en generación, de tal forma y con tal fuerza que constituyen un elemento referencial inescapable en el diálogo y la interacción cotidiana que convive con todo elemento más o menos nuevo, más o menos sofisticado. Esta compleja y contradictoria convivencia de “novedad familiaridad” es uno de los retos menos visibles de la reforma pero que tiene implicaciones potenciales directas para sus resultados al constituir zonas de indistinción conceptual y procedimental.

## CAPÍTULO 3

### LA IDENTIDAD PROFESIONAL, UN CONSTRUCTO DE SENTIDO EN EL INTERVENTOR EDUCATIVO

#### 3.1. LA IDENTIDAD COMO SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS

##### a) *La teoría de los imaginarios*

No se puede iniciar hablando de imaginarios, sin hablar del sujeto y de la subjetividad, estas son categorías distintas, pero inseparables, entonces, el sujeto es un ser humano histórico-social, un ser subjetivo (Castoriadis, 2004), “La subjetividad es la capacidad de acoger el sentido, de hacer algo con él y de crear o dar sentido, de hacer que surja un sentido nuevo y diferente” (Castoriadis, 1986:189), también es la realización del sujeto, su construcción misma (Anzaldúa, 2010a).

Se intentará explicar la cuestión del sujeto, que no es la de una “sustancia”, sino la del ser humano, y su psique, pero también la cuestión del sentido y la cuestión misma (Castoriadis, 1986). El sujeto es aquel que puede plantear cuestiones y lo que se cuestiona, trátase del plano teórico o del llamado práctico, es el hombre mismo. La subjetividad es una posibilidad del hombre o que la cuestión del sujeto es la del ser humano, esta yuxtaposición no sólo de un cuerpo, sino la de un ser socialmente definido. El sujeto tiene en lo virtual la posibilidad de ser algo diferente a su definición social, aun sin poder salir de ella del todo; es decir virtualmente es una subjetividad, derivado de la psique inconsciente, por medio de la cual la persona se sumerge de nuevo en un universo que a la vez le es propio pero no del todo, porque en él participan una infinidad de otros seres humanos, se tiene aquí, un magma, una totalidad, que se puede descomponer en conjuntos, someter a una lógica conjuntista-identitaria (ensídica). La realidad del “sujeto-humano” es una realidad magmática<sup>1</sup>, dadas

---

<sup>1</sup> Magma se refiere aquí a la totalidad de representaciones, sean recuerdos, fantasías, sueños. Castoriadis se pregunta si se podrían ordenar, contar, separar, recortar, en la totalidad de las enunciaciones de cualquier idioma, en ese último caso se trataría de un número finito, al responder a combinaciones sobre un número de elementos dados de antemano o con escasa variación. Y se contesta que, el magma es indeterminado, a diferencia de cualquier conjunto o entidad matemática. De un magma pueden extraerse, o se pueden construir, organizaciones conjuntistas, en un

las experiencias que desde su infancia van formando parte del total de sus representaciones.

Cornelius Castoriadis se refiere a la realidad psíquica del sujeto, en el que existen procesos dentro de una “instancia subjetiva” o del para-si-mismo, éste último tiene diferentes formas de hablar, no es la psique sino lo vivo, e incluso una sociedad tomada en conjunto, es decir se trata de un proceso presente en cualquier parte, donde se califique como subjetiva, la realidad psíquica, donde se encuentran seis estatos diferentes (Castoriadis, 1986):

1. Lo vivo como tal, iniciando por la unidad fundamental, la célula, y un rasgo desconocido en la naturaleza no viva: el para-si-mismo.<sup>2</sup>
2. Lo psíquico a la vez que sus “instancias”.<sup>3</sup>
3. El individuo socialmente construido, producto de la transformación de lo psíquico por la sociedad, a través del lenguaje, a partir de cada soma-psique definida socialmente según múltiples dimensiones.
4. El sujeto humano y su subjetividad humana, definida por dos rasgos, que proporcionan la diferencia específica: la reflexividad y la capacidad de acción deliberada (voluntad).
5. La sociedad misma (no es un superindividuo o una “totalidad orgánica” o un “inconsciente colectivo”).

---

número indefinido, no pudiendo ser reconstituido —el magma— a partir de dichas composiciones conjuntistas.

<sup>2</sup> Este concepto, es el “sí mismo”, o el “self psicoanalítico”, sin embargo, Castoriadis le llama “para -si-mismo”, y así evitar confusiones.

<sup>3</sup> Lo psíquico, en términos del psiquismo utilizado por Cornelius Castoriadis, visto desde la teoría freudiana como la capacidad de transmitir y transformar una energía determinada y su diferenciación en sistemas o instancias. Freud sugiere la idea de cierta disposición u organización interna, asigna “lugares psíquicos” específicos, con un orden prefijado y con una determinada sucesión temporal, el término “aparato psíquico” remite a una apreciación de conjunto de la metapsicología freudiana y de las metáforas que utiliza (Laplanche, Pontalis, 1981: 30-31)

Las tres instancias distinguidas por Freud en su segunda teoría del aparato psíquico son: el ello que constituye el polo pulsional de la personalidad, es inconsciente con contenidos hereditarios e innatos, en parte reprimidos y adquiridos; desde el punto de vista económico, el ello es para Freud el reservorio de energía psíquica; desde el punto de vista dinámico, entra en conflicto con el yo y el súper yo que desde el punto de vista genético, constituyen diferenciaciones de aquel (Laplanche, Pontalis, 1981: 112).

El yo, desde el punto de vista tópico, se encuentra en una relación de dependencia, con respecto a las reivindicaciones del ello como a los imperativos del súper yo y a las exigencias de la realidad. Se presenta como mediador encargado de los intereses de la totalidad de la persona, su autonomía es relativa (Laplanche, Pontalis, 1981: 457).

El súper yo, cuya función crítica, parece dominar al yo, constituye la conciencia moral, su función es la autoobservación y la formación de ideales; se considera el heredero del complejo de Edipo; se forma por interiorización de las exigencias y prohibiciones parentales (Laplanche, Pontalis, 1981: 419).

6. La sociedad en otro caso, cuando posee mecanismos que le confieren una especie de reflexividad y una especie de capacidad de actividad deliberada.

Al hacer referencia primeramente a lo vivo, ya desde Aristóteles, Leibniz, Kant, Hegel, se dieron cuenta de la existencia de un self, un para-sí-mismo, con autofinalidad relativa y mundo propio, presentación, representación, y puesta en relación de elementos que forman un mundo, donde la unidad viva actúa, reacciona, tiende hacia, etc. En el mundo propio de lo vivo, se está obligado a postular no sólo la representación sino también la tendencia, es decir, al “anhelo” o al “deseo” y el embrión del afecto: lo vivo se ve afectado por lo que pasa, y a esta afección le atribuye un signo posible o negativo, muy próximo a lo que es placer y displacer. Da placer lo que es biológicamente útil y displacer lo biológicamente dañino o letal.

Hay un encierro de lo vivo y creación de un mundo propio, una funcionalidad de ese mundo propio y la correspondencia con los elementos del mundo exterior. Este encierro de lo vivo se acompaña de una universalidad y una participación; el ser humano existe en un número indefinido de ejemplares casi idénticos, integrados a un conjunto más vasto, como especies y ecosistemas.

En referencia a lo psíquico en relación con lo vivo, hay algunas especificidades como la autonomización de la imaginación. La instancia “subjetiva”, requiere de la existencia de una representación del organismo, que implica la facultad de “poner en imágenes y poner en relación conceptos” (Castoriadis, 1986:197), conceptos inseparables dado que no es posible tener una verdadera imagen sin relacionarla.

En el sujeto hay dos órdenes o dominios que son inseparables, pero a su vez irreductibles uno al otro, uno es el de la psique y el otro es el histórico social. En cada uno el imaginario se designa de forma distinta, lo imaginario es designado como imaginación radical (Anzaldúa y Ramírez, 2010:115) Mientras que en el dominio histórico social se lo nombra imaginario social, dos términos relacionados con lo subjetivo en el sujeto.

En la psique existe también la imaginación radical y la autonomizada, así como la capacidad de hacer que exista una imagen a partir de la nada. “Es la imaginación, y no la conceptualización lo que expresa la espontaneidad profunda del ser humano... la imaginación creadora es capaz de plantear lo que

no es” (Castoriadis, 1986:198). La psique humana es capaz de ver en algo lo que no está, viendo algo de manera normal, algo totalmente distinto, a través de la imaginación, descrita a través del lenguaje o facultad simbólica, es decir lo simbólico, presupone la imaginación creadora, sustituye el placer del órgano, por el placer de la representación. La denominación de imaginación radical, alude a la creación (originaria), a la raíz, a la fuente de la creación (Anzaldúa y Ramírez, 2010:115).

El núcleo de la psique es una “mónada psíquica”, caracterizada por la pura imaginación o imaginación radical, cuyo punto de partida se sitúa en la completa indiferenciación. La emergencia de la especie humana como especie viviente está marcada por esta “neoformación congénita” —cáncer psíquico— está constituida por “una imaginación desarrollada más allá de toda medida, la imaginación que se volvió loca, la imaginación que rompió toda servidumbre funcional” (Castoriadis, 2002:122). Esto nos lleva a este rasgo único entre todas las especies vivientes; el reemplazo del placer de órgano por el placer de la representación, aún para el individuo humano socializado y desarrollado, la prevalencia del placer de representación sobre el placer de órgano es manifiesta y aplastante; de otro modo nadie podría dejarse matar en una guerra, la fantasmaticización no sería un requisito previo esencial del placer sexual, etc., es decir la imaginación crea y destruye.

De forma paralela, hay en el ser humano una autonomización de los afectos y del deseo, es decir hay un surgimiento de una intención de hacer, independiente, respecto al contenido de la representación. Hay una estratificación que corresponde a etapas históricas en la formación del sujeto (proceso que lleva a la constitución del individuo social), los resultados de esas etapas permanecen siempre allí, cubiertos pero no demolidos por completo, también se reelaboran constantemente, de acuerdo con lo que va ocurriendo más tarde (Castoriadis, 1986). Existe siempre una perpetua influencia sobre este mundo psíquico del proceso de socialización iniciado desde el nacimiento del individuo —puede ser desde antes—, a través de la madre, que no es sólo la que amamanta, sino la representante ante el recién nacido de tres millones de años de hominización, desde la manera en que lo toca, lo nombra, le habla, se comunica con él a través del lenguaje oral, gesticular, mímico, simbólico etc.; es decir la madre es a la vez la sociedad y la historia, utilizando y actuando dentro de los parámetros culturales de su grupo y su momento como madre.

En este ser humano, confluyen dos afectos fundamentales, en relación con el odio y el amor, sentimientos contradictorios y complementarios, en el artículo “Raíces psíquicas y sociales del odio”<sup>4</sup> Castoriadis habla de las matanzas y la barbarie de las guerras y dice que en este aspecto hay que considerar las innovaciones —técnicas de la tecnología de guerra— así como las dimensiones cuantitativas de estos fenómenos, que también tiene que ver con las articulaciones del imaginario de los grupos confrontados. Es imposible comprender la conducta de la gente que participa en estos acontecimientos sin ver en ellos la materialización de sentimientos de odio poderosos. Este odio tiene dos Fuentes que se refuerzan mutuamente —la tendencia fundamental de la psique de rechazar (y por tanto de odiar) todo lo que no es ella misma—;<sup>5</sup> la “cuasi necesidad de clausura de la institución social y de las significaciones imaginarias que acarrea” (Castoriadis, 2002:183).

La dinámica psíquica del odio, la explica, diciendo que el amor en su sentido habitual es el amor de objeto, pero hay un amor arcaico u originario, es el amor de sí mismo, que se nombra, <<narcisismo primario>>: la clausura representacional, afectiva y deseante sobre sí mismo del núcleo psíquico original. Castoriadis llamó a este núcleo la “mónada psíquica”.

Freud vislumbró esta clausura sobre sí. Él utiliza la palabra <<autismo>> de Bleuler y compara ese estado del ser humano, incluyendo la función nutricia de la madre, con la completitud del huevo de pájaro. Este cierre se convierte en la matriz del sentido para la psique, aquello que el corazón de la psique entenderá o considerará de ahora en adelante y para siempre como sentido es este estado unitario, en el cual sujeto y objeto son idénticos, en el que representación,

~~~~~  
4 Las ideas sobre el odio, se encuentran en el texto “Raíces psíquicas y sociales del odio” que fueron expuestas en San Francisco, CA. E.U.A., Coloquio, “Perspectivas psicoanalíticas en el neo-fascismo y la antiinmigración políticas: tendencias en Europa y los Estados Unidos”, 8 de mayo de 1995; en París, en el coloquio “Cura de guerra y juego de paz”, en la Universidad de París-VIII y Coloquio internacional de filosofía, el 23 junio de 1995; y en Roma, durante las conferencias: “Pasajes del pensamiento francés”, organizadas por la embajada de Francia, el 24 de octubre de 1996. El presente texto fue retocado y completado para una conferencia en el contexto de un simposio en Mülheim. Die konstruktion der <<Nation>> gegen die Juden, el 26 de noviembre de 1996.

5 El odio para S. Freud se origina en la relación primordial del sujeto con los objetos reales pertenecientes al mundo exterior, y no deja de tener su efecto social. Así el sujeto odia, detesta y persigue, con la intención de destruir a todos los objetos que son para él una fuente de displacer ([www.tuanalista.com/Diccionario-Psicoanálisis/6472/odio-pag.1-5](http://www.tuanalista.com/Diccionario-Psicoanálisis/6472/odio-pag.1-5));

En *La interpretación de los sueños* (1900), Freud comprueba que la obligación de amar al prójimo provoca la represión de los pensamientos de odio y su reaparición en los sueños de duelo. En *Duelo y melancolía* (1915) consta que el “odio a sí mismo” es característico del “masoquismo moral” ([www.tuanalista.com/Diccionario-Psicoanálisis/6472/odio-pp.1-5](http://www.tuanalista.com/Diccionario-Psicoanálisis/6472/odio-pp.1-5)).

afecto y deseo son una sola y misma cosa. El deseo es representación (posesión psíquica) de lo deseado y, afecto de placer (la forma más pura y más fuerte de la omnipotencia del pensamiento). Tal es el sentido que la psique buscará para siempre, que nunca podrá alcanzarse en el mundo real y cuyos sustitutos, formados por largas cadenas de mediaciones, o bien de visiones místicas, si se entiende esto, se comprenderá por qué motivo la identificación —con personas, tareas, actividades, significaciones, instituciones— es un proceso tan poderoso y omnipresente en la vida psíquica. También se entenderá de qué manera la sociedad puede jugar con la plasticidad de la psique casi sin límites, con una sola condición: que brinde sentido al sujeto —sustituciones de sentido— en la vida real (Castoriadis, 2002:184).

En la medida en la que la mónada se rompe, el psiquismo deviene a la fase trágica en donde el *infans*, la madre y el pecho coexisten. La omnipotencia de la mónada es proyectada en la madre. Se establece la represión —segundo estado de la psique— y el proceso primario. Los objetos parecen como parciales, lo malo es proyectado hacia afuera para preservar lo bueno, no se puede hablar de realidad, ésta es designada por la madre, entonces de la alucinación se pasa a la fantasía, produciéndose la diferenciación de las representaciones, los deseos y los afectos.

A partir del momento en el cual se rompe este “estado original” —denominado <<tranquilidad psíquica>> por Freud y <<mónada psíquica>> por Castoriadis— (Castoriadis, 2002:185), la energía inicial de este amor de sí mismo se escinde en tres partes: una parte se mantiene como autoinvestidura del núcleo psíquico, e impregna todas las fases posteriores del desarrollo del sujeto y las capas de la personalidad madura; otra parte se transfiere, bajo la forma de sí mismo, al pecho: <<soy el pecho>>, es una de las últimas frases usadas por Freud al respecto (Castoriadis, 2002); y la última se transforma en odio del mundo exterior, entiéndase, todo lo que es exterior a la mónada psíquica y que incluye los avatares del yo real psíquico y somático perteneciente o relativo al cuerpo en el curso del desarrollo.

La primera parte el amor de sí, da cuenta del egocentrismo imposible de erradicar, que, más menos disfrazado, domina, en última instancia, todos los pensamientos y los actos. Desde otro punto de vista, se trata del egoísmo ontológico necesariamente inherente a todo ser para sí mismo. En todas partes y siempre “estoy en el origen de las coordenadas espaciales y temporales, mi aquí

y mi ahora son el aquí y ahora a secas, el mundo es mi representación” (Castoriadis, 2002:185).

Las dos partes restantes se mezclan y se entrecruzan muy rápidamente, de allí la ambivalencia fundamental de todos los afectos y, la que se establece en cuanto al primer objeto de amor separado, la madre. Este enredo desemboca en el hecho de que <<el pecho hace falta tan a menudo al niño>> según Freud, citado por Castoriadis (2002), la ausencia del pecho hubiese sido la destrucción de la totalidad cerrada sobre sí del *infans*. Esta destrucción está paliada, por una creación imaginaria, la alucinación del pecho. Cuando el recubrimiento de la fractura de la clausura de la mónada original por parte de esta alucinación del pecho ya no es posible, el *infans* se queda con un agujero abierto en su mundo y reacciona a través de la angustia y de la rabia. Este agujero, esta carencia de pecho es una falta de sentido (o su destrucción, real o imaginada), constituye una fuente de angustia. Así, el *infans* es dueño de los rudimentos de una inteligencia inductiva —su imaginación hace algo con la regularidad o la repetición—, “se establece un lazo entre el agujero y el recuerdo del objeto normalmente lo llena (lo habitual se convierte en normal, pues corresponde al deseo)” (Castoriadis, 2002:186). El carácter o el valor de este objeto se escinden entre dos atribuciones opuestas, el pecho bueno y el pecho malo. Estas atribuciones, los efectos y los deseos que los acompañan —amor y odio— son transferidos luego a la imagen que se vinculó con el pecho, la madre como entidad o persona. Eso se convierte en la matriz de la ambivalencia que poblará todas las relaciones del sujeto a partir de este momento.

El resultado del proceso de maduración/socialización consiste en la formación del individuo social que es, en sí mismo, un objeto extraño y extranjero desde el punto de vista del núcleo de la mónada de la psique. En términos freudianos, el yo real, presenta todos sus atributos contradictorios a los del yo placer. Por lo tanto, se convierte simultáneamente en el soporte de una transferencia del amor de sí mismo y del objeto de odio de las instancias psíquicas no reales, odio que alcanza a todo lo que es exterior al núcleo psíquico. El yo real es el objeto de la ambivalencia de los afectos (Castoriadis, 2002:186). Habitualmente, el amor de este yo se impone sobre el odio del cual es objeto, de una manera que alcanza para asegurar la supervivencia del sujeto en la realidad. Pero el odio del yo sigue viviendo en las profundidades.

Desde este punto de vista psicoanalítico, existen dos vectores del odio. El

primero es el odio del otro real, es decir el revés de la investidura positiva de sí mismo, y se mantiene sostenido por un sofisma poderoso y elemental, presente en las formas colectivas del odio o del desprecio. Soy el bien. El bien soy yo. Él no es yo. Por tanto, él no es el bien. Soy francés (inglés, italiano, norteamericano, etc.), es ser el bien. Él no es francés (inglés, italiano, norteamericano, etc.), por lo tanto, no es el bien.

El segundo vector es el odio a sí mismo. Porque el yo es uno de los primeros extranjeros que se le presenta a la psique. En esto radica [el sentido de] la expresión <<Yo es otro>>, de Rimbaud. El yo es una fabricación esencialmente social, no es más yo que cualquier vecino o transeúnte, este odio de sí mismo es universal, este odio sólo puede sobrevivir si es domado y/o desplazado hacia objetos verdaderamente exteriores. Este proceso se pone claramente en evidencia en el fenómeno del racismo (Castoriadis, 2002:187).

El sujeto de acuerdo a Castoriadis se constituye en un entramado del dominio de la psique, y el del histórico-social, que en su devenir, son un flujo incesante de imaginación radial de significaciones imaginarias sociales, donde el sujeto tiene la posibilidad de cuestionarse lo que es, lo que ha sido y lo que podría ser, a través de una mirada reflexiva y autónoma. En el dominio histórico-social, el imaginario social se refiere a los sistemas de significación que producen sentido a todo lo que la sociedad representa, valora o hace, que es lo que da identidad y cohesión, (Anzaldúa y Ramírez, 2010:115).

En cuanto al individuo social, el proceso de socialización comienza con el nacimiento y sólo termina con la muerte del individuo, este proceso hace del individuo una entidad que habla, una identidad social, un estado social, habitado y determinado por reglas, valores y fines; en una sociedad arcaica o tradicional, al conocer a la persona lo que se conoce es en primer lugar y ante todo su sociedad, con pequeños rasgos de individuación. La institución de la sociedad construye al individuo de manera tal que lo que él es en realidad, su imaginación radical, se ve aplastada.

Para comprender bajo la vista de Castoriadis, a la subjetividad humana, entonces, lo que interesa (con su dimensión consciente e inconsciente) es un “sujeto” diferente al sujeto inconsciente freudiano, así como también diferente a su definición social. Sus rasgos esenciales son, por un lado, la reflexividad vista como la capacidad de acoger el sentido de cuestionamiento y de crear sentido nuevo, por otro lado, la capacidad deliberada o voluntad propia. Esta sub-

jetividad posee la capacidad decisiva del trabajo lúcido, sobre sí misma. Estas características se encuentran sólo en las sociedades humanas capaces de cuestionar sus instituciones, y su mundo de representaciones.

La subjetividad humana puede cuestionar su mundo de representación y su manera de representar, al poseer una reflexividad interrogativa. Esta última característica no es un simple pensamiento, ni la simple autorreferencia, es el saber que se sabe, y hay que interrogarse sobre ese saber, que es transformar una actividad en objeto y explicitar el sí mismo. En esta reflexividad, la imaginación radical juega un papel por completo decisivo, el sujeto se representa como actividad representativa, más allá de la simple autorreferencia (Castoriadis, 1986).

Castoriadis llamó voluntad o capacidad de actividad deliberada a la posibilidad que tiene un ser humano de hacer, que en los relevos que determinan sus actos, entre los resultados de un proceso de reflexión, es también la dimensión reflexiva de lo que somos como seres imaginantes, o creadores; es decir, la dimensión reflexiva y práctica de la imaginación, fuente de creatividad, que obviamente debe apoyarse en un acceso del sujeto a un depósito de energía psíquica. Para poder imaginar hay que imaginar algo distinto a lo que es. El sujeto no es una realidad, sino un proyecto, realizado por el individuo, en función de una transformación que involucra a los seres humanos en singular y también a la sociedad en conjunto. Un sujeto, se produce a partir de la interiorización-subjetivación de los saberes de su época, de los discursos que el grupo en el poder pone en circulación y de las estrategias de poder que regulan sus relaciones, inducen su conducta y dirigen sus acciones (Anzaldúa, 2010).

Entonces, la mónada psíquica es el primer estrato en la psique, donde no existe diferencia entre ella y el mundo que la rodea, entre representación y percepción. Castoriadis rescata de Freud “Soy el pecho”, como la unidad fusional de piel-calor-olor y sonido, que son la primera identificación. Luego la aceptación de lo que la madre dice, la mónada se desintegra por el efecto de la socialización; el siguiente estrato de la psique es la triada psíquica, constituida por tres elementos: el infans, la madre y el pecho, la omnipotencia de la mónada se proyecta en la madre, se desarrolla el segundo proceso de la socialización de la psique —a través de la represión— y el proceso primario. De la alucinación pasa a la fantasía, y la diferenciación entre representaciones, deseos y afectos se produce, para que pase a ser individuo social, a través de la aparición de la

institución de la sociedad que limita a la imaginación radical de la psique, evitando que la relación monádica continúe, Castoriadis se refiere a la castración donde el niño, pero antes sus padres, tendrán que estar castrados, el segundo proceso de identificación para la psique, continúa en otras instituciones de la sociedad (Yago, 2003).

#### LA CREACIÓN O LA AUTOCREACIÓN EN EL HOMBRE

La cuestión no claramente explícita << ¿qué es el hombre?>><sup>6</sup>, en las tragedias de Sófocles, se deduce de la respuesta de Esquilo cuando contesta con una antropogenia, ésta es mítica, porque se refiere a un mito; el mito de Prometeo responde a la pregunta sobre el hombre retrotrayéndola a su origen y presentando un relato: el hombre es lo que es, porque antaño, en tiempos muy remotos (más allá de toda refutación empírica posible), ocurrió algo que sobrepasa nuestra experiencia habitual. En el mito, los hombres deben a un ser sobrehumano su condición de seres verdaderamente humanos. En el mito, del relato sobre la pregunta del “origen” del hombre se pasa a la cuestión de su “esencia”. En Sófocles, cuando habla de la esencia del hombre, “responde simultáneamente a la pregunta sobre la esencia y a la pregunta sobre el origen. La esencia del hombre es su propia autocreación” (Castoriadis, 2002:17).

Al analizar de cerca la tragedia de Esquilo, se observa que la antropogenia se presenta aquí como la obra de Prometeo, resultante de su decisión y de su acción. Esta decisión se desprende de un conflicto de fuerzas sobrehumanas —entre Zeus y Prometeo—. Zeus anhelaba destruir a los hombres, Prometeo decide salvarlos y lo hace transmitiéndoles una parte de esta posibilidad del actuar/crear, que hasta entonces era prerrogativa de las fuerzas divinas.

Se subraya la voluntad de destrucción del género humano que Esquilo atribuye a Zeus. Pero, ¿cuál era la situación de la humanidad antes de la intervención de Prometeo?, en principio la respuesta es indirecta y al contrario en la enumeración de todo lo que faltaba a los hombres en su situación original (Castoriadis, 2002:18), Esquilo brinda también una respuesta directa, a través de la descripción positiva de la humanidad prehumana, esta descripción es asombrosa. El estado prehumano que presenta Esquilo es in-

~~~~~  
<sup>6</sup>Antropogenia en Esquilo y autocreación del hombre en Sófocles. texto publicado en griego en un volumen de *Hommage à Constantin Despotopoulos*, Atenas, Papazisis, 1991. Traducido al francés por Zoé Castoriadis (Castoriadis, 2002, pp. 13 – 61).

creíble, fantástico, sin verosimilitud aparente y exento de preocupación por tal verosimilitud.

Estos hombres allí, son como sombras vacías —recuerdan a los zombies de la literatura fantástica contemporánea—; veían sin ver, sin sacar provecho de la mirada, escuchaban sin escuchar y, <<parecidos a las figuras de los sueños>> (Castoriadis, 2002), sus largas vidas transcurrían sin ningún orden, al azar, vivían bajo tierra en cavernas oscuras, sin distinguir invierno de primavera; hacían todo sin reflexionar, sin pensar. Y no podían prever —no conocían— la muerte. La descripción de Esquilo permite entrever algo más importante que la realidad: la condición del hombre antes o fuera de la institución de la vida social, del arte, del trabajo, de la palabra. Se describe aquí al hombre tal como sería si tuviese un cuerpo, y un alma, pero sin pensamiento (*gnóme*). Es el inconsciente original, la racionalidad o la realidad de la mónada psíquica. Un estado semejante a una figura de sueño que se puede pensar únicamente desde una perspectiva lógica, sin pensamiento y sin arte (*téchne*), esta abstracción es más importante que la realidad, sólo ella nos permite comprender todo lo que, en el hombre, proviene de lo que está más allá de los datos psíquicos primarios y remite a la dimensión social, a la institución del pensamiento, “<<ellos que eran como los bebés antes de hablar, [han sido por mí] llenados con pensamiento y poseyendo el pensamiento que puede imponerse a lo que es>>” (Castoriadis, 2002:19); y continúa la descripción de las dotes de Prometeo, luego habla de apariciones y desapariciones de estrellas difíciles de discernir, fenómenos cotidianos sobre todo las *epitolaí*, momentos en los cuales una estrella reaparece en el ciclo anual y permite ubicar la estación y la incapacidad de los hombres prehumanos de discernir las estaciones. Prometeo brinda a los hombres signos de referencia estables, que hacen posibles la aprehensión y medida del tiempo, de todo lo mensurable, aparece después <<he inventado para ellos el número, “el sofisma” (invento, hallazgo) más excelso>>.

Al recordar a Aristóteles (Castoriadis, 2002), el tiempo es el número del movimiento según el antes y el después. Para que haya enumeración, es necesario que haya primero una definición y una determinación de los divisibles y una humanidad sin aritmética es inimaginable. A continuación, los *grammáton*, las combinaciones o conjuntos de signos grabados o trazados, aptos para representar toda memoria o secundar cualquier trabajo <<que engendra a las musas>> artes y conocimientos (Castoriadis, 2002:20). Luego del “don tiempo”, de los

números y de los signos (artificiales) que representan la memoria, están las artes productivas, es notorio el énfasis que hace de la medicina, “la mántica” y de la “interpretación de los sueños” <<todas las artes llegan a los mortales por parte de Prometeo>> todas las artes, equivale a la *téchne* (toda la capacidad técnica) de él derivan todas las artes. Esquilo no ignora que en su época las artes se perfeccionaban constantemente, y que él mismo había transformado su propia arte de manera decisiva. Se trata de una ruptura total con la condición prehumana y de la emergencia de las artes como tales. No puede haber un pasaje gradual e insensible del no-tiempo al tiempo, del no-número al número, ruptura, alteridad absoluta que no acepta graduaciones. De repente y globalmente, se pasa de un plano al otro, por más primitivo que sea. De la condición prehumana a la condición humana, no hay una transición progresiva. Esta transición se produce o no se produce; cuando se produce, ella es alteración total, o sea, creación. Y esta creación no puede ser pensada por parte de Esquilo como autocreación, como lo hará Sófocles.

Sobre “la mántica” y “la interpretación de los sueños”, Esquilo habla de la mántica y no de la religión, menciona a los dioses únicamente al pasar y dentro de una perspectiva utilitarista. Examina las entrañas de las víctimas sacrificadas para ver si convienen <<al placer de los dioses>>; a Zeus lo ve como un tirano efímero condenado a caer a su vez; todas estas observaciones críticas “eran posibles y concebibles por parte de los atenienses del año 460” (Castoriadis, 2002:21).

Prometeo ha dado a los hombres la aprehensión y la medida del tiempo, les proporcionó un modo de instituir una relación con el pasado: combinaciones de letras, que son la memoria que abarca todo lo acontecido; a través de la mántica y de la interpretación de los sueños, les permite relacionarse con el futuro, orientándolos hacia <<este arte muy difícil de penetrar>>, y haciéndoles comprender los <<signos del fuego de los sacrificios>>. A partir de este momento en que existe la concepción del tiempo, el horizonte del futuro existe, con sus determinaciones: la incertidumbre, la espera, la esperanza. Para que puedan enfrentar estas características del futuro, Prometeo proporciona a los hombres la mántica y la interpretación de los sueños, éste dice “todo lo que hizo para los hombres”, pero como el legado más trascendental, hice que terminara para los mortales la no-previsión de la muerte, les he inculcado esperanzas ciegas, “se trata claramente del pasaje de la condición prehumana a

la humana” (Castoriadis, 2002:22). Esquilo “remacha la grandeza” de su regalo a la humanidad: ¿De qué manera se puede concebir que esos seres, que ni siquiera tienen la noción del tiempo, puedan prever su muerte? Desde luego, no se trata ‘de prever la hora o el momento de la muerte’, sino de prever el hecho: ‘he enseñado a los mortales que son mortales’. “Si hay algo seguro entre los hombres, y en todo caso para los griegos, es el hecho de su mortalidad” (Castoriadis, 2002:23).

Prometeo enseñó a los hombres la verdad: son mortales y, según la verdadera concepción griega antigua, definitiva e insuperablemente mortales. Pero ser mortal y saberlo consiste en una enfermedad que requiere un remedio. Este remedio, Prometeo lo encontró y lo entregó: inculcó a los hombres <<esperanzas ciegas>>. Si se trataba de que los hombres se desprendieran de su condición prehumana, tenían que saber la verdad primera y última, son mortales. El contrapeso y las esperanzas ciegas tienen que ver con todo lo que el hombre hace o puede hacer durante su vida. Claro, están ciegos ya que el futuro se desconoce y los dioses son envidiosos, estos dos elementos constitutivos del hombre, la conciencia de su mortalidad y la posibilidad de un hacer/crear es lo que le proporciona la esperanza de su trascendencia, más allá de la muerte.

#### *b) La simbolización en la creación del imaginario*

De acuerdo con Castoriadis, el imaginario social está constituido por producciones de sentido, sistemas de significación social, cuya consolidación y reproducción permite mantener unida a la sociedad gracias a la institución de normas, valores y concepciones que hacen que una sociedad sea visualizada como una unidad (Anzaldúa, 2004). Dentro del imaginario social, Castoriadis distingue dos dimensiones: el imaginario radical y el imaginario efectivo. El primero “es la capacidad de hacer surgir como imagen algo que no es” (Castoriadis, 1989:220), es la capacidad creativa de la invención y del desplazamiento de sentido para crear nuevas significaciones; es la dimensión instituyente del imaginario social. El segundo se refiere a los productos, a lo imaginado, a las significaciones instituidas de una sociedad.

Para manifestarse, el imaginario social requiere de las producciones simbólicas con las que se liga, estableciéndose entre ambos un vínculo sumamente estrecho: el simbolismo supone la capacidad de poner entre dos

términos un vínculo permanente —significación imaginaria— de manera que uno “represente” al otro significante, significado y su vínculo se mantienen simultáneamente unidos en una relación a la vez firme y flexible. El vínculo que une significante y significado es la significación (lo imaginario). Para Castoriadis, lo imaginario es algo inventado (una significación nueva o creada), o bien, un desplazamiento de sentido en el que unos símbolos ya disponibles son investidos con otras significaciones a las que les son “normales” o “canónicas”.

El simbolismo que gracias a lo imaginario se carga de la significación, emplea elementos históricos (y/o naturales) para su construcción. La eficiencia simbólica que se pone en juego en esta relación simbólico-imaginaria, puede ejemplificarse mediante los mecanismos que emplea:

- I. Repetición insistente de la significación de los símbolos, mediante discursos y a partir de la práctica reiterada de ceremonias y costumbres. (Anzaldúa, 2004) La cultura, como producción simbólica, repite estos discursos y rituales que apoyan, reproducen e instituyen a la sociedad. La institución de las instituciones de una sociedad y su continuidad es posible no sólo por las condiciones materiales económicas que la producen, sino por la eficacia simbólica de sus mitologías, emblemas y rituales que la reproducen.
- II. Se instituyen universos de significaciones, que establecen lo que “es” y debe ser cada sujeto y su mundo. Creando, además, formas de comportamiento ligadas a la identidad, que cada sujeto define dentro de su contexto y dentro del universo de significaciones que preceden.

A través del imaginario social la sociedad se instituye, para ello, crea *significaciones* que operan como organizadores de sentido de los actos de sus individuos, estableciendo las fronteras entre lo lícito y lo ilícito, lo que se permite y lo que se prohíbe, de lo bello y lo feo, etc. (Anzaldúa: 2004). Un ejemplo muy claro del modo en que opera el imaginario social son los mitos sociales: éstos son verdaderas producciones culturales. Su eficacia simbólica consiste en que “cristalizan el sentido”, que se encuentra en la impronta de lo que esa cultura considera como sus orígenes. Se pueden enumerar algunas de las características que a este respecto tienen los mitos:

- 1) A partir de ellos se reproducen a través de la reiteración de rituales y narrativas.
- 2) Instituyen significaciones morales que se convierten en principios “universales” de esa cultura, y transformando en “ajenos” a aquellos integrantes de la misma cultura que practican otros principios.
- 3) Instituyen exaltaciones y negaciones partiendo de narrativas, creando jerarquías en la realidad.
- 4) Intentan instituir las significaciones del mito como la “realidad”.
- 5) Organizan las formas de los lazos sociales, “institucionalizan las relaciones materiales como la subjetividad de las personas” (relaciones materiales como la subjetividad de las personas).
- 6) Tratan de hacer invisible las contradicciones que pueda haber entre el mito y la realidad.
- 7) Produce en sistemas de significación para hacer posible la producción de consensos.

El imaginario social está constituido por producciones de sentido, sistemas de significación social, cuya consolidación y reproducción permite mantener unida a la sociedad, por la institución de normas, valores y concepciones que hacen que una sociedad se visualice como una unidad.

Todo lo que se presenta ante el sujeto, en el orden histórico-social, es indisoluble a lo simbólico, los hechos reales, individuales o colectivos, los productos materiales son símbolos (Castoriadis, 2013) el lenguaje es simbólico, en otro grado, las instituciones no pueden existir más que en lo simbólico, existen como sistemas simbólicos sancionados que consisten en ligar a símbolos (a significantes) unos significados (representaciones, órdenes conminaciones o incitaciones a hacer o a no hacer).

El simbolismo no puede ser neutro, ni totalmente adecuado, porque no puede tomar sus signos en cualquier lugar, ni un signo cualquiera. Si se carga con un sentido “privado”, tal palabra, tal expresión no lo hace en una libertad ilimitada, sino que se apropia de algo que se encuentra ahí. El componente esencial y decisivo del símbolo y de lo simbólico es el imaginario, (Castoriadis, 2013), entre lo imaginario y lo simbólico existe una relación profunda, lo imaginario debe utilizar lo simbólico, no sólo para expresarse, sino para “existir”, para pasar de lo virtual a otra cosa más. El imaginario se refiere a hablar de algo

“inventado”, de manera absoluta (como una historia imaginada) o de un desplazamiento de sentido, en que unos símbolos se encuentran investidos con otras significaciones “normales” o “canónicas” (Castoriadis 2013); en ambos casos lo imaginario se separa de lo real, ya sea que pretenda ponerse en su lugar (una mentira) o que no lo pretenda (una novela).

“El simbolismo supone la capacidad de poner entre dos términos un vínculo permanente de manera que uno <<represente>> al otro” (Castoriadis, 2013:205). Sólo en etapas muy avanzadas del pensamiento racional el significante, el significado y su vínculo, se mantienen unidos y distintos uno del otro, en relación firme y flexible. De otra forma, la relación simbólica se queda en el vínculo rígido entre el significante y el significado, el símbolo y la cosa, es decir en lo imaginario efectivo. Si el simbolismo presupone lo imaginario radical, y se apoya en él, no significa que el simbolismo no sea sino imaginario efectivo en su contenido.

Lo imaginario utiliza lo simbólico, no sólo para “expresarse”, sino para “existir”, para pasar de lo virtual a cualquier otra cosa. El delirio más elaborado, como el fantasma más secreto y vago, está compuesto de “imágenes” (Castoriadis, 2013:204) con una función simbólica, es decir, se encuentran ahí como representante de otra cosa; a la inversa, el simbolismo presupone a la vez la capacidad imaginaria, de ver en una cosa lo que no es, de ver la otra de lo que es; en la medida en que lo imaginario vuelve a la facultad originaria de plantear, bajo el modo de representar una cosa y una relación que no son, por lo que Castoriadis habla de un imaginario efectivo, donde el imaginario radical es la capacidad de hacer surgir algo que no es, ni fue de sus productos, algo designado como imaginario efectivo, o la capacidad de evocar una imagen.

El simbolismo presupone lo imaginario radical?, lo que significa que no sea

---

<sup>7</sup>En “el descubrimiento de la imaginación”, Castoriadis expone de manera muy diáfana su idea sobre la imaginación. Aquí sostiene que la imaginación es el soporte de una ontología crítica de la tradición occidental, ya que la imaginación se ha concebido de una forma u otra y como denominador común entre distintas corrientes de pensamiento, siempre una identificación del ser como determinación. “Pero la filosofía no podía dejar de encontrar la otra dimensión de lo imaginario radical, su dimensión psíquica, la imaginación radical del sujeto. La ocultación no podía ser radical. Fue ocultación del carácter radical de la imaginación, fue reducción de ésta a un papel secundario, tan pronto perturbador y negativo, tan pronto auxiliar e instrumental: la cuestión que se planteó fue siempre la del papel de la imaginación en nuestra relación con lo verdadero/falso, con lo bello/feo, con el bien/mal, como ya dados y determinados.”(Castoriadis, 2005: p. 150) En lo esencial la imaginación es rebelde a la determinación. Por eso las más de las veces se la relegaría a la “psicología”, o se la “interpretará” en sus productos en virtud de flagrantes superficialidades, como la idea de la comprensión de la necesidad insatisfecha o del deseo insatisfecho; la imaginación no es

también imaginario efectivo en su contenido. Lo simbólico posee un componente racional-real, que representa lo real o indispensable para pensarlo, o para actuarlo (Castoriadis, 2013). Comprender o captar el simbolismo de una sociedad, es captar las significaciones que conlleva, el contenido de un significado posee, un sentido fundamental. El musicólogo estructuralista es una persona, que debe su existencia (desde el punto de vista económico y ontológico) a alguien distinto a él, quien antes que él recorrió el camino a la inversa, a saber, el músico creador que (consciente o inconscientemente) planteó, e incluso eligió, enriqueció o empobreció acordes, notas de partitura y que va guiado por una significación musical a expresar (y que no cesa de estar influenciado por los signos disponibles en el código utilizado, en el lenguaje musical que el compositor adoptó) Castoriadis, 2013:222).

El discurso no es independiente del simbolismo, está preso en él, en un sentido, él puede ser percibido, pensado o imaginado, y son las modalidades de esta relación lo que hacen de él un discurso o un delirio que puede ser gramatical, sintáctica o lexicalmente impecable (Castoriadis, 2013:225). La distinción entre dos interpretaciones de un mismo hecho, es el significado de sus discursos, con un significado canónico de los términos que utiliza y con un núcleo independiente de todo discurso y de toda simbolización, el sentido, es este núcleo independiente que llega a la expresión (que es el “estado real de las cosas”). Hay significaciones relativamente independientes de los significados que las llevan y que desempeñan un papel en la elección y en la organización de estos significantes. Estas significaciones pueden corresponder a lo percibido, a lo racional o a lo imaginario.

Las relaciones íntimas que prácticamente siempre existen entre estos tres polos: lo percibido, lo racional o lo imaginario, no pueden hacer perder de vista su especificidad, en el “discurso”, se puede ver la alienación, o la heteronomía social ahí, dado que la determinación y contenido del inconsciente están allí, así como el consciente de la masa de los individuos (Castoriadis, 2013:162). Pero el otro desaparece en el anonimato colectivo, la impersonalidad de los “mecanismos económicos del mercado”. Lo que representa a partir de entonces al otro ya no es un discurso, es una ametralladora, una orden de movilización, mercancías caras, decisiones, etc. El “otro” está encarnado en otra parte, en el inconsciente individual, en el inconsciente de todos los implicados, es decir, se

---

efecto del deseo si no que es condición del deseo, (ya lo decía Aristóteles: “no hay ser que desee sin imaginación”, Del Alma, 433b, 29) (Castoriadis, 200:150)

observa aquí como se materializan las acciones inconsciente de todos los implicados (ausentes y presentes) en un determinado proceso (Castoriadis, 2013:173).

Un sujeto que vive una escena en lo imaginario, se entrega a un ensueño o dobla fantasmáticamente una escena vivida. Esta escena consiste en “imágenes” en el sentido más amplio del término. Estas imágenes están hechas del mismo material que los símbolos, en la conciencia explícita del sujetos, estos no son símbolos, están “vivas” por las mismas imágenes, pueden representar otra cosa, un fantasma inconsciente; aquí “la imagen es símbolo en el plano individual” (Castoriadis, 2013:229), la producción de un fantasma inconscientemente depende de lo imaginario radical (o imaginación radical) este fantasma mismo existe a la vez en el modo de lo imaginario efectivo (de lo imaginado) y es primera significación y núcleo de significaciones ulteriores.

En la sociedad abunda, en la superficie de la vida social, la posibilidad de penetrar en el laberinto de la simbolización de lo imaginario, mediante el análisis se llega a significaciones que representan al mundo, a sí misma y a sus necesidades. Los esquemas organizadores que son condición de representatividad de todo lo que en la sociedad puede darse. Las significaciones imaginarias no existen, propiamente hablando, en el modo de una representación, no denotan nada, y connotan poco más o menos todo (Castoriadis, 2013); es por esto que se confunden con sus símbolos, sin embargo, dependen de la propia cultura. Una significación imaginaria encuentra sus puntos de apoyo en el inconsciente de los individuos; bajo ciertos aspectos, el individuo y su psique parecen hombres de hoy, con una “realidad” de la que estaría privado lo social, en otros aspectos, esta concepción es ilusoria, el “individuo es una abstracción” (Castoriadis, 2013).

La historia es inconcebible fuera de la imaginación productiva o creadora de u imaginario radical, antes de un universo de significaciones, y es a través de relaciones con ellas que se comprende la “elección” que cada sociedad hace de su simbolismo institucional, como los fines a los que subordina su “funcionalidad”. Toda sociedad ha intentado dar respuestas a cuestiones fundamentales, ella debe definir su identidad como colectividad, su articulación con el mundo, sus relaciones con él y con los objetos que contiene, sus necesidades y sus deseos. El papel de las significaciones imaginarias es proporcionar claridad ante este hecho, de preguntarse, responderse y formular definiciones que no son otra cosa que metáforas. En el hacer de cada colectividad, aparece como sentido la respuesta a las preguntas y cuestiones que él mismo plantea implícitamente.

Cada uno se define y es definido por los demás; lo que permite referirse a un “nosotros”, pero este “nosotros, este grupo, esta colectividad y sociedad, va definiendo su identidad a través de un símbolo o las señas de existencia, que es un nombre. Pero este nombre, convencional y arbitrario, remite a dos significados, a los que une indisolublemente; designa la colectividad de la que se trata, como comprensión, como algo, cualidad o propiedad, que la denota y al mismo tiempo la connota; esta connotación remite a un significado que es imaginario (Castoriadis, 2013).

En el lenguaje, el *legein*, -es la dimensión identitaria de representar/decir social- está representado por el código; el componente significativo del lenguaje, Castoriadis lo llama lengua, el *teuhkein* —es la dimensión identitaria o funcional, o instrumental del quehacer social-, que significa reunir-adaptar-fabricar-construir (Castoriadis 2013). En un lenguaje establecido o en la lógica que les es inherente, “un” y “esto” sólo se aplican a lo que se sabe nombrar, y sólo se saben cosas, sujetos, conceptos y sus colecciones o reuniones, atributos, estados, etc. La unidad que es la sociedad, expresados a través de una lengua, no pueden analizarse en relación entre sujetos mediatizados por cosas, pues toda relación entre sujetos es relación social entre sujetos sociales, y toda relación con las cosas es relación social con objetos sociales. Cuando se invoca una conciencia colectiva o un inconsciente colectivo no se hace más que superar verbalmente estas dificultades, se trata de metáforas ilegítimas, de términos cuyo único significado posible es precisamente idéntico al problema que aquí se analiza, (Castoriadis 2013).

Lo social es pensado como un magma, o como un magma de magmas, como un modo de organización de una diversidad no susceptible de ser reunida en un conjunto, ejemplificado por lo social, lo imaginario o lo inconsciente, y para ello sólo se puede hablar a través del lenguaje social, en los términos del *legein* conjuntista, como uno y muchos, parte y todo, composición e inclusión.

El lenguaje debe contener de antemano la posibilidad de engendrar nuevos “términos”, materiales-abstractos bajo la forma de palabras; debe poseer una “producción léxica”, el lenguaje es código, y éste es un sistema de signos cuyos términos y relaciones son fijas o están dadas de una vez para siempre y en correspondencia biunívoca con otro sistema. La parte material-abstracta del lenguaje (el sistema de significantes), es un código o una jerarquía de códigos; está sometido a la lógica identitaria-conjuntista, su productividad léxica es casi

determinada y determinable; el lenguaje también es lengua en la medida en que se refiere a las significaciones, pero las significaciones no son algebratizables, no hay algebra de las significaciones, ni operaciones que regulen una “producción de significaciones”. La lengua en relación con las significaciones, muestra como la sociedad instituyente está constantemente en acción (Castoriadis, 2013).

La institución histórico-social es aquello en y por lo que se manifiesta y es lo imaginario social, es un magma de significaciones sociales, el sostén representativo participante de esas significaciones consiste en imágenes o figuras, en el sentido más amplio del término, fonemas, palabras, billetes de banco, geniecillos, estatuas, iglesias, utensilios, uniformes, pinturas corporales, cifras, puestos fronterizos, centauros, sotanas, lectores, partituras musicales. Lo imaginario social es creación de significaciones y creación de imágenes o figuras que son soporte. La relación entre la significación y sus soportes (imágenes o figuras) es el único sentido que se atribuye a lo “simbólico”.

Las significaciones de una sociedad también son instituidas por el lenguaje, así como la ordenación del mundo en conjuntos, o la organización identitaria que en la sociedad tiene lugar en y por el *legein* y es la dimensión conjuntista-constitutiva de conjuntos del hacer social. El lenguaje es lengua en tanto significa, es decir en tanto se refiere a un magma de significaciones. El lenguaje es también código en tanto organiza identitariamente, en un sistema de conjuntos.

La designación es la operación nuclear del *legein*, “esto se llama...” (Castoriadis, 2013:387) lleva implícito el signo (como instancia concreta, como concreción material, como distinta y definida: “esto se llama x” (se presupone que x, es una palabra hablada o escrita, ideograma etc.). El signo es convencional o arbitrario, “este” mismo es instituido; la “arbitrariedad”, no sólo está en tal o cual signo particular, ni sólo de manera determinada, sino también en la relación de signo como tal, en el *legein* como tal y considerado en su totalidad.

La relación signitativa pone en juego una figura concreta, material-sensible (audible y visible), pero que únicamente es signo en la medida en que existe como sensible sin materia para los hombres de la sociedad considerada y ello más allá de la existencia concreta de un individuo particular cualquiera. Lo sensible sin materia, es lo que Aristóteles define como phantasma, la fantasía, la “imagen” (Castoriadis, 2013:390), Lo que se muestra como multiplicidad indefinida de ejemplos concretos, sólo se mantiene reunido gracias a que la mul-

tiplicidad indefinida de las figuras sensibles sin materia, de los phantasmata, de las representaciones sensibles genéricas de los individuos, no son otra cosa que la representación social de la palabra en su existencia material-abstracta y completamente independiente de su relación con la significación. Ese *phantasma social* sólo es reducible a los esquemas mediante los cuales siempre se ha querido pensar la imaginación y lo imaginario, lo que éste última hace de una figura (o grupo de figuras) no es real, es creación, es posición (institución) que da existencia a figuras concretas (las materializaciones de la “imagen de la palabra”) son figuras de palabras, son signos; entonces imaginario es creación inmotivada que sólo es en y gracias al acto de poner imágenes; lo social: inconcebible, como obra o producto de un individuo o de una multitud de individuos —“el individuo es institución social”— (Castoriadis, 2013:391), que habla en y a través de la representación.

- *Cornelius Castoriadis y su crítica al marxismo*

El acercamiento a Castoriadis, tiene que ver con la búsqueda de una teoría que, sin ser tan mecanicista como el materialismo histórico, pudiera explicar la acción sucesiva de los hombres y los imperceptibles cambios que aquélla genera. El abandono y crítica al marxismo ortodoxo de la ex URSS, parecía algo esperado, Grecia entró en los planes de Stalin, y Castoriadis, como joven revolucionario marxista, pronto engrosaría las filas de la corriente trotskista. El “mayo caliente francés” (Castoriadis, 1989:19), lo tomaría en plena ruptura con los trotskistas y la consecuente crítica al marxismo. He aquí algunos de sus planteamientos:

Aquí se propone elucidar dos cuestiones, la relativa a la sociedad y la relativa a la historia, y sólo pueden entenderse como una única y misma cuestión: la de lo histórico-social. La contribución del pensamiento heredado a esta elucidación es fragmentaria. Quizá más negativa, resultado de las limitaciones de un modo de pensar y la exhibición de sus imposibilidades. Pues no se ha dedicado a abrir y ensanchar la cuestión, sino a ocultarla apenas descubierta. “El marxismo dogmático constituye un intento de compaginación del punto de vista casualista y del finalista” (Castoriadis, 1989:19).

Toda crítica de la determinación causal de la pretendida superestructura por la pretendida infraestructura, todo esquema conocido de relación presupo-

ne la posibilidad de aplicación el de la separación al campo en cuestión, y permite constituir (reales o abstractas) entidades que entran en relación pero no es éste el caso. Los dominios de la actividad social no son separables ni siquiera idealmente, esto remite a una capa más profunda del problema; no hay nada en el pensamiento heredado que nos permita decir qué son y de qué manera son en tanto entidades particulares, estos sitios y estas categorías sólo existen a partir y en función de una institución histórico-social particular, (Castoriadis: 1989).

La organización de la sociedad vuelve a desplegarse a sí misma, en cada momento y de manera diferente, en tanto da lugar a un tipo de relación entre esos momentos y el todo que puede ser novedoso, y que lo es siempre en un sentido nada trivial. Es así como la burguesía instaaura un nuevo modo de ser de la producción y un nuevo tipo de la producción y el resto de la vida social, que es su creación, y que Marx proyecta retrospectivamente sobre la totalidad de la historia. Ni los momentos ni el todo pueden inferirse por inducción de las formas de la vida social observadas hasta aquí, ni deducirse *a priori* por reflexión teórica, ni pensarse en un marco lógico dado de una vez y para siempre, (Castoriadis, 1989).

### c) *Las significaciones imaginarias*

Castoriadis se refiere a la significación como un haz indefinido de remisiones interminables a otra cosa; las significaciones son al mismo tiempo no significaciones. El léxico de las significaciones de una lengua no vuelve ni se cierra sobre sí mismo, lo que se cierra es el código, el léxico de los significados, identitarios-conjuntistas, susceptibles de una o varias definiciones suficientes de cada uno de ellos; pero el léxico de las significaciones está abierto, pues la significación plena de una palabra, es todo lo que a partir o a propósito de esa palabra se puede decir, pensar, representar o hacer socialmente. Por ejemplo, unas peras, son un haz de remisiones, cada una de las cuales desemboca en algo que a su vez es origen de nuevas remisiones. En el todo de ese magma se aprehenden corrientes más densas, puntos nodales, zonas más claras o más oscuras, puntas de roca; pero el magma no deja de moverse, de hincarse y de desinflarse, de licuar lo que es sólido y de solidificar lo que no era prácticamente nada; y justamente porque el magma es así, puede el hombre moverse y crear en y por el discurso, no quedarse inmovilizado por significados unívocos y fijos de las palabras que emplea

(Castoriadis, 2013:386), *esta* significación ...*este* haz y *estas* remisiones deben ser remisiones de ... a ..., relaciones transitoriamente postuladas como estables entre términos transitoriamente postulados como fijos. Una significación no es nada <<en sí>>, tan sólo un gigantesco préstamo. “La significación escapa a las determinaciones de la lógica identitaria-lógica de conjuntos. Y, sin embargo, esto comprueba la asunción parcial de esta lógica, de sus necesidades” (Castoriadis, 2013:387), esto ocurre dentro del imaginario.

Lo imaginario, “son significaciones, son construcciones de sentido, es la creación incesante e indeterminada de figuras, formas, imágenes, que actúan como significaciones, es aquello a partir de lo cual las cosas son <o significan>, pueden ser representadas <o re-presentadas> y cobran sentido” (Anzaldúa, 2010:4). Al seguir a Castoriadis, “lo imaginario alude a las significaciones de lo que son las cosas, así como a la manera en que son presentadas” (o re-presentadas), para que tengan sentido. Lo imaginario, entonces, es un esfuerzo de creación y construcción de sentido. “Lo imaginario es la fuerza creadora que permite que, entre la percepción de la realidad y la expresión de su experiencia, coagule una forma de interpretación” (Ramírez Grajeda, 2003: 292). La historia es imposible o inconcebible fuera de la imaginación productiva o creadora, de lo que Castoriadis llama lo imaginario radical, como se manifiesta en el hacer histórico y en la constitución de un universo de significaciones.

El mundo social es cada vez constituido y articulado en función de un sistema de significaciones, y existen al modo de lo que Castoriadis llamó imaginario efectivo (o lo imaginado). Sólo a través de estas significaciones, se puede comprender la “elección” que cada sociedad hace de su simbolismo institucional, como los fines a los cuales se subordina la “funcionalidad”. Castoriadis, llamó “imaginarias” a estas significaciones porque no corresponden a elementos “racionales” o “reales” y no quedan agotadas por referencia a dichos elementos, sino que están dadas por *creación*, y las llamó sociales porque sólo existen estando instituidas y siendo objeto de participación de un ente colectivo impersonal y anónimo. (Castoriadis: 2005:68)

Sin duda, la obra de Castoriadis se puede considerar una profunda revisión del pensamiento occidental del pasado, para intentar subvertir el orden del presente, haciendo un punto y aparte con el pensamiento heredado; para ello, su convocatoria se dirige a la imaginación, por lo que es necesario salirse de la lógica conjuntiva y del pensamiento identitario del pasado, que nos per-

mita romper con las ritualidades ya establecidas a través de pequeñas y constantes rupturas y la creación de nuevas significaciones y sentidos.

El sujeto es un ser “para sí”, es decir, que organiza el mundo en función de sus de sus características, con la finalidad de asegurar su supervivencia. Esta organización responde a una lógica propia (“lógica ensídica”), que permite establecer las relaciones y propiedades de lo que requiere para subsistir. Crea un mundo organizado y organizable “para sí”. El sujeto de acuerdo a Castoriadis, es un ser humano reflexivo que actúa de acuerdo con su voluntad reflexiva y consciente que apunta a la autonomía (Anzaldúa y Ramírez, 2010), lo que significa que cuestiona reflexivamente sus propias determinaciones subjetivas, dándoles un nuevo sentido. Esto no implica que el *yo* domine al *ello*, tampoco se trata de fortalecer el *yo* a expensas del *ello* y de esta manera someter sus deseos; el *yo* ha de reconocer el deseo del *ello* y asumirlo reflexivamente para actuar en consecuencia.

Castoriadis interpreta la frase de Freud, cuando dice “Allí donde estaba el Ello, debo advenir Yo” (Castoriadis 2013:161), refiriéndose, a la autonomía, no es que el *yo* tome el lugar del *ello*, suprimiendo las pulsiones, tampoco eliminando o reabsorbiendo el inconsciente, se trata de que tome su lugar como instancia de decisión. La autonomía sería el dominio consciente sobre el inconsciente. Si la autonomía se opone a la heteronomía, la autonomía es “mi ley” opuesta a la regulación del inconsciente, ésta es una ley de otro que no soy yo.

No es de “otro yo” desconocido, sino de otro en mí, Lacan citado por Cornelius Castoriadis dice que “el inconsciente es el discurso del Otro” (Castoriadis, 2013:162), que es una parte decisiva, el depósito de puntos de vista, de los deseos, de las ubicaciones, de las exigencias y esperas, de las significaciones asignadas a los individuos por los padres que los engendraron y criaron, a partir del momento de su concepción o desde antes (que pueden ser los legados o las delegaciones transgeneracionales). La autonomía se convierte entonces en —mi discurso debe tomar el discurso de *otro*—, un discurso que está en cada sujeto y nos domina, es decir que habla por mí.

El discurso del *otro*, es dicho por mí, es dominado por un imaginario real, vivido como real, pero forma parte de lo vivido antes de concebirse como memoria, que fueron vividos como hechos, valores, afectos, formas de ver la vida y de ser, que forman parte de la heteronomía —alienación en el sentido general—, en lo individual, es el dominio por un imaginario autonomizado, que se

arrogó la función a definir para el sujeto la realidad como deseo. La “represión de las pulsiones”, el conflicto entre el “principio de placer” y el “principio de realidad”, no constituyen solamente la alienación individual, sino también la elaboración imaginaria en el sujeto.

El sujeto “repetirá el discurso del Otro” pero al mismo tiempo transformará y ampliará el discurso del *otro*. El discurso del *otro*, estaba en el inconsciente, al cual nutrió, y sin embargo el sujeto tiene poder de decisión, entonces, mi discurso toma el lugar del *otro*, explicitando a la vez, el origen y el sentido de este discurso; entonces mi discurso, jamás será íntegramente mío, lo será en la medida en que se toma conciencia y se decide darle otro sentido. Es decir, al comprender la situación como activa, y trazando una separación radical entre ella y el estado de heteronomía —alienación—.

Al entender la situación como activa, se observa una relación entre consciente e inconsciente, entre lucidez y función imaginaria, entre otra actitud del sujeto respecto a sí mismo, entonces la proposición de Freud, puede completarse por su inversa, donde *yo soy*, el *ello* debe surgir. El deseo y las pulsiones —ya sea Eros o Thanatos— también son *yo*, y hay que avocarlos a la conciencia, así como también a la expresión y a la existencia. Un sujeto autónomo es aquel que se sabe con suficientes fundamentos para afirmar que algo es verdad y que algo es mi deseo. Es también actividad “trabajo sobre sí mismo”, uno de tipo intencional, y el otro que pertenece a su materia misma, —el cuerpo material y el cuerpo metafórico—, un sujeto puede mirar, pero si no es algo que haya visto, entonces no puede ver nada; un pensamiento en el cual no hay nada de lo pensado con anterioridad, no puede pensar nada. El soporte no sólo es biológico; un contenido está presente ya cuando hay una “condición eficiente de la actividad del sujeto” (Castoriadis, 2013:167). Este soporte, este contenido, no sólo es del sujeto o del *otro* (o del mundo), es la unión producida y productora del sí del *otro* (o del mundo).

En el sujeto se encuentra también el no sujeto (lo que no quiere ser), a partir de la palabra, incluso la no pronunciada. Se abre una brecha y la conciencia se inunda por el torrente de significaciones que vienen del interior, a partir de ese momento —en que el pensamiento es pensamiento— de algo surge el contenido de lo que va a pensar y por lo que es pensado. En ese contenido, hay siempre el otro y los demás de manera directa o indirecta; el otro está presente en la forma y el hecho del discurso, como exigencia de confrontación y

verdad. El soporte del contenido de esa unión del sujeto y del no sujeto en el sujeto, es “lo que permite el movimiento”<sup>8</sup> de esta articulación, es el cuerpo; cuerpo que no es alienación, sino participación en el mundo y en el sentido, ligazón y movilidad, preconstitución de un universo de significaciones antes de cualquier pensamiento reflejo. Es la instancia activa y lúcida que reorganiza constantemente los contenidos, ayudándose de estos, y que produce con un material condicionado por necesidades e ideas, mixtas ellas mismas, de lo que ya encontró ahí y de lo que produjo ella misma.

No puede eliminarse del todo el discurso del otro, no sólo porque es una tarea interminable, sino porque el otro está presente hasta en la actividad de lo que “elimina”. Y es por lo que no puede existir como “verdad propia” del sujeto en un sentido absoluto. La verdad propia del sujeto es siempre participación en una verdad que le supera, que crea raíces y que lo arraiga finalmente en la sociedad y en la historia, incluso en el momento en el que el sujeto realiza su autonomía.

Los sujetos autónomos construyen una sociedad autónoma, donde se requiere de espacios y vínculos de autonomía. La formación de la autonomía en el orden psichistórico, implica que el colectivo reconozca que las instituciones de la sociedad son creadas y transformadas por él.

Al hablar Castoriadis sobre las significaciones sociales imaginarias, se refiere al ser del grupo y de la colectividad, donde cada uno es definido por los demás en relación a un “nosotros”, pero este nosotros, este grupo, esta colectividad, esta sociedad, es un símbolo, las señas de existencia que los caracterizaba, inclusive a través de un nombre, convencional y arbitrario. Este significante designa a la colectividad como comprensión, como algo, cualidad o propiedad. El nombre no sólo denota, también connota, y esto lo remite a un significado que es imaginario y que lo diferencia de los demás (Castoriadis, 2013). Así mismo cada sociedad define y elabora una imagen del mundo natural, del universo en el que vive, intentando hacer un conjunto significante, donde encuentran su lugar los objetos y seres naturales que importan para la vida de la colectividad; esta imagen se subordina a las significaciones que se desprenden de lo imaginario.

La imagen del mundo y la de sí mismo están vinculadas, son parte del hacer social efectivo; la imagen de sí que se da de la sociedad, la cual comporta

<sup>8</sup> Castoriadis, le nombra “gozne”; la palabra proviene del latín *gomphus*, clavija; significa bisagra, especialmente de las puertas y ventanas. Sinónimo: pernio, charnela (Santillana, 1991).

como momento esencial la elección de los objetos, actos, etc., lo que para ella tiene sentido y valor. La sociedad ya sea como instituyente, o como instituida, es intrínsecamente historia, es decir, auto-alteración. La sociedad instituida no se opone a la sociedad instituyente (Castoriadis, 2013) sino que representa la fijeza/estabilidad relativa y transitoria de las formas/figuras instituidas en y por las cuales —y sólo en y por ellas—lo imaginario radical puede ser y darse existencia como histórico-social. “La auto alteración perpetua de la sociedad es su ser mismo, que se manifiesta por la posición de formas-figuras... relativamente fijas y estables y por el estallido de esas formas-figuras que jamás pueden ser otra cosa que posición-creación de otras formas-figuras” (Castoriadis, 2013: 574).

La historia es génesis ontológica, no como producción de diferentes instancias de la esencia sociedad, sino como creación en y por cada sociedad, de un ser tipo forma-figura/aspecto-sentido: *eidos* del ser-sociedad, que es al mismo tiempo creación de *tipos* nuevos de entidades histórico sociales (objetos, individuos, ideas, instituciones, etc.) en todos los grados y en *ellos mismos* puestos-creados por y tal sociedad, (Castoriadis, 2013).

En tanto instituida, la sociedad sólo puede existir como perpetua auto-alteración. Pues no puede ser establecida sino como institución de un mundo de significaciones, que excluye la identidad consigo mismo “y por medio de la constitución de individuos sociales, que únicamente son tales y únicamente pueden funcionar como tales en la medida en que su socialización *informe* las manifestaciones de su imaginación radical” (Castoriadis, 2013:575). Es verdad que, la institución que se da en cada momento sólo puede darse como norma de identidad consigo misma, inercia y mecanismo de autopetruación; “la significación instituida sólo puede darse alterándose, y que se altera por el hacer y el representar /decir social” (Castoriadis, 2013:575). Así, la norma misma se altera respecto de lo cual debiera ser una norma de identidad, y queda a la espera de ser rota por la posición explícita de otra.

La sociedad siempre es auto-institución de lo histórico-social. Pero esta auto-institución, en general, no se asimila como tal. La alienación o heteronomía de la sociedad es auto-alienación; ocultación del ser de la sociedad como auto-institución a sus propios ojos, recubrimiento de su temporalidad esencial. Toda sociedad ha intentado dar respuestas a dudas sobre la colectividad, sobre lo que quiere y el lugar donde se encuentra.

#### d) La lógica identitaria

Si el teórico distingue un aspecto religioso y un aspecto jurídico de las actividades, no se debe al progreso del saber ni a la depuración y al refinamiento de la razón, sino al hecho de que la sociedad en la cual vive ha instituido, en su realidad, las categorías jurídicas y las religiosas como relativamente distintas. Dichas categorías y su distinción es lo que el teórico extrapola al pasado, sin preguntarse acerca de la legitimidad de la extrapolación. (Castoriadis, 1989) Pero ¿qué son esos sectores?; no hay articulación de lo social que se dé, de una vez para siempre, ni en superficie, ni en profundidad, ni realmente, ni en abstracto; esta articulación en lo que concierne a las partes que pone como a las relaciones que establece entre ellas y el todo, es en cada momento una creación de la sociedad en cuestión. Y esta creación es génesis ontológica, posición de un *eidos* (aspecto/especie), dado que se pone, establece e instituye cada vez, y que es vehiculado por la materialidad concreta de los actos y las cosas, los de este tipo permiten una reproducción indefinida de sus instancias, las cuales únicamente son en general y en sí mismas.

“Las regiones acerca de las cuales estamos tratando aquí —lo imaginario social radical y lo histórico —social— implican un cuestionamiento profundo de las significaciones heredadas del ser como determinado y de la lógica como determinación” (Castoriadis, 1989:21). Al desarrollar su elucidación<sup>9</sup> teórica sobre el proceso paulatino de la institucionalización social, Cornelius Castoriadis plantea que en el origen de este largo proceso se encuentran las “significaciones imaginarias”. Estas significaciones imaginarias son resultado del entramado de las producciones de la psique humana. Ahora bien, las significaciones imaginarias se constituyen por un denso contenido emocional, en donde se pueden encontrar: representaciones, deseos, y afectos, y lo “imaginario social”, que son las elaboraciones de sentido que orientan el hacer social (Castoriadis, 2013). Se puede decir que toda la inmensa urdimbre del tejido instituido, no es otra cosa que un complejo entramado de significaciones que componen el “imaginario efectivo”, por lo que todo lo que existe corporeizado está significado. Al respecto, Castoriadis escribió

9 A lo que Castoriadis llamó elucidación “es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan. La historia es esencialmente *poiesis*, y no poesía imitativa, sino creación y génesis ontológica en y por el hacer y el representar/decir de los hombres. Este hacer y ese representar/decir se instituyen también históricamente, como hacer pensante o pensamiento que se hace”. (Cornelius Castoriadis, 2013, pp. 12 y 13)

que “en la <<dimensión propiamente imaginaria>>, la existencia es la significación” (Castoriadis, 2005:71).

Lo que al pensamiento reflexivo-abstracto puede parecer, en el *legein*, una puesta en práctica de las <<categorias>> constitutivas (uno, sustancia, etc.) o de <<conceptos reflexivos>> (identidad, forma, materia, etc.) presupone en verdad (tanto <<real>> como <<lógicamente>>) algo muy distinto de las <<categorias>> o los <<conceptos>>; lo que presupone es un haz de esquemas-operadores que no son <<funciones lógicas>>, que existen como figuras-figuraciones operativas, y de las cuales ninguna puede funcionar si no se encuentran presentes ya los resultados de su propio funcionamiento y del funcionamiento de todas las otras (lo cual excluye toda posibilidad de <<construir>>). Lo mismo vale para los esquemas-operadores del *teuhkein*, y también para las relaciones entre el *legein* y el *teuhkein*. Sólo hay *legein* si el *teuhkein* y sus resultados están disponibles.

Castoriadis reflexiona sobre otro tipo de significaciones a las que caracteriza como <<dominantes>>, y las llama <<la dimensión conjuntista identitaria>>, y al explicar su funcionamiento se refiere a los fundamentos lógicos que se encuentran como sustento de los planteamientos numérico — matemáticos y a la lógica discursiva. Al discurrir sobre la forma en que opera —es decir, obra y piensa— “la dimensión conjuntista identitaria”, opera con elementos, con clases, con “propiedades” y con “relaciones”, y a las cuales la institucionalidad las postula como distintas y definidas. De esta manera, mientras la “dimensión imaginaria”, tiene por naturaleza la <<significación>>; para “la <<dimensión conjuntista identitaria>>, o lógica, la existencia es la <<determinación>>”, (Castoriadis, 2005:71).

Desde otra perspectiva del análisis de Castoriadis, una vez que el <<imaginario radical>> toma cierta corporeidad en la realidad social, se convierte en <<imaginario efectivo>>, entonces una serie de prácticas y haceres se ritualizan y tienden a quedar fijos (sin lograrlo de manera universal ni para siempre), en ese momento esta institucionalidad se <<canoniza>>, recibiendo la aceptación teórica, práctica y tácita de los diferentes grupos sociales. Si el teórico distingue un aspecto religioso y un aspecto jurídico de las actividades, no se debe al progreso del saber ni a la depuración y al refinamiento de la razón, sino al hecho de que la sociedad en la cual vive ha instituido en su realidad, las categorías jurídicas y las categorías religiosas como relativa-

mente distintas. Estas categorías y su distinción es lo que el teórico extrapola al pasado, sin preguntarse acerca de la legitimidad de la extrapolación, (Castoriadis: 1989).

Un instrumento (*teukhos*) determinado —cuchillo, azuela, martillo, barca— es ese tipo, o *eidōs* creado; también lo es una palabra (*Lexis*); y también lo son el matrimonio, la compraventa, la empresa, el templo, la escuela, el libro, la herencia, la elección, el cuadro, de la misma manera lo son, aunque en grado distinto, mas no independiente, la articulación interna propia de cada sociedad y los sectores o dominios en y por los cuales existe. La sociedad se instituye como tipo de coexistencia de la misma manera que se instituye en tanto modo y tipo de sucesión, es decir como temporalidad histórico-social. Es así como la articulación de lo social en técnico, económico, jurídico, político, religioso, artístico, etc., es un modo de institución de lo social particular a una serie de sociedades, entre las cuales se encuentra la nuestra. Por ejemplo, se sabe que economía y derecho sólo tardíamente aparecen como momentos explícitos de la organización social y postulados como tales; que lo religioso y lo artístico, en tanto campos separados sólo son, a escala de la historia, creaciones muy recientes, que el tipo de la relación entre trabajo productivo y las otras actividades sociales presenta enormes modificaciones a lo largo de la historia y a través de las diferentes sociedades.

La existencia misma de la sociedad, como hacer/representar colectivo anónimo, es imposible en ausencia de la institución del *legein*-es la dimensión identitaria del representar/decir social- que significa distinguir —elegir-poner-reunir-contar-decir- y de la operación efectiva de la lógica de conjuntos-lógica identitaria que le es inherente. (Castoriadis, 1989)

Siempre será necesario que el conjunto de cabañas por ejemplo, forme la aldea que es esta aldea y nuestra aldea, aquella a la cual pertenecen y no los habitantes de la otra aldea ni los de ninguna otra. La sociedad no es un conjunto, ni un sistema o jerarquía de conjuntos (o de estructuras). La sociedad es magma y magma de magmas, hasta los términos masculino/femenino; en tanto términos sociales y no biológicos, son socialmente instituidos y de distinta manera en distintos sitios. En todos los casos, uno queda íntegra e ingenuamente preso no sólo de la lógica de conjuntos, sino también del contenido material específico de ésta, socialmente instituido, el de la sociedad y la época del investigador, (Castoriadis, 1989).

La institución de la sociedad es siempre, y con la misma necesidad, institución de *legein*, en y por la cual se despliega la lógica de conjuntos, o lógica identitaria. ¿Por qué son así las cosas? En verdad, no se puede pensar ni hablar si se prescinde por completo de la lógica identitaria, y para cuestionar esta lógica se tiene forzosamente que valer de ella, así como para dudar de ella se obliga a confirmarla en parte. Este es un interrogante sobre el *legein* y, por tanto, también un interrogante sobre el lenguaje, aunque éste no se reduce al *legein*, es imposible sin él, al que sólo se puede responder en y por el lenguaje, (Castoriadis, 1989).

En el lenguaje la dimensión conjuntista-identitaria, corresponde a lo que Castoriadis llamó código “no confundir con el <<código>> de Saussure, que significa <<sistema>>” (Castoriadis, 2005:72). La dimensión imaginaria se manifiesta a través de lo que llamó lengua, en cierto contexto, frases tales como “pásame el martillo”, o “en todo triángulo la suma de los ángulos es igual a dos rectos” pertenecen al código; en cambio frases como “En la noche de lo absoluto, todas las vacas son negras” o “senté a la belleza en mis rodillas, me pareció amarga y la injurié” pertenecen a la lengua. La distinción entre código y lengua —o entre la dimensión conjuntista-identitaria y la dimensión propiamente imaginaria— no es una distinción de “sustancia”, sino una distinción de uso y de operación.

Las dos dimensiones, la lógica y la propiamente imaginaria, son siempre densas: por cerca que uno esté de cada punto del lenguaje, existe un elemento perteneciente a la una y a la otra. Aun el poema surrealista más demente contiene “lógica”, en una cantidad indefinida, pero “por obra de esa lógica” el poema materializa lo otro de la “lógica”.

Las significaciones imaginarias sociales propias de una sociedad dada nos presentan un tipo de organización desconocido en otros dominios. Castoriadis llamó magma a ese tipo de organización. Un magma contiene conjuntos —y hasta un número definido de conjuntos—, pero no es reducible a conjuntos o a sistemas de conjuntos, por ricos y complejos que éstos sean. Este intento de reducción es la empresa sin esperanza del funcionalismo y del estructuralismo, del causalismo y del finalismo, del materialismo, del racionalismo en la esfera de lo histórico-social. Un magma tampoco puede ser reconstituido “analíticamente”, es decir por medio de categorías y de operaciones con conjuntos. El orden y la organización sociales no pueden reducirse a conceptos de Matemá-

tica, de Física o hasta de Biología, lo histórico-social crea un tipo ontológico nuevo de orden, “de unidad, de cohesión y de diferenciación organizada” (Castoriadis, 2005: 73), no pueden existir teorías deterministas sino como sistemas conjuntistas-identitarios de enunciaciones capaces de suscitar una organización conjuntista-identitaria exhaustiva de su “dominio de objetos”, toda teoría determinista de lo histórico-social pretende una validez parcial y condicional; por teoría determinista, Castoriadis entiende teorías probabilistas en el sentido propio del término, es decir, teorías que asignan probabilidades definidas a los sucesos o clases de sucesos, lo histórico-social no crea solamente de una vez por todas un tipo ontológico nuevo de orden, característico del género “sociedad”, sino que ese tipo es cada vez “materializado” por medio de otras formas, cada una de las cuales representa una creación, un nuevo *eidós* de sociedad. Aparte de la existencia de instituciones y de significaciones imaginarias sociales, nada sustancial es común a la sociedad capitalista moderna y a una sociedad “primitiva”, no hay ni podría haber “leyes” o “procedimientos determinados” en virtud de los cuales una forma dada de sociedad pudiera “producir” otra sociedad o “causar” su aparición, intentos tendientes a hacer “derivar” las formas sociales de “condiciones físicas”, de “antecedentes” o de características permanentes del hombre fracasan regularmente y, carecen de sentido. Aquí, la ontología y la lógica heredadas están desprovistas de medios de trabajo, se ven condenadas a ignorar el ser propio de lo histórico-social. Esta lógica y esta ontología no pueden ver en la creación sino una palabra, y una palabra torpe (salvo en un contexto teológico, en el cual sólo se toma en consideración la seudocreación), que se ven irremisiblemente impulsadas a preguntar: ¿creación por quién? Pero la creación como obra de lo imaginario social, de la sociedad instituyente es el modo de ser del campo histórico-social, modo en virtud del cual ese campo es. La sociedad es autocreación que se despliega como historia. Requiere una conversión ontológica radical reconocer esto y dejar de formularse preguntas carentes de sentido sobre los “sujetos” y las “sustancias” o las “causas”.

e) *El psicoanálisis y las significaciones imaginarias*

Castoriadis se aproxima al psicoanálisis a fines de la década de los 50's y a principios de los sesenta del siglo pasado, elucidando cuestiones sobre cómo se desarrolla una sociedad y los sujetos que la conforman, en vistas a la elabo-

ración de un proyecto de transformación social (Franco, 2003), a mediados de la década de los setenta hasta diciembre de 1997, Castoriadis practica y revisa el psicoanálisis, lo que incluye en su obra más importante, reposicionándolo; a su vez que lo hace con los conceptos como imaginación radical, la mónada psíquica, la socialización de la psique, su modo de considerar a la sublimación.

El psicoanálisis es pensado como praxis, la asociación libre es la liberación de la imaginación radical, separada del *yo* por la institución social; al asociar libremente, se liberan elementos sobre los cuales el *yo* debe volver, pero en realidad se va produciendo la creación de una nueva instancia de la psique, como una actividad incesante de reflexión sobre los productos de la psique, el propio *yo*, sus defensas y su mundo identificatorio. Castoriadis lo denomina “subjetividad reflexiva y deliberada” (Franco, 2003).

Esta subjetividad es una actividad práctico-poética; es actividad por el movimiento incesante de trabajo sobre los productos de la psique, sus formaciones del inconsciente, la asociación libre, el análisis de los sueños, etc. Es *poiética* porque es creadora: creadora de elementos nuevos (representaciones, afectos, actos) y de alteraciones al interior del aparato psíquico y de este mundo, destituyendo significaciones imaginarias individuales e instituyendo otras. Psique y sociedad no pueden separarse: la psique no puede existir sin el sentido que la misma sociedad le da, a través de la ruptura y la separación a la que la socialización la somete. Mediante un estado monádico originario, la mónada psíquica es el primer estrato de la psique.

Durante su proceso vital el sujeto pasa por varios momentos, que caracterizan la relación con el otro. Al nacer se encuentra en un estadio cuya existencia solamente tiene sentido como única, es un sentimiento de unicidad monádica, y como no hay conciencia de la existencia del otro, no hay reconocimiento de esta existencia única, por lo que es una anomia, para él mismo no hay quien reconozca su existencia y por lo tanto quien lo pueda nombrar. El paralelo a esta breve explicación es el concepto freudiano de <<narcisismo primario>>, que es la primera etapa freudiana del desarrollo psicosexual. En este momento, la relación con la otredad es de dependencia absoluta del infante con respecto a la madre, o con respecto a la persona que le proporciona los cuidados que él requiere.

La sublimación y el proceso identificatorio son las interfaces entre la psique y la sociedad. La sociedad no puede existir sin la sublimación, la psique no puede sobrevivir sin el sentido que le ofrece su respectiva sociedad. La es-

tructuración de la psique se inicia desde la infancia, a través de un movimiento inicial de alienación, posteriormente hay una recomposición que ésta realiza a partir de su imaginación radical, que se encuentra en el yo del sujeto, lo que posibilita la relación con el *otro* que habilita al sujeto desde su inconsciente, pero impregnada toda su psique con un discurso que es de *otro*, para luego establecer una relación de autonomía —nunca plena— con el sujeto. Al considerar el psicoanálisis como instrumento para el logro de la autonomía, Castoriadis plantea que lo que ocurre con él es que realiza una toma de contacto con enunciados, deseos y afectos, que habitan en la psique del sujeto, y le permite tomar una posición de autonomía.

En el momento de estructuración de la psique (que abarca los primeros años de vida, sobre los cuales se construirá el mundo instituido mediante un proceso identificatorio), se inicia el sometimiento al discurso emitido por el *otro*, fundado por el inconsciente, del cual Castoriadis cita a Freud (Castoriadis, 2013), donde dice que ignora el tiempo y la contradicción, con esta teoría no se ha sabido casi qué hacer, se ha convertido al psiquismo en una especie de “máquina de deseos” o se le ha reducido a una “estructura lógica”; cuando el inconsciente constituye un “lugar” en donde el tiempo (identitario-como determinado por y determinante de una sucesión ordenada) no existe, en donde las contradicciones no se excluyen. Al hablar de “representación” a propósito del inconsciente como algo separado del afecto y de la intención inconsciente, éste sólo existe como flujo indisociablemente representativo/afectivo/intencional.

Al ejemplificar el análisis de Juanito de acuerdo a Freud, si se cuestiona qué es para Juanito la representación de su padre, la del caballo, la de su fobia y la relación de todas ellas, de acuerdo a Castoriadis (2013) si se traducen los datos del inconsciente en términos del lenguaje y en las relaciones del mismo, si se supone que la representación del padre, y su re-presentación o “simbolización” por el animal de la fobia, como una relación clara y distinta, como una simple sustitución de una cosa por otra; la sustitución efectiva no es congruente con lo que de ella se dice.

Castoriadis (2013) comenta que desde hace tiempo se pretende reemplazar el desplazamiento y la condensación freudianos por la metonimia y la metáfora; esta terminología asimila las operaciones del inconsciente, a los modos de funcionamiento del lenguaje propio del momento de vigilia, lo que oculta las

valiosas aportaciones de Freud en *La interpretación de los sueños*. La metáfora, la metonimia y otros tropos del lenguaje de la vigilia toman prestado algo de las operaciones del inconsciente, sin la capacidad para reproducir la exuberancia y la riqueza de este último.

Mediante la invención de significaciones discretos sometidos a sustituciones reguladas por las leyes algebraicas, se traduce la organización del inconsciente. El sueño da la representación del inconsciente tal cual es, al hablar de ella, se habla de su fusión, su indistinción, y no por ello son un caos, sino el resultado de la psique, génesis de representaciones.

La representación inconsciente o consciente es una realidad inanalizable; no tiene fronteras y la separación que se da con los hechos o personas reales, no asegura su pertenencia, lo que hay en ella remite a lo que en ella no está o lo llama. La asociación libre (Castoriadis, 2013) —que no es libre ni deja de serlo— es desvelamiento parcial de aspectos de una co-participación, de la que nunca se podrá afirmar que existía con anterioridad a su formación.

El deseo de un sueño le da sentido, a pesar que algunas cosas no son interpretables, se queda un fragmento en la obscuridad, debido a las ideas latentes del sueño, que constituyen magmas en un magma. El sentido del sueño como deseo del sueño es condensación de lo aprehensible, es lo que completa, determina y lleva a su acabamiento las “ideas latentes”, formuladas en la interpretación, la cual las traduce en el lenguaje de los juicios y las intenciones, pero indisociablemente, son representaciones/ intenciones y afectos. El modo de ser del inconsciente es un magma.

La imaginación no aparece en Freud, sino a través de la importancia que él da a la fantasía en la psique y la relativa independencia y autonomía de la producción de la fantasía, ésta es un componente ineliminable de la vida psíquica profunda, su relación con la vida y el origen de su contenido, se observa en la pulsión, que no puede manifestarse en la psique sino a través de una representación. La psique somete a la pulsión a la obligación de la delegación por representación, por afecto. La representación sólo se forma en la psique y por ella, siendo el afecto quien induce a la “finalidad”, o la “orientación” del proceso representativo (Castoriadis, 2013:442). Con el advenimiento del producto de la imaginación, bajo la pulsión o la necesidad, se procura compensar un “déficit” con la reproducción de la representación de una escena de satisfacción que tiene un antecedente en una percepción “real”. Sobre este modelo se ha pensado

en la fantasía y la imaginación, si hay un estado psíquico, hay una representación (Castoriadis, 2013).

Freud habla de “fantasías compensadoras del deseo” a propósito de formaciones culturales como la religión, el arte, etc., las compensaciones, los encubrimientos o las defensas carecen de sentido y de posibilidad de ser si no es a partir de la institución de la sociedad, como condición ya significativa de toda significación elaborada, como exigencia de significación planteada por lo histórico social, respuesta que debe tener en cuenta la posibilidad y la efectividad del sentido para los individuos sociales que ella instituye. El elemento de existencia del inconsciente no tiene relación con la verdad o la no-verdad; en tanto inconsciente la imaginación radical, que Freud llamó “realidad psíquica”, misma que está constituida por representaciones, (Castoriadis, 2013:457). Para la psique, nada puede existir si no es el modo de la representación. El proceso de pensamiento, se va formando a partir del representar, sólo parcial y tardíamente, los procesos de pensamiento que se unen a “representaciones de palabras”, transmitidos y mediatizados y pensados en ellas, palabras que forman parte de huellas mnémicas del preconscious, y que para Freud, no pertenecen nunca al inconsciente propiamente dicho, donde sólo hay “imágenes de las cosas”; y sólo cuando un proceso de pensamiento es objeto de sobrecarga, y por ende objeto de percepción, se cree que se piensa la verdad. Pero esta verdad, pertenece a la sociedad, a la socialización de la psique, que es el proceso psíquico, la recuperación de la psique de formas socialmente instituidas y de las significaciones que estas formas comportan no es otra cosa, más que la sublimación.

Freud escribía en sus últimos años que si el sujeto se deja llevar por la primera impresión, siente la tentación de decir que la sublimación es un destino de la pulsión, pero la sublimación se impuso a la pulsión, y es el proceso a través del cual la psique es forzada a reemplazar sus objetos privados o propios de carga libidinal por objetos que son y valen en y por su institución social, y convertirlos en “causas”, “medios”, o “soportes” (Castoriadis, 2013:488) de placer para sí mismo y esto implica que la psique es imaginación, es decir poder esto por aquello, en lugar de aquello, y por otra parte lo histórico-social como imaginario social, como posición en y por la institución de formas y de significados por la psique, que ésta como “mónada psíquica” no puede producir.

En la sublimación se instaura una intersección no vacía del mundo privado y del mundo público, “suficiente en cuanto al uso”, a las exigencias que plantea la institución de la sociedad, lo que implica una conversión o un cambio de finalidad de la pulsión, pero siempre un cambio de objeto en el sentido más amplio del término. La psique debe recuperar lo que era el “objeto” de las fases precedentes, de acuerdo con otro modo de ser y en otras relaciones; a partir de este momento se trata de otro objeto, que tiene otra significación, aun cuando sea físicamente “el mismo” y aun cuando para la psique, esta separación no llegue a completarse jamás y las “capas superpuestas de lava” correspondientes a las formaciones sucesivas del objeto no sólo se encuentran acribilladas de conductos volcánicos por doquier, sino también “casi nunca definitivamente solidificadas lo que remite a la naturaleza magmática de la representación” (Castoriadis, 2013:489). La alteridad del objeto queda enmascarada en las presentaciones habituales de la sublimación, cuando se dice que sólo implica un cambio en la finalidad de la pulsión, la sustitución de la satisfacción sexual por la satisfacción no sexual. No se puede concebir el “objeto” de la pulsión con la independencia de la “finalidad” de ésta, y es imposible separarlo de la red de relaciones en y por las cuales es puesto como “objeto” y como tal o cual “objeto”, pero el objeto deja de serlo y se convierte en sujetos.

La transformación de la madre objeto-sexual en madre-ternura, es solamente conversión de la finalidad de la pulsión y modificación del objeto, la madre es la misma para los diferentes sujetos, o la madre en la fase monádica, sustituida por la imagen de la madre triádica, o la madre edípica o la madre-ternura, en la medida en que estas madres sucesivas coexisten, para la psique y remiten unas a otras, es posible ver en este ejemplo, en qué consiste para un sujeto la representación de la madre en tanto magma. Estos cambios de objeto, es lo que hace que para el sujeto ya no existan “objetos”, sino cosas e individuos; ya no signos y palabras privadas, sino un lenguaje público; entonces, la sublimación y la represión son destinos excluyentes de la pulsión. Las represiones sucesivas que tienen lugar a partir del momento en que se instaura la escisión consciente/inconsciente corresponden a otros momentos de la sublimación. Para una sociedad dada, “la <<normalidad>> del individuo depende también y sobre todo de la relación entre represión y sublimación y de sus modalidades” (Castoriadis, 2013:491).

f) *Los magmas*

Castoriadis antes de llamarla magma, pensaba en montón, multiplicidad, inconsistente, como una totalidad de representaciones como los recuerdos, las fantasías, los sueños (Franco, 2003); este magma es indeterminado, a diferencia de cualquier conjunto o entidad matemática; de un magma, pueden extraerse, o se pueden construir, organizaciones conjuntistas; en su trabajo *La lógica de los magmas y la cuestión de la autonomía*, Castoriadis regresa a la definición que sobre el concepto había escrito en *La institución imaginaria de la sociedad* y dice “Un magma es aquello de lo que pueden extraerse (o aquello en lo que se pueden construir) organizaciones conjuntistas en número indefinido, pero que no puede ser nunca reconstituido (idealmente) por composición conjuntista (finita o infinita) de esas organizaciones” (Castoriadis, 2005:200); en un lenguaje que corresponde más a la lógica formal, el autor comenta, el magma es definido por las siguientes propiedades:

La primera nos dice que para reconocer un individuo, o cosa u objeto de una serie de conjuntos definido, es reconocido como tal, para su identificación; la segunda propiedad expresa una inagotabilidad o potencialidad indefinida, de modos de ser (y el tipo de organización), un magma es diferente de otro, por su identidad propia y en su diferencia con respecto de los demás; la tercera propiedad, según Castoriadis es la más decisiva, y se refiere a la imposibilidad de aplicar el esquema/operador de la separación, este magma se refiere a un conjunto con características similares y diferentes a la vez. Es decir, a ser distinto y bien definido y todo aquello que conlleva; la cuarta propiedad se refiere a que un magma, puede descomponerse exhaustivamente en conjuntos, de manera infinita; la quinta propiedad, se refiere a que todo modo de ser/modo de organización no conjuntista identitaria que se pueda encontrar o que se pueda pensar, es llamado magmático, todo lo que es concebible, será un sobremagma.

Llama el magma de las significaciones imaginarias sociales, las cuales son llevadas por la sociedad e incorporadas a ella y, por así decirlo, la animan. Tales significaciones imaginarias sociales son, por ejemplo, los espíritus, los dioses, Dios; la polis, el ciudadano, la nación, el Estado, el partido, la comodidad, el dinero, el capital, la tasa de interés; el tabú, la virtud, el pecado, etc. Pero también son el hombre/la mujer/el niño, tal como se especifican en una sociedad; más allá de las definiciones puramente anatómicas o biológicas, el hombre, la

mujer y el niño lo son en virtud de las significaciones imaginarias sociales que los hacen ser precisamente eso que son (Castoriadis, 1986).

Castoriadis, no trata de dar una definición en el lenguaje heredado, sin embargo al enunciarla, da claridad sobre los conceptos, un magma es aquello de lo cual se puede extraer —o construir— organizaciones conjuntistas. Todo lo que puede darse efectivamente, como una representación, es un magma; como la institución histórico-social del mundo, las cosas y los individuos, “en tanto institución del *legein* y del *teukhein*, es siempre también institución de la lógica identitaria, así como imposición de una organización en conjuntos” (Castoriadis, 2013:535).

A través de un ejemplo, Castoriadis, trata de que se comprenda que los magmas del lenguaje son significaciones imaginarias sociales. La significación es aquí la coparticipación de un término de aquel al que ese otro remite, directa o indirectamente, la significación es un haz de remisiones a partir o alrededor de un término. Una palabra remite a sus significados lingüísticos canónicos, ya sea “propios” o “figurados”, y cada uno de ellos según el modo de la designación identitaria. Estos significados son lo que se registran en un diccionario completo o un “Tesoro lexicográfico” para un “estado” (Castoriadis, 2013:536), del lenguaje considerado como dado; este diccionario existe, es un conjunto definido de expresiones lingüísticas, para una lengua muerta. La posibilidad permanente de emergencia de significados lingüísticos, distintos de los ya registrados para un estado “sincrónico” dado de la lengua, es un constitutivo de una lengua viva, entonces, para ese momento histórico-social, esas definiciones se encuentran en un lenguaje vivo, en la superficie del magma, en otro momento posterior, formarán parte de un magma más profundo (lengua muerta), y otras significaciones emergerán. El magma se encuentra en movimiento constante.

La palabra remite a su referente, o referentes, éste no es una singularidad absoluta y separada, no hay “nombres propios”, un universal es “nombrado” en la designación identitaria y un “singular” se “significa” por su nombre, el cual no sería un nombre si no cubriera automáticamente la infinitud de “momentos” y de “aspectos” de lo que “designa”; el “nombre de un ser vivo” (Castoriadis, 2013:537) —persona, cosa, lugar o lo que fuere— remite al océano interminable de lo que es este individuo; y éste es, en la medida en que refiere virtualmente a la totalidad de las manifestaciones reales y posibles.

Un individuo no puede construirse (y decirse) si no es a través de un cúmulo de abstracciones, cada una de las cuales moviliza una cantidad indefinida de remisiones a otra cosa que él, lo que le da sentido. La significación remite a las representaciones de los individuos, efectivos o virtuales; la permeabilidad indeterminada e indefinida entre los mundos de representaciones de los individuos y los significados lingüísticos es condición de existencia de funcionamiento y de alteración tanto para unos como para otros.

La significación de cada término no es todo el lenguaje, como se ha llegado a decir, desde una perspectiva estructuralista (Castoriadis, 2013:538); cada término del lenguaje significa un “objeto” determinado que es posible exhibir en una muestra sin ambigüedad (o pensar, que un término del lenguaje sólo significa “su” diferencia con respecto de los otros, “lo que” los otros no significan, esta sería la visión lógica del lenguaje, o la significación determinada como la negación de lo que no es. En tanto magma, las significaciones de la lengua no son sólo elementos de un conjunto sometido a la determinidad como modo y criterio de ser. Una significación es indefiniblemente determinable, siempre se la puede identificar y remitir como elementos identitario, a una relación identitaria como otro elemento identitario, y como tal es “algo”, para ser punto de partida de una serie de determinaciones sucesivas; y como tal regresar al punto de partida a volver para plantearse como “otro algo”. Por ejemplo, arco no lleva de la misma manera a círculo como a triunfo (Castoriadis, 2013:539).

### 3.2. LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL INTERVENTOR EDUCATIVO

#### a) *La identidad una construcción de sentido*

Castoriadis (1997) aborda la identidad, desde el punto de vista histórico-social, es una totalidad social, que ni positiva ni negativamente tiene sentido separado del proceso identificatorio, el cual es apuntalado por diversas entidades socialmente instituidas, como el hábitat, la familia, el lugar de trabajo, etc. El hábitat se refiere al lugar de referencias para el individuo o la familia donde se desarrolla una sociedad (Castoriadis, 1997). En el caso de la familia, el medio y el lazo familiar son de importancia capital, en la identificación, pero en una sociedad el lugar depende de otros factores, como la educación, los valores.

En una sociedad, se observan individuos visiblemente desorientados durante la etapa adulta, lo que remite a problemas más profundos durante el es-

tablecimiento de su identificación e incluso de su identidad. La creación de un “sí mismo” individual social, pasa por lugares que están en crisis (Castoriadis, 1997:157). Toda sociedad crea su propio mundo —leyes, normas, valores— creando precisamente las significaciones que le son específicas, ese magma de significaciones, las cuales tienen una función triple, primero, las que estructuran las representaciones del mundo, sin las cuales no puede existir el ser humano. En segundo lugar, las significaciones imaginarias sociales que designan las finalidades de la acción, imponen lo que hay que hacer y lo que no, lo que es bueno y lo que no lo es (Castoriadis, 1997). En tercer término, las significaciones establecen los tipos de afectos característicos de una sociedad.

La instauración de estas tres dimensiones —representaciones, deseos y afectos— se va concretizando a través de instituciones mediadoras, primero por el grupo que rodea al individuo que es la familia, luego por las otras familias, clanes, tribus, es decir la colectividad local, la colectividad del trabajo y la nación, mediante todas estas formas, se instituye cada vez un tipo de individuo particular, en función de todo lo que es, piensa, quiere, ama o detesta, y al mismo tiempo, se establece un enjambre de roles sociales de los que cada uno es paradójicamente autosuficiente y complementario de los otros.

Todas las sociedades históricas conocidas tuvieron una representación de sí como algo (significaciones imaginarias), ligado a esto existe un pretenderse como sociedad (una investidura tanto de la colectividad concreta como de las leyes por medio de las cuales esta colectividad es lo que es). Aquí hay, en cuanto a lo social, en la representación (o en el discurso que la sociedad sostiene de sí misma) un correspondiente externo social, de una identificación final de cada individuo que también siempre es una identificación a un “nosotros” “nosotros, los otros”, una colectividad (Castoriadis, 1997:160), pero ésta última es en el sentido de las significaciones que ella misma instituye, y que son investidas como eternas por los miembros de una colectividad; este sentido concierne a la autorrepresentación de la sociedad, que le permite acuñar por su propia cuenta un sentido del mundo, de la vida y de la muerte.

Una sociedad se forma e instituye por medio del surgimiento e institución efectiva en la misma de dos significaciones centrales y heterogéneas, por un lado, la significación de la expansión ilimitada de un “supuesto dominio <<racional>> en los seres humanos” (Castoriadis, 1997:160), por otro “la autonomía individual y social, de la búsqueda de formas de libertad colectiva, como de-

mocracia participativa” a cada una de estas dos significaciones les corresponde un individuo diferente (Castoriadis, 1997:161), el tipo de individuo que le corresponde a las últimas, es el individuo crítico, reflexivo y democrático; las primeras conducen a microsociedades cerradamente micrototalitarias, reguladas en todo por una dirección. El “dominio racional” se encuentra vacío de todo el contenido que podría otorgarle su vitalidad en el pasado, y que permitía que los procesos de identificación se realizaran medianamente.

El proceso de identificaciones primarias<sup>10</sup>, que se dan en el primer grupo, que es al mismo tiempo la sociedad en persona e historia (Castoriadis, 1997); al hablarle se transfieren las significaciones de la sociedad, dado que transmiten lo que viven, lo que son, proveen al niño de polos identificatorios simplemente siendo lo que son. El núcleo de identificación se constituye por los que son sus padres, el contexto y la cultura donde se desarrollan. Una verdadera individualidad consiste, en apropiarse de diversos elementos para <<producir>> algo “el individuo de todos los días: vive haciendo collages, su individualidad es un patchwork de collages” (Castoriadis, 1997:166), por ende re-vive y re-crea constantemente la sociedad. Éstos son los pilares de una identificación última, de un “nosotros” fuertemente investido y este “nosotros” se encuentra en movimiento, como el índice de un proceso de des-socialización.

Algo de la forma de ser de los primeros adultos que conoce el niño, se filtran en la estructuración psíquica e incluso psicocorporal del niño. En el proceso de las identificaciones primarias —de acuerdo al psicoanálisis— es la <<madre>> la que tiene senos, produce leche y cuidados, es a la vez objeto-bueno y objeto-malo, pero también es la madre de esa sociedad, que trae aparejada la discusión sobre la <<atemporalidad>> o la trans-historicidad del inconsciente y sobre su significación precisa (Castoriadis, 1997:171).

La identidad y la dimensión de idealidad múltiplemente implicada por ella son creaciones histórico-sociales, esto aparece en y por la institución: esta es posición de identidad (Castoriadis, 2004). La identidad en sentido estricto sólo aparece en la historia del mundo mediante la institución social (Castoriadis, 2004), la identidad y la dimensión de idealidad múltiplemente implicada por ella son creaciones histórico-sociales.

---

<sup>10</sup> En los términos utilizados por Freud, identificación para designar aquello hacia lo que tienden respectivamente, el proceso primario y el proceso secundario. El proceso primario tiende a encontrar una percepción idéntica a la imagen del objeto resultante de la experiencia de satisfacción. En el proceso secundario, la identidad buscada es la de los pensamientos entre sí (Laplanche y Pontalis, 1981: 183).

La institución se establece como afirmación de identidad y afirmación de su identidad ante sí misma; no puede ser cambiada más que a través de los procedimientos que ella misma prevé y establece. La institución establece la identidad en tanto institución, y establece la identidad por todo lo que porta, lo que regla, regula, forma; todo esto, ella lo perfila identitariamente. Esta identidad, en tanto identidad social, existe de dos maneras. Una identidad primitiva, en primer lugar, que está presente en todo lenguaje y en segundo lugar en toda institución.

La identidad es creada y portada por el lenguaje, y no puede existir más que en la medida en que hay lenguaje, y el cual debe ser apuntado identitariamente (Castoriadis, 2004), entiéndase que al decir “uno”, aquí o en otro lugar es “uno”, el tono y el timbre expresados en un momento dado, son una ocurrencia *noéma*, hay una identidad primitiva impuesta a los *noémas*, portados por el lenguaje. “Uno” como significación, en su uso identitario, es idéntico a sí mismo, en cualquier lengua, de acuerdo a esto hay una identidad ideal y reflexiva, y otra elaborada por el entendimiento y la razón; esta instauración, por parte de la institución, de la identidad y de la idealidad en el ámbito histórico-social se apuntala en algo externo al dominio histórico-social.

Por muy parecidos o próximos que sean los sujetos no hay identidad absoluta o cuasi-identidad suficiente para reafirmar el lenguaje y la idealidad. El lenguaje instituye la identidad como identidad absoluta; al apropiarse el niño, también lo hace de todo el magma de las significaciones imaginarias sociales instituidas, a través de la interiorización de normas y valores de los prototipos de roles sociales en su complementariedad (Castoriadis, 2004). Así se constituye un individuo social, una entidad hablante capaz de funcionar en una sociedad, que posee una identidad y un lugar.

Cuando la significación del lenguaje está en manos del otro, éste no cumple su función socializadora, la aparición de la institución de la sociedad limita la imaginación radical de la psique y esto hace que el *infans* salga de la mónada, y que se continúe el proceso identificatorio de la psique que va más allá de la familia, y continúa en otras instituciones de la sociedad como la escuela.

El individuo social es coextensivo con lo que Freud llama el consciente en la primera tópica o el yo consciente en la segunda tópica; es capaz de pensar, pero en los marcos instituidos, mas no es capaz de cuestionar esos marcos, ni de cuestionarse a sí mismo. No tiene reflexividad en el sentido fuerte del término,

ni capacidad de actividad deliberada, sólo si se toma en cuenta no su corporeidad sino su subjetividad (psique), es decir un ser humano histórico-social, capaz de reflexionar y actuar deliberadamente, del cual emerge el proyecto de autonomía.

La identidad como significación imaginaria de sí mismo, es el punto de contacto del orden de la psique y de lo histórico-social (Anzaldúa, 2010), el individuo, como ser social, por un lado es único, no hay uno igual al otro, tiene rasgos que lo diferencian de los demás, es decir tiene su propia identidad, pero comparte ciertos rasgos colectivos que le dan sentido de pertenencia a una sociedad, a su vez, tiene otros que la hacen diferentes de los demás y le dan una identidad propia, es decir tiene una para sí.

La identidad se convierte en una serie de concepciones, normas y valores; se conforma a partir de significaciones imaginarias sociales, a través de las cuales el sujeto construye significaciones sobre sí mismo; así la sociedad induce y dirige sus discursos, rituales, relaciones y formas de comportamiento. Como creación imaginaria, la identidad produce la imagen de totalidad y de clausura, el individuo como unidad y la sociedad como sistema. Lo imaginario hace referencia a la posibilidad de crear identidades, como ilusiones de unidad y de permanencia en el tiempo, y es a la vez, fuerza creadora que se manifiesta como potencia pura, indefinible y abierta (Anzaldúa, 2010a).

#### *b) La formación profesional entre imaginarios y realidades*

En el campo educativo, Ferry (1990), dice que el término formación, se refiere a una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico, o más generalmente, de la cultura dominante (Anzaldúa, 2010:6); aludiendo a la formación profesional, que es la que recibe una persona para convertirse en un profesionalista, a través de la adquisición de conocimientos teórico-técnicos para el desempeño profesional, que se recibe en una institución de educación superior. El proceso de formación implica una serie de convocatorias, que llevan implícita o explícitamente la configuración de la identidad del sujeto que se forma; explícita en los objetivos de los programas educativos o implícitos como el currículum oculto o en las prácticas escolares.

De acuerdo con René Kaës (1978) psicoanalista y Gilles Ferry (1990) psicólogo, respectivamente (Anzaldúa, 2010:6) la formación apunta a un

proceso que va más allá de la mera adquisición de los conocimientos, alude a la “movilización de procesos psíquicos subjetivos” de acuerdo con Kaës (Anzaldúa, 2010:6) afectos, deseos, fantasías, vínculos, etc., que están presentes en las relaciones interpersonales de toda práctica social para la que se forma a un sujeto. El sujeto subjetivo es una organización compleja, dinámica, abierta, en recomposición constante, que sostiene un proceso creativo, Anzaldúa cita a Castoriadis, cuando ve al sujeto como un ser que organiza el mundo en función de sus características, con la finalidad de asegurar su sobrevivencia (Anzaldúa, 2010).

Mientras que la formación implica procesos psíquicos conscientes e inconscientes, vinculados al aprendizaje y la aplicación de los conocimientos, así como a la conformación de imaginarios y vínculos transferenciales con respecto a los que el sujeto se forma y a las relaciones interpersonales que desarrolla en ellas (Anzaldúa, 2009), entonces, bajo un enfoque psicoanalítico y psicossociológico, la formación es un proceso de construcción realizada por el sujeto, donde se van transformando sus capacidades, sus sentimientos, su forma de actuar, de imaginar, de comprender y de aprender, para desempeñar prácticas sociales determinadas.

La formación es un proceso de subjetivación, donde el sujeto resignifica lo que ha sido o imagina ser, en relación a lo que imagina será en las prácticas para las que se está formando, dándole un nuevo sentido a sus deseos, identificaciones y fantasías, con-formando y trans-formando una identidad (Anzaldúa: 2010a), es decir es un proceso de transformación en sí mismo, de sus representaciones, actitudes, vínculos, y conductas, que lo llevan a constituir una nueva identidad, especialmente de la formación profesional como resultado del entrecruzamiento de diversas significaciones, que orientarán su ejercicio laboral (Anzaldúa, 2013).

Durante la formación, el sujeto entra en contacto con las significaciones imaginarias, que la sociedad instituye respecto a las prácticas para las que se forma, las interioriza y se hace sujeto de estas instituciones, manteniendo ciertas tensiones en las que su deseo y su estructura subjetiva entran en juego, generando resistencias a los saberes, a los discursos y formas del ejercicio de poder que ahí se dan (Anzaldúa, 2010a).

Los sujetos comparten significaciones imaginarias, participan en su reproducción y contribuyen a sostener las instituciones, que están hechas de vín-

culos que ponen en acción sujetos deseosos, de reconocimiento, lugar y sentido de la propia vida (Ramírez, 1994), no sólo entre iguales, sino también a través del docente como formador profesional, mediador entre los objetivos del programa y los sujetos que se forman, dentro de una institución de educación superior, de manera presencial o virtual. Los formadores, mediadores de conocimientos y técnicas, tratan de acompañar a los sujetos que se forman en la construcción de una identidad profesional, no sólo a través de un currículum formal, sino también mediante un currículum vivido, y uno oculto de las relaciones interpersonales, y un entremezclado de significaciones imaginarias de los formadores docentes y los formados al respecto de la profesión.

Así, la misma formación profesional del docente influye en la construcción de las significaciones imaginarias de los alumnos. En la institución los primeros como cualquier otro empleado, poseen una rutina pedagógica, inmersos en un mundo laboral se encuentran reproduciendo en el mejor de los casos el discurso formal de los programas educativos, o los contenidos teóricos de los mismos; dependiendo de su grado de consciencia, forman sujetos críticos, activos y participativos, o alienados y pasivos.

Como sujetos pensantes, los docentes poseen un discurso, se preocupan o no de adquirir nuevas técnicas didácticas o recurren a estrategias, que según su tiempo subjetivo les sean funcionales o efectivas en su práctica (Ramírez, 1994). La institución por su parte, se preocupa porque los docentes tengan habilidades para transmitir saberes, por lo que proporciona algunos cursos, obligándolos de manera sutil a asistir. Si los docentes conocen el programa educativo en el que se desarrollan podrán vincular sus saberes con esa actualización, si poseen relación esos cursos con él mismo, pero si no conocen el programa o no tiene nada que ver el curso con él, seguirá con el mismo discurso. Los alumnos a su vez van formándose con todo tipo de didácticas o estrategias de diferentes docentes, los hay tradicionales, o activos, y esto también forma parte de sus significaciones imaginarias.

El docente de educación superior, tiene claro con qué objetivos cuenta la institución, del programa educativo en que se desempeña, así como el tipo de hombre y mujer que se quiere formar; a la vez que conoce también a los sujetos con los que trabaja, sus concepciones del mundo, la noción de vida y futuro, sus inquietudes, sus problemas, sus necesidades, sus prejuicios, sus certezas, sus saberes y los valores (Ramírez, 1994) que tienen, resultando más sencillo

elegir, crear o inventar los medios educativos que requieren, al igual que el método más eficaz de aprendizaje.

Los sujetos que se forman, confrontan lo aprendido en la institución, que es un mundo fragmentado, en ocasiones alejado de la realidad, con ella misma, en el momento en que va a la sociedad a aplicar sus saberes, puede ser como prácticas en las materias curriculares, o en sus prácticas profesionales cuando las hay o en el servicio social, cuando encuentran un lugar donde sí desarrollen sus saberes. Es decir, es notoria la diferencia entre la realidad y la identidad convocada (Ramírez, 1994).

### 3.3. APARATO PSÍQUICO GRUPAL Y LOS FENÓMENOS INCONSCIENTES COLECTIVOS

Cuando se habla de procesos y acciones, se piensa que estas acciones ocurren en el aparato psíquico, y cuando se hace referencia a colectivos, se tiende también a las dimensiones de lo social, lo comunitario, lo institucional y para algunos autores como Kaës, o como Ana María Fernández a lo colectivo.

Si se intenta pensar en las significaciones, en el campo grupal, podría afirmarse que las ilusiones, mitos y utopías que un grupo produce forman una suerte de imaginario grupal, en tanto inventan un conjunto de significaciones propias y singulares de ese grupo, pero tributarias —a su vez— de las significaciones imaginarias institucionales que atraviesan el nudo grupal, como también de las significaciones imaginarias de la sociedad donde se despliegan sus dispositivos.

Se vuelve así pertinente re-pensar la dimensión ilusional de los grupos. Lo ilusorio ya no será únicamente mera ficción a des-ilusionar, sino que también será la dimensión desde donde se producen las significaciones imaginarias que organizan-desorganizan tal colectivo. Habrá que distinguir aquellos movimientos transgresivos —equivalentes simbólicos de la transgresión del incesto— de los flujos transformadores que instituyen nuevas significaciones grupales.

La elucidación de la institución de ilusiones, mitos y utopías de un grupo hace posible tanto el análisis de tales construcciones, como también de los procesos de circulación y apropiación de las mismas. La distinción entre una dimensión imaginaria especular y otra social, permite —a su vez— no restringir lo imaginario a la indagación de los juegos especulares de un grupo. Sin embargo, queda aún cierta obscuridad conceptual para precisar si lo imaginario especular y lo imaginario social actúan a través de mecanismos similares y efec-

tos análogos o —por el contrario— será necesario indagar sus especificidades y diferencias. La articulación de lo que sucede en un grupo de sus actividades y el acontecer social, suelen expresarse también en términos antinómicos, tales como el “adentro” y el “afuera” grupal. Se propone, entonces, la interrogación de las supuestas barreras entre el adentro-afuera grupal.

Algunos autores resultan significativos al respecto, tales como Anzieu y Pavlovsky, el primero describe cómo en un seminario de dinámica de grupos realizado en 1968 en París mientras transcurrían los acontecimientos del llamado “Mayo Francés” (Fernández, 2012:147), se reproducía en el propio proceso grupal, la evolución de lo “inconsciente social” de los franceses de ese periodo; así observa este autor la dinámica de un grupo reproduciendo la dinámica social. Por su parte, Pavlovsky plantea que el grupo es hablado por el explicación del drama inconsciente social en su trama argumental, “Cada integrante actúa a un personaje principal de esa trama, habla su inconsciente individual pero al servicio de una trama argumental que alude o sugiere una fantasmática social” (Fernández, 2012:147).

El mismo Pavlovsky, al reflexionar sobre las particularidades de su práctica como psicoterapeuta de grupo durante los últimos años de represión política en la Argentina, constata cómo aparecen en los grupos nuevos personajes vestidos de sospechas terroríficas que dan cuenta del profundo entramado de la fantasmática individual y lo imaginario social. Dice así: “La institución de la muerte, recreada, reinventada, en la gran imaginería grupal, padeciendo y recreando los terrores infinitos”. En tal sentido ¿puede hablarse de cómo o cuándo lo social “influye” sobre lo que acontece en un grupo? ¿Puede considerarse la relación grupo-sociedad meramente en términos de influencia? ¿La sociedad se constituye sólo como el contexto exterior que influye sobre el grupo, orientando algunos de sus movimientos? Si se toma una frase de este autor como disparador: “El grupo es hablado por el argumento del drama social, podría observarse cómo la división entre texto y contexto se vuelve cada vez más difícil de delimitar” (Fernández, 2012:148). Se piensa, en este sentido, que *el llamado contexto es, en rigor, texto del grupo*; es decir que no hay una realidad externa que produce mayores o menores efectos de influencia sobre los acontecimientos grupales, sino que tal realidad es parte del propio texto grupal, es por ende fundante de cada grupo; más que escenografía, drama grupal.

La palabra con-texto alude a aquello que va con el texto, que lo rodea; ahora bien, el texto grupal entonces, indica que el término texto remite a un orden de lenguaje. Así, con este término puede suceder algo similar a lo que han planteado Ducrot y Todorov (Fernández, 2012), para la palabra lenguaje en ese sentido no debe resultar para nada ajena la advertencia de estos autores, quienes plantean que cuando se toma el término lenguaje en su sentido más amplio, es decir, como un sistema de signos, abandonando así el ámbito específico del sistema de signos verbales, éste se vuelve tan vasto e indeterminado que puede ser el referente a todas las ciencias humanas —quién puede dudarlo— todo es signo en el comportamiento humano, desde las estructuras y las instituciones hasta las formas artísticas.

Y pareciera inevitable la influencia que en estos momentos tienen los conceptos producidos por la Lingüística, en diferentes campos de las ciencias humanas. Para evitar equívocos se tratará de delimitar lo más posible el término texto al utilizarlo en el campo de lo grupal. En primer lugar, el uso aquí dado, no se circunscribe a su sentido verbal —escrito—. Los textos, esas “escrituras” en grupo hacen referencia a *las formas propias que el grupo construye*, al desmarcar el término texto de su connotación estrictamente lingüística y rescatando su sentido más amplio, aquel que lo refiere a su productividad. Al rescatar la dimensión productiva del mismo, las formas propias que un grupo produce (en ese sentido, sus escrituras), “para su utilización en el campo grupal, el sentido que le otorga J. Kristeva cuando define al texto por su productividad” (Fernández, 2012:149).

Asimismo, más allá de sus dimensiones expresiva y comunicativa *el texto grupal tiene un poder generador de sentidos*. Implica, por tanto, un juego infinito donde el sentido que en algún momento de la lectura se le otorga, no agota su productividad. Como el texto del sueño, como los textos escritos, los del grupo son inagotables, son un permanente generador de sentidos, se inscriben en múltiples significaciones como los movimientos corporales, los espaciales, los silencios, los pactos, etc., van conformando el complejo entramado de las configuraciones o formas de un grupo, que en un juego inagotable son, a su vez, generadores de otros múltiples sentidos. Operan en y desde los diferentes integrantes “abrochando” en forma singular en cada uno de ellos. La misma escena es generadora de un juego de combinaciones de las distintas figuraciones que sus significaciones imaginarias inventan. “La secuencia de escenas se ubica más

allá de un nivel expresivo comunicacional; produce, genera, dispara, inventa diversos sentidos” (Fernández, 2012:149).

Así la intervención interpretante, lejos de constituir una unidad cerrada, lejos de la intención de encontrar el *sentido*, puntúa; esto es, marca algún punto de la red de sus producciones simbólico-imaginarias; momento de una secuencia, finalización y principio plurivalente donde las unidades generadoras de sentido se hacen, se envuelven y se deshacen continuamente. La intervención interpretante puntúa algún sentido, señala un sinsentido, resalta una paradoja. En ese movimiento, no descubre sino que crea las condiciones de posibilidad para que otros sentidos puedan ser enunciados.

Sin duda, el aparato psíquico es un concepto psicoanalítico, en el que Freud hace referencia a la mente del hombre, él utiliza la palabra “aparato” resaltando la capacidad que tiene la mente para la transformación de la energía psíquica, y la existencia de partes o instancias que modulan y controlan los recorridos de dicha energía. La primera tópica dividió el aparato psíquico en tres estratos, el consciente, el preconscious y el inconsciente; la segunda tópica que se integra a la primera la divide en tres instancias o dimensiones psíquicas, el *Ello*, el *Yo* y el *Súper Yo*.

El aparato psíquico es individual, sin embargo, es el grupo el que permite dar cuenta que son sujetos del inconsciente, revelando también los funcionamientos intrasubjetivos y transubjetivos. Segoviano (2011), propone la noción de sujetos de grupo, como la intersubjetividad de la que el sujeto surge, se sostiene e impone a la formación, a sistemas, instancias y procesos del aparato psíquico, donde el inconsciente es sujeto del grupo. Cada grupo de los que forma parte el sujeto, tiene sus propias exigencias, sus formaciones del ideal, sus referencias identificatorias, sus exigencias como mediadores en la transmisión y la modificación de las referencias identificatorias, de los procesos de defensa, de la función represora, de los ritos, de la lengua, y del uso del significant; empero, desde su nacimiento una parte de la realidad psíquica, se comparte con otros sujetos, es decir es transindividual.

El grupo opera en sus miembros como fantasía y por tanto como objeto psíquico (Radosh y Laborde, 1991:135), exige una realidad psíquica específica, que incluye una parte de realidad psíquica individual, hay un tiempo grupal, una memoria grupal, mecanismos de defensa, y repeticiones “colectivas”; con el tiempo, el grupo forma un ideal, hace cadenas asociativas grupales, respon-

den a una lógica grupal propia de este pensamiento. Los procesos y las formaciones psíquicas, no son totalmente autónomas, pero tampoco extrañas a los sujetos que lo forman. La realidad psíquica del grupo se apoya y se modela sobre las estructuras de la realidad psíquica individual.

La represión es considerada como una exigencia del conjunto, resulta de intereses propios de éste, como de cada uno. Sus contenidos, así como sus productos dependen de las alianzas, pactos y contratos inconscientes, es decir los acuerdos para que se mantenga el vínculo intersubjetivo como el intrapsíquico, entre representaciones y pensamientos, en el grupo ciertas cosas son reprimidas, rechazadas, abolidas, depositadas o borradas.

El trabajo no sólo es clínico, su abordaje en otros campos, como el grupal, ha tenido resultados excelentes, se facilitan a través de recursos lúdicos, mediadores entre lo interno y externo, entre lo individual y lo social, entre lo singular y plural, no sólo a través del lenguaje oral, sino del escrito, como el juego y el pictograma, además del modelado, como la pintura y el dibujo, lleva a la expresión de sentimientos, afectos y vínculos en lo individual, y en el grupo a través de asociación libre por el que se manifiesta el inconsciente, “entran en escena una serie de terceros, no fantasmados, sino reales, donde se escucha el discurso de varios inconscientes y su interrelación, en lo que se llama libre asociación grupal”. (Radosh y Laborde, 1991:134).

Moustapha Safouan (Pezo, 2008), afirma que donde hay lenguaje, hay una forma de escritura, que el pictograma no simboliza ideas, transmite frases y enunciados, que los dibujos y los trazos que lo componen son como la escritura de frases hechas con palabras. En un principio, el dibujo fue utilizado como técnica proyectiva, con parámetros que establecen correspondencia entre trazos y significados. El pictograma es como un sueño, una tarea iniciada por F. Dolto y D. Winnicott, en el trabajo psicoanalítico con niños. Sami Ali, citado por Pezo, utiliza el dibujo con adultos, en el contexto de entrevistas libres con mujeres en prisión. Kaës por su parte, en el trabajo psicoanalítico en situación de grupo, muestra los garantes metapsíquicas de la vida psíquica, las leyes estructurantes, las marcas identificatorias, las representaciones imaginarias y simbólicas, las alianzas, los pactos y los contratos que aseguran a la vez los principios organizadores del psiquismo y de las condiciones intersubjetivas sobre las que se apoya. Los garantes metapsíquicos de la vida psíquica (prohibiciones, leyes, marcas, representaciones, alianzas, contratos), son como “las formaciones y los proce-

sos del medio psíquico circundante sobre los que se apuntala y se estructura la psiquis de cada sujeto” (concepto de Kaës, citado por Pezo, 2008), fallas, faltas o desorganización de aquello que garantizaría el lazo social y coloca a los garantes metapsíquicos y afecta a las organizaciones psíquicas más sensibles a los efectos de la intersujektividad.

Kaës propone el modelo del aparato psíquico grupal en 1976 (Kaës, 2012:74), para él, el preconscious tiene un enorme valor, es ahí donde se trabajan y piensan los procesos grupales, (Pezo, 2008). Es la instancia que permite la elaboración, la transformación-regulación de los contenidos inconscientes y permite, por medio de los procesos asociativos, que aquello que es tan inteligible sea transformado en un contenido legible, un espacio intermedio entre la realidad y lo interno, entre lo que pasa y no se puede decir verbalmente, sin embargo, existen objetos mediadores, cuya función es separar, es decir, poseer una función intermediadora.

El objeto mediador según Kaës, (Pezo, 2008), como el jugar, el dibujar, el modelar, la música, el collage, los cuentos, el fotolenguaje, son herederos de los sueños, y tiene las siguientes funciones: restablece el lazo de sentido, que transforma, conjunta y correlativamente el espacio intrapsíquico y el intersubjetivo; implica una representación del origen entre el padre y la madre, una figuración de la conjunción y la disyunción; se opone a la inmediatez en el espacio y en el tiempo del registro de lo imaginario, de la violencia del cuerpo a cuerpo, del pasaje al acto; genera una temporalidad, y una sucesión y se inscribe como proceso de transformación; oscila entre la creatividad y la destructividad, lo que permite explorar el espacio externo, el espacio singular y el común y compartido.

El trabajo psíquico grupal es un “aparato” que cumple un trabajo psíquico particular, producir y tratar la realidad psíquica de y en el grupo. Es un proceso de ligazón y transformación de los elementos psíquicos y sólo funciona por los aportes de sus sujetos, donde “se produce cierta combinación de las psiques, y este *acoplamiento* define la realidad psíquica o la <<psiqué>> de grupo” (Kaës, 2012:74).

En la construcción del aparato psíquico grupal se encuentran movilizados, las fantasías, los imagos, los complejos o los sistemas de relaciones de objeto de cada uno de los participantes, cuando se ha constituido un grado indiferenciado de relaciones. D. Anzieu, describe la ilusión grupal, como la creencia en la coincidencia entre la expectativa individual y su cumplimiento por el grupo;

la experiencia de la ilusión es análoga a lo que “D.W. Winnicott teorizó como zona transicional: en ella coexisten, sin crisis ni conflicto, el ya-ahí y el aún-no advenido, la expectativa y la realización” (Kaës, 2012:59). Esta experiencia de confianza, le permite posteriormente diferenciarse, a través de lo que Anzieu llamó desilusión, y establecer límites entre el dentro y el afuera, el yo y el no-yo, lo mío y lo no mío.

El aparato psíquico grupal se desarrolla ante “la tensión dialéctica entre dos polos” (Kaës, 2012), el primero descrito por Freud como la masa: objeto común de los grupos, donde los límites individuales se han perdido y predominan los mismos sentimientos, los mismos pensamientos, la exaltación de la emotividad, y las reacciones automáticas, que Kaës llama polo isomórfico. Sólo hay un espacio grupal, no individual. Cuando hay una crisis, o se requiere la supervivencia del grupo. La ilusión de la masa es una construcción imaginaria que calma la angustia de no tener límites.

El segundo polo es homomórfico, donde la diferenciación del aparato psíquico grupal y del espacio del aparato psíquico individual hace posible que la relación de cada uno con el grupo pueda ser elaborada. La integración de las diferencias se produce en el mismo momento en que se efectúa el acceso a lo simbólico: una palabra individualizada puede surgir en la medida, en que el juego de asignaciones esté regulado por la “Ley del grupo” (Kaës, 2012:77). El grupo no existe sin el uno, ni el uno sin el otro. Aun cuando el grupo no sea terapéutico, los principios de la construcción psíquica grupal, funcionan de manera similar.

En los grupos, actúan cuatro categorías de procesos, el primero son los procesos psíquicos grupales originarios, el segundo corresponde a los procesos primarios: onirismo y fantasmaticación, el tercero se refiere a los procesos secundarios: representación y pensamiento y, el cuarto está compuesto por los procesos terciarios: el vínculo con el aparato del lenguaje y el mito.

D. Anzieu propone en 1966, un modelo de inteligibilidad del grupo como entidad a partir del modelo del sueño (Kaës, 2012:43), “el grupo es como el sueño, el instrumento y la sede de la realización imaginaria e los deseos inconscientes infantiles, como el sueño y como el síntoma” (Kaës, 2012:85), el grupo es la asociación de un deseo inconsciente en pos de su vida de realización imaginaria y de defensas contra la angustia, El análisis del sueño pone en evidencia dos mecanismos activos en el funcionamiento del proceso primario, la conden-

sación y el desplazamiento. En 1960, Kaës reformula la hipótesis según la cual el grupo es la sede de una realidad psíquica propia. Esta realidad específica es producida, contendida, transformada y administrada por lo que llamó aparato psíquico grupal, donde actúan organizadores inconscientes (o grupos internos).

El modelo del aparato psíquico grupal lleva a Kaës a considerar dos mecanismos, la difracción (el reparto de las cargas pulsionales sobre varios objetos) y la multiplicación de lo semejante (un mecanismo utilizado por el trabajo del sueño para representar la frecuencia de una acción o de una relación de deseo con el personaje del grupo. El proceso de fantasmaticación describe la formación de fantasías compartidas. Los procesos secundarios especifican el sistema preconsciente-consciente, donde hay un principio de realidad de la participación del sujeto en los símbolos culturales, la lógica del proceso secundario está sometida a las exigencias de la linealidad del discurso.

El sujeto en grupo es el sujeto del grupo, allí se manifiesta el sujeto hablante y el hablado; existe en cada uno, una polifonía y una pluridiscursividad interna (Kaës, 2005) que hacen escuchar las voces y los discursos, las palabras, las habladas del Yo; en el proceso asociativo, el sujeto del grupo en grupo, reactualiza la experiencia de la presencia, de la ausencia o la insuficiencia de la función del porta palabra, en la que las subjetividades de cada sujeto, se encuentran en un nudo de múltiples inscripciones deseantes, históricas, políticas, económicas, simbólicas, psíquicas, sexuales, etc. Donde lo subjetivo es básicamente como proceso, como devenir y permanente transformación y no como algo ya dado. Presenta el desafío de pensar la articulación entre los modos sociales de sujeción y su resto no sujetado. No se trata de un sujeto interior y un social-histórico exterior a los que habría que tratar de poner en relación. Se trata de pensar una dimensión subjetiva que se produce en acto y que construye sus potencias en su propio accionar.

Las conceptualizaciones que aquí se van a elaborar para confrontarlas con una modalidad —bastante difundida en el campo psique— y que interviene en los fenómenos sociales *psicologizando lo social*. Por ejemplo, la dimensión política de la subjetividad suele ser un fuerte impensado del psicoanálisis y de las psicologías sociales. En el mismo sentido puede decirse que la dimensión subjetiva<sup>11</sup> también ha sido un impensable para “la política”. Suponer que po-

11 Margarita Baz, sobre la expresión “subjetividad colectiva”, afirma que no se opone a la “subjetividad individual”, menciona como ejemplo el tema sobre el pensamiento social y las ramificaciones políticas, éticas y de gran alcance teórico; la subjetividad individual, refiere a la noción de inconsciente, en

lítica y subjetividad son territorios diferentes es una herencia del “conflicto de las facultades y de modo de pensar en términos binarios que reproduce la vieja antinomia individuo/sociedad, “paradigma epistémico y político del que tratamos de desmarcarnos”.<sup>12</sup>

Al introducir aspectos del psicoanálisis dual a la teorización y el trabajo del grupo, se llega a reflexiones y teorizaciones que hacen repensar las huellas que la institución deja en el hacer y el pensar, y las formas en que —conscientes o no— se llevan en el deambular por la vida y que a su vez es transmitido. Uno de estos aspectos se relaciona con la <<transferencia>>. Guattari propone “introducir, en lugar de la noción demasiado ambigua de transferencia institucional, un nuevo concepto: el de *transversalidad en el grupo*” (Guattari, 1976: 100). Transversalidad como respuesta a una verticalidad como la que se describe en el organigrama de una estructura piramidal (jefes, subjefes, etc.); una horizontalidad como la que se puede ejercer en el patio de un psiquiátrico, en el pabellón de los ancianos, donde la gente se las arregla como puede por las condiciones y situación en que se encuentran los internos.

La idea de la transversalidad, Guattari la crea a partir de la reflexión sobre el comportamiento de los grupos al interior de las instituciones, en donde los distintos componentes de estos crean un espacio determinado con respecto a su líder; a su vez, el mismo grupo guarda una determinada distancia con quién detenta el mando oficial, o bien con quien ostenta el mando real. El hecho de que las distancias de éstos con respecto al poder no sean equidistantes, tiene que ver con el espacio que cada uno ha encontrado y con el que, de alguna manera, sienten una relativa seguridad. De acuerdo con lo anterior, para Guattari esta “distancia conveniente” se puede traducir en un <<coeficiente de transversalidad>>, del cual los grupos no son conscientes.

La transversalidad es una dimensión que se propone sacar de los “callejones sin salida” en que sucesivamente caen la pura verticalidad y la simple horizontalidad. Ante una comunicación de la autoridad oficial, la circulación de esta orden entre los distintos grados y/o grupos, las reacciones y

---

psicoanálisis, esencial para la concepción de subjetividad, que apunta a la dimensión transindividual, soportada colectivamente (Baz); Baz cita a Castoriadis, al referir que la cuestión histórica por excelencia es la génesis de sentido, es la construcción y transformación de la sociedad desde las significaciones imaginarias.

<sup>12</sup> Fernández, al hablar de la *dimensión política de la subjetividad* afirma que implica pensar las dimensiones deseantes de la política y las dimensiones políticas del deseo; en ambos movimientos se vuelve estratégico pensar los cuerpos en clave de afectaciones e intensidades colectivas. En Fernández, Ana María, *Política y subjetividad: asambleas barriales y fábricas recuperadas*, 3ª ed., Buenos Aires, Biblos, 2011; p. 9.

movimientos de cada uno de éstos visibilizan los <<coeficientes de transversalidad>>.

Guattari plantea la hipótesis de que al intervenir un “grupo sujeto”, cuya objetivo sea la investigación de la situación intrainstitucional, percibiría los distintos grados de transversalidad; a partir de esta percepción se tendría que realizar el análisis de la correlación de las fuerzas en tensión —al interior de la institución—, lo que le daría la posibilidad de “modificar los diferentes coeficientes de transversalidad inconsciente en los distintos niveles de una institución” (Guattari, 1976: 101).

No obstante, Guattari no desconoce el estado de las mentes que pululan grupalmente al interior de los diversos centros de trabajo: “El sujeto de la institución, el sujeto efectivo, el que posee el poder real, es inconsciente” (Guattari, 1976: 102), pero esta condición no está dada de una vez y para siempre. Desde esta perspectiva, el análisis institucional tendrá por tarea abrir a la institución hacia la vocación del apoderamiento de la palabra, por lo que toda posibilidad de intervención transformadora dependerá de la capacidad de sus iniciadores para hacer hablar al grupo. Es decir, no es más que el sesgo que adquiere la palabra “marcada por el <<significante del grupo>>, es decir asumir un cierto modo de castración” (Guattari, 1976: 103).

El otro aspecto importante del psicoanálisis dual lo constituye la <<contratransferencia>>, que al aplicarlo a la reflexión sobre la figura del “coordinador” del grupo nos lleva a planteamientos que por lo pronto tienen que ver con la ética, pero no es ese el objetivo por ahora. Radosh y Laborde, al referirse al polémico tema de la contratransferencia y la postura que pudiera asumir el coordinador del grupo para no sentirse tan expuesto, hacen suya una reflexión de Percia: “no hay una significación que el coordinador deba encontrar. No hay mapas ni guías que garanticen su saber, la brújula está rota, la orfandad es cierta” (Laborde y Radosh, 1991; 138). Al seguir la ruta de estas preocupaciones respecto a la <<contratransferencia>> y a la <<transversalidad>> René Loureau, siendo uno de los principales impulsores del análisis institucional, reflexiona sobre ambas y lo llevan a descubrir varias cosas por demás importantes.

Por un lado, Loureau al pensar sobre la <<contratransferencia institucional>> explica el resultado de sus investigaciones en varios momentos de implicación:

- a) Análisis de la implicación en el encargo social. Por ejemplo, en el de formación, de terapia, de intervención, de investigación y; en este último caso la implicación tendría un distinto matiz si el encargo fuera libre, o bajo contrato. Análisis de la implicación en las demandas sociales (Loureau, 2015, 6), que pueden ser diversas y contradictorias: por ejemplo, los dirigentes ‘responsables’, que son <<tan responsables que no permiten que las “mayorías ignorantes” participen>>, o bien los ‘representantes’, quienes siempre “representan la ausencia”; en ambos casos <<deciden en función de sus intereses y no en función de las necesidades de sus representados>>
- b) Análisis de la implicación en procesos de institucionalización:

Institucionalización de los especialistas en relaciones humanas.

Institucionalización en regulación en salud mental.

Institucionalización en formación.

Estos especialistas, ocupan un lugar importante de la <<intelligentsia en movilidad social ascendente>>. Por otro lado Loureau, en su búsqueda reflexiva hacia una nueva teoría de grupo en análisis institucional, paulatina y de forma inconsciente sus planteamientos han ido en dos direcciones que tienen que ver con su idea de <<transversalidad>>: Primera dirección, los <<grupos de interferencia>>. Una de las características que Loureau encuentra en esta dinámica forma de grupalidad, es hacerse de la experiencia de una forma de acción en el entrecruzamiento y el devenir de otros grupos pasados, presentes y futuros; derivado de lo anterior, rechaza la postura que concibe a los grupos cerrados, y por ello, asume una posición en contra de los modelos cuyas fronteras del grupo son fijas.

De acuerdo con Loureau, la forma de funcionamiento de los grupos de interferencia es una dialéctica permanente interior/exterior; y aunque poco observable por los participantes, la interferencia se traduce en posturas, acciones, fuerzas que crean, modifican y deshacen las formas “en búsqueda de una <<transversalidad>>, de un equilibrio/desequilibrio” (Loureau, 2015, 7), resultado de apuestas autónomas, siempre puestas en duda.

Los grupos de interferencia, según Loureau, cuestionan la postura “grupista”, que se imagina a éste como una entidad observable y perfectamente

delimitada, de acuerdo a las necesidades de la teoría; no obstante, para el análisis institucional (AI) constituyen un material de primera mano, permiten medir el grado de identificación con la institución: así interfiriendo entre ellos, lo hacen diferencialmente con ella/en ella. Segunda dirección, la <<autodisolución del grupo>>. Este segundo direccionamiento en la búsqueda teorizante del análisis institucional, se debe a una sorpresiva convergencia entre aquel y una investigación que Loureau realizaba sobre “la autodisolución de las vanguardias”.

Convencido de la importancia creativa del acto autodisolutorio, Loureau publicó una veintena de manifiestos de autodisolución de grupos de diversos orígenes: uno de los últimos fue la carta en la que la “escuela freudiana” se autodisolvió, “ino por el ‘colectivo’ de la escuela, sino únicamente por Lacan!” (Loureau, 2015, 7). En un grupo se observan también, procesos transferenciales<sup>13</sup> y contratransferenciales<sup>14</sup>, entre los miembros del mismo (Radosh y Laborde, 1991:138), así como los atravesamientos sociales (fenómeno de transversalidad descrito por Guattari), deseantes fantasmales, que permiten estudiar a los grupos como una combinación múltiple de lo singular y lo colectivo, enmarcados por un imaginario social básico. La transferencia, se mueve en toda relación donde interviene el amor, el deseo y sus consecuencias, sus vínculos con el “otro” (personas e instituciones). Freud explica la situación dialéctica de las pulsiones de vida y la pulsión de muerte (Radosh, 2002: 243) ambos se transfieren en “transferencia positiva” y “transferencia negativa”, lo que se fundamenta en la condición ambivalente del ser humano en sus relaciones. La primera tiene que ver con sentimientos amorosos y la negativa con sentimientos hostiles y con la erotización de los sentimientos amorosos.

Radosh (2002), citando a Bejarano (1978), dice que la transferencia (en los grupos), se expresa en y a través de la metáfora, de acuerdo a la escucha analítica que el discurso “manifiesto” oculta y designa el discurso latente; en el grupo cada uno recibe sostén bajo la forma de transferencias laterales o situaciones existenciales vividas por los participantes, facilitando sus proyecciones y también la utilización de los otros a través de proyecciones y desplazamientos

~~~~~  
13 Transferencia, es el proceso en virtud del cual los deseos inconsciente se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un determinado tipo de relación establecida entre ellos, y de modo especial dentro de la relación analítica. Se trata de una repetición de prototipos infantiles, vivida con un marcado sentimiento de actualidad (Laplanche y Pontalis 1981:439).

14 Contratransferencia, el conjunto de reacciones inconscientes del “analista” frente a la persona del analizado, y especialmente frente a la transferencia de éste. (Laplanche y Pontalis 1981:84).

diversos. Pero va más allá de lo dicho por Bejarano, desarrolló lo que son los objetos transferenciales:

1) El coordinador (transferencia central o el *otro*, encarnado en diferentes instancias, personajes, representación de la ley, de la cultura, del poder, del lugar-tesoro de los significantes);

2) Los otros, los participantes, donde se despliega la dimensión especular, es decir la imaginaria, que permite el trabajo con lo transferencial, en el juego y vaivén de las identificaciones y proyecciones. A esta transferencia se le ha nombrado “lateral”, el objeto transferencial se denomina “complejo fraterno” de acuerdo a Kaës (Radosh, 2002: 256), en el que se desarrollan alianzas inconscientes, pactos degenerativos, síntomas compartidos, el porta palabra.

3) El grupo como objeto transferencial específico, donde el grupo se convierte en un objeto psíquico inconsciente, Anzieu analiza el fenómeno de la ilusión grupal, como una necesidad de sobrevivir como tal.

4) El mundo exterior, si el mundo exterior está adentro y está afuera, “lo social histórico, no es un afuera ni una extensión o posterioridad temporal de una sustancia subjetiva, sino aquello con que está tramado el mismo inconsciente.

5) Donde Radosh, además de los propuestos por Bejarano, añade *la transferencia a la institución*, en tanto que la dimensión institucional, atraviesa todo el grupo, explícita e implícitamente, aun cuando pueda entrar en el cuarto objeto, el mundo exterior, guarda sus diferencias particulares, —“sería necesario investigar desde la propuesta de Castoriadis, el tipo de significaciones imaginarias que produce cada grupo en particular” (Radosh, 2002: 260)— si está o no inserto en la institución, también dependerá de la modalidad oficial, o de la geografía en que se desarrolle, y sus características político-económico-sociales y culturales.

En cuanto a la contratransferencia, dentro del grupo, considero, se refiere a lo que Kaës (2012: 80) desarrolló como los procesos del funcionamiento psíquico en la vida de los grupos, los cuales son complejos porque conciernen al espacio intrapsíquico de cada sujeto y el espacio común, intersubjetivo y transubjetivo del grupo mismo. De acuerdo con Radosh, en la transferencia y la contratransferencia, “se tejen finas hebras donde algunas son conscientes y otras inconscientes que van guiando y armando las significaciones imaginarias donde se entrelazan con lo real, lo simbólico y la realidad. Los fenómenos

psíquicos, además de la resistencia, la compulsión a la repetición, la búsqueda del objeto perdido, el deseo del ser amado y reconocido, la angustia frente a la inminencia del objeto, a la separación, y /o al peligro de ser excluido, rechazado, desterrado del mundo, “tirado a la basura [...] todo esto [...] se mueve, juega en toda nuestra danza en esta tierra” (Radosh, 2002: 264), es decir, al hablar de la transferencia de la vida, de ese impulso vital acorde al Eros o al Thanatos, y se refiere al papel del “sujeto” en la investigación frente al “sujeto-objeto” de estudio, en la contratransferencia cuando Radosh comenta “El por qué yo quiero, me provoca, me fascina, me moviliza, tal o cual tema, tal o cual grupo o comunidad, etc., tiene que ver con lo mío [...] lo que nos guía, lo que nos empuja, lo que nos convoca” (Radosh, 2002: 264).

Los atravesamientos sociales se refieren al pasaje en diagonal, en el cual el grupo atraviesa e intenta superar las determinaciones institucionales en que está inscrito, a la superación de la propia fantasía grupal: desciframiento de liderazgos, de emisarios, de identificaciones, efectos de sujeción o rechazos (Varela: 2001). La transversalidad es un concepto que surge a partir de la necesidad de superar la noción de transferencia, toda vez que se la aplica a las relaciones con la institución. Ésta posee un componente inconsciente, relacionado con la presencia invisible de las determinaciones del superyó.

Por su parte Ana María Fernández y Ana María del Cueto en “El dispositivo grupal” al hacer un recuento de los avances que tuvo el trabajo de grupo —sobre todo en los años setenta— en Argentina, y la invaluable labor soterrada en la contracultura por parte de un buen número de psicoterapeutas grupales, sostienen que “esta marginalidad le ha marcado al movimiento grupalista en la Argentina muchos de sus mejores logros, pero también parte de sus limitaciones” (Del Cueto y Fernández, 1985; 1).

Al hacer un recuento de los productos teórico-técnicos del pensar/hacer de aquellos grupos se refiere a los <<dispositivos grupales>>, de los que dice que son las diversas modalidades de trabajo, que se han conocido en función de las características teórico-técnicas elegidas, así como también de los campos de aplicación donde se han difundido. Estas modalidades abren “espacios de un número numerable de personas para la producción de efectos específicos en diversas formas de intervención institucionales” (Fernández, 2012; 80).

Fernández aclara que los grupos no son lo grupal, aunque los seres humanos por su carácter gregario son inconcebibles fuera de ellos, dice —citando a

Bion— que “los requisitos tales como que un conjunto de personas se reúna en un mismo lugar y al mismo tiempo son sólo necesarios para hacer posible el estudio de los grupos” (Fernández, 2012; 80), de la misma manera que para “demostrar una relación de transferencia, es necesario que el analista y el analizante se reúnan”.

No obstante, el trabajo de Ana María Fernández sobre <<el campo grupal>>, sus reflexiones no van en el sentido de realizar abstracciones y elucubraciones sobre “el grupo” en general, sino más bien su mirada se dirige hacia el campo de lo grupal como un portento de complejidad al cual se le han ido encontrando algunos caminos de entrada, a través de la reflexión sobre las experiencias de los diversos teóricos y sus trabajos: es así como actualmente se puede hablar de “grupo operativo”, “análisis institucional”, “grupo de base”, “psicodrama”, etc.

Al continuar la elucidación de una experiencia de Bion, en donde se reflexiona sobre los grupos, Ana María Fernández se encuentra con una dualidad del ser de éstos: por un lado la existencia virtual del grupo como un hecho social, por el otro su paulatina aparición dentro de un determinado campo disciplinario, al aplicarse los sucesivos dispositivos grupales del “dispositivo de grupos”, “los grupos paulatinamente se vuelven visibles, observables, comprobables, explicables, experimentables, teorizables, es decir, enunciables” (Fernández, 2012; 81)

## CAPÍTULO 4

### EL MÉTODO

#### 4.1. PLANTEAMIENTO Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

La intervención es un proceso de mediación, de ayuda y apoyo a personas, por parte de un tercero, desarrollado por un interventor, focalizado a la educación es el profesional que actúa en un grupo de personas en un lugar determinado, con la finalidad de propiciar cambios o acompañar en la búsqueda de la autonomía: ¿Qué es el interventor educativo? ¿Qué hace un interventor educativo? ¿Cuál es su campo de trabajo? Son preguntas que en la currícula de la Licenciatura en Intervención pueden encontrar respuesta, pero ¿cómo se va formando profesionalmente? ¿Cómo se va sensibilizando ante las problemáticas sociales y educativas? ¿Cómo decide que acciones planear, ejecutar y evaluar? ¿Cómo va delimitando su actuar y se va diferenciando de otros profesionistas? Las respuestas no se encuentran en la currícula.

A través de las ideas expresadas por los jóvenes estudiantes, ante algunas de esas cuestiones, hubo un acercamiento a su pensamiento como interventores, sin embargo el lenguaje por sí solo no dice mucho de las personas, el hombre no sólo es raciocinio expresado, puede recurrir a su creatividad en la búsqueda de otras respuestas ; el convivir en sociedad con los otros le permite compartir valores, normas, reglas, formas de vivir y de pensar, pero cada uno procede de una familia con lo propio, y entonces, ¿qué proviene de él? y ¿qué proviene de los otros?, en el caso de su identidad profesional como interventor educativo, ¿qué proviene de él y que proviene de su formación en la Licenciatura en Intervención? Y ¿es la identidad algo estático, que termina de formarse de una vez y para siempre?

En la búsqueda de respuestas, este trabajo es un esfuerzo en ese sentido, pero ¿cómo interpretar lo que el individuo expresa acerca de su identidad? ¿Cómo observar algo que constantemente está en movimiento? y que si se buscara hacer un corte del objeto de estudio que lo aislara de las determinantes

circunstanciales, temporales y sociales, no sería posible en la realidad, ni en la racionalidad.

Al buscar la forma de interpretar estas ideas, se recurre a la parte creativa y original que todos los individuos poseen, todo tiene un significado en la psique, puesto que todo evento despierta sentimientos, afectos, deseos e intenciones y, permite darle un sentido determinado, no se puede tratar de la identidad profesional, sin recurrir a lo que esto significa para los jóvenes estudiantes.

Analizar la identidad profesional del interventor educativo, no puede interpretarse de manera individual, el sujeto se encuentra inserto como parte de un grupo, de una sociedad y una institución y esto, nos planteaba la necesidad de buscar una teoría que se ubicara en el vértice de lo psíquico y lo social —lo imaginario y lo histórico-social—, y lo planteado por Cornelius Castoriadis en el imaginario radical y social (Castoriadis, 2005), condujo a las significaciones imaginarias,

Lo anterior, llevó a considerar como elementos fundamentales para entender el proceso de construcción que se lleva a cabo en este trabajo:

El interventor Educativo, como el profesional de la educación flexible y polivalente, es capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo con proyectos alternativos para solucionar problemas diversos, y acciones intencionadas sobre un campo, problema o situación para su transformación.

La identidad profesional, como el entramado de significaciones imaginarias, se encuentran como un <<magma>> en constante movimiento. Las significaciones imaginarias, como construcciones de sentido, representaciones, pensamientos o haceres sociales, son relaciones transitorias postuladas como fijas, en un momento determinado, pero que se mueve en el <<magma>>, en otro momento y originan nuevas determinaciones.

En la apariencia inmediata no parece que el concepto de <<intervención educativa>> se haya aclimatado aún en México. Llama la atención que Teresa de Jesús Negrete —ex integrante del equipo de diseño de la LIE— apenas a cinco años de iniciado el programa, desarrolla un rastreo de la *Emergencia del concepto de intervención educativa*, y sostiene que “el enunciado de intervención no se desarrolla en el plano conceptual metodológico y es incipiente en lo práctico; la noción de intervención no tiene arraigo en el sistema” (Negrete, 2009)

La inquietud por saber lo que pensaban los estudiantes sobre intervención educativa en Zacatecas, comenzó en el colegio de Investigación de la Unidad

321, durante el año de 2010 —a ocho años de iniciada la LIE—, en donde se incubó este proyecto: para ello se construyó un instrumento que me permitiera conocer las ideas que los aspirantes tenían como referencia al llegar a la entrevista para el ingreso a la licenciatura; el instrumento que se aplicó con el apoyo de algunos compañeros, contenía cuatro preguntas iniciales: 1). ¿Cómo te enteraste de la licenciatura? 2). ¿Por qué quieres ingresar a la Licenciatura en Intervención Educativa? 3). ¿Qué es un interventor educativo? 4). ¿Cómo definirías a la intervención educativa?

Un primer acercamiento a las expresiones de los aspirantes que deseaban estudiar la LIE, quedaron plasmados en el “Informe dirigido al Colegio de Investigación” de noviembre de 2011. Dada la diversidad de inquietudes investigativas y lo inasible de las expresiones con que los estudiantes se referían al campo que implícitamente estaban dispuestos a estudiar, y sin tener un conocimiento muy profundo sobre la categoría se denominó a este proyecto como “Mitos y realidades del interventor educativo en Zacatecas”. El continuar en el mismo camino investigativo, llevó a interpretarlo bajo la mirada de la crítica y el pensamiento de Castoriadis, buscando distintas formas de analizar la identidad, una fue bajo la forma de la lógica identitaria, cuestionada y aceptada por él, y una vez instituida, no se puede salir de ella.

Al analizar las respuestas del cuestionario, se advertía que la mayoría de los aspirantes hombres y mujeres, tenían una idea vaga de lo que es el Interventor educativo y que lo relacionaban con el trabajo de un docente<sup>1</sup>, con un grupo escolar que podría ser de niños o jóvenes, o de personas adultas; todo esto me llevó a la búsqueda de un concepto que por su inasibilidad y subjetividad pudiera crear una idea más cercana, y fue como se pensó —una vez más y sin un conocimiento muy especializado— en el concepto de <<significaciones imaginarias>> de Cornelius Castoriadis (Castoriadis, 1989; Anzaldúa, 2004).

La lectura continuada de los instrumentos aplicados llevaron a la convicción de que esas elaboraciones tenían ciertos límites, pues por economía de lenguaje —y ante jóvenes poco escritores y prácticamente nada lectores— las respuestas en general eran muy parcas; se agregó entonces a las estrategias de obtención de datos una entrevista, un tanto más profunda y personal; pero además, aunque se aplicó a ex alumnas que por casualidad andaban en la ins-

1 Esta relación de la intervención con el trabajo docente, es normal, de acuerdo a Ardoino (1979:15) se encuentra asociada en un sentido técnico, a las prácticas de formación, y es el profesor el que interviene constantemente en la práctica educativa y de enseñanza.

titución y no eran de la misma generación; y aunque el cuestionario base de las entrevistas era con las mismas preguntas que en los instrumentos, cuando inició el rescate, se percibió que las respuestas eran mucho más elaboradas. El hallazgo de tal diferencia en los resultados discursivos de los exalumnos, conducía a la pregunta ¿qué sucedía con el pensamiento de esos jóvenes durante su estancia en la Unidad 321? Fue así como se llegó a la pregunta sobre lo que pasaba con el contenido de las <<elaboraciones discursivas>>

Hasta estas alturas de las reflexiones, la formulación del protocolo de investigación, en concordancia con el hecho de contar con pocas entrevistas — de mayor profundidad con que se contaba—, se llegó al convencimiento de que los estudiantes llegaban con una idea muy poco clara respecto a lo que venían a estudiar, y que durante los cuatro años de formación se vería la <<dimensión instituyente del imaginario social>>, y al término serían observables algunos elementos de la construcción de la identidad como el entramado de significaciones imaginarias de su futuro trabajo profesional.

Por fortuna para este trabajo, a principios de marzo de 2013, se tuvo la oportunidad de platicar ampliamente sobre dicho protocolo con el Dr. Raúl Enrique Anzaldúa Arce, como Tutor de tesis, quien planteó la posibilidad de “estar haciendo un enfoque reduccionista” de la teoría de Castoriadis, pues la larguísima teorización desarrollada por este pensador griego, planteaba un proceso continuo de confrontación —no necesariamente visible— entre lo instituido y lo instituyente, de manera que intentar ver y, más aún, demostrar el “proceso del imaginario social del interventor educativo”, en el corto tiempo de formación de un pequeño grupo de jóvenes, sería algo más o menos que imposible, o bien tendría que realizar un malabarismo de imaginación, pero alejado de mi auténtica inquietud investigativa.

Gracias a esta plática tan esclarecedora con el doctor Anzaldúa, la lectura más profunda sobre *La institución imaginaria de la sociedad* y algunas otras lecturas proporcionadas por él mismo ayudaron a esclarecer qué era lo que se podría buscar a la luz del pensamiento de Castoriadis. A partir de ese momento se empezó a hablar de las <<significaciones imaginarias>> de los estudiantes, como una forma de buscar hacer explícitas las producciones imaginarias y de sentido que la psique de los estudiantes elaborarían; o bien, describir el emocionante y fantástico esfuerzo por formar una imagen de su futuro profesional — laboral, “debemos al accionar del imaginario radical no sólo la producción de represen-

taciones en la psique, sino de significaciones imaginarias sociales, como magma al ser de una sociedad” (Yago Franco, 2010:162)

Ahora la cuestión era ¿qué pensaban los LIE’s acerca de lo que hace el interventor educativo a partir de que egresan? y, sobre todo a partir de los últimos dos semestres de la licenciatura, y se vuelve al intento de imaginar cómo se ven obligados los estudiantes a diseñar su proyecto de intervención de manera documentada; pero a ello, es necesario agregar que desde el sexto semestre, se inicia el contenido experiencial de las prácticas profesionales en su formación, en diversas instancias, definidas interinstitucionalmente entre las autoridades de la universidad y otras dependencias gubernamentales, privadas y de la sociedad civil, es durante este último año y medio, a través de las diversas actividades teórico-prácticas, en interacción con asesores, que los estudiantes en las prácticas de intervención educativa y, particularmente “con las personas que son atendidas en proyectos específicos, que construyen sentidos sobre lo que implican y significan en la acción las diferentes tareas asociadas a la intervención educativa” (Espinosa, 2013: 406). En esos espacios es donde los estudiantes construyen una idea más cercana a lo que puede ser el campo y la actividad del interventor educativo; son esos momentos en que por primera vez empiezan a sentirse interventores, a través de relaciones entre términos, ideas y saber hacer con su imagen, es que le van dando una identidad, como dice Castoriadis respecto a la función del código en el lenguaje, “es siempre instituida una dimensión de univocidad, o identitaria” (Castoriadis, 1989: 124)

Una vez que los estudiantes han acreditado todos sus cursos y han terminado los créditos, manejan una serie de ideas y tienen una opinión de lo que ellos son y pueden hacer, por lo menos desde la perspectiva del ser a través del saber hacer, “la capacidad creativa de la invención y del desplazamiento de sentido para crear nuevas significaciones, es como la dimensión instituyente del imaginario social” (Anzaldúa, 2004:94).

La parte más sana y creativa, de varios de los jóvenes de las ocho generaciones egresadas, de 2006 a 2013, ha abierto camino y, en muchos casos, inaugurando nuevas actividades profesionales: impulsados por sus necesidades socioeconómicas han entrado rápidamente en procesos teórico - prácticos de nuevos haceres, o como diría Castoriadis, en “el representar/decir social” o *legein*, y en “el reunir-adaptar-fabricar-construir” o *teukhein*, los jóvenes han entrado

en procesos de identificación laboral-profesional (Castoriadis, 1989: 22); de la misma manera, el proceso de individuación los ha llevado a la terminación de la etapa de la adolescencia tardía, y han dado inicio a la madurez, dentro del ciclo vital de la familia (Estrada, 1997), lo que los lanza a una pronta consecución laboral y de pareja (Dallal, 1999), que les plantea nuevas necesidades de empleo, o bien de búsqueda de consecución salarial.

Es ante todas estas circunstancias sociales e intrapsíquicas que los estudiantes de la LIE elaboran *significaciones* como interventores educativos, significaciones que probablemente caigan en la <<heteronomía>>, pues todavía tienen frescas las enseñanzas de sus maestros, las lecturas de sus textos, las normas institucionales, y tienen que traducirlas en sus prácticas profesionales y el servicio social. etc.

Los estudiantes de la LIE, en sus prácticas profesionales desde las aulas escolares de educación inicial y básica, actúan como docentes; desde los espacios y resquicios que se generan entre aquellas instancias gubernamentales que carecen del programa específico para dar atención a los grupos etarios vulnerables, y no cuentan con el personal calificado e idóneo para diseñar los programas y llevarlos a la práctica hasta los organismos no gubernamentales, desde los cuales algunos LIE's al egresar, han creado redes de información y consecución de fondos a través de las ONG's nacionales e internacionales, con el fin de ayudar a grupos específicos en situación de vulnerabilidad. En este momento de consecución y realización laboral como interventores educativos se puede encontrar lo que Castoriadis conceptuó como significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 1989:122).

Lo que planteo aquí como problema de investigación, ante lo descrito anteriormente es la falta de claridad de la identidad profesional del estudiante de la LIE, en relación con las significaciones imaginarias elaboradas durante los estudios universitarios, y la pregunta rectora es ¿Cómo se construye la identidad profesional del interventor educativo, a través de las significaciones imaginarias?. La premisa de la que se parte es que la identidad del interventor educativo, como profesional de la educación, implica un cambio en las significaciones imaginarias de ser profesor.

## 4.2. PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA

Desde el punto de vista etimológico, el término griego de *epistemología* consta de los vocablos *episteme* que significa “ciencia”, “conocimiento”; y *logos*, que significa “tratado”, “teoría”: por consiguiente el término se refiere al estudio del conocimiento y de la ciencia (Alonso, 1988: t. II, p. 1777). Una postura epistemológica, es un intento de explicar cómo se obtendrá un determinado conocimiento de la realidad, y determinar el grado de las interpretaciones que se realizará y la comprensión que se alcanzará.

De acuerdo con esta investigación, la cual se desarrolló con una perspectiva epistemológica de tipo cualitativo, donde se identificaron la naturaleza de las realidades (Martínez, 2006) educativas, que llevaron a la conformación de significaciones imaginarias por parte de los jóvenes estudiantes sobre su trabajo como interventor; así como la estructura dinámica de estas significaciones a lo largo de cuatro años de formación, de aquí que lo cualitativo implicó integrar el proceso de construcción de las significaciones imaginarias en la identidad profesional de los jóvenes, al término de sus estudios.

Cuando se habla de identidad profesional, se refiere a la construcción que hizo cada sujeto; como un proceso de formación personal y académica dentro de una institución, por lo cual se consideró una construcción o hecho social, que se abordó desde la perspectiva epistemológica cualitativa.

“Las significaciones imaginarias” —producto de las elucidaciones de Cornelius Castoriadis— fueron la postura teórica que alumbró el periplo de esta investigación, la perspectiva interpretativa, nos permitió definir los instrumentos idóneos y obtener la información adecuada para comprender la complejidad de la formación de la identidad profesional.

Hasta el momento, luego de nueve generaciones de egresados, se sabe que encontrar trabajo de interventor educativo en la SEP y otros lugares, se ha vuelto complicado,<sup>2</sup> al ir y solicitar empleo, y preguntarles *¿qué es un inter-*

---

<sup>2</sup> Según Hernández Laos (2008), en su estudio *Panorama del mercado laboral de profesionistas en México*, la oferta neta de profesionistas acumulada durante la década del 2000, ascendió a 1.9 millones de personas, en tanto que la demanda agregada a 1.8 millones de profesionistas. Un excedente de oferta de profesionistas cercano a los 880 000 personas durante el decenio, es decir 55 de cada 100 egresados lograron colocarse en ocupaciones profesionales del sector “servicios”, el resto había encontrado trabajo en ocupaciones menos especializadas.

El número de egresados del sistema de educación superior del país fue mucho mayor, que el número de profesionistas necesarios para laborar en ocupaciones de carácter profesional; y el excedente de oferta de profesionistas encuentra empleo en ocupaciones de carácter residual y los egresados universitarios

ventor educativo, y qué hace? muchos de los egresados de la LIE, no han sabido qué contestar; es por ello que me surgió la inquietud de saber, ¿qué estaba pasando?, por qué los interventores, desde su proceso de formación, no tenían claro, lo que es un interventor, lo que sabe hacer, o para lo se estuvo formando? ¿Qué pasó con los contenidos curriculares, ayudaron o no a la conformación de la identidad profesional de interventor educativo? además de los contenidos, ¿qué otros elementos contribuyeron a la conformación de la identidad profesional del interventor educativo?

Principalmente, se debe conocer la idea con la que se acercaron los jóvenes —estudiantes LIE— a esta institución, en busca de formación profesional, al ingresar a la Unidad 321; esta primera observación del objeto permitió tener una primera descripción de “la imagen del interventor educativo” por parte de los estudiantes, lo que se consideró como un “magma dentro del imaginario social juvenil”.

Los estudiantes expresaron sus primeras significaciones que denotaba un sentido como interventores educativos, se analizaron los indicios de elementos formativos que daban una idea diferente, mismos que se agregaron a su imagen de inicio, lo que dio una primera y nueva versión de las significaciones imaginarias. En un segundo paso, se vislumbró y después analizaron los nuevos elementos que entraban en juego en el proceso de formación y posteriormente, se interpretó qué papel jugaron estos elementos en el cambio de la imagen estudiantil a la imagen de un profesional LIE.

La reflexión epistemológica de un trabajo investigativo, contribuye a reforzar la capacidad crítica y creativa del docente investigador, y la adopción de una actitud reflexiva, atenta al contexto histórico-social, que permitirá ver más críticamente la *praxis* profesional (Márquez, 2009); es decir, este trabajo permite a todos aquellos docentes, investigadores educativos, alumnos, e interesados en la educación, realizar cambios a nuestra *praxis* profesional y comprender más acerca de la identidad profesional del interventor educativo.

El enfoque metodológico utilizado es el interpretativo (Márquez, 2009), una parte de la realidad socioeducativa es estudiada como una construcción social, hecha por los jóvenes estudiantes de la licenciatura, y la comprensión de ésta a través de la hermenéutica, vista como “el proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica con la ayuda de signos sensibles que son su ma-

---

desplazan de estas labores productivas a personas con menores muestras de educación formal, situación que no es privativa de México, se registra en muchos países del mundo.

nifestación” (Martínez, 2006:102). Esta definición implica que la hermenéutica permite descubrir los significados de las cosas, interpretar las palabras, los escritos, los símbolos y los signos, conservando la singularidad en el contexto del que forman parte. Es un método de sistematización de procedimientos formales, es la ciencia de la correcta interpretación y comprensión, que se utilizó en la interpretación del texto, del dibujo y del poema.

En cuanto al proceso hermenéutico-dialéctico Ero del Canto (2010) menciona las siguientes fases:

Planificación de la investigación: que a su vez se lleva a cabo a través de:

- Determinación del objetivo: se debe justificar qué se va a estudiar y por qué.
- Elección de la muestra a estudiar: esto dependerá de lo que se piensa hacer con ésta y lo que se cree que se puede hacer.
- Elección de los instrumentos y procedimientos de aplicación: para esto es necesario saber cuál es el fenómeno específico que se va a estudiar. Deben cumplir con dos condiciones básicas: no perturbar la realidad del fenómeno y que los procedimientos utilizados permitan realizar las observaciones repetidas veces.
- Etapa hermenéutica: interpretación dialéctica de las dimensiones de la conducta humana: consiste en hacer un detallado análisis de las dimensiones de la conducta humana, para obtener la mejor y más acertada interpretación de ésta.
- Discusión, explicación y evaluación de los resultados: consiste en dar validez a los resultados obtenidos, lo cual dependerá del rigor y la sistematicidad de todo el proceso interpretativo. Se sugiere aplicar algunas pruebas o criterios ampliados para establecer la validez de la interpretación: sentimientos de certeza objetiva, conformidad con los hechos conocidos, experimentación mental, capacidad predictiva, aceptación social y consistencia interna.

#### 4.3. JUSTIFICACIÓN

La construcción de una identidad profesional no es algo sencillo, lleva consigo una formación que inicia probablemente desde que el individuo fantasea en

sus juegos infantiles, además de las expectativas que los padres van depositando en él. Al ir cursando cada grado educativo, el sujeto sigue enriqueciendo esa construcción de identidad profesional, aunque también pueda cambiar, se diluye, o se puede detener.

Es así como los jóvenes que cursaron sus estudios de bachillerato llegan a la Licenciatura en Intervención Educativa, probablemente sin saber lo que significaba. Y sólo haber escuchado que es en la UPN y en las normales del estado, donde se estudia algo relacionado con el magisterio, y con ese imaginario profesional es como buscan ser aceptados.

Los aspirantes y aceptados en la Licenciatura en Intervención Educativa en el sistema escolarizado, han creado la idea de que al término de los estudios, podrán trabajar con un grupo escolar y más aún que la Secretaría de Educación y Cultura les otorgará una plaza para tal tarea, esta idea, ha sido construida, por sus padres maestros, por familiares maestros, u otras personas que han estado inscritos en algún programa educativo de la institución, o por algún medio de comunicación.

Desde un punto de vista interpretativo, las ideas que cada estudiante va construyendo a lo largo de sus estudios universitarios, al respecto de la identidad profesional de interventor educativo, se interpretan bajo la teoría del imaginario de Cornelius Castoriadis, pues como dice Habermas acerca de este último, “ha emprendido la tentativa más original, ambiciosa y reflexiva de repensar de nuevo como *praxis* la emancipadora mediación de historia, sociedad, naturaleza interna y naturaleza externa” (Habermas, 1989: 387).

El enriquecimiento de la identidad profesional del interventor educativo, con la teoría de Castoriadis, me parece original, ya que al ser esta profesión una licenciatura emergente que ha ido madurando paulatinamente a lo largo de 12 años de haber surgido, converge con el análisis de su teoría, pero focalizada en torno a las implicaciones pedagógicas que tiene sobre la misma y en este tema no he encontrado trabajos sobre la licenciatura en intervención, bajo esta lupa teórica.

Castoriadis, enfatiza el papel de las significaciones imaginarias de los sujetos en la construcción, mantenimiento y/o cambio de orden en una sociedad, es decir cada uno va dando un significado propio a lo que está instituido en la sociedad<sup>3</sup>. Así lo que el alumno recibe como conocimiento teórico-práctico de

<sup>3</sup> Entendida como una agrupación de individuos, que conviven y coexisten en un lugar geográfico, con un objetivo específico, como familia, escuela o comunidad. “Lo que mantiene a una sociedad unida es su

la licenciatura, los referentes comunicativos de docentes, y las experiencias de formación de amigos y familiares, van contribuyendo a que se forme su propio imaginario y le dé una significación. Este cúmulo de saberes da muestra de las relaciones de transversalidad en la identidad.

Los beneficiados serán la Universidad Pedagógica Nacional, las que ofertan el programa, especialmente la 321, Zacatecas; los docentes que trabajan en el programa, con sus haceres contribuyen a la formación del imaginario social de los egresados y este estudio permitiría reorientar el trabajo con los estudiantes, saldrán beneficiados también los egresados, y podrán entender la transformación en el campo laboral de su profesión, o bien contribuir a que se modifique.

Las implicaciones prácticas para los estudiantes es el cambio en el concepto de interventor educativo con el que ingresan, pues su imaginario tendría como base una formación académica más ágil, lo que demandará un currículum más abierto, que ofrezca un mayor equilibrio entre formación académica y experiencia laboral; un acercamiento más temprano a las prácticas profesionales; un servicio social más orientado a la consecución de algún empleo temporal y la gestión de un trabajo que exigirá la aplicación de toda una gama de habilidades propias de su profesión.

La utilidad metodológica de este trabajo es la creación de instrumentos propios, para recolectar, obtener, analizar e interpretar las significaciones imaginarias de los estudiantes, durante su formación, sobre la identidad que van construyendo.

#### 4.4. OBJETIVOS

Si el objetivo de la Licenciatura en Intervención Educativa es formar un profesional de la educación capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, a través de la adquisición de las competencias generales (propias de cualquier profesional del campo de la educación) y específicas (las que se adquieren a través de las diferentes líneas profesionalizantes que ofrece el programa), que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención (UPN, 2002:8). En este trabajo investigativo, se buscó seguir de

---

institución, el complejo total de instituciones particulares, lo que yo llamo la institución de la sociedad como un todo; aquí la palabra institución está empleada en un sentido más amplio y radical pues significa normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas [...] y al individuo mismo, en la forma general y particular de una sociedad" (Castoriadis, 2005:67)

manera paralela el sendero andado por los sujetos en formación, desde su incorporación a la LIE, hasta su egreso, para comprender el entramado de significaciones imaginarias utilizadas en la construcción de su identidad profesional.

Objetivo general:

- Se busca como objetivo general comprender la manera como se construye la identidad profesional de los estudiantes de la 9ª generación de la Licenciatura en Intervención Educativa a través de las significaciones imaginarias que se van desarrollando en su proceso de formación.

Objetivos particulares:

- Analizar la construcción de significaciones imaginarias, respecto a lo que es y hace un interventor educativo.
- Comprender las complejas relaciones entre significaciones imaginarias y la identidad profesional de los LIE.
- Interpretar las significaciones imaginarias a través del discurso escrito durante la formación profesional, el análisis de los dispositivos grupales del *Dibujo-Cartel* y “¡Poeticemos nuestra profesión!”.

#### 4.5. INSTRUMENTOS Y RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Las primeras inquietudes investigativas buscaban información sobre los medios de comunicación a que tenían acceso los estudiantes sobre la UPN, qué los hacía llegar a la Unidad 321, a solicitar ingreso a la licenciatura; rescatar las ideas que tuvieran sobre los interventores educativos y un intento de definición sobre la profesión del interventor educativo.

Una vez aplicado el instrumento escrito, la interpretación del mismo orientó hacia nuevas preguntas en relación a las cuestiones que se podrían elaborar respecto a la profesión del interventor educativo. Congruente con esto, se agregaron otras preguntas en el siguiente instrumento, el cual se aplicó a 46 aspirantes al azar. De esta manera y como primer ejercicio se hace una traslación del cuestionario “La Intervención Educativa”, aplicado durante los siete semestres, a la caracterización que hace Castoriadis al referirse a la lógica de conjuntos:

- Preguntas 1 y 2 del cuestionario: ¿Qué es un interventor educativo? y ¿Cómo definirías la intervención educativa? Se transforman —al ser respondidas— en la <<determinación de la profesión>>, o en su definición.
- Pregunta 3: ¿Qué hace un interventor educativo? Se transformó en los <<elementos>>, o las diferentes tareas que podría realizar el interventor.
- Pregunta 4: ¿Sabes cuál es el campo de trabajo de un interventor educativo?, se transformó en las <<clases>> de ámbitos en donde se efectivizan las tareas del profesional en intervención.
- Pregunta 5: ¿Conoces algún interventor educativo? ¿A qué línea específica pertenece? ¿Hace cuánto tiempo egresó? ¿En qué trabaja?, ¿Dónde trabaja?, al ser respondidas se transforman en las <<propiedades>> específicas que caracterizan la realización de las diversas tareas.

Finalmente, hay algo que Castoriadis denomina <<relaciones>>, que en el caso de la teoría de conjuntos, caracteriza —según este autor— la serie de relaciones que se desarrollan entre varios conjuntos; para el caso del análisis del discurso sobre el interventor educativo, sus tareas y campos de acción, determina la serie de relaciones que pueden ser “relaciones interdisciplinarias”, “relaciones transferenciales” entre los interventores y los grupos etarios hacia los que destina sus proyectos de intervención; “relaciones de poder entre los interventores y los intervenidos”, etc.

Una vez hecha la traslación se utilizó para realizar distintos análisis, a través de los cuales se intenta reconstruir las diferentes significaciones que se pueden desprender del discurso escrito por los estudiantes. Ante la posibilidad de que al término del rescate de todos los cuestionarios de la 9ª generación se contara con pocas evidencias de sus significaciones, y ante la probabilidad de que los jóvenes estudiantes cada vez se comunican más con un lenguaje icónico y menos con el lenguaje escrito;<sup>4</sup> se pensó que tal vez, las formas de obtener mayor información acerca de sus ideas y el sentido de la profesión, podrían ir más allá de los cuestionarios de preguntas abiertas, fue así como se llegó en dos dispositivos grupales, uno del *Dibujo-Cartel*, en el que a través de dibujo y palabras escritas significaran la profesión del Interventor Educativo, misma que se aplicó

<sup>4</sup> El lenguaje escrito es una elaboración de ideas, donde se utilizan procesos de pensamiento, donde pocos hablaron de las intenciones, los deseos y los afectos de los sujetos.

a fines del 6° semestre a los dos grupos de la 9ª generación de la LIE, Educación Inicial y Educación de Jóvenes y Adultos; el otro dispositivo grupal fue uno que se diseñó durante el desarrollo del Curso Optativo del mismo programa (LIE), “Taller de Trabajo Grupal”, denominado <<i>Poeticemos nuestra profesión!>>.

### *El dibujo-cartel “Significando nuestra profesión”*

El dibujo es una representación pictográfica, en donde se explicitan, sentimientos, deseos, y la realidad vista desde una subjetividad, es decir es un mediador del diálogo en un encuentro transferencial. El sujeto dibuja lo que siente, y tiene incorporado como modelo; y no lo que ve de manera objetiva, pues en forma inconsciente, se reproducen las imágenes que están fijadas en el cerebro y las que representan de forma empática.

Gracias al análisis de dibujos, se puede comprender lo que ocurre en la psique del individuo, es una asociación entre símbolos y significados, y proyecta aspectos o características de uno mismo, que se pueden o no conocer, puesto que esta proyección es inconsciente e involuntaria. Al dibujar, se representan sentimientos. El uso del dibujo en un contexto interpretativo, fue utilizado por Freud en 1909, cuando el padre de Hans, le envía un dibujo de su hijo, realizado en una situación vincular —Hans, padre, Freud—. Posteriormente, Winnicott introduce el juego del garabato como una manera de entrar en contacto con el paciente en un encuentro único, no reproducible, en la medida en la que dos subjetividades, encuentran y descubren juntos contenidos significativos que solamente pueden ser descubiertos por el juego de garabatear-dibujar (Pezo, 2008).

Cada persona es diferente, por lo que aun cuando se encuentren juntas, sus dibujos no serán iguales, los elementos universales analizados en un dibujo, provienen de los aportes de Freud, en su obra *La Interpretación de los sueños* en 1899, ahí el autor dice que, la fantasía libre de la razón y la norma, sale en el sueño, y se muestra productiva (Freud, 1985: 135). La fantasía onírica carece de lenguaje abstracto, ahí representa y expresa un objeto por otro, cambia una imagen por otra distinta, es decir es una actividad simbólica.

Existen símbolos que pueden interpretarse casi siempre del mismo modo,

símbolos de difusión universal que se hallan en los sueños de todos los individuos pertenecientes a un mismo grado de civilización o que hablan un mismo idioma,

y otros de limitadísima aparición individual, que han sido formados por el sujeto aislado, utilizando su material de representaciones propio. (Freud, 1985:54)

Los sueños tienen que ver con las vivencias y experiencias de cada individuo durante el día, pero también con su historia personal, con sus afectos, pasiones y miedos, pero no se puede negar que hay símbolos universales, descritos por el mismo Freud,

la fantasía onírica posee una determinada representación favorita para la totalidad de nuestro organismo, representado a través de la casa, por ejemplo... en un sueño provocado por un dolor de cabeza, queda ésta representada por el techo de una habitación que el sujeto en el sueño, ve cubierto de repugnantes arañas (Freud, 1985:136).

Aún cuando en *La Interpretación de los sueños*, Freud habla de estos simbolismos universales, más adelante aclara que éstos no son los únicos elementos para interpretar un sueño, sino que dependen de la asociación libre que el individuo realice del mismo, y del contexto en el que se aparecen los elementos, para encontrarle un sentido, y como menciona Silvia Radosh, no siempre se logra. Un sueño manifiesta, generalmente, la “satisfacción inconsciente de un deseo”, a diferencia del dibujo que puede representar lo que ocurre en la psique del individuo.

Otros elementos más como el árbol y la persona, fueron retomados por Jhon Buck, en 1948, cuando crea el test HTP (house, tree, person), en donde se observa que el individuo “proyecta” sobre el papel determinados aspectos o características de sí mismo (conocidas por él o no) de manera involuntaria e inconsciente) la interpretación y significado son orientativas, no definitorias o concluyentes, por lo que se adecua a cada individuo o situación particular. Para su interpretación varias posibles significaciones que se confirman con otros indicadores, para tener una interpretación más acertada, se tiene en cuenta la edad y el grado evolutivo del analizado. Se utilizan algunos criterios (no todos, ni al pie de la letra) del test HTP, lo que permitió una primera interpretación, recurriendo a los elementos formales y de contenido del mismo, mas el objetivo no era el análisis de la personalidad de cada estudiante, sino su proyección como futuro interventor educativo.

La consigna utilizada para este dispositivo del dibujo, fue: “Imagine su trabajo como interventor educativo y represéntelo a través de un dibujo, en media cartulina, así como lo que tenga a la mano, lápiz, colores, plumones, etc. No

hay límite de tiempo”. Una vez realizados los dibujos, se percibió que algunos estudiantes se ayudaron para expresar sus ideas con palabras y textos cortos; se analizaron de acuerdo a las pautas formales, que son características generales o comunes en los dibujos, éstas tienen que ver con el simbolismo del espacio de todas las técnicas gráficas (Crotti, 2009).

La disposición del dibujo en el papel, suele interpretarse según la norma conocida como “simbolismo espacial” (Crotti-Magni, 2009:72), que asigna a cada zona del papel un significado específico y concreto: la hoja se divide en nueve partes, cada una corresponde a una realidad que caracteriza la forma de ser de un sujeto, sus tendencias, su actitud fundamental frente a la vida y al entorno exterior.

FIGURA 1. REPRESENTACIÓN DE LA DISPOSICIÓN EN EL PAPEL, PARA INTERPRETAR UN DIBUJO

|                      |                         |                       |                  |
|----------------------|-------------------------|-----------------------|------------------|
| Zona superior        | Recuerdo                | Imaginación           | Ideal            |
| Pensamiento          |                         | Súper yo              |                  |
|                      |                         | Pensar                |                  |
| Zona media           | Lazos con los orígenes. | Egocentrismo          | Yo proyectado    |
| Realidad/naturalidad | Percepción              | Yo                    | hacia el futuro. |
|                      |                         | Principio de realidad | Intuición        |
| Zona inferior        | Miedo                   | Inseguridad           | Deseo            |
| Materialidad         |                         | Ello                  |                  |
|                      | Zona izquierda          | Inseguridad           | Zona derecha     |
|                      | Pasado                  | Presente              | Futuro           |

Fuente: Crotti, Evi-Magni, 2009:72.

- *Poema: ¡Poeticemos nuestra profesión!*

Para este trabajo se utilizó la creación de un poema por parte de los estudiantes, a través del dispositivo grupal: ¡Poeticemos nuestra profesión!, de cuyas expresiones literarias de una muestra de estudiantes, se extrajeron las metáforas. Se analizaron para encontrar los significados y sentidos de cada una de ellas. La consigna fue “tratemos de imaginar ¿qué es el trabajo del interventor educativo?, ¿cómo imaginas que será al egresar?, tienes media cartulina, en la que vas a crear un poema, que exprese tu sentimiento sobre la identidad de un interventor educativo”.

Un poema es una creación, que posee ciertas características, en el cual se hacen referencias metafóricas, para decir algo que quiere ser resaltado, con el mismo significado de las palabras, pero dicho en forma diferente. Una metáfora, es una figura retórica capaz de trasladar el sentido habitual de una palabra para dotarla de significación distinta (Del Moral, 2014).

Castoriadis utiliza metáforas, de hecho, su teoría se funda en una metáfora la del <<Magma>>, cuando habla de las significaciones imaginarias, dice que se tiene significaciones centrales (Castoriadis, 2013:226), que son un sistema de organización entre significantes y significados, lo que permite su extensión, su multiplicación y su modificación; no es una significación de algo no percibido (real), ni de algo pensado (racional), sino que es una significación imaginaria. Por su parte dice que Marx le llama a esto reificación, como la <<deshumanización>> del individuo de las clases explotadas, en ciertas fases históricas: un esclavo es visto como *animal vocale*<sup>5</sup>, el obrero como <<tuerca de la máquina>> o simplemente mercancía. La reificación es una significación imaginaria, es algo real, más que lo real, sin embargo es imaginario, desde el punto de vista estrictamente simbólico o “lingüístico”, aparece como un desplazamiento de sentido, como una combinación de metáfora y metonimia (Castoriadis, 2013:227).

El esclavo no puede “ser” animal más que metafóricamente y esa metáfora se apoya en la metonimia, tomando la parte por el todo, tanto en el animal como en el esclavo, estando la pseudo identidad de las propiedades parciales extendidas sobre el todo de los objetos considerados. Pero este desplazamiento de sentido —que es una repetición indefinida del simbolismo— así como el hecho de que bajo un significante sobrevenga otro significado, es una manera de describir lo que sucedió, pero no da cuenta de la génesis. Es una *creación imaginaria* de la cual, ni la realidad, ni la racionalidad, ni las leyes del simbolismo pueden dar cuenta. El esclavo es metaforizado como animal y el obrero como mercancía en la práctica social efectiva, mucho antes que lo hicieran los juristas romanos, Aristóteles o Marx.

Para el psicoanálisis, al igual que para la antropología la mayor dificultad está en distinguir los registros y la acción de lo simbólico y de lo imaginario. En el caso del imaginario, el significado al que remite el significante es imposible de captar como tal, y por definición su “modo de ser” es un modo de no ser. En el registro de lo percibido (real) “exterior” o “interior”, la existencia física

<sup>5</sup> El *animal vocale* hace referencia al animal que habla, es decir al humano, que al ser esclavo, era visto por los dueños de los medios de producción como animal que habla. (Castoriadis, 2013:226-227).

mente distinta del significante y del significado es inmediata: nadie confunde por ejemplo la palabra árbol con un árbol real, la palabra cólera o tristeza con los afectos correspondientes. En el registro de lo racional, la distinción no es menos clara, pues la palabra (o el término), que designa un concepto es cosa y el concepto mismo otra, pero en el caso del imaginario las cosas son más complejas.

Dentro del quehacer literario el tropo, o figura retórica, que más parece influir en el cuerpo literario de un texto es la metáfora, tal vez el medio más apreciado, diferenciado, elegante, refinado y exquisito de que dispone un escritor. La metáfora, une dos mundos opuestos mediante un modesto o audaz salto de la imaginación cuando traslada el significado de una palabra a otro que no le corresponde, pero que se considera razonable e incluso ingenioso. Se podría decir que la metáfora es la imagen que resulta de una comparación sobreentendida. “La metáfora, se apoya en la semejanza entre un concepto real y otro figurado y en la manera en que el escritor los fusiona. Desvela así una cara oculta del mundo y las cosas, inventa analogías sin descubrir, y es método inagotable de enriquecimiento de la lengua”, (Del Moral, 2014:91). Dependen de la imaginación del autor, de la capacidad para dar cuerpo a las ideas, para traducir visualmente sensaciones, para recrear sentimientos, para envolver las palabras en efectos poéticos y dramáticos para despertar emociones desconocidas en el lector.

La metáfora se presenta en varios tipos y formas, todos en busca de la relación de afinidad o equivalencia imaginada, en cuanto se les cambia el nombre a las cosas, en cuanto se les asemeja a un concepto distinto y original, en cuanto se les dignifica con un término que las sustituye, se puede sentir algo parecido a lo que experimenta el pintor con los colores, el escultor con la forma, el arquitecto con el volumen. “La metáfora es herramienta primera. Facilita el establecimiento de relaciones inéditas entre las palabras o descubre en ellas atributos insospechados, significados nuevos, sensaciones originales” (Del Moral, 2014:92).

La comparación o símil permite relacionar parecidos entre los seres y las cosas, anotar una semejanza. La metáfora emplea dos términos para referirse a una misma realidad y generalmente uno de los dos elementos, aquello con que se compara, aparece con mayor fuerza significativa. Si se suprime el primer elemento, el símil se convertirá en metáfora: Ser fuerte como una fiera (compa-

ración) /Ser una fiera (metáfora). La comparación enriquece nuestra visión del mundo y revela mediante la asociación, correspondencias y parentescos.

La imagen establece una relación de analogía entre dos conceptos que se parecen. En la imagen una idea abstracta se convierte, mediante palabras, en una forma sensible. Es una comparación sobreentendida y está tan cerca de la metáfora que podría confundirse con ella. Pone de relieve la unidad profunda del mundo y actualiza y evoca relaciones unas veces líricas, otras pintorescas o cómicas, casi siempre envueltas en un efecto de choque, de sorpresa, de desconcierto. Permite expresar visualmente nociones abstractas y recrear el universo evocativo del escritor.

Un paso más en el uso de la metáfora es el símbolo, recurso propio de las tendencias poéticas del siglo XX, El símbolo privilegia al escritor y dificulta la lectura si no se conoce el significado que desea atribuir a determinada palabra. Se han de asociar dos planos, el real y el imaginario, sin que entre ellos exista una relación aparente ni una equiparación que no sea puramente emotiva (Del Moral, 2014: 93).

Hasta aquí, se hace una consideración de que la metáfora fue un recurso importante para encontrar las significaciones imaginarias, el poema creado por los estudiantes de la 9ª generación de interventores educativos en formación, permitió abrir el camino para la representación de significaciones, pues se observaron desplazamientos de sentido, que son las significaciones que cada uno hizo sobre su profesión; los desplazamientos se dividieron en dos: primero figuras signitivas que crearon un sentido a las significaciones; y la segunda son desplazamientos con figuras, que representan otra cosa. Las asociaciones respecto del poema, no son individuales, dieron lugar a una movilización del preconsciente (Pezo 2008) colectivo, por lo que lo consideré como creación colectiva de sentido.

#### 4.6. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Durante el proceso de la investigación fue muy compleja la búsqueda de categorías de análisis, incluso Castoriadis cuestiona de manera profunda la lógica conjuntista-identitaria<sup>6</sup>, sin embargo él reconoce la imposibilidad de asumir

~~~~~  
6 Castoriadis considera que la lógica identitaria, no ayuda al histórico social, es un reduccionismo, "Un magma contiene conjuntos —y hasta un número definido de conjuntos—, pero no es reductible a conjuntos o a sistemas de conjuntos, por ricos y complejos que éstos sean. Este intento de reducción

cualquier planteamiento investigativo haciendo abstracción de la lógica socialmente instituida<sup>7</sup>.

- *El cuestionario*

Durante el proceso de diseño de dos cuestionarios, elaborados durante el transcurso de los estudios de la 9<sup>a</sup> generación de la LIE, las preguntas se idearon bajo el supuesto hipotético de que las respuestas de los estudiantes mostrarían cambios paulatinos en la calidad discursiva y mayor acercamiento a los aspectos identitarios planteados en el currículum. Sin embargo, el profundizar sobre el pensamiento de Castoriadis, me hizo comprender que estos supuestos fueron producto del pensamiento heredado, y específicamente de la lógica identitario-conjuntista, cuestionada desde sus cimientos por Castoriadis, no obstante la información obtenida, y trasladada a las categorías de la lógica identitaria, me permitieron, observar entre otras cosas, el grado de identificación que iban desarrollando los alumnos a lo largo de su formación.

Se realizó una adecuación de la información de los cuestionarios a las elucidaciones críticas de Castoriadis a la “lógica de conjuntos” —que se usaron como categorías, muy a pesar del mismo autor—. Debe aclararse que no necesariamente se relacionaron de manera lógica e inequívoca; la información obtenida de los dos cuestionarios —y sus réplicas durante los ocho semestres— quedaron dentro de las ideas del *magma*, *significaciones imaginarias*, *imaginario* y las de *legein* y *teuhkein*. Y se consideraron como significaciones, y procesos de significación que forman parte del imaginario de los estudiantes de la LIE en formación.

---

es la empresa sin esperanza del funcionalismo y del estructuralismo, del causalismo y del finalismo, del materialismo, del racionalismo en la esfera de lo histórico social. Un magma tampoco puede ser reconstituido “analíticamente”, es decir por medio de categorías y de operaciones con conjuntos. El orden y la organización sociales no pueden reducirse a conceptos de matemática, de física o hasta de biología, lo histórico social crea un tipo ontológico nuevo de orden, “de unidad, de cohesión y de diferenciación organizada” (Castoriadis, 2005: 72).

<sup>7</sup> Las dos dimensiones, la lógica y la propiamente imaginaria son siempre densas: por cerca que uno esté de cada punto del lenguaje, existe un elemento perteneciente a la una y a la otra dimensión. Aun el poema surrealista más demente contiene “lógica” en una cantidad indefinida, pero “por obra de esa lógica” el poema materializa lo otro de la “lógica”. (Castoriadis, 2005: 72).

La creación como obra de lo imaginario social de la sociedad instituyente, es el modo de ser del campo histórico social. La sociedad es autocreación que se despliega como historia, sin embargo lo histórico social no crea un nuevo orden característico del género “sociedad” sino que se materializa por medio de otras formas, que representan una creación.

Las categorías de análisis utilizadas en el proceso de la información escrita fueron:

CATEGORÍAS

*Profesión:*

Intervención Educativa

*Elementos:*

Tareas que tiene el profesional

*Clases:*

Tipos de intervención y sus ámbitos

*Propiedades:*

Características de cada una

de las Líneas Específicas de la LIE:

*Relaciones:*

Entre las tareas del interventor, entre los campos disciplinares; entre los interventores y los intervenidos, que pueden ser de transversalidad, o de poder; entre las líneas específicas de formación, etc.

IDENTIDAD

PROFESIONAL

COMPETENCIAS

RENERALES

Y ESPECÍFICAS

*Psicopedagógico*

*Socioeducativo*

Educación Inicial

Educación de Personas

Jóvenes y Adultas

Orientación Educacional

Gestión Educativa

Educación Intercultural

Inclusión Social

Competencias Generales

Las razones que fundamentaron la decisión de instrumentar los dos dispositivos grupales, fue para que crearan otros procesos de significación alternativos, que ofrecieran otros elementos de lo que podría considerarse la *identidad profesional*. La idea fue que con otras informaciones, compuestas de figuras ideográficas y poéticas que le dieran otros desplazamientos a la *identidad profesional* del interventor educativo, enriqueciendo los elementos que hasta ese momento los estudiantes habían logrado construir a través del lenguaje exclusivamente escrito.

- *Dispositivos grupales:*

Las categorías que se utilizaron para conocer y comprender las significaciones imaginarias de los jóvenes estudiantes, respecto a su identidad profesional, en los dispositivos grupales son:

CATEGORÍAS

*Significaciones del imaginario radical (Significaciones originales)*

Es una imagen que existe a partir de la nada, es la imaginación creadora, capaz de plantear lo que no existe (Castoriadis, 2013: 204).

Es la capacidad creativa de la invención y del desplazamiento de sentido para crear nuevas significaciones, es la dimensión instituyente del imaginario social (Castoriadis, 2013:204).

SUBCATEGORÍAS

*Representaciones*

Es la facultad de poner imágenes, en relación a los conceptos. (Castoriadis, 1986)

Se constituyen por intenciones, deseos y afectos, que son una sola y misma cosa (Castoriadis, 1989:242), en momentos diferentes.

Su naturaleza es mágica, en determinado momento es sólido en otros no lo es. Son distintos momentos de la representación. Representar es el lenguaje del imaginario, es *legein* y *teuhkein*. No son lo mismo pero las tres son representación.

*Intenciones*

Finalidad de la pulsión y modificación del objeto (Castoriadis,1989:241)

*Afectos*

Es la forma más pura y más fuerte de la omnipotencia del pensamiento.

*Deseos*

Es la representación, es la posesión psíquica de algo que se quiere alcanzar lo que nunca podrá alcanzar en el mundo real.

Alucinación del pensamiento, lo representado (Castoriadis, 2013: 445)

Es lo que quisiera que se presentara en la realidad (Castoriadis, 2013: 464)

*Significaciones del imaginario social  
(Sistema de significación social)*

Las significaciones imaginarias sociales —las que son realmente últimas—, “No denotan nada y connotan poco más o menos todo. Sus Significaciones se significan a ellos mismos, no remiten a nada real, a nada racional que pudiera designarse” (Castoriadis, 2013: 231). Para que se dé una significación social imaginaria son necesarios unos significantes colectivamente disponibles pero sobre todo unos significados que no existen del modo en que existen los significados individuales como percibidos, pensados o imaginarios.

*Sentido*

Es crear, es darle una forma nueva, diferente y subietiva (Castoriadis, 1080) a las imágenes.

*Valor social*

Son las significaciones que los individuos han creado e instituido en una sociedad, en una colectividad, que le han dado sentido y que posee un valor convencional (Castoriadis, 2013:238)

*Concepción del mundo*

Es la imagen del mundo natural que cada sociedad elabora y define, intentando hacer un conjunto signifiante, donde encuentran su lugar los objetos y seres naturales que importan para la vida de la colectividad, que tienen valor y sentido. Esta imagen se encuentra vinculada a la imagen del sí mismo del sujeto. (Castoriadis, 2013:240)

## CAPÍTULO 5

### ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

#### *Prospectiva de la investigación sobre la construcción de las significaciones imaginarias del Interventor Educativo*

##### 5.1. COLECTIVIDAD JUVENIL EN LA INVESTIGACIÓN

Trabajar con las juventudes en formación, en mi vida profesional me ha llevado a transitar, desde de secundaria, pasando media superior, hasta trabajar con adultos universitarios en la UPN desde su formación, y he llegado a la conclusión de que los jóvenes tienen mucha energía en movimiento, que les permite crear y enfrentar problemáticas del mundo socio-político-económico-cultural y adaptarse a la realidad por compleja que ésta sea. En este momento indagar sobre las significaciones imaginarias, es otra forma manifiesta del portento de energía que los jóvenes estudiantes en formación profesional tienen. La comunidad estudiantil, de la Licenciatura en Intervención Educativa, estaba formada por 105 alumnos, según las estadísticas de servicios escolares; para este trabajo, se tomaron en cuenta a los que ingresaron en 2010, y cursaron el 8° semestre en el año 2014.

Los alumnos que cursaron el 8° semestre de la LIE, estaban separados en dos líneas específicas de intervención, la de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) y la de Educación Inicial. En la primera, el grupo de EPJA estaba compuesto por 27 estudiantes, 13 hombres y 14 mujeres; en Educación Inicial había 13 estudiantes, estaban inscritos 11 mujeres y 2 hombres, lo que hace un total de 40 personas de la generación 2010 - 2014. La muestra de trabajo, estuvo formada por 10 personas, 3 del sexo masculino y 7 del sexo femenino.

Los estudiantes de la generación 2010, al momento de realizar el diagnóstico, tenían entre 20 y 25 años de edad, dato relevante para la investigación, ya que se encontraban en la etapa de la juventud; un grupo con subjetividades distintas, pues provenían de diversos contextos del estado de Zacatecas y Durango, y de las ciudades de Zacatecas, Guadalupe, Fresnillo, Valparaíso,

Sombrerete, Villa Hidalgo y Santa Clara, en Durango; un grupo multicultural, que respondió a la convocatoria para ser formados como interventores educativos; Kaës llama a las características de formación y procesos intermedios del grupo, operadores de relaciones —intersubjetivas y transubjetivas— (Segoviano, 2011), es decir las intersubjetividades de estos jóvenes son múltiples en su convivencia, así como su transubjetividad en las costumbres y valores que comparten, ya que en su mayoría provienen del mismo estado del país.

En 2012 se realizó una entrevista a los estudiantes de la 9ª generación, para conocer sus antecedentes familiares, escolares, de hábitos de estudio, y otros se encontraban casados 11 alumnos y solteros 29, de los primeros ocho tenían un hijo y dos tenían dos hijos.

Esta generación cursó el bachillerato, 23 casos del año 2007 a 2010, siete de 2006 a 2009, cinco de 2005 a 2008, tres omitieron la pregunta, y dos lo cursan entre 2002 a 2007. De este grupo del 8º semestre, cuatro alumnos habían iniciado otra carrera, que quedó inconclusa, llegando al 3º semestre en el Centro de Actualización del Magisterio (CAM), en la Licenciatura en Educación Secundaria, al 6º semestre de Técnico en Comercialización, al 6º semestre de Ingeniería en Informática en la Universidad Tecnológica del Estado de Zacatecas (UTEZ), otro alumno en Sistemas Computacionales del Instituto Tecnológico del Estado de Zacatecas (ITEZ).

Los motivos por los que se encontraban cursando la LIE eran “por crecimiento personal y académico; tener un trabajo base; llegar a ser una excelente profesionista; ser mejor en la vida; terminar la licenciatura; realizar una especialización después, establecer su propia estancia; cursar una maestría al terminar; buscar trabajo al término; superarse; trabajar directamente en el área de la educación; tener un trabajo y ser mejor persona; ser maestro; ser independiente; trabajar en el ámbito escolar y realizar sus objetivos”.

Al indagar hasta qué escolaridad les gustaría llegar, 21 alumnos consideraban que hasta el doctorado, nueve aspiraban a cursar una maestría, cinco consideraban que otros estudios, uno la licenciatura, y cuatro no contestaron. Al término de sus estudios aspiraban a trabajar, 11 en una escuela primaria, uno en preescolar, siete en un CENDI, y el resto en donde se pudiera, 13 en secundaria, cinco en media superior, uno opina que en su propia empresa, o en el campo social, y dos no contestaron.

En el aspecto familiar 26 alumnos vivían con sus padres, uno con un familiar, ocho con sus cónyuges, uno con sus tíos, uno vivía solo y tres omitieron la pregunta. El número de hermanos con los que contaban eran: 13 con tres hermanos; nueve alumnos con cuatro hermanos; seis sujetos con siete; dos hermanos con dos; y 10 tienen un hermano. En cuanto al lugar que ocupaban en la familia, 10 eran los primogénitos; siete los segundos; seis los cuartos; cuatro los terceros; uno era el quinto, dos los sextos, uno el séptimo y nueve omitieron la pregunta.

La edad de sus padres oscilaba entre 38 y 58 años, omitiendo la pregunta sólo cinco; 31 trabajaban, dos eran finados, siete omitieron la respuesta; en sus estudios 11 sólo cursó primaria; 10 concluyeron la secundaria; nueve sólo preparatoria, uno licenciatura, cuatro maestría y cinco no contestaron; En cuanto al ingreso mensual de sus padres, 18 comentaban que percibían de 1 a 3 salarios, 10 alumnos de 3 a 5 salarios y 12 comentan que más de 5 salarios semanales.

La edad de las madres oscila entre 36 y 57 años, donde tres omitieron la respuesta; 14 alumnos manifestaron que la mamá trabajaba, 23 dicen que no, y tres omitieron contestar. En lo referente a sus estudios, 12 cursaron sólo primaria, 14 secundaria, seis la preparatoria, cuatro licenciatura, una madre cursó una carrera técnica, y tres no contestaron; 29 alumnos veían a sus padres como los agentes que les facilitan sus estudios en la LIE, cuatro consideran que son un obstáculo y siete no contestaron; cuatro alumnos consideraban que sus padres sí influyeron en sus estudios, 16 opinan que no y 20 omitieron la respuesta.

En cuanto a los recursos materiales, bibliográficos y tecnológicos con los que contaban los estudiantes para sus estudios, 18 alumnos contaban con un espacio para estudiar, 12 no y 10 alumnos no contestaron; ocho contaban con diccionarios especializados, 17 no y 15 no contestaron; 15 alumnos contaban con enciclopedias, 14 no y 11 omitieron sus respuestas; 28 alumnos si contaban con una computadora, seis no y otros seis omitieron su respuesta; 21 alumnos contaban con internet, ocho que no y 10 omitieron su respuesta. Respecto al tiempo dedicado para su estudio 23 alumnos utilizaban menos de una hora, el resto omitió su respuesta, seis alumnos utilizaban más de una hora y 23 no contestaron la pregunta.

Del total de la generación 8 trabajaban, 27 no y cinco omitieron su respuesta, sólo la quinta parte se encontraba trabajando. La casa donde viven 23 comentaban que era propia, 15 que era rentada, y dos omitieron la respuesta; 10

alumnos consideraban suficientes los ingresos económicos, 23 comentaban que eran regulares, seis consideraban insuficientes los recursos familiares y uno omitió la respuesta; 24 estudiantes consideraban limitada su situación económica, seis que era favorable, siete que no influía su situación en sus estudios, y una persona omitió la respuesta. 19 alumnos dijeron tener beca PRONABES (Programa Nacional de Becas para la Educación Superior), 18 no contaban con ella, y tres alumnos no contestaron; en cuanto a la atención médica, 27 alumnos cuentan con IMSS (proporcionado por la UPN, en calidad de estudiantes) 10 cuenta con ISSSTE, uno asiste al servicio médico particular y 2 estudiantes omitieron la respuesta.

Todos estos elementos como las condiciones económicas, sociales, culturales y médicas, eran diferentes y mostraban la heterogeneidad del grupo en cuanto a su origen familiar (del lugar que ocupan en la familia o las relaciones afectivas con los padres o con los hermanos), de su origen geográfico, de la diferencia en el apoyo familiar, de la pertenencia o no de un espacio para estudiar o hacer las tareas, de bibliografía para las tareas o de medios TIC's en su casa; a pesar de esto, se encontraban unidos por intereses comunes, por un lado los estudios en la Licenciatura, por otro el querer ayudar, servir, o enseñar a grupos de personas.

Otro factor que se consideró afectaba el desempeño como estudiante eran los problemas personales, de los cuales 31 alumnos aseguraron no tener, dos dijeron tenerlos con sus padres, dos con sus hermanos, tres con sus cónyuges, uno con sus hijos y otro no contestó (es decir el grado de interrelaciones era bueno con sus familias); en cuanto a las dificultades en la LIE, 24 alumnos dijeron que no tenían problemas, uno dijo tener problemas con los contenidos, nueve con las lecturas, tres con el grupo, uno con el tiempo y dos estudiantes omitieron su respuesta.

El promedio escolar de los alumnos que cursan el 6° semestre de la 9ª generación, que ingresó en 2010, en 13 oscilaba entre el 8.0 y 8.5, el de 10 entre 8.6 a 9.0, el de ocho alumnos entre 9.1 a 9.5, el de seis entre 9.65 a 10.0 y tres alumnos no contestaron; las materias con las que se les dificultaba trabajar, a 12 alumnos era con Investigación cualitativa, a cuatro alumnos con Investigación cuantitativa, a tres alumnos con microhistoria, y a uno con Epistemología, a uno con Problemas sociales contemporáneos, a 13 alumnos ninguna materia les parecía difícil y seis no contestaron; En cuanto a las materias preferidas varios

alumnos contestan de manera variada: 12 alumnos las materias optativas, 14 alumnos Desarrollo infantil, tres Investigación cuantitativa, dos Investigación cualitativa, dos Epistemología, dos Políticas públicas, uno Microhistoria, a seis les gustaban todas y uno omitió su respuesta.

En este grupo tan heterogéneo, la convergencia era su presencia para cursar la Licenciatura en Intervención Educativa, para continuar con sus estudios universitarios, para tener oportunidades de empleo, para mejorar sus condiciones de vida o para ayudar o enseñar a grupos de personas que lo necesiten.

La transversalidad se observa en las diferentes maneras de apropiarse de la teoría necesaria para desarrollar proyectos de intervención, así como la forma en la que aplican los conocimientos adquiridos en su formación (su *praxis*); por otro lado los afectos desarrollados entre los miembros del grupo es otro aspecto de la transversalidad, los despertados con las personas que intervinieron, ya fuese positivos o negativos, ya que hay que recordar que su mediación, ayuda o enseñanza puede verse como algo necesario, que los llevará a la independencia o autonomía, o ser visto como imposición, conquista, o intromisión, esto depende del grado de implicación del que interviene.

## 5.2. LAS CONSTRUCCIONES DE SENTIDO COLECTIVAS DEL DISCURSO ESCRITO DE LOS ALUMNOS DE 9ª GENERACIÓN SOBRE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS INTERVENTORES EDUCATIVOS

La identidad profesional de los egresados de la LIE —como la de cualquier profesión— se construye desde las diferentes significaciones imaginarias individuales y el entramado de significaciones colectivas que el grupo de la 9ª generación compartió, cuando ingresa la generación a la licenciatura, tenía 8 años de haberse constituido e iniciado con la primera generación.

Esta profesión como se sabe fue emergente, nadie la conocía en el país, surge en 2002. En Zacatecas, en el mes de agosto de 2010, a la convocatoria de ingreso acudieron 46 aspirantes de educación media superior, los que realizaron el examen CENEVAL, una entrevista y la resolución de un instrumento, donde se indagaba sobre lo que ellos sabían de la licenciatura, —como un primer imaginario que los egresados de media superior tuvieron de la identidad de un interventor educativo—, se buscaba el sentido de la identidad de la que parten los jóvenes, acerca de su profesión; recordando que las significaciones

se rehacen, se encuentran siempre en movimiento y la identidad es un constructo de sentido, el cual también tiene movilidad.

Estos solicitantes se enteraron de la licenciatura por conocidos, familiares, estudiantes de la institución, por internet, por sus propios maestros, que son alumnos o egresados de la UPN, porque sus papás estudian ahí; por amigos, o porque pasaban por la escuela y preguntaron qué carreras ofrecía, es decir, ninguno conocía la profesión, ni a los egresados. El nombre de la Universidad Pedagógica Nacional les evocaba algo relacionado con la pedagogía o la educación.

Los motivos por los cuales deseaban ingresar a la licenciatura, fueron en orden de aceptación de mayor a menor, en el caso de los solicitantes hombres: diez de ellos querían ser maestros; dos querían ser interventores; y los otros saber lo que era la licenciatura en intervención, seguir estudiando, ser alguien y sostener a su familia; revisaron las materias y les gustó para un futuro trabajo; querían mejorar la educación; hacer proyectos para ayudar a las personas; enseñar al personal de las escuelas cómo hacer las cosas, y uno comentó que quería trabajar en la UPN.

En el caso de las solicitantes mujeres: once comentaron que esa profesión les gustaba por tener muchos campos de trabajo, cinco de ellas comentaron que les gustaba enseñar; les llama la atención la carrera; apoyar a niños que lo necesiten; para superarse; para solucionar problemas; la consideraban una carrera completa como interventor, puesto que te encargas de hacer la estructura y cimientos de un plan de estudio y te involucras en un trabajo, para una mejor educación en las escuelas.

Si se analizan las respuestas, se puede observar a diez solicitantes hombres le dan el sentido de su identidad, a la significación de que la licenciatura en intervención educativa es *-como igual que una profesión donde aprenderán a ser maestros*; y cinco de las solicitantes mujeres, le dan el sentido de *enseñar porque a ellas les gusta esa actividad*; es decir cerca de la tercera parte de los solicitantes tienen un imaginario de interventor educativo de maestro o el que enseña, la identidad de interventor en este primer acercamiento tiene un sentido de docente.

Ante la pregunta directa de *¿qué considera que es un interventor educativo?*, nueve consideran que: *—es aquel que puede intervenir en algún grado educativo, en la educación o en un proyecto*; *—el que interviene en una escuela, en la educación o algo relacionado*; *—el que da ideas para mejorar y sea más rápido el*

*aprendizaje; —el que hace proyectos propios para realizar un trabajo; —los desarrolla y busca solución; —el que interviene en los problemas de un comunidad sociales, laborales, etc.; —el que interviene en la educación en valores de la familia, los amigos y en la escuela; —es como una persona metiche que puede entrometerse en cualquier tema o momento; —el profesionalista que interviene en asuntos educativos, detectando algún problema, investigando y después analiza la resolución del mismo; —el que se encarga de apoyar e intervenir en la educación de otros individuos proponiendo cambios, nuevas ideas que permitirán avanzar en educación; —el que identifica las necesidades de los estudiantes y estructura y plantea nuevas formas metodológicas para un plan de estudios; el que ayuda; —el que busca soluciones concretas ante un problema, el que se preocupa por la educación; el que desarrolla proyectos con otras personas; —el profesionalista que está listo para ejercer su profesión y compartir conocimientos; la persona que ve, analiza y resuelve problemas en una institución y ayuda a que éstos mejoren para que sea más eficiente.*

*Ante la pregunta que se refiere a cómo definir la intervención educativa?, lo definen -como el trabajo con jóvenes, niños y la educación inicial; -como el manejo de una organización que se lleva a cabo en una escuela teniendo claro lo que se quiere obtener con una planeación previa; como la que brinda la información para ser buenos interventores educativos; como la que se entromete más a fondo en el tema de estudio; como la que hace de sus conocimientos una formación de jóvenes; como una carrera que apoya al sistema educativo; como el estudio de técnicas y procedimiento para la moderación y mejoramiento de problemas educativos; como la que hace una persona preparada para dar alguna información; como lo que se hace para ayudar; es la enseñanza de formas adecuadas y una carrera que enseña psicología, pedagogía, para tratar a niños y adolescentes.*

*Una vez cursado y concluido el primer semestre las significaciones colectivas de los estudiantes de la licenciatura, van modificándose y tomando otro sentido, más claro, —recordemos que es un discurso que se va haciendo más consciente- sobre la identidad del interventor educativo, —como el que interviene en los problemas de un comunidad ya sea sociales, o laborales, etc., como aquel que interviene en una escuela; —en la educación o algo en la sociedad, y —como un profesionalista que interviene en asuntos educativos, detectando algún problema, investigando y después analizando la resolución del mismo.*

*Cursado y concluido el segundo semestre, se observa que el discurso sobre la identidad profesional del interventor educativo, sigue en movimiento,*

sus significaciones sobre la identidad, ahora toman el sentido de que es *-el que interviene en un problema de la educación e intenta dar solución; el que se encarga de apoyar e intervenir en la educación de otros individuos proponiendo cambios, nuevas ideas que permitirán avanzar en educación y el que interviene en una escuela, en la educación o algo.*

Al término del tercer semestre, las significaciones colectivas sobre la identidad del interventor educativo de la 9ª generación, toman el sentido de que, *—es aquella persona que interviene para mejorar la educación en las instituciones educativas, la persona que mejora el ambiente social y educativo, por medio de proyectos. —sentido que el semestre anterior había quedado de lado—; —es un nuevo profesional de la educación encargado de diseñar proyectos educativos, para resolver problemas sociales y educativos, que evalúa instituciones y propone nuevas formas y técnicas para educar; —es quien está capacitada para intervenir en un problema que se refleja en la sociedad o ámbito específico, ésta se da por medio de un proyecto de investigación, que se pondrá en práctica en un campo específico, comenzando por observación y diagnosticar el problema, siguiendo un proceso marcado para dar solución viable al problema; —es un profesional con conocimientos pedagógicos, sociológicos y un poco de psicología, que tiene como responsabilidad la creación de algún proyecto dirigido a algún sector de la sociedad; —es un profesionista que realiza proyectos educativos para mejorar la educación, es un profesional competente, con nuevas herramientas en el campo de la educación, comprometido, capacitado para diseñar proyectos de intervención educativa con la finalidad de lograr un cambio y bien común; —es quien se encarga de elaborar proyectos para que exista una mejor educación y atención así como también es aquella persona que se encarga de hacer proyectos educativos para mejorar ciertos aspectos de la educación.*

Al terminar el quinto semestre, las significaciones sobre la identidad del interventor educativo, toman el sentido de que *—es aquella persona que puede cambiar la realidad por medio de proyectos innovadores creados por él mismo; —es aquella persona que por sus capacidades hace proyectos, comprende y domina los grupos; —es un nuevo profesional de la educación, capaz de desarrollar habilidades que permiten la resolución de problemas educativos; —hace proyectos con la finalidad de solucionar y mejorar algunas cuestiones dadas; —es un profesional en la educación capaz de detectar problemas sociales principalmente en el ámbito no formal de la educación ayudando o cambiando mediante proyectos de tipo socioeducativo o psicológico; —es aquella persona que se encarga de las relaciones de proyectos para lograr*

*un cambio educativo e interviene en la educación; —es una persona, que interviene investigando problemas sociales educativas dentro de un grupo, así como es también, el que se encarga de hacer proyectos para hacer una mejora.*

Cuando los alumnos terminaron el sexto semestre, sus significaciones sobre la identidad profesional del interventor educativo, toman el sentido hacia que *—es un profesional capaz de dar solución a los problemas sociales por medio de proyectos en un ámbito público o privado, que diseña y elabora proyectos socioeducativos para resolver problemas; —que se encarga de dar solución a problemas socioeducativos, por medio de proyectos; —es un nuevo profesional de la educación capaz de diseñar proyectos a fin de resolver las problemáticas educativas y socioeducativas; —es un profesional, capaz de transformar la realidad problemática que nos enfrenta, por medio de programas y proyectos viables; —es un profesional en la educación capaz de crear proyectos en el ámbito educativo y psicopedagógico; —es un elaborador de proyectos para mejora y resolver problemas en el ámbito socioeducativo; —es un investigador socioeducativo, es la persona que cuenta con las herramientas para incidir en las problemáticas, que no sólo tienen la capacidad para incidir en problemáticas más amplias que abarcan entornos sociales de una comunidad; —es un profesional de la educación capaz de desempeñarse en diversos campos educativos intervienen en diversas problemáticas sociales y educativas no sólo en la escuela sino también en ámbitos formales e informales, así como es aquella persona que se encarga de facilitar o apoyar un grupo.*

Al terminar el séptimo semestre, las significaciones colectivas de la identidad de la 9ª generación toman el sentido de que *—es la persona con capacidades y habilidades para hacer proyectos e intervenir en el ámbito socioeducativo a favor de la sociedad, hacen investigaciones para poder hacer proyectos, tener habilidades para poder trabajar con grupos e intervenir en el ámbito socioeducativo para mejorar y trabajar con grupos sociales para mejora de ellos mismos; es un nuevo profesional de la educación, encaminado a realizar proyectos educativos que apoyan las problemáticas educativas; es un profesional que tiene las capacidades y habilidades de producir proyectos socio —educativos para cambiar y mejorar la vida de la sociedad; es un profesional en la educación capaz de detectar problemáticas socioeducativas; es un profesional en la elaboración y aplicación de un proyecto; es una persona que se caracteriza por saber detectar problemas sociales y educativos, capaz de resolverlos; es la persona que se encarga de diseñar proyectos socioeducativos que transforman la rea-*

lidad social y educativa, resolviendo problemáticas a partir de la educación; el interventor educativo es una persona con las herramientas necesarias, para implementar proyectos de acuerdo a las necesidades que la sociedad tenga; es un profesional que tiene la capacidad para incidir en problemáticas que abarcan entornos sociales de una comunidad, cuenta con herramientas para detectar posibles problemáticas y soluciones concretas, también —es aquella persona que puede intervenir en todos los aspectos de trabajo que se le presenten para resolverlos y darles solución.

Un poco antes de concluir el octavo semestre, se aplicó un último instrumento para que a través de la expresión de sus ideas por escrito, los alumnos tomarán consciencia sobre lo que era un interventor educativo, y las significaciones tomaron el sentido de que —*es la persona capacitada para implementar proyectos socioeducativos para solucionar problemas, o que ayuda a los problemas de la sociedad para una mejor forma de vida; —es un nuevo profesional de la educación capaz de diseñar proyectos para apoyar la resolución de problemáticas sociales a través de acciones educativas; es un profesional que cuenta con los conocimientos, habilidades, aptitudes necesarias para él diseñar, ejecutar y evaluar proyectos socioeducativos; es un profesional en la educación cuya herramienta es la de diseñar proyectos socioeducativos y psicopedagógicos, aplicados en grupos vulnerables de la población; es un profesional de la educación apto y capaz de realizar un diagnóstico para dar una posible solución a algún problema detectado, así como capaz de realizar cursos de capacitación con competencia en trabajo en equipo; es un profesional con las capacidades suficientes para elaborar proyectos socioeducativos y puede dar alternativas de solución a problemas existentes; es un profesional con las capacidades necesarias de prevenir, tratar y resolver problemáticas sociales desde un enfoque educativo, así como es el profesional que interviene en los problemas sociales y educativos, que solucionará a través de proyectos educativos, poniendo en práctica sus conocimientos.*

Sobre lo que hace un interventor educativo, como el quehacer del profesionalista, las significaciones colectivas de los alumnos del primer semestre fueron —*que no tiene campo específico, pero se desenvuelve en instituciones educativas, recursos humanos.*

En el segundo semestre, sus significaciones colectivas tomaron el sentido de que —*hace todo lo relacionado con la sociedad y lo educativo.* En el tercer semestre, sus significaciones toman el sentido sobre que: *diseña proyectos para resolver problemas educativos; crea técnicas de enseñanza, e investigación, sobre los*

problemas educativos, dentro y fuera del aula; —interviene en problemas sociales por medio de proyectos por los cuales se darán soluciones a problemáticas que se presenten en el entorno social sea en la educación escolar, familiar, cultural; detecta problemas, los soluciona o previene, mediante dos líneas de prevención la educación inicial, que ayuda comprender el desarrollo o jóvenes y adultos; ejerce en varias instituciones, tiene la capacidad de trabajar como maestro, hasta lugares institucionales, y desempeñarse en varios lugares; hace proyectos educativos; primeramente detecta alguna problemática social o educativa, para así poder prevenir y ayuda a solucionar para un bienestar común; diseña proyectos, para mejorar algún problema; ayuda a mejorar o disminuir una problemática mediante proyectos educativos, sociales y culturales para una mejor calidad de vida; apoya a la sociedad o grupo educativo en el ámbito escolar, y en la sociedad, resolver los problemas.

En el quinto semestre, los estudiantes dirigen sus significaciones dando sentido a que un interventor educativo: realiza proyectos en varios campos de acción que relacionen grupos de jóvenes y adultos como estancias infantiles del DIF, escuelas mediante los cuales resuelva problemas; diseña proyectos para resolver problemas educativos, desarrolla muchas habilidades y aptitudes que deberá emplear en su acción educativa; ayuda y trata de solucionar algún problema que exista ya sea en el ámbito escolar o laboral, elaborador de proyectos; innova, construye, apoya, percibe problemas sociales principalmente en el área de la educación informal mediante la construcción de proyectos; elabora proyectos donde existe un problema para dar solución y mejorar en el ámbito educativo; interviene, investiga y soluciona problemáticas, así como investiga, previene, y resuelve con proyectos problemáticas educativas y socio —educativas.

En el sexto semestre, las significaciones sobre el interventor educativo, tomaron el sentido del quehacer del profesionista, en ámbitos públicos y privados: que interviene en una problemática, ya sea que diseñe proyectos, investigue, capacite, y evalúe; transforma la realidad por medio de proyectos; ayuda y aporta mejoras a la sociedad mediante proyectos que faciliten y optimicen el desarrollo principalmente de los más vulnerables; hace proyectos, evalúa, planea, y crea ambientes; investiga y propone alternativas de solución; es capaz de detectar y dar soluciones concretas a problemáticas específicas, y es capaz de detectar y solucionar problemas que afectan los distintos sectores de la educación inicial; a mejorar o disminuir una problemática mediante proyectos educativos, sociales y culturales para una mejor calidad de vida; apoya a la sociedad o grupo educativo en el ámbito escolar, y en la sociedad, ayuda a resolver los problemas.

En el séptimo semestre las significaciones colectivas sobre el quehacer del interventor educativo, tomaron el sentido de: *que labora en el ámbito educativo, social, ámbitos relacionados con proyectos; diseña proyectos con un diagnóstico al cual se le implementan acciones para resolver problemáticas educativas; realiza proyectos socio —educativos con el fin de transformar la realidad de las personas en una determinada problemática; hace proyectos sociales y educativos; hace proyectos de resolución de problemas, aplicándolos y evaluando su resultado; investiga para hacer y evaluar proyectos que ayuden a cambiar o mejorar situaciones con problemas; transforma la realidad educativa y social; elaborar proyectos, para las necesidades de la sociedad, impartir clases y estimulación temprana; da solución a los problemas educativos que afectan a una institución o comunidad a través de proyectos de intervención; es aquella persona que interviene o ayuda a una sociedad, por ejemplo, en problemas sociales educativos.*

En el octavo semestre, los alumnos dan sentido a sus significaciones, como el trabajo que hacen en el ámbito no formal de la sociedad: *diseña actividades, las ejecuta y evalúa, con el fin de cubrir una necesidad; transforma la realidad de las personas que estén sufriendo algún problema social, por medio de proyectos de índole educativo que beneficie a la población; es capaz de detectar diversas problemáticas para lo que realiza diagnósticos, capacita y evalúa; hace proyectos, cursos de capacitación y estrategias para dar solución a un problema; diseña, crea, ejecuta y evalúa proyectos, luego de detectar problemas o necesidades para dar solución; orienta, a través de investigaciones a sectores sociales, con diseño de estrategias y planes de trabajo para así solucionar problemáticas; resuelve problemáticas sociales, culturales y educativas mediante proyectos en municipios y colonias de la zona conurbada.*

Las respuestas dadas por los alumnos de la 9ª generación, en el primer semestre, constituyen un estrato del magma, que va solidificándose y sirve de fundamento para el siguiente sustrato que se solidifica para el siguiente, y así hasta que los alumnos egresan y confrontan las significaciones construidas en su formación, con la realidad laboral con la que se encuentran. Sin embargo estas significaciones estratificadas, se encuentran en constante movimiento, lo que les permite solucionar los problemas a los que como sujetos en formación se enfrentan.

Sin embargo, aún cuando el lenguaje es una representación simbólica, poco dice de sus intenciones, deseos y afectos, los estudiantes expresan lo que piensan, también la realidad vivida, la que conocen y la que van construyendo semestre a semestre, pero es hasta que se enfrentan a las prácticas profesiona-

les, en el campo de acción, que confrontan lo aprendido y pensado, al tratar de resolver las conflictivas propias del lugar, en la convivencia con los sujetos con los que se relacionan, es ahí donde se confrontan sus sentimientos y afectos, así como las intensiones de cambiar o solucionar los problemas, es esto lo que los lleva a ser creativos, a desarrollar habilidades y competencias que aún no tenían o no sabían que tenían.

### 5.3. LA LÓGICA IDENTITARIA EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA SOBRE IDENTIDAD PROFESIONAL EN LA 9ª GENERACIÓN DE LA LIE

Los sujetos perciben el concepto intervención educativa, de una forma indeterminada, y esa información la significan de diferente manera, al no conocer sobre la profesión, en el primer semestre, con el discurso de los maestros que imparten las materias, de los compañeros de la LIE de otros semestres, del discurso de algunos egresados, y ellos van imaginando cómo será un interventor educativo, es la imaginación la que va construyendo la futura identidad profesional, la que va definiendo cuál es su trabajo, su campo de acción y lo que hace un interventor educativo. Dado que los estudiantes están inmersos en conjuntos sociales concretos y como tales accionan en y por la dimensión conjuntista-identitaria, van respondiendo con formas de pensar semejantes, que le permiten actuar dentro de esa dimensión conjuntista-identitaria e ir creando a través de su propia imaginación, desarrollando con ello formas de acción que al interrelacionarse con los otros y compartir con ellos ciertos elementos, o al tomar en cuenta al otro su imaginación ya no es igual a la del momento de su ingreso, pues van interiorizando significaciones imaginarias que son socialmente instituidas, deseadas y valoradas.

Al interpretar a Castoriadis, no se puede establecer qué parte de la psique de los estudiantes pertenece a su imaginación radical —que no es otra cosa que su imaginación e imaginario— y que pertenece al mundo racional —el currículum formal, el vivido y el oculto—, pero sí se puede analizar e interpretar, —a través de su discurso escrito—, el dibujo, el arte, la poesía, etc., siguiendo el proceso que toma la construcción de la identidad profesional de un interventor educativo.

Si desde la lógica conjuntista-identitaria cuestionada por Castoriadis, pero reconocida por él como socialmente instituida, se intenta analizar las res-

puestas de los instrumentos aplicados a los alumnos durante su estancia en la unidad como estudiantes LIE, se tendría que hacer una traducción de las palabras utilizadas por ellos durante el proceso y la lógica de las relaciones que se deducen entre los distintos significados que se van dando durante los distintos momentos y que el autor derivó de la lógica de conjuntos: así, dentro del universo de los profesionistas mexicanos, que desde una cierta perspectiva sería un primer macro conjunto, los docentes en la Unidad UPN 321-Zacatecas, durante el periodo comprendido de septiembre de 2010 a julio de 2014, un pequeño subgrupo o subconjunto, realizaron la tarea de formar como interventores educativos a un subgrupo de estudiantes, que a partir de aquí y desde la perspectiva de este trabajo, los *estudiantes LIE 9ª generación* constituyeron el *grupo-objeto de estudio*.

Considerando que de este conjunto de estudiantes —*estudiantes LIE 9ª generación*— se eligió una pequeña muestra de quienes se describió la forma en que van elaborando su <<identidad profesional>> como “interventores educativos” durante los ocho semestres de su formación; y dado que se parte de las elucidaciones de Cornelius Castoriadis en *La Institución imaginaria de la sociedad* (Castoriadis, 2013:576), se tomó de esta obra cumbre los planteamientos sobre las significaciones imaginarias, de acuerdo con el pensador, es a través del entramado de las *significaciones imaginarias sociales* que se identificará y entenderá la forma en que se va estructurando la identidad profesional. Y, en este caso específico la identidad profesional de los *estudiantes LIE 9ª generación*.

La dimensión conjuntista-identitaria, permite organizar, obrar y pensar al igual que los fundamentos lógicos que se encuentran como sustento de los planteamientos numérico-matemáticos y a la lógica discursiva. Su forma de operar es a través de los elementos, las clases, las propiedades y las relaciones entre éstos. Es decir, existen porque determinan y determinan porque para ello existen. En el caso de la identidad profesional del interventor educativo, los elementos que la constituyen son las significaciones imaginarias sobre lo que es un interventor, lo que hace, las acciones intencionadas y el lugar donde las realiza.

Si se entrevistara a un considerable número de personas para preguntarles qué hace un médico, y qué hace un LIE, lo más probable es que sabría sobre el primero y le costaría trabajo saber qué hace un LIE. En este caso, la historia de ambas profesiones tiene un peso importante: mientras la medicina tiene más de 100 años en México como profesión, a la LIE como tal, aún no se le hace su

“fiesta de los 15 años”. Y si se les observara durante un turno de trabajo en sus respectivas áreas laborales, inmediatamente se identificaría al médico, y al LIE podría confundirse con otro trabajador de las ciencias sociales.

En el caso de los elementos, clases, propiedades y relaciones entre las especialidades médicas al desconocer su objeto de estudio, bastaría con abrir un diccionario no muy especializado para satisfacer dudas, o bien visitar algún espacio virtual sobre medicina; sin embargo, para alguien que no se dedica a la educación, sería difícil responder cuál es el objeto de estudio de LIE de “Educación Inicial”, o de LIE de “Educación Intercultural”.

Ahora bien, en el caso de las ramas, especialidades y subespecialidades médicas, los términos resultan más concretos y unívocos, mientras que la elaboración de sus diagnósticos generalmente tienen como base, además de los síntomas, la utilización de aparatos de detección e imagen y pruebas de laboratorio; para el caso de los LIE, los diagnósticos no tienen el grado de certeza y los proyectos de intervención siempre dejan un buen tramo a la imaginación y a las “posibilidades del hacer”. Es de suponer que en la medida en que se desarrollen software’s para investigación social se introducirán en los contenidos curriculares de la LIE para darle mayor objetividad a sus diagnósticos y mayor asertividad a los proyectos de intervención.

Las especialidades “etarias” en la medicina, como lo son la pediatría y la geriatría, son temas que —con distintas lentes— acercan a médicos y LIE’s, a estos últimos a través de la línea de Educación Inicial —en el universo de los niños de la primera infancia— y de la línea de EPJA (Educación de Personas Jóvenes y Adultas), en el tema “adultos mayores”, respectivamente.

Los aspectos aquí mencionados sobre ambas profesiones tienen que ver con el grado de canonización<sup>8</sup> que tiene cada una de ellas, y este último aspecto —la canonización—, con las posibilidades de creación que le plantea a cada

---

8 CANON, año 1220-1250, tomado del latín *Canon*, *canonis* y éste del griego Kanôn ‘tallo’, ‘varita’, ‘regla’, ‘norma’. Derivado canónico; con su duplicado semipopular canónigo, año 1173 y el anticuado *canonge*, año 1220-1250, (tomado del occidental antiguo *canonge*) de canongía, en el año 1211, canonista, año 1495; canonizar, siglo XIV; canonización canónica (Corominas, 1961:123). La enciclopedia del Idioma dice que canonizar, deriva de canon, del griego Kanonizo, (poner en lista), trasladado al español del siglo XIII al XX, declarar solemnemente santo y poner el Papa, en el catálogo de los santos a un siervo de Dios, ya beatificado. Partidas 1 título 4, ley 121; 2-Siglo del XVI al XVII, divinizar o considerar a uno, en estado de excelencia humana. Bartolomé de las Casas, en *Apología de la historia de las Indias*, NV 13-306; 3- Figura del siglo XVI al XX, calificar de buena o aprobar a una persona o cosa; 4-Aprobar y aplaudir alguna cosa (Alonso, 1988: Tomo 1, p. 901). CANÓNIGO, Canónico, arreglado a los sagrados cánones y demás disposiciones eclesiásticas, Actos de Cortes de Aragón, foja 55b, (Alonso, 1988: Tomo 1, p. 900).

uno de estos profesionales, en el caso de la medicina, sus orígenes se remontan al siglo V a. C., es una ciencia que ha pasado por la aceptación de una comunidad que la instituye como válida y verdadera a través del tiempo. En el caso de la intervención su concepto es polisémico y referirse a la intervención educativa, es relativamente reciente pues surge en España como pedagogía social en los años 90's del siglo XX.

Si se lee sucesivamente las significaciones del discurso escrito semestralmente, se puede observar cómo se va enriqueciendo al agregar otras significaciones del interventor y la intervención; cómo se van diversificando las tareas que ha de realizar el interventor; así también los campos de trabajo, cada vez aparecen más y se multiplican en la imaginación.

Por otro lado, si se lee el discurso reconstruido a través de la interpretación, centrando el análisis en la interrelación que el estudiante hace de los elementos que ellos mismos introducen como parte de la intervención educativa, se encontrará cada semestre un entramado discursivo mucho más complejo: semejan definiciones, propias de la lógica conjuntista-identitaria; de manera que se podría hacer una especie de “dimensionalización cuantitativa” de la serie de elementos que cada estudiante va imaginando según avanza; y una “dimensionalización cualitativa” con el que se puede analizar la complejidad del entramado del discurso y la calidad discursiva, que nos permita determinar el grado de identidad entre aquella que se define desde el currículum y aquella, la imaginada por el estudiante a cada término de semestre.

En la actualidad, imaginarse entrando a la Torre de Babel, en donde hay un gran pasillo que ayuda a ascender, para encontrar con alguna puerta que da acceso a un gran campo o taller teórico-práctico, en el que se pueden encontrar determinados instrumentos o herramientas y las que, de encontrar sus usos, pueden ofrecer algunas claves para investigar en diferentes campos.

#### 5.4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DISPOSITIVO GRUPAL: *DIBUJO-CARTEL* “SIGNIFIQUEMOS NUESTRA PROFESIÓN”

Es un gran reto, conocer las significaciones imaginarias del colectivo de alumnos de la LIE ya que las significaciones nunca son absolutas. Hay imaginaciones canónicas absolutas como por ejemplo, un árbol, en el diccionario está plasmada una definición, pero árbol es una significación creada por un colectivo. El

problema de este trabajo reside en comprender cómo los estudiantes van imaginando su profesión. De acuerdo con Freud, un contenido manifiesto lleva a un contenido latente. En esta investigación se atreve a pensar si esto sirve para plantear la dimensión latente que interesa, sobre ¿qué son las significaciones y cuáles dan identidad al interventor educativo?, y encuentro que la dificultad está en la interpretación; interesan las producciones en colectivo, y aunque hay significaciones que parecieran apenas “una silueta”, es notorio que las prácticas profesionales hacen emerger “imágenes más nítidas”.

Se determina la cualidad signitiva que orienta el sentido de lo simbólico (Castoriadis, 2013:388-389). En este caso, para ofrecer una idea paralela que haga comprensible por qué se plantea tal o cual “sentido del imaginario”, y para el análisis específico de los dibujos, se ha considerado parcialmente el modelo del aparato psíquico grupal que propone Kaës, el cual integra tres puntos de vista: sus espacios propios, sus diferencias y sus articulaciones. El grupo posee una energía pulsional, en el que se efectúan realizaciones de deseos, donde circulan afectos, se forman representaciones cuya ligadura a simple vista es difícil revelarla. Sin embargo, se requiere de la clínica para hacerlo, por lo que la ligadura o el vínculo podrían ser parte de otra investigación.

El objetivo no fue el trabajo de psicoanálisis grupal, al no ser especialista en este campo, ni tratarse de colocar al grupo escolar en situaciones angustiantes, por lo que solamente se interpretó, a través de la transferencia sentida al observar los dibujos realizados por los alumnos, lo que contribuyó a la construcción de las significaciones y al sentido del imaginario colectivo, mediante la ayuda de los símbolos que se encontraban en los propios dibujos, puesto que interpretar, ya sea un sueño o un dibujo, quiere indicar su <<sentido>> “o sea sustituirlo por algo que puede incluirse en la concatenación de nuestros actos psíquicos” (Freud, 1985:146). No es posible indicar norma alguna para la interpretación simbólica, ésta depende del ingenio, creatividad e intuición del intérprete en psicoanálisis grupal, pero este ejercicio no tenía ese objetivo. En el sueño, al igual que en el dibujo se requirió del método psicoanalítico, concebido por Freud para lo onírico. De manera que se analizaron cada uno de los elementos, en el que cada signo puede ser sustituido por otro de significación conocida (Freud, 1985:147).

Para hacer el análisis, primero se observó si el dibujo se desarrolla en una o varias partes; se consideró la orientación en que se puede hacer su lectura,

puesto que puede plantearse de abajo hacia arriba, de arriba hacia abajo, o bien de izquierda a derecha, la forma elegida fue en nueve cuadrantes: el centro-izquierdo, el centro-centro, el centro-derecho, el cuadrante izquierdo-bajo y el derecho-bajo, el izquierdo-superior, el centro-superior y el centro-bajo. Se analizaron la enumeración y la cantidad de los diversos elementos dibujados, así como la carga simbólica atribuida a uno o más elementos y si existe alguna jerarquía entre éstos, de acuerdo a la orientación y orden dentro del *Dibujo-Cartel*.

En cada uno de los dibujos, puede observarse también la creatividad que cada uno de los estudiantes desarrolló. Las significaciones colectivas de la 9ª generación de la Licenciatura en Intervención Educativa, que se muestran a través de su *dibujo-cartel* en el sexto semestre; el análisis consistió en utilizar para la interpretación, algunos elementos del test HTP, y considerar que el dibujo de la persona genera en el sujeto asociaciones conscientes, incluyendo la expresión de la imagen corporal y facial, el árbol genera asociaciones pre-conscientes e inconscientes, de sus sentimientos, así como el contacto con la realidad, y la casa, muestra el sentimiento interno de vivir protegido, de buscar seguridad, tranquilidad y evitar los peligros del mundo externo, se observan los vínculos con la familia. En todos los casos, se buscó el contenido latente de los dibujos con referencia en las significaciones imaginarias, encontrándose:

1. *Representación: Persona (masculina, femenina, individual o colectiva)*

Significaciones imaginarias: En los dibujos de los alumnos se observa una historia imaginada, —lo que hace un interventor educativo en su trabajo, que se puede interpretar que es la identidad profesional—; invariablemente aparecen personas, algunas de las cuales, presentan un mayor tamaño en comparación con otras, lo que significan ser la autorrepresentación profesional —el interventor educativo—, en ocasiones, además del tamaño mayor se observan características como ser fuertes, o hasta características de un héroe o heroína. Lo imaginario sale a flote y los estudiantes fantasean sobre su futuro como interventores educativos.

Las figuras de mayor tamaño, invariablemente, se refieren al interventor educativo, representadas con género masculino si era hombre, o con género femenino si era mujer. Siempre se observan características distintivas y jerárquicas de las otras personas de la sociedad, o de la escuela. El análisis arrojó que

en ocasiones aparece dibujada con una capa de heroína, o con anteojos, o está rodeado por un halo dando idea de santidad; se observa también un estado de ánimo positivo, contentos y sonriendo, sobre todo cuando aparecen en el cuadrante superior y del lado derecho de la cartulina; en otras ocasiones, hay una distinción en el tamaño, cuando hay personas de menor tamaño representadas, aparecen como elementos de la comunidad o de una escuela.

Se pueden interpretar las significaciones imaginarias del interventor educativo, así como las significaciones de su imaginario social, donde los sujetos tienen infinidad de problemas psicosociales, representados por personas, con facie triste, con desesperanza por problemas locales y nacionales como ignorancia, pobreza, violencia, y el abuso representado por personas enojadas abusando de otra persona caída.

El sentido que se interpreta, es un interventor que está en acción, su bandera, instrumento o herramienta es la intervención educativa, se desempeña en una comunidad, tiene deseos de ayudar, de servir, de solucionar problemas, en la realidad y dejarlos en el pasado, buscando un futuro mejor (del lado izquierdo, recibiendo la luz del sol, muy contentas con libertad, con educación, con la bandera como símbolo patrio, con libros, coadyuvando hacia al ascenso social de la comunidad, a través de su formación profesional.

## 2. Representación: *Árbol*

Árbol es una palabra cuya raíz proviene del latín *arbor* (Stora, 1980) que del femenino pasó a ser masculino en la época prerromántica; en su sentido metafórico, "mástil", la idea de verticalidad, común en el hombre y el árbol es un elemento que permite explicar la multiplicidad de proyecciones antropomórficas; también se asimila esta idea a la de vigor y fuerza, así la protección del árbol, remite a la protección del padre, en donde la estabilidad y la fuerza moral están unidas. Sobre la simbología del árbol, Jung hace reflexionar sobre éste como símbolos de vida, de crecimiento.

Significaciones imaginarias:

Se representa al árbol en dos sentidos, uno que es un árbol vigoroso, y en el otro, un árbol seco, sin vida.

Sentido:

Para el colectivo de la 9ª generación, el árbol es la representación de él mismo como persona, como interventor educativo, es el vigor y la fuerza. Fortaleza

que ellos pueden dar a la comunidad, la estabilidad que desean proporcionar a las personas y la fuerza moral para terminar con los problemas sociales que los aquejan. Algunos árboles se observan con frutos, que son ofrecidos a la comunidad, como producto de la formación profesional recibida, donde obtuvieron los elementos para orientar a la comunidad a terminar con los problemas sociales presentes, e impulsar su ascenso social y mejora. En otro se le da un sentido de “muerte”, donde no hay vida; y cuando el interventor realiza su trabajo en la comunidad, hay una transformación, un sentido de vitalidad, de vida y de frutos que ofrecer, podría parecer muy ideal, pero esta pulsión de vida es el impulso que permitirá enfrentar la realidad, en la que se encontrará al salir y que a su vez representa una esperanza que se puede concretar.

### 3. *Representación: Casa*

Significaciones imaginarias: como parte de la comunidad o de la escuela.

Sentido:

Es significada como parte o elemento de la comunidad, su sentido es positivo, un ámbito de intervención con la finalidad de mejorarla, de ayudarla; y como escuela, esta representación se muestra en la mayoría de los dibujos, como el lugar de formación puede ser de educación básica o profesional, donde se forman los interventores educativos, visto también como un segundo hogar donde existe un vínculo afectivo con sus propios compañeros, con los maestros que los formaron en valores de manera integral y donde se socializan y encuentran entre ellos y encuentran una familia, sobre todo si los alumnos provienen de fuera, como fue el caso de la mayor parte de los alumnos de esta generación, también es vista como el ámbito de Intervención Educativa, al egresar de Educación Inicial y Educación Básica: preescolar, primaria y secundaria, así como también de media superior.

### 4. *Representación: El sol*

El sol simboliza generalmente al padre y a la energía masculina, pero también se relaciona con el calor que emite, es una fuente energética de luz y calor. En los dibujos de los alumnos se representa dibujado en cerca de la mitad de todos los dibujos colectivos del grupo y de la muestra.

Significaciones imaginarias:

Luz y calor mejoran el estado de ánimo.

Sentido:

Generalmente, se encuentra colocado del lado derecho, en ocasiones con la palabra educación abajo, lo que significa que la educación es como la luz y da calor a las personas, pero son los interventores educativos los que llevan esa luz y ese calor a las personas de la comunidad. El sol se encuentra representado siempre en los dibujos donde el sentido es positivo, de mejores condiciones sociales, también es de esperanza, ubicado a la derecha en la parte superior.

En la dinámica de la poetización se percibe cómo al calor del sol se le equipara a la calidad de educación que ofrece el interventor educativo, una “educación con amor”, transformando en obligación moral la educación con amor, que “como la luz del sol a todos debe llegar”. Otros elementos relevantes que son símbolos complementarios son las nubes, el cielo con rayos y lluvia, el camino, las escaleras y el puente.

##### 5. *Representación: El cielo*

Significaciones:

El cielo se observa en dos significaciones antitéticas tormenta o ambiente tranquilo.

Sentido:

Cuando el cielo se representa con nubes oscuras con rayos y lluvia, se observa en el sentido de un ambiente adverso, conflictivo, con temor a determinadas situaciones que pueden producirse en la realidad. Cuando se encuentra en un ambiente tranquilo es porque el interventor educativo, ha realizado su trabajo.

##### 6. *Representación simbólica: El camino*

Significaciones imaginarias:

En el dibujo el camino significa la transición, flujo de comunicación.

Sentido:

El camino es la transición de un ambiente hostil y negativo a un ambiente más armónico, de una situación de vida triste, a otra situación donde hay alegría, donde hay vitalidad, vigorosidad, frutos, agua clara. Transición hacia algo que va mejorando, hacia el crecimiento. Se le da el sentido de comunicación, se observan transitando de un lado a otro.

Un año después, en la dinámica de la poetización a la significación del ca-

mino que aquí —en el dibujo—, representa la posibilidad de transición de una situación social conflictiva a una vida en comunidad armónica, se agrega la significación “luz”, que representa el sentido que la LIE le da al camino de dificultades que les plantea la realidad social, y que la guía de los LIE’s les permite el ascenso hacia mejores condiciones y posibilidades de realización social.

7. *Representación: La escalera*

Significaciones imaginarias:

La escalera significa ascenso y descenso para esta generación.

Sentido:

La escalera tiene un sentido de ascenso, descenso social y económico para los habitantes de la comunidad; logro de metas, es decir, el estudiante que logra la meta de hacer un proyecto para desarrollarlo en la comunidad, a través del trabajo en equipo; otro sentido es la satisfacción que siente la persona con lo realizado, como estudiante o como interventor educativo.

8. *Representación: El puente*

Significaciones imaginarias:

En esta 9ª generación significa transición, ayuda, cambio.

Sentido:

El sentido que se le da al puente es la transición de un ambiente hostil, con problemas sociales, a un ambiente mejor sin problemas sociales, lugar por donde transita la sociedad para la igualdad. El sentido dado también es de ayuda a la comunidad, un lugar donde recorre la comunidad acompañada del interventor, donde se encamina a una mejora social de la calidad de vida de los sectores marginados, donde se dirige hacia el futuro con el apoyo y la enseñanza, con el acompañamiento hacia el desarrollo de competencias de los sectores marginados.

9. *Representación: El libro (en singular o en plural) se encuentra siempre abierto.*

Significaciones imaginarias:

El libro significa sabiduría, recurso, educación.

Sentido:

El libro representa la sabiduría, lo que contiene los valores de una sociedad como la Constitución, lo que sirve para educar, para formar profesionalmen-

te a los interventores educativos, en ocasiones va acompañado de texto, para clarificar más lo que desean expresar. Los libros con leyendas como educación y libertad, a la derecha otro más con paz, felicidad, intervención, otro en el centro dice grandeza, investigación, otro ve a la LIE como una alternativa en todos los ámbitos públicos y privados, otro con UPN, responsabilidad, profesionalización; lo que lleva a darse cuenta que el sentido de este símbolo tiene una significación imaginaria relacionada con la formación profesional del interventor educativo y los deseos de éste.

Por la ubicación de los dibujos, se puede analizar, dividiendo el área en nueve cuadrantes; encontrando representaciones abstractas de pasado, presente y futuro. Donde el presente se convierte en pasado cuando el futuro llega, así a las comunidades, o lugares donde llega en presente el interventor educativo se muestran hostiles, con muchos problemas sociales y educativos, y el interventor ayuda a que el ambiente sea mejor, a que las personas encuentren lo mejor de ellas, con una visión más positiva en un futuro.

En el presente se observa la formación profesional, representada de diferentes formas, con personas bajando o subiendo una escalera, con un texto que dice elaboración de proyectos, desarrollo, crecimiento, aportación, trabajo en equipo. Se perciben también los problemas sociales de una comunidad, se hacen representaciones de tránsito de un lugar con problemas a un sitio sin problemas, a través de los caminos y los puentes.

El futuro siempre está representado por un sentido positivo, como el desempeño profesional de interventores en la comunidad o en la escuela, en el primer ámbito, como una sociedad mejor, feliz, con libertad y educación. Hay aquí una visión dual del individuo que, por un lado, que desde la escuela se adquiere la formación profesional y la libertad. El Interventor educativo, que transforma las capas de la realidad; con una nueva perspectiva, resuelve problemas; por otro, que tiene respecto a seguridad y confianza, educación, trabajo, escuela, mejor realidad. Apoyo a la enseñanza, desarrollo de competencias de los sectores marginados. Mejora social en cuanto a la calidad de vida de los sectores marginados, a través de la intervención educativa.

Se representa también en los problemas sociales de la comunidad, mediante las caras de personas con sentimientos negativos como pena, tristeza, nostalgia, miedo, vergüenza, cólera, rabia y odio. En el centro, generalmente, los interventores educativos acompañando a otras personas hacia el futuro, donde se

observan en general sentimientos positivos de alegría, cordialidad, trabajo en equipo, de tranquilidad, de árboles con frutas, de soles irradiando luz y calor.

Estos sentimientos son los que ellos mismos pueden tener o han tenido y los proyectan en las caras de las personas de la sociedad, y ellos mismos son la sociedad de la realidad de la que parten. Lo rescatable de estas situaciones es que colocan en su formación la posibilidad de tránsito, a partir de que inician la licenciatura. El pasado representado en sus dibujos, muestran el descontento, sus sentimientos negativos, sin saber qué buscan, o qué quieren; se observa también, el tránsito por la institución educativa, en el presente; y la energía con la que ellos egresan a “enfrentar” al mundo, del lado derecho de su dibujo. Los estudiantes se encuentran en la etapa de “intimidad *versus* aislamiento” (Erikson, 1987:237), en la cual, van en busca de la intimidad (capacidad de entregarse a las afiliaciones y asociaciones concretas) y de desarrollar la fuerza moral para cumplir con compromisos libidinales, de amistad íntima y experiencias de inspiración.

#### 5.5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DISPOSITIVO GRUPAL: ¡POETICEMOS NUESTRA PROFESIÓN! DE LA FORMA EN QUE SE PROCEDIÓ AL HACER EL ANÁLISIS

El ejercicio del análisis metafórico consiste en ir descubriendo la serie de desplazamientos que se hacen e integrarán el sentido y las significaciones de la profesión. Cada poema fue analizado de manera individual, sintetizando en algunos casos el desplazamiento de mayor significación, para encontrar el sentido del imaginario en cada uno. Posteriormente, se reconstruye de manera colectiva el sentido y los valores fundamentales que conforman el imaginario de la profesión.

Ejemplo: de significaciones imaginarias de un alumno de la línea de Educación Para Jóvenes y Adultos, a través de su poema:

- Desplazamientos:
- LIE=Iluminación vs. Oscuridad para llegar al final, ¿qué es el final?, o bien el final ¿de qué?
- LIE=*Arma para afrontar los demonios de afuera*; (demonios= ignorancia, desempleo, discriminación.)
- ¿Qué es afuera?, ¿Qué es adentro?

- Los LIE's = *Ejército, cada vez con más experiencia y preparación.*
- Ejemplo: de significaciones imaginarias, de un alumno de educación inicial en su poema:
- Primer desplazamiento:
- Contenido de la LIE=*En la LIE está la luz del sol.*
- Segundo desplazamiento:
- Modo de ser de la LIE= *Es pensar, es educar con amor.*
- Tercer desplazamiento:
- Imperativo categórico de la LIE=*Educar con amor es como la luz del sol, a todos nos debe llegar.*

#### a) Desplazamientos signitivos

Cuando Castoriadis se pregunta *¿qué es una significación?*, se responde “sólo podemos describirla como un haz de remisiones interminables a otra cosa” (Castoriadis, 2013: 386). Dado que el léxico de las significaciones está abierto por doquier, la significación plena de una palabra es todo lo que a partir o a propósito de ella se puede decir, pensar, representar o hacer socialmente. Considerando lo anterior, la significación desde esta perspectiva escapa a las determinaciones de la lógica identitaria —lógica de conjuntos y sin embargo—, incluso en este caso, y así se comprueba la asunción parcial de esta lógica, de sus necesidades. Más adelante, cuando Castoriadis se refiere a la operación del <<legein>>, plantea que su manera nuclear de operar es la designación<sup>9</sup>. Cuando se dice “esto se llama...” se pone en juego todo el haz de operadores que se ha pensado como separados y separables. En efecto, aquí va implícito con toda su potencia operativa el signo y todo aquello a lo que éste da existencia.

Una vez explicado el papel del signo en el desarrollo de la lógica de conjuntos, Castoriadis se refiere a su forma de operar en el proceso identitario, y sostiene que “al poner el signo, lo imaginario social, por primera vez en el desarrollo del universo, da existencia a la identidad, y lo hace de manera tal que instituye la identidad, así como en y por la figura”<sup>10</sup> (Castoriadis, 2013:388),

<sup>9</sup> DESIGNAR (l. *designare*).tr.s. XVIII al XX. Formar designio o propósito//2, s. XVII al XX. Señalar o destinar una persona o cosa para determinado fin. //3, s. XVII al XX. Denominar, indicar, ALONSO, Martín, *Ibid.* T.II, p. 1492.

<sup>10</sup> “FIGURA, 1220-50 Tom. Del lat. *figura* íd. y ‘configuración, estructura’, ‘forma, manera de ser’ (deriv. de *ingere*, ‘amasar, modelar, dar forma’) Deriv. *Figurilla, figurín*, 1843, del it. *figurino*, princ. S. XVI, *Figurón*, princ. S. XVII, 2ª mitad S.X, lat. *figurare* ‘dar forma, representar’; *figuración*; *figurado*, 1283, *Desfigurar*,

continúa con el proceso de significación en la “institución imaginaria, luego es implicado aquí el <<objeto>> como <<cosa”>>, <<propiedad>>, etc., “a partir de ese momento, el objeto aparece y es puesto como unidad definida de una indefinida” (Castoriadis, 2013:388). En esta parte en la que Castoriadis plantea la signitividad —por decirlo de alguna manera—, o la forma de operar la designación para identificar un objeto-denominación o propiedad-sentido, fue en la que se pensó en el momento de elegir esta dinámica, “Poeticemos nuestra profesión”, con la finalidad de identificar las palabras o desplazamientos que crearían los estudiantes al significar su licenciatura, rescatando el sentir, y los afectos que darán sentido a su identidad y trabajo profesional:

- *Luz del sol*

Desde luego, llamó mucho la atención que fuera precisamente la palabra “luz”, o “luz del sol”, o palabras relacionadas con ésta las que más aparecieron, tanto en el <<desplazamiento poético>>, como en la <<representación del dibujo>>, en este último caso, el *dibujo-cartel*, lo que da para pensar que aparecen más como ejercicio de representación.

- *Iluminación<sup>12</sup> vs. oscuridad*

En el caso de la palabra “iluminación” se utiliza la inflexión reflexiva “ilumíname en el camino de la oscuridad” porque son muchos los que caminan y pocos los que “llegan al final”, lo cual parece una especie de ruego —al “poder ilustrador” del programa LIE— que le permita la terminación de su licenciatura; o bien podría referirse a una solicitud de “inversión” de este poder esclarecedor del programa con el fin de apoyar a los muchos que “*caminan en la oscuridad*” para que puedan llegar a sus respectivos finales, para referirse a los fines que cada uno de esos muchos tiene.

---

h 1260, *Prefigurar, prefiguración, Transfigurar*, h 1440; *transfiguración*, 1495, *Configurar*, 1636, *configuración*. COROMINAS, Joan, (1961) Breve diccionario etimológico de la lengua castellana, Madrid, España, Ed. Gredos, (Biblioteca románica hispánica, V, Diccionarios), p. 266.

11 COSA, S. X, Del lat. CAUSA ‘causa, motivo’, ‘asunto, cuestión’, que en latín vulgar, partiendo de su segundo significado, tomó el sentido de ‘cosa’ ya en el S. IV de nuestra era. *Ibid.*, p. 170.

12 LUMINAR, l. (iluminare), tr. S. XIII al XX. Alumbrar, cubrir de luz, bañar de resplandor...// 5, fig. S. XVIII al XX “Ilustrar el entendimiento por medio de las ciencias o el estudio”. [l.: latín; fig. sentido figurado; tr. verbo transitivo] ALONSO, Martín, *Enciclopedia del Idioma*. Diccionario histórico y moderno de la lengua española (siglos XII al XX). Etimológico, tecnológico, regional e hispanoamericano. Tomo II, p. 2344.

- *La palabra “Resplandor”*

Como desplazamiento se refiere el destello de luz en medio de la obscuridad, que precede a la aurora del nuevo día, queriendo significar con ello, la culminación de un “*gran esfuerzo*” desplegado por la 9ª generación durante los cuatro años que duró la licenciatura.

- *Alma y corazón de la LIE = Esencia de la LIE*

Lo más alto de la montaña = El esfuerzo que significa llegar a ser un LIE.

El “*brillo y resplandor*” en ‘*lo alto de las montañas*’, es un doble desplazamiento metafórico para describir en dónde se encuentra la esencia o el “alma y el corazón de la LIE”. Este doble desplazamiento en la poetización intenta al mismo tiempo “dimensionar la grandeza” de este programa por el esfuerzo que imaginariamente tienen que hacer los estudiantes al “*escalar lo más alto de la montaña*”, para hacerse de la esencia de esta currícula. Al dar lectura a esta composición poética parece inevitable asociarla a la figura del <<Prometeo encadenado>> de Esquilo; sobre todo en aquella parte en que Prometeo se encuentra atado en lo alto de la montaña, con el fin de que diariamente los buitres le devoren las entrañas, como castigo impuesto por los dioses por haber robado el fuego.

- *LIE = Pensar = Educar con amor = la luz del sol*

Este es un triple desplazamiento para significar la LIE: el primero es “*pensar*”, pero para decirlo empieza por el método de la negación, es decir, explica qué no es la LIE: “*La intervención educativa no consiste en enseñar a los humanos, no es la simple reproducción del pensamiento*”, “*sino más bien es pensar*”. El desplazar el sentido identitario de la licenciatura hacia el “*pensar*”, es dejar abierta la identidad hacia la creación o hacia la reflexión, a partir de un sentido medianamente delimitado, como lo tiene actualmente la LIE, se abre de manera indeterminada. No obstante, esta indiscriminada liberación del pensamiento llevará a las estudiantes a la rápida búsqueda de un cierto control del pensamiento, por lo que deriva en “*educar con amor*”.

Es probable que los estudiantes al preguntarse *¿qué es educar con amor?*, entren en una mayor complicación, entonces en lugar de decir ‘*qué es educar con amor*’, hacen un pequeño giro en la operación y mejor responden a la cuestión *¿cómo debe de ser la educación con amor?* “*como la luz del sol, a todos debe*

*llegar*". De dar respuesta al significado de "*educar con amor*", lo convirtió en una especie de <<imperativo categórico>> kantiano: la educación con amor, como la luz del sol, a todos debe llegar. Es muy probable que este sentido dado a la LIE, tenga su origen en otra metáfora *muy socorrida* en el campo zacatecano, ante las inclemencias de los fríos de la región, en donde "el sol es la cobija de los pobres" del campo, y es una cobija que a todos les da calor. Lo anterior, entre otras cosas, se puede traducir en una mirada hacia estilos de relación social poco cálidos dominantes en la sociedad en que los LIE's se han desenvuelto, y puede expresar una demanda desde lo psicosocial en busca de relaciones, que incluyen la del maestro-alumno, más cálidas.

#### b) *Desplazamientos simbólicos*

- *Egresado LIE = Soldado*

¿Qué significa, o qué representa la palabra "soldado" en este esfuerzo de poetización?

De muchas maneras y por mucho que sea el esfuerzo de significación y, por tanto de desplazamiento, la realidad sociohistórica aparece aquí de modo indeleble en una especie de alto relieve. En el caso de los soldados en Zacatecas en tiempo relativamente corto el estado pasó de tener una zona militar a tres, por lo que, el número de soldados que componen esos cuerpos se ha triplicado por decir lo menos.

Como ha sucedido en varias regiones del país desde 2008, el número de cuerpos de seguridad de tipo federal, estatal y municipal han proliferado. Sobre decir que la multiplicación de estos cuerpos oficiales es el escenario de una "*declaración de guerra*", ¿a quiénes?, eso hasta ahora no ha quedado muy claro. No obstante, esta realidad nacional, cuando los estudiantes hacen de los egresados un símil con aquellos, el desplazamiento simbólico que realizan también es un reconocimiento y un auto reconocimiento de que tanto los soldados, como los LIE's, "*cada vez se unirán más, cada vez más preparados y experimentados*".

A diferencia de otros estados del país, la población zacatecana no ve con desconfianza a los cuerpos oficiales de seguridad federal. Como tales, dichos cuerpos como la misma población civil —que también la constituyen los estudiantes— forman parte de la vasta red institucional estatal. Antes de que se instituyeran las otras dos zonas militares, la única que había en el estado se

asentó en el municipio de Guadalupe, aledaño al de la ciudad capital del estado de Zacatecas.

Hay otros factores culturales que han alimentado esta visión positiva hacia los soldados, las armas e inclusive hacia la palabra ‘guerra’: en principio es uno de los estados donde el catolicismo es muy fuerte. Además, hay una tradición cultural llamada “Morisma de Bracho”<sup>13</sup>, que es la representación de las guerras históricas entre católicos, los ‘buenos’, contra moros, los ‘malos’.

- *LIE = Arma*

Ahora bien, el que se haga un desplazamiento <<identificando a los LIE’s>> con los soldados”, en lo que se refiere a que cada vez se “*unirán más*” y estarán “*cada vez más preparados*” y “*experimentados*”; el corolario sería que <<sus tareas tienen un sentido positivo similar: mientras los soldados luchan contra los ‘malos’, los LIE’s luchan contra “los demonios de afuera”, los cuales son identificados como “la ignorancia, [ el ] *desempleo*, [ la ] discriminación entre muchos [ otros]”>> Pero << *¿cómo enfrentarán los LIE’s a esos demonios de afuera? El ‘arma’ con la que cuentan es la formación que recibieron en la LIE>>.*

c) *La reflexión sobre la LIE lleva al autoconocimiento*

Si la LIE es como la luz que ilumina las oscuras veredas de la realidad, ¿serviría ésta para guiar por los vericuetos del alma? Véase lo que piensan los estudiantes de la 9ª generación:

Sé es interventor hasta que se interviene en otros:

- “*No me encuentro en mí hasta que intervengo en ti*”

La vida no tiene sentido si no sirves para algo o a alguien:

- “*¿Qué sentido tendría mi vida sin servir?*”

La vida te ofrece felicidad si ayudas a los demás:

---

<sup>13</sup> Se denomina “morisma” porque es una representación de las guerras de los católicos contra los moros, y Bracho es el nombre de un pueblito pegado a la ciudad de Zacatecas en donde surgió esta representación durante el siglo XIX. A partir de su institucionalización empezó a organizarse y a designarse un lugar específico para su representación —el “campo de los moros”, o el “campo de la morisma”— en gran parte de los municipios del estado. Esta representación se hace durante cuatro o cinco fechas durante el año; arrastra a los sectores populares de las colonias más pobres. Para comprarse los uniformes de guerra y las armas —dado que son armas auténticas— la feligresía se la pasa ahorrando todo el año para que en fechas de morisma se presenten con ‘armas relucientes’ y ‘uniformes limpios’, planchados e impecables.

- “Si ayudas a los demás llegarás a amarte a ti mismo”
- “La recompensa es grande si con esto llegas a amarte”

Si alguien se llega a amar, será una razón más para superarse:

- “Es una razón más para quererme superar”

Aclarar sus objetivos profesionales le permitió identificar los de la LIE:

- “Esclarecer sus objetivos profesionales, le permitió identificar los objetivos de la LIE”

En su búsqueda de proyección de su LIE interno descubrió al nosotros:

- “No te pido que vayas detrás ni de frente, ve a su lado, siente con él, camina con un INTERVENTOR”

#### d) Representaciones, deseos y afectos con respecto al LIE

- *Interventor de sueños*

Decir que un LIE es ‘interventor de sueños’, puede interpretarse que los sueños que pueden tener muchos de los sectores olvidados del neoliberalismo —grupos etarios— objeto de los proyectos de intervención de los LIE’s, se harán realidad gracias a la preparación y la gestión de algún LIE. El interventor educativo también podría ser un ‘interventor de sueños’ y transformador de aquellos que ya perdieron la capacidad de soñar y sólo tienen pesadillas. Los LIE’s con su preparación, sensibilidad, creatividad y atinencia para diseñar, gestionar y desarrollar proyectos de intervención, podrían ser los adecuados para estas necesidades de los grupos etarios, incluso de sus pesadillas.

- *Mediador de realidades*

La palabra “mediar” viene del latín *mediare* y se introduce al castellano en el siglo XIII; su significado era “llegar a la mitad de una cosa, real o figuradamente”. Del siglo XVII al XX su significado varía entre “interceder o rogar por uno”, también “interponerse entre dos o más que riñen o contienden, procurando reconciliarlos y unirlos en amistad”<sup>14</sup>. Sin embargo, la realidad es diversa sobre todo cuando se habla de su lectura, por ello la 9ª generación habla de “realidades”, lo que hace más amplio el radio de su acción mediadora.

<sup>14</sup> ALONSO, Martín, *Enciclopedia del Idioma. Diccionario histórico y moderno de la lengua española* (siglos XII al XX). Etimológico, tecnológico, regional e hispanoamericano. Tomo II, p. 2762.

- *Amante prometido del que se espera todo*

Una visión crítica y autocrítica de la forma en que la 9ª generación se representa a los LIE's puede ser un relampagueante regreso al amor "idealizado primitivamente" de la entrada a la adolescencia; presencia del amor inmaculado, todopoderoso y perfecto, del que se espera todo de manera incondicional. Sin embargo, después de probar los primeros sinsabores, resultado de los escarceos de la adolescencia propiamente dicha; el consecuente reconocimiento de las imperfecciones del amor, "capital experiencial" de la adolescencia tardía, y ante las inseguridades y tensiones que enmarcan el umbral del egreso profesional, pareciera que la cautela aconseja que las expectativas laborales no pueden ser muy altas, las caídas a estas alturas suelen ser más dolorosas, por lo que es mejor dejar el paso a las dudas e inseguridades.

- *Es un ser humano y amante de la enseñanza*

Si el LIE puede ser considerado como el 'amante del que se espera todo, que no pueda aquilatarse en él al ser "humano" y, formado en una institución que los docentes reconocen como "la universidad de los maestros" entonces, y por extensión se puede ver al LIE como el "amante de la enseñanza".

*"Interventor por una mejor educación; compañero y guía de la vida educativa".*

Llegar a ser LIE requiere esfuerzo constante y aceptar grandes sacrificios, [abnegación].

Espíritu de servicio, *"apoyo a la sociedad"* [abnegación].

El LIE requiere valores como *"la vocación"*.

El LIE requiere cualidades como *"tenacidad y constancia"*.

El LIE requiere actitudes de *"liderazgo y optimismo"*.

#### e) *Deseos y afectos: cualidades especiales del LIE*

- A pesar de lo importante de su labor y la altura de sus objetivos, *"camina con humildad para trascender los límites de la escuela"*.
- Tiene *"la capacidad de abrir su mente para plantear soluciones a los problemas de diversos campos"*.
- Posee *"conocimientos y competencias para plantear soluciones a las problemáticas que detecta"*.

- *“Indaga para saber desarrollar ideas propias”.*
- *“Aprende a intervenir para ayudar a las personas que más lo necesitan”.*
- Las capacidades específicas del LIE para que pueda trascender como profesional [son]: *“capacidad de gestión [y] capacidad de innovación”.*

f) *Deseos y afectos: Intensiones de la acción del LIE*

- Ayuda a *“tomar conciencia del papel trascendental de la educación”.*
- La población objetivo de los LIE’s son *“los grupos vulnerables de la sociedad”.*
- El fin trascendente de los LIE’s con respecto a los grupos vulnerables es crearles *“una nueva visión de la vida”.*
- *“Afrontar los demonios de afuera, como la ignorancia, el desempleo y la Marginación”.*
- *“Todo aquello que nos afecta no es un problema en realidad, la actitud de las personas es la que debemos cambiar”.*

g) *Lo que no es la LIE o no debe ser el LIE*

- *“No consiste en enseñar a los humanos la simple reproducción del pensamiento”.*
- *“Amante del hierro, devorador humano, hermano de nada y de todos”.*
- *“Con enormes ojos que miran mi pueblo, pueblo azotado por injusticias que matan su esencia”.*
- *“Con ojos de hierro que no dejan ver emociones y caricias... sólo sientes opresión e ignorancia”.*
- *“Tus atracciones globales, tan globales como el mundo mismo”.*

h) *Esencia y ubicación de la LIE [representación]*

- La esencia de la LIE es *“el brillo y el resplandor de la luz del sol”;*
- *“La Lie está en lo más alto de las montañas”;*
- [El imperativo categórico Kantiano de la LIE]: *“La educación con amor, como el sol a todos debe llegar”.*

## 5.6. LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL INTERVENTOR EDUCATIVO, COMO SIGNIFICACIONES DE SENTIDO ENTRE LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y EL SER

En el desarrollo de esta investigación, los actos, las palabras, las representaciones gráficas y las metáforas de los estudiantes, remiten a su inconsciente, donde se busca el magma de significaciones imaginarias que originan su identidad profesional como interventores educativos; sin embargo durante los primeros semestres, a través de su discurso escrito se mostraba muy poco de las significaciones imaginarias, apenas algunas figuras relacionadas con docentes, muy probablemente asociadas a cierto imaginario institucional; además esta parquedad de los primeros resultados del discurso escrito mostraba también las limitaciones propias de la calidad de la comunicación a través del lenguaje verbal escrito, por lo que se empezaba a plantear la posibilidad de otra dinámica que ofreciera una mayor riqueza la expresión de diversidad de ideas, al mismo tiempo el dominio de las elucidaciones de Cornelius Castoriadis se profundizaba para entender y comprender mejor cómo era que los LIE's construían su identidad profesional.

En la técnica del cuestionario, los estudiantes parten de la imaginación plasmando a través del lenguaje sus ideas sobre qué es el interventor educativo, lo que hace, la forma en que lo hace, realizando producciones escritas, utilizando un lenguaje convencional asimilado en los contenidos de los cursos, del trato cotidiano con los docentes de la licenciatura, con los mismos compañeros estudiantes y las experiencias escuchadas por los egresados de otras generaciones, es decir expresan lo que en parte es suyo, pero no lo es exclusivamente, puesto que es una construcción social.

El dispositivo grupal: *Dibujo-Cartel*, “significando la profesión”, arrojó elementos inconscientes importantes de las significaciones imaginarias, no sólo individuales sino colectivas y sociales, donde ellos como estudiantes toman contacto con sus representaciones, deseos y afectos que están en su psique, y aunque forman parte del imaginario socio-histórico, les permitieron tomar una cierta posición de autonomía al poder o no representarlos de una forma única, lo cual se observa en los desplazamientos colectivos, de su sí mismo en los dibujos de ellos mismos como interventores.

En los dibujos, expresaron libremente una imagen mental, una representación proyectiva de su quehacer profesional en el futuro; analizando estas re-

presentaciones mentales, se ha penetrado en el laberinto de la simbolización de su imaginario, llegando a la convicción de que para los estudiantes de la 9ª generación, el árbol, los representa a ellos en su quehacer diario en una comunidad, o en una institución educativa; es probable que si se hubieran buscado las significaciones imaginarias de la intervención educativa en otras generaciones la representación simbólica pudiera ser otra. En esta generación los frutos que muestran los árboles, representan su formación profesional, en la que tuvieron una influencia mayúscula los docentes que participaron en la construcción de su identidad, en los años de 2010 cuando ingresan hasta 2014, cuando ya egresaron en las líneas específicas de Educación Inicial y EPJA (Educación de Personas Jóvenes y Adultas).

El imaginario del futuro interventor, forma parte de un imaginario socio-histórico, el cual a través de su creatividad le permite elaborar una especie de impronta cuyas influencias son múltiples, lo que no lo hace un constructo de menor calidad. Un ejemplo de esto fue el proyecto de intervención sociocultural desarrollado en el centro comunitario de la colonia Martinica, del municipio de Guadalupe Zacatecas, por parte de cinco estudiantes de EPJA de la 9ª generación de la LIE, para la recuperación de espacios lúdico-deportivos.

El dibujo proporcionó elementos de análisis, para buscar significaciones imaginarias del inconsciente, pero se percibía que faltaba algo por encontrar, y el dispositivo grupal “Poeticemos nuestra profesión”, permitió a los estudiantes expresarse a través de metáforas, donde se daba el desplazamiento y la condensación freudiana del sueño, como manifestación del inconsciente por la metonimia y la misma metáfora, la cuales tomaban algunas de las operaciones del inconsciente y a través de ellas se manifestaban.

Al realizar los desplazamientos hacia palabras como la *luz*, *pensar*, o *amor*, se abre un infinito de posibilidades de significación, una especie de salto de una experiencia vivida desde una realidad psicosocial, sociohistórica, institucional y del currículum vivido, en la que cada una de estas esferas en el fondo de sus linderos hacen sentir sus delimitaciones y pareciera que la fuerza inspiradora del salto y del impulso creativo de la 9ª generación tiene una carta de vuelo, cuyo destino es finito pero ilimitado. De seguir la metáfora de la <<lava volcánica>> de Cornelius Castoriadis, los estudiantes de la LIE —generación 2010 a 2014— abrieron las compuertas y dejaron salir la lava volcánica hirviendo hacia cauces desconocidos.

En el momento en que “daban rienda suelta” a su capacidad poética a través del dispositivo grupal, “poeticemos nuestra profesión”, los estudiantes ya tenían un año de estar realizando sus prácticas profesionales en diferentes espacios como comunidades alejadas del municipio, colonias de la zona conurbada, escuelas de educación básica y educación preescolar.

A dos equipos de séptimo y octavo semestres se les acompañó durante sus prácticas profesionales: el primero desarrolló un proyecto sobre “la utilidad de la Ipad en la educación primaria”; y el otro proyecto socioeducativo, se desarrolló en la cancha de una colonia de la zona conurbada, esta cancha era utilizada durante las mañanas por niños de una escuela primaria que se encontraba al lado, pero en las tardes, cuando ya no estaban ni escolares ni profesores era utilizada por jóvenes habitantes de la colonia para esconderse en las instalaciones de la primaria y drogarse, lo que impedía que se les diera un uso más adecuado; los estudiantes desarrollaron ahí un proyecto sobre actividades lúdico-deportivas, entonces de estar abandonada y siendo mal utilizada, le dieron un uso más positivo; actualmente, a dos años de haberse desarrollado ahí el proyecto, todavía es utilizada por los niños para jugar básquetbol, aún cuando los estudiantes, ya egresados trabajan y desarrollan sus actividades y proyectos en otros lugares.

Durante la formación profesional de los estudiantes de la 9ª generación, se observó que, de tener una idea muy vaga de la intervención educativa, equiparándola con la docencia de un maestro de grupo en educación básica formal, fueron construyendo su identidad, es probable que sin diferenciación alguna, fueron (semestre a semestre) encontrando sentido a la intervención educativa, a partir del sexto semestre, cuando se incorporaron a las prácticas profesionales, mostrando una omnipotencia que, considero es necesaria para enfrentarse a la realidad cuando egresan y buscan trabajo con elementos más teóricos que prácticos; al encontrarlo llevan con ellos una fortaleza que podría interpretarse como una pulsión agresiva sublimada en el “bien de la comunidad”, esto se observa en las metáforas de sus poemas, en contraste con las prácticas profesionales que realizaron y los proyectos de intervención con los cuales se titularon, esta pulsión se convierte en “causas”, “medios” o “soportes” de placer para sí mismo (Castoriadis, 2013:488), manifestándose a través de la imaginación, esta sublimación se da a través de su acción, desde el sexto hasta el octavo semestres, en los que como estudiantes se fueron incorporando a la sociedad, y al egresar, van infundiendo nueva energía positiva a través de su actuación,

que los identifica como lo que son, interventores educativos, cuya profesión, la intervención educativa va constituyéndose paulatinamente en una profesión que sigue siendo un imaginario radical, pero que a través de hechos como la conclusión de “un documento recepcional” y el examen profesional, generación tras generación se va instituyendo esta profesión como parte de un <<imaginario instituyente>> que paulatinamente va formando parte del entramado del <<imaginario efectivo>> en la sociedad zacatecana, y cada uno de los interventores educativos, van configurado y fortaleciendo una imagen identitaria, que los diferencia de otras profesiones; aun aquellos que desarrollan labores como docentes en las instituciones escolares, denotan sus diferencias respecto a los profesores de origen normalista, subrayando su “formación en competencias”, o simplemente autodenominándose LIES.

Aún cuando el objetivo no fue hacer conscientes las pulsiones agresivas, se pudo observar una sublimación de ellas; no pudo tampoco dejarse de lado el contexto socio-histórico tan contrastante en Zacatecas, tampoco las creencias y costumbres de los estudiantes provenientes de diferentes municipios, algunos alejados de la cabecera municipal, donde se ubica la Universidad Pedagógica Nacional; tampoco se deja de lado el momento histórico de la misma institución, en la que cada tres años hay un cambio de director y de su equipo de trabajo; por otro lado no puede obviarse tampoco, que los docentes que trabajan en la LIE no tienen formación de interventores educativos, el equipo original que empezó a trabajar en el programa de licenciatura LIE, se ha ido modificando, algunos han transitado a otros programas y otros docentes se han ido incorporando; de los que continúan ahí, no todos trabajan de tiempo completo; el programa se ha enriquecido con el recambio constante de docentes, pero por otro lado también ha sido un obstáculo, ya que esto ha evitado tener una imagen más clara del interventor educativo. Si se quisiera traducir la situación anterior a la metáfora del magma, se diría que las corrientes magmáticas de significaciones imaginarias son un flujo incesante de lava, elevando y descendiendo diversos grados de temperaturas y con diversas variaciones de colores y con distintos estados de petrificación.

Las significaciones imaginarias sociales son un producto original del imaginario radical y social alimentado por una serie de condiciones que se encuentran en el ambiente sociohistórico en el que los imaginantes se encuentran inmersos actuando desde sus referentes imaginarios y desde las condicionantes

de cada una de las instituciones dentro y desde las cuales interactúan con sus respectivas ritualidades.

También las significaciones imaginarias de los estudiantes de intervención educativa —de la 9ª generación— en la Unidad 321 de la UPN, se encuentran inmersos —ellos como coproductores de ese imaginario y quien esto escribe como docente y como coproductor del mismo, como intérprete y como presunto traductor de ese imaginario—, que desde la perspectiva grupalista de Loureau, se encuentra sobreinvolucrado, en un verdadero mosaico de elementos que tienen significado en su momento. Este hecho es un elemento que puede empañar nuestra lente a la hora de hacer la lectura del mosaico<sup>15</sup>, dado que la decodificación se hace en un momento distinto, lo que plantea condiciones sociohistóricas, psicosociales, socioeconómicas, sociopolíticas, etc., que van a reflejar sus respectivas tonalidades, y se verán en un momento distinto que, seguramente los distintos actores enfrentarán otras urgencias, tensiones en algunos aspectos y distensiones en otros.<sup>16</sup>

Llama la atención que al hacer desplazamientos hacia palabras como luz,<sup>17</sup> pensar<sup>18</sup> o amor,<sup>19</sup> como ya se vio en el octavo semestre, es abrir hasta el infinito

15 Un ejemplo más cercano a este respecto es el caso de la Capilla Sixtina, cuando una empresa japonesa —entre 1980 y 1994— limpió la bóveda de la Capilla, y se interpretó que Miguel Ángel había usado colores muy vivos y con mucha luz, cambiando la visión que se tenía de los colores usados por los artistas del Renacimiento. Consultado en Wikipedia, 27 de enero de 2017, “Restauración de los frescos de la capilla Sixtina”; [https://es.wikipedia.org/wiki/restauración\\_de\\_los\\_frescos\\_de\\_la\\_Capilla\\_Sixtina#.c3.9Altima\\_restauraci.C3.B3n](https://es.wikipedia.org/wiki/restauración_de_los_frescos_de_la_Capilla_Sixtina#.c3.9Altima_restauraci.C3.B3n)

16 Por ejemplo en el siglo XIX, Engels planteaba que dado que las condiciones económicas variaban, habría que aceptar sólo con cierta reserva los datos aportados por el análisis económico, para, haciendo permanente la situación económica, proceder al análisis político, MARX, Karl, y Engels Friedrich, *La lucha de clases en Francia*, en Obras escogidas, en 3 tomos, 1848–1850, p191,

17 LUZ, 1220-50. Del latín *LUX*, *LUCIS*, id. DERIV. Lucero, 1220-50. Luciérnaga, 1495 (luciérnaga, 1251), deriv. del lat. *LUCERNA* ‘candil, lámpara’ (que dio el cat. iluerna ‘luciérnaga’). Lucir, 1220-50, del lat. *LUCERE* id. lucido; luciente, lucimiento, 1495; deslucir, 1495, deslucido id. ; enlucir, 1495; relucir, 1438; reluciente; traslucir, princ. S. XIV; trasluz. Lucio, h 1330, lat. *LUCIDUS* ‘brillante’, ‘luminoso’; por vía culta lúcido, 1444, lucidez; dilucidar; traslúcido. Elucubración, S. XIX, y en forma más académica lucubración, S. XVII, deriv. del lat. *lucubrare*, elucubrari, ‘trabajar a la luz del candil’ (de ahí ‘trabajo hecho a horas nocturnas’) CPT .Contraluz.

18 PENSAR, h 1140 del lat. *PENSARE* ‘pensar’ ‘pesar’ (intensivo de *PENDERE* id.), por vía semiculta: se partió de la idea de pesar cuidadosamente el pro y en contra. Deriv. *Pensador*, *Pensamiento*, 1220-50. *Pensativo*, 1438 *Pienso*, fin S. XVI, de *pensar* en el sentido figurado de ‘cuidar de alguien’ y de ahí ‘dar a comer a un animal’, S. XIV. Cpt. *Penseque*, princ. S. XVII, de la frase *pensé que...* *Pensil*, V. *penden*.

19 AMAR, 1140. Del lat. *AMARE* id. Deriv. amable, H 1280. Y, amabilidad, Amador. Amante, siglo XV. Amasia un cu Bing, tomado del latín *amasia* enamorada; y, amasiato; Ama actividad, amatorio, amor H 1140, latín *amor*, *orís* ir; y, amorcillo; amorío, 1256; y, amoroso, 1250; desamor, 1220-50; y desamorado, 1495; y, enamorar, 1438; y, enamoradizo, 1616; enamorado, 1444., enamoramiento, 1570; y, en amores cárcel se (1599); Amigo H 1140, latín a mi *Gus* y; amiga, 1226; y, amigable, H 1330; y, amigote. Amistad, H 1140, latín dejé a mis citas, a ti; amistoso, 1726. Enemigo, H 1140, Latín verbigracia a mis citas, a ti; amistoso 1726. Enemigo, H 1140, latín, derivado privada privativo de *AMICUS*; enemiga, enemistad,

las posibilidades de significación. Lo que deja ver, una especie de salto de una experiencia vivida desde una realidad psicosocial, sociohistórica, institucional y del currículum, en la que cada una de estas esferas en el fondo de sus linderos hacen sentir sus delimitaciones, por lo que pareciera que la fuerza inspiradora del salto y el impulso creativo de la 9ª generación tiene una carta de vuelo, cuyo destino es finito pero ilimitado.

En cuanto a las significaciones imaginarias, en el discurso escrito, se ha de recordar que en los primeros semestres, los estudiantes, aún no tienen claro qué es lo que los interventores hacen al terminar su formación, y que en los últimos tres semestres, es que desarrollan proyectos de intervención, específicamente las respuestas de los estudiantes en el octavo semestre dan sentido a sus significaciones, ellos, afirman que pueden resolver problemáticas, sociales, culturales y educativas mediante proyectos; al respecto se organizó un “Foro de Proyectos de Intervención Educativa” realizado por los estudiantes, en la Universidad Pedagógica Nacional, durante la última semana del mes de mayo de 2014.

En el caso de la línea de Educación Inicial, uno de esos proyectos fue desarrollado en el CENDI 4 de la ciudad de Guadalupe, Zacatecas, en un grupo escolar de Lactantes 2, donde al realizar el diagnóstico detectaron que faltaba estimulación motriz gruesa y fina, para lo que diseñan, aplican y evalúan el proyecto denominado “Baby Gym, un espacio de interacción para los niños de 4 a 15 meses”, con el objetivo de estimular el área psicomotriz del niño de 4 a 15 meses de edad a través del juego.

Otro proyecto desarrollado en equipo, se realizó también en el CENDI 4, en los grupos de preescolar 2 y 3, fue el diseñado, aplicado y evaluado, denominado “Las inteligencias múltiples un camino del desarrollo de niños triunfadores”, debido a que las estudiantes detectaron en el diagnóstico que las educadoras, no conocían ni aprovechaban las habilidades que los niños mostraban, por lo que retomando la teoría de las inteligencias múltiples, buscaban aprovechar la inteligencia más desarrollada, para potenciar las otras y llegar a un desarrollo integral en los pequeños.

“Las actividades lúdicas, una opción de estimulación temprana en los niños de 1 a 2 años”, es otro proyecto diseñado para el mismo CENDI, desarrollado por un estudiante, dado que detectó en un grupo de lactantes 3, la falta de estimulación en el lenguaje, en la socialización, en el reconocimiento de su

---

maldad H en mi instad, primera mitad del siglo XIII latín vulgar y mis citas, a ti; enemistar, 1505. Desamar, 1444.

persona, en la atención, en el desarrollo de sus sentidos y en su motricidad, aspecto en el que buscaba influir a través de su proyecto de intervención.

El proyecto “La implementación del área de estimulación temprana para los niños de 45 días de nacidos hasta los cuatro años, en el centro de salud de la comunidad de Zóquite, municipio de Zacatecas”, fue un proyecto interesante de este mismo grupo de Educación Inicial, por cierto, el único: socioeducativo. En la comunidad no había un área de estimulación temprana, y las estudiantes desarrollaron ahí un proyecto con ayuda de los padres y madres de familia, y el médico del lugar.

En el caso de los proyectos de la línea específica de Jóvenes y Adultos, los estudiantes desarrollaron los proyectos en diferentes municipios del estado de Zacatecas, promoviendo el autoempleo en hombres y mujeres, a través de talleres; la utilización de herramientas tecnológicas como el Ipad para el desarrollo de las habilidades del pensamiento; el desarrollo de la danza folklórica, la promoción del deporte para prevenir las adicciones y el vandalismo en jóvenes.

El proyecto “Educación Integral por medio del deporte y la música en el tiempo libre de los jóvenes”, fue desarrollado por tres estudiantes. El problema encontrado en el diagnóstico fue la ausencia de actividades deportivas y artísticas en la comunidad en general, lo que ocasiona que los jóvenes de la comunidad de La Era, Veta Grande, Zacatecas, no utilicen su tiempo de ocio en actividades de provecho. Son pasivos y la energía acumulada no se libera. Por lo que el objetivo de dicho proyecto era que jóvenes de entre 12 a 29 años, hicieran un mejor uso de su tiempo libre a través del fútbol, basquetbol, volibol, y otros deportes. El llamado era a asistir a la escuela primaria “Independencia” del lugar.

El proyecto “Talleres de Autoempleo para mujeres de la comunidad La Concepción, del municipio de Ojocaliente, Zacatecas”, fue desarrollado por dos alumnas, cuya pregunta ante la problemática detectada fue ¿Cómo generar fuentes de empleo para las jefas del hogar de dicha comunidad rural?, lo que las llevó a diseñar, aplicar y evaluar un proyecto de intervención, con las mujeres de Ojocaliente de entre 15 y 55 años de edad; el objetivo era colaborar en la economía de las integrantes de la comunidad de la Concepción, a través del proyecto de autoempleo para solucionar algunas de las problemáticas del desempleo en las mujeres, al llamado acudieron 15 mujeres, y con ellas, se desarrollaron talleres de bisutería, belleza y repostería, durante 5 semanas. Este

mismo proyecto se desarrolló con otro grupo de mujeres, de 30 personas de 15 a 40 años, durante seis meses, constituido por 24 sesiones, y desarrollado por un equipo de tres personas.

En el proyecto “La danza folklórica en comunidades rurales. Un espacio cultural, artístico y recreativo” desarrollado por tres personas, donde el objetivo fue la creación de un espacio comunitario y la inserción de jóvenes y adultos en un grupo de danza folklórica, puesto que la falta de espacios y promotores culturales en las comunidades rurales se ha convertido en el almacigo de patologías sociales de diversa índole. Ante esta situación tan deplorable el llamado de los LIES despertó de inmediato el interés en la población joven y adulta de San José de la Era, Vetagrande, Zacatecas. Así quedó constituido un grupo de danza folklórica que con el apoyo de los estudiantes de la LIE, quienes coadyuvaron en la atención de las necesidades físicas, recreativas y psicológicas de dicha comunidad, logrando con ello una mejor convivencia social entre los miembros de esa pequeña población.

El proyecto “El Ipad, una herramienta para el desarrollo de las habilidades del pensamiento”, se realizó en el Centro General de Intervención en el Desarrollo (CID) A.C. ubicado en el municipio de Zacatecas, zona centro; la aplicación del programa duró 9 sesiones, una por semana, se atendieron a tres grupos de cuatro alumnos cada uno con la finalidad de desarrollar en los jóvenes habilidades de pensamiento, como la memoria, la concentración, la atención y la capacidad de resolución de problemas.

Este análisis lleva a que el interventor educativo, una vez que percibe (o identifica) una problemática social determinada, transforma ésta en demanda social específica, la cual es asumida por él con una intencionalidad que se concreta en la elaboración del proyecto de intervención, en donde se involucra emocionalmente en una serie de acciones y afectos que direccionan el deseo de mejora de la situación social del grupo etario al cual está dirigido dicho proyecto; y a través del cual el joven estudiante ha empezado a pincelar una serie de elementos que en conjunto integran su imaginario profesional.

## CONCLUSIONES

La construcción de la profesión del interventor educativo y su identidad en la sociedad, iniciaron con la puesta en marcha de la Licenciatura en Intervención Educativa, así que paulatinamente van a ir definiendo su campo de acción y estarán profesionalizando su quehacer socioeducativo, hasta diferenciarse de otras profesiones.

La Licenciatura en Intervención Educativa, concibe al sujeto en la trama de relaciones de la globalización, donde la identidad personal y nacional son desconstruidas y reconstruidas a cada momento, y entender estos procesos puede hacerse desde las aportaciones de Castoriadis, con respecto al magma, en la que las significaciones imaginarias se encuentran en constante movimiento, los conocimientos y conceptos que se tiene en un momento determinado solidifican, pero luego se funden para dar origen a nuevos vocablos en diferentes momentos de la vida personal y social del individuo.

La identidad profesional del interventor educativo inicia desde que está en formación, la competencia profesional, se despliega como un conjunto de tareas propias de su profesión, que con acciones intencionales y complejas integran conocimientos, habilidades y actitudes en contextos determinados y el desempeño satisfactorio de las actividades corresponden a un ámbito profesional que paulatinamente se va consolidando.

Los estudiantes tienen una visión muy positiva e idealizan su trabajo a futuro, como si ellos fuesen los “héroes que salvarán al grupo de sujetos” de los “demonios de la pobreza y la ignorancia”, lo que expresa el autoconcepto del interventor, en la habilidad para solucionar problemas, y la autoimagen profesional, elementos fundamentales de la identidad profesional, entre mejor autoimagen y autoestima muestren, refleja una introyección de su identidad, que pareciera un “neoiluminismo posmoderno”.

El desempeño satisfactorio de su intervención en prácticas profesionales y servicio social a través del diseño, aplicación y evaluación de los proyectos de intervención, así como las relaciones que establecen con quienes realicen esta

acción, les permite identificarse con un grupo de más de ocho generaciones de interventores educativos.

La importancia de la lectura de la identidad profesional desde las <<significaciones imaginarias>>, permite probar la consistencia de las aportaciones de Castoriadis. Sus elucidaciones alumbran hacia nuevos senderos y nuevas líneas de investigación. La tarea es continuar abonando su campo de trabajo, a través de estudios de posgrado, por lo que este estudio puede ser un punto de partida para un cambio en la perspectiva curricular, buscando con ello la especialización de sus líneas a través del diseño de Programas de Maestría y Doctorados en Intervención Educativa.

El presupuesto de que la identidad profesional del interventor educativo, es un entramado de significaciones imaginarias de los sujetos, que va desde el imaginario de ser profesor donde sus representaciones, intenciones, deseos y afectos se encuentran inicialmente indiferenciadas, se van diferenciando en el trayecto de la formación profesional que conlleva la apropiación teórica-metodológica de elementos que en la praxis son diferentes a ser maestro.

La diferenciación de la profesión de Interventor educativo, la dan las competencias generales y específicas que cada sujeto va haciendo suyas al tiempo que va imaginando su hacer, una especie de collage donde re-viven y re-crean esa acción intencionada que comparte rasgos colectivos que le dan sentido de pertenencia a la sociedad de interventores que ya existen y que a su vez lo hacen diferente y le dan una identidad propia.

Las significaciones imaginarias de los estudiantes de la 9ª generación de la Licenciatura en Intervención Educativa son más abstractas cuando se utiliza únicamente el lenguaje verbal escrito. Se enriquecen y hacen más complejas, a través de expresiones ideográficas y metafóricas, que muestran sentimientos, deseos, afectos y emociones inherentes a su personalidad, y permiten comprender mejor las elucidaciones de Cornelius Castoriadis respecto a las significaciones imaginarias y al imaginario social mismo.

La lectura de las construcciones discursivas de los sujetos acorde a las categorías utilizadas para el análisis, permite ver que sus representaciones estaban indiferenciadas con el rol o el quehacer de un profesor en un grupo escolar, dentro de una institución, que sus intenciones y deseos se encontraban estrechamente relacionados con ello, y que a medida que se fueron formando profesionalmente su discurso fue un ir y venir, cambiando y enriqueciéndose con

respecto a lo que es un interventor educativo, a lo que hace y cómo lo hace, elementos que permiten diferenciar la identidad profesional de un profesor y un interventor educativo.

Las elucidaciones de Castoriadis en el discurso escrito de los estudiantes durante siete semestres orientaron la ruta que tomó el análisis de sus ideas, ya que aun cuando éstas son expresiones de la lógica identitaria —resultado del pensamiento heredado—, aportaron elementos importantes en la construcción de sus significaciones. La forma en la que se interpretaron permitió confirmar el entrecruzamiento de los elementos de la lógica en el pensamiento que, aunque sea de manera fragmentaria, van dejando las diversas instituciones —lenguaje, familia, iglesia, Estado, escuela, etc.— que constituyen la heterogénea vida de los jóvenes.

El análisis discursivo semestre a semestre, permitió observar cómo a cada peldaño temporal se agregan significados, capacidades y/o competencias requeridas para los interventores, tareas específicas como profesional, instancias o espacios laborales, campos específicos de trabajo en los que pueden intervenir, y cualidades que requiere el LIE para realizar las tareas espaciales que se requieren de acuerdo al espacio en donde han de realizarse.

Utilizar técnicas proyectivas en el trabajo con grupos, permiten ver la parte imaginaria de su identidad profesional en formación, en la que se envisten como héroes y como salvadores, o dadores de conciencia, de conocimientos, de luz, de armas que lleven a los grupos sociales y escolares a la autonomía; como una grandeza mostrada en la fantasía, para luego aterrizarla paulatinamente en la realidad social que le permite darse cuenta de las limitaciones que tienen, y mirar de forma más objetiva y madura su profesión.

Los dispositivos grupales del *dibujo-cartel*: “Significando nuestra profesión” y “¡Poeticemos nuestra profesión!”, permitieron ver además de sus representaciones, intenciones y deseos, sus afectos, elementos importantes de un imaginario radical que hace la diferencia entre el mismo grupo de profesionistas interventores educativos, es decir, las construcciones discursivas dejan ver la diferencia entre la profesión de ser profesor y la pertenencia del grupo de profesionistas de interventores educativos y los dos dispositivos grupales permiten diferenciar el trabajo de los interventores educativos y además llegar a diferenciarse entre ellos no sólo por el contexto de su intervención socioeducativa o psicopedagógica, sino por lo que cada uno ha

llegado a identificarse con la profesión misma, a través de su autoconcepto y su auto-imagen.

Cada instrumento utilizado tiene características de expresiones significativas propias del lenguaje que emplea, por lo que arroja elementos significativos propios, no es lo mismo el discurso escrito, que proyecta el cuestionario semestral, al lenguaje simbólico del *dibujo-cartel* ni tampoco, al lenguaje metafórico del poema. En los tres instrumentos, cada uno de los estudiantes muestra facilidades o dificultades de acuerdo a su estilo de expresión y permite darle sentido a lo que producen, valoran y conforman en cada momento lo que constituye su concepción muy propia de la profesión.

Las técnicas proyectivas grupales permitieron comprender la construcción de las significaciones imaginarias, donde los futuros interventores manifestaron la capacidad de hacer surgir lo que no es, lo que no fue, lo que no está instituido, ni en el currículum formal, ni en el discurso de los docentes que influyeron durante su formación académica; se observó que existe un vínculo rígido de identificación y de participación entre lo que es institucionalmente el significante “interventor educativo” y el significado que le fueron dando cada uno y que lo manifestaron en los simbolismos encontrados en los escritos, dibujos y poemas.

Las significaciones imaginarias durante la formación, son diferentes, los estudiantes de la línea específica de Educación Inicial centran los alcances de su profesión en el ámbito educativo formal y no formal, la transformación de la sociedad, la realizan desde dentro de la institución escolar, en grupos de niños de la primera infancia y las expresiones que utilizan muestran mayor carga afectiva.

Los estudiantes de la línea específica de Educación de Jóvenes y Adultos centran los alcances de su acción profesional al ámbito socioeducativo formal y no formal; visualizan su práctica profesional con los grupos vulnerables de la sociedad, apoyándolos para su reivindicación, las significaciones que idearon tienen un sentido de transformación social, con menos carga afectiva en el contenido de sus expresiones.

La teoría de los imaginarios de Cornelius Castoriadis permite darse cuenta que es posible comprender el sentido de los hechos sociales y educativos, además, a través de ésta, se observa que la construcción de la identidad de un profesionista, en este caso la del interventor educativo, es una aportación original al campo del imaginario social. Las significaciones imaginarias son los

valores, figuras, sentidos que operan en estado psíquico, pero observables en el comportamiento y desempeño de los sujetos en la sociedad, que define su “identidad”, su articulación, su mundo, sus relaciones con él y con sus objetos, sus necesidades y deseos, en el *hacer* de cada colectividad donde aparecen como sentido entramado.

Primero el ser del grupo y de la colectividad define a cada uno y es, a su vez, definido por los demás, en relación a un “nosotros”, este grupo, esta colectividad, esta sociedad, es ante todo un símbolo, las señas de su existencia que siempre intercambié cada tribu cada ciudad, cada pueblo, es un nombre. Este nombre convencional y arbitrario, este significante remite a dos significados, a los que une indisociablemente, designa a la colectividad, como comprensión, como algo, cualidad o propiedad. En las colectividades modernas designa racionalmente a los que pertenecen a tal colectividad, designada a su vez por referencia a sus características exteriores, pero se denota y se connota al mismo tiempo, este denotar y connotar remite al significado que no puede ser ni real, ni racional sino imaginario.

Dado que el instrumento semestral es a través del lenguaje, es por este medio como instrumento de comunicación que los estudiantes van elaborando discursivamente sus significaciones imaginarias; y si se pregunta ¿por qué al irse complejizando semestre a semestre, de la misma manera pareciera que hay un proceso de discursividad en el que cada vez se va logicizando?, válganse los términos. Una respuesta al anterior cuestionamiento es que el proceso de pensamiento, ya a estas alturas de estos estudiantes de la 9ª generación, empiezan a mostrar algunos de los elementos del pensamiento lógico cuyo aprendizaje no se inició sólo en esta institución —Unidad 321— sino desde los primeros momentos de su formación como “nuevo individuo” dentro de una familia, como producto de las primeras aplicaciones de los currícula específicos como lactante, como maternal 1, 2 y 3; como niño educando de preescolar, como niño de escuela primaria, como adolescente de la educación secundaria, como estudiante de bachillerato y —durante los últimos cuatro años—, como resultado específico del currículum oculto y vivido, y del dispositivo grupal experimentados en un programa de formación para licenciados en intervención educativa, dentro de la institución UPN-321, Zacatecas.

Al hojear los diez dibujos de la 9ª generación se pueden encontrar diferentes formas de ir planteando acciones y situaciones en las que se perciben

capacidades diferentes a la hora de lograr comunicar el mensaje: primero, en una de las formas en la que texto y dibujo se combinan de manera equilibrada, como podría hacerse a través del comic; en otra, en la que con más dibujo y menos texto, se desarrolla un ejercicio de simbolización ideográfica, como desde el otro extremo lo ha buscado la corriente del abstraccionismo en la pintura; una tercera forma, que se expresa con más texto y menos dibujos, representando con ello el triunfo del lenguaje escrito sobre el lenguaje ideográfico, logro que se ha de reconocer a las instituciones educativas, desde la educación primaria, pasando por la educación media y media superior hasta los primeros tres años de formación como LIE en la UPN-321; una cuarta forma, en la que se demuestra buena capacidad para expresar a través del dibujo ciertas ideas para significar los alcances que pueden tener los niños en su paso por la institución escolar; pero por otro lado y perfectamente delimitados, aparece también en la parte baja de la misma cartulina, una parte discursiva, que significa el dominio de la lógica identitaria, para definir lo que es la intervención educativa.

Una relectura de esta especie de “florilegio pedagógico”, herencia de la 9ª generación de la LIE, tendría que tener como objeto dimensionar el salto que implica realizar el desplazamiento de lo que los jóvenes estudiantes piensan qué es la LIE, y las palabras en que dicho programa educativo queda significado, simbolizado, representado, etc., a través del dispositivo grupal << ¡Poeticemos nuestra profesión! >>.

En el caso de la remisión que se hace de la LIE en “Luz del Sol”, “iluminación”, “resplandor”, “brillo” y “Calor de la luz del sol”, se percibe el desplazamiento de la LIE en un signo, es decir aquí se ve el accionar de una serie de palabras que al formar enunciados con otras, les da un sentido positivo y una gran capacidad de transformación, tan grande como el paso instantáneo de la obscuridad a la luz. De la misma manera, desplazar a la LIE en palabras como “pensar”, “ideas” y “proyectos”. Es remitirla hacia sus orígenes, y al hacerlo recibe una especie de recarga positiva que si se hace abstracción de la crítica al racionalismo y a la racionalidad en que se fundamenta el capitalismo, se tiene a jóvenes LIES recuperando el sentido crítico y creativo del pensar.

Respecto a los desplazamientos simbólicos, que a simple vista fueron las elaboraciones más contradictorias, y a través de las cuales los estudiantes eligieron ciertas palabras o incluso enunciados, para cargar a otras expresiones con un contenido más expresivo. De esta manera, la LIE puede ser simbolizada

por “un arma” hasta “educar con amor”; o bien se puede simbolizar por un “ejército” hasta una “nueva técnica educativa”.

Si se pregunta el por qué de esos desplazamientos simbólicos tan contradictorios, una perspectiva psicoanalítica muy elemental daría cuenta recordando la ausencia de lógica en la sucesión de imágenes oníricas. Pero si no se desea entrar en los berenjenales de la interpretación de los sueños, se puede hacer una reflexión de más largo alcance hacia el pasado, origen de la cultura mexicana: para dar con los fundamentos de la conquista y colonización hispánica; ahí estarán la cruz y la espada, instrumento de salvación divina y el arma que asegura la direccionalidad y la permanencia de las instituciones hispánicas.

Una buena parte de los productos del dispositivo poético fueron diseñados en forma de imágenes metafóricas, que a través de símbolos y signos representaban otras tantas formas y remisiones de lo que para los estudiantes puede significar la LIE. Sin embargo, esta forma de significar a través de las “representaciones” fue mucho más numerosa que cualquiera de las otras anteriores a las que se ha referido del dispositivo de poetización.

Gracias a esta forma de expresión poética, la mayor parte de los estudiantes cuyos productos se han estudiado en este trabajo, asumieron su libertad para representar sus deseos y afectos no sólo respecto a su licenciatura, sino delineando poéticamente las más diversas tareas que un LIE puede realizar, satisfaciendo con ello los sueños más exigentes como las “cualidades especiales” requeridas por un profesional de la intervención educativa; necesidades colectivas que se han arropado como “intenciones trascendentes” del la LIE; así como las necesidades más subjetivas como transformar la LIE en un “método de autoconocimiento intrapsíquico”, o bien poner a la LIE un límite fundamental, “la LIE no es enseñar al ser humano la simple reproducción del pensamiento”.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABIÁN Plaza, José Luis, “Lo imaginario: la creación en el dominio histórico-social”, en Castoriadis C., *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*, Andalucía, 2005. Recuperado el 9 de febrero de 2016, de: [www.aafi.filosofia.net/revista/elbuho/elbuho2/buho3/abian.htm](http://www.aafi.filosofia.net/revista/elbuho/elbuho2/buho3/abian.htm)
- ALONSO, Martín, *Enciclopedia del idioma. Diccionario histórico y moderno de la lengua española (siglos XII al XX), etimológico, tecnológico, regional e hispanoamericano*. México. Editorial Aguilar, 1988, pp. 900-1777.
- AMERICAN Psychological Association, *Manual de estilo de publicación*. México, Manual Moderno, 2016. Recuperado el 17 de diciembre de 2016, de: <http://bibliotecas.unam.mx/index.php/guias-y-consejos-de-busqueda/como-citar>
- ANZALDÚA Arce, Raúl Enrique. (2004), *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*, México, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.
- “La formación docente: subjetivación de imaginarios” (45), 2009. Recuperado el 8 de diciembre de 2014, de: <http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/>
- “La formación una mirada desde el sujeto” en Revista COMIE, México, 2010a. Recuperado el 12 de noviembre de 2015, de: [http://www.comie.org.mx/congresomemoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica15/ponencias/0251-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congresomemoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica15/ponencias/0251-F.pdf).
- (coord.) “Imaginario social: creación de sentido” en Revista Electrónica de la UPN, *HORIZONTES EDUCATIVOS*, 2010b. Recuperado el 16 octubre de 2015, de: [www.upn.mx/...upn/.../libros-version-digital?...2007%3Aimaginario-social](http://www.upn.mx/...upn/.../libros-version-digital?...2007%3Aimaginario-social)
- “Dispositivo grupal de investigación-Intervención”, en el *1er. Congreso Internacional de Intervención Educativa*, libro electrónico Lie, julio 2013, pp 73-80, Recuperado el 15 de diciembre de 2014, de: <http://upnuruapan.edu.mx/libro.lie.pdf>
- *Reflexiones sobre lo imaginario y la creación*, en Pérez Álvarez, Luis (coord.) *Creaciones del imaginario social. El deseo, la ley y la ética*, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Juan Pablos Editor, México, 2015.
- ANZALDÚA Arce, Raúl Enrique; Ramírez Grajeda Beatriz, “Sujeto, autonomía y formación”, en: *Revista Tramas*, México, 2010, pp. 113-130, Recuperado el 15 de diciembre de 2015, <http://148.206.107.15/biblioteca.digital/articulos/6-539-7698mlm.pdf>
- ARDOINO, Jaques, *La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?*, 1979. Recuperado el 3 de diciembre de 2016, de: <http://bibliopsi.org/docs/materias/oblig>

torias/CFP/institucional/schejter/UNIDAD%2013/ardoino%20%20la %20intervencion%20imaginario%20del%20cambio%200%20cambio%20de%20lo%20imaginario.pdf, pp. 13-42.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, Art. 3º.

Consultado el 24 de abril de 2013 de: <https://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos>.

BEDACARRATX, Valeria, *Implicación e intervención en la investigación social*, en: *Tramas UAM-X*, (18-19), 2002, pp 153-170. Recuperado el 27 de diciembre de 2016: <http://bloguam.mx.byethost10.com/wp-content/uploads/2015/04/intervencion-e-implicacion1.pdf?i=1>

BAZ, Margarita, "Psicología Social y formación profesional-Proceso Grupal", en: Blog de Proceso Grupal: *Parábolas para la praxis Psicosocial*, 2013. Recuperado el 15 de abril de 2016, de: <http://procesogrupal.overblog.com/psicologia-social-y-formacion-profesional>.

BECERRIL Calderón, Sergio René, (1999), *Comprender la práctica Docente*. México, Ed. Plaza y Valdez

CALDERÓN López Velarde, Jaime Rogelio, *La Licenciatura En Intervención Educativa. Seguimiento De Egresados De La Primera Generación De La Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Zacatecas*, en Revista COMIE, 2009. Recuperado el 22 de abril de 2014, de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/areatematica10/ponencias/0006-F.pdf>.

— *La red de Didáctica de la Investigación Educativa. Sistematización de una experiencia innovadora*. México, UPN, 2010.

CASTORIADIS, Cornelius, *El campo de lo social histórico*. Artículo de Estudios, filosofía historia y letras, primavera, 1986. Recuperado el 2 de febrero de 2014, de: [http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/estudio004/sec\\_3.html](http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/estudio004/sec_3.html)

— *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario Social y la institución*. 2, Barcelona, Ed. Tusquets, 1998.

— *El avance de la insignificancia*, Argentina, Ed. Eudeba, 1997.

— *La crisis del proceso identificador*, en Revista Ensayo & Error, núm. 5, Colombia, 1998, pp. 34-51.

— *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto VI*, (2º ed.) México: FCE, 2002.

— *Sujeto y verdad en el mundo histórico social. Seminarios 1986-1987. La creación Humana I*. México, FCE, 2004.

— *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*, Barcelona, Gedisa, 2005.

— *La institución imaginaria de la sociedad*, México: Tusquets.

CIEES, *Comités Interinstitucionales para la evaluación de la Educación Superior*. Autoevaluación de Programas Educativos. Carpeta núm. 8. De la Licenciatura en intervención

- Educativa, de la Unidad 321, Zacatecas, de la Universidad Pedagógica Nacional, Zacatecas, 2010.
- CORAGGIO, José Luís, “*Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problema de concepción?*” Ponencia presentada en el Seminario “El Banco Mundial y las políticas de educación en Brasil”, Sao Paulo, 28-30 de junio de 1995, Recuperado 12 de diciembre de 2014, de: <http://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/sanpablo.pdf>.
- CROTTI, Evi, Magni Alberto, *Garabatos. El lenguaje secreto de los niños*, Barcelona, Ed. Sirio, 2009.
- DALLAL, y Castillo Eduardo, *De las primeras relaciones a la identidad psicosexual*, México, Ed. Plaza y Valdez, vol. 2, 1999.
- DECLARACIÓN DE LA SELVA LACANDONA. Recuperado el 24 de abril de 2013, de: <http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1993.htm>
- DECRETO QUE CREA LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, (1978), Recuperado el 18 de abril de 2013, de [campus.ajusco.upn.mx:8080/upn/handle/11195/75](http://campus.ajusco.upn.mx:8080/upn/handle/11195/75).
- DE LA TORRE Camacho, Enrique, “El TLC y el futuro de la educación superior en México”, en *ACTA*, Revista de Análisis y Actualización Jurídica, México, D.F., Publicación mensual, 1(8 y 9), 1991, pp. 68-70.
- DEL CANTO, Ero, “Investigación y métodos cualitativos: un abordaje teórico desde un nuevo paradigma”, en *Revista Ciencias de la Educación*, segunda etapa, núm. 40, Venezuela, 2010. Recuperado el 20 de abril de 2014, de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/140/arto9.pdf>.
- DEL CUETO, Ana María y FERNÁNDEZ, Ana María, “El dispositivo grupal”, en *Lo Grupal*, Búsqueda, Buenos Aires, Argentina, 1985. Recuperado el 15 de enero de 2017, en: [www.terras.edu.ar/aula/cursos/13/biblio/13DEL-DEL-CUETO-Ana-Maria-FERNANDEZ-Ana-Maria-El-dispositivo-grupal.pdf](http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/13/biblio/13DEL-DEL-CUETO-Ana-Maria-FERNANDEZ-Ana-Maria-El-dispositivo-grupal.pdf).
- DEL MORAL, Rafael, *Retórica. Introducción a las artes literarias*, Madrid, España, Ed. Verbum, 2014.
- DÍAZ Barriga Ángel, *El Currículo Escolar. Surgimiento y Perspectivas*. Argentina, Ed. Aique, 1996.
- DICCIONARIO, *Esencial Santillana de la Lengua Española*, Prólogo de Gregorio Salvador, de la Real Academia Española. Barcelona. Ed. Santillana, 1991.
- DICCIONARIO-*Psicoanálisis*, Recuperado el 1 de abril de 2016 de: [www.tuanalista.com/DiccionarioPsicoanálisis/6472/odio-pp.1-5](http://www.tuanalista.com/DiccionarioPsicoanálisis/6472/odio-pp.1-5).
- DOMÍNGUEZ Castillo, Carolina, *La persona del maestro una presencia lejana*. México, UPN, 2005.

- ELLIOTT, John, *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata, 1996.
- ERIKSON, Erik H., *Infancia y Sociedad*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1987.
- ESPINOSA Tavera, Epifanio; Ramos Osorio, Elsa y Neri Salgado, María, *Ponencia: Retos en la formación de Interventores Educativos. Seguimiento de Egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2005. Recuperado, el 5 de diciembre de 2013, de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_15/1938.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1938.pdf).
- ESPINOSA Tavera, Epifanio y Ramos Osorio, Elsa, “*Las prácticas profesionales y sus sentidos formativos en la LIE. Experiencias, logros y retos...*”, en Flores Vázquez, Juan; Rangel Ruíz de la Peña, Adalberto; Izquierdo Sánchez, Miguel Ángel (coords.) *1er. Congreso Internacional de Intervención Educativa*, Ed. Universidad Pedagógica Nacional, 2013, pp. 406-415.
- ESTRADA Inda, Lauro, *El ciclo vital de la familia*. México, Ed. Grijalbo, 1997.
- FERNÁNDEZ, Ana María, et al., *Los imaginarios sociales. Del concepto a la investigación de campo*, en Revista TRAMAS núm. 22 UAM-X, 2004, pp. 145-179. Recuperado el 23 de septiembre de 2015 de: [132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2004/no22/7.pdf](http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2004/no22/7.pdf).
- *Lógicas colectivas de la multiplicidad: cuerpos, pasiones y políticas*, En: Revista Tramas núm. 25, México, UAM-X, 2006, pp. 129-153. Recuperado el 23 de septiembre de 2015 de: [http://tramas.xoc.uam.mx/tabla\\_contenido.php?id\\_fasciculo=79](http://tramas.xoc.uam.mx/tabla_contenido.php?id_fasciculo=79)
- *El campo grupal. Notas para una genealogía*. 1ª. ed., Buenos Aires: Nueva Visión, 2012.
- *Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina*, en: Revista Nómada, núm. 30, Universidad Central, Colombia, 2009. Recuperado el 30 de enero de 2016: <https://www.ucentral.edu.com/images/editorial/nomadas/docs/nomadas302flasdiferenciasdesigualadas.pdf>.
- *De los imaginarios y prácticas sociales a las lógicas colectivas. 15 años de investigaciones de la cátedra I de Teoría y técnica de grupos*, Facultad de Psicología de la UBA, en Anuario de Investigaciones, vol. XVIII, Facultad de Psicología de la UBA, 2011, pp. 249-259. Recuperado, el 24 de mayo de 2015, de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuin/v18/v18a27.pdf>.
- (2011), *Política y subjetividad. Asambleas barriales y fábricas recuperadas*. 3ª. ed., Buenos Aires: Biblos, 2011.
- FERNÁNDEZ, Ana María y Luis Herrera (2013), *Laberintos Institucionales*, en: Jóvenes de vidas grises. Psicoanálisis y Biopolíticas, Buenos Aires: Nueva Visión. 127 a 151, Recuperado el 12 de octubre de 2015, de: <http://www.anamfernandez.com.ar/libros/>
- (2014), *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*, 2a., ed. Buenos Aires: Biblos, 1-15, Recuperado 28 de septiembre de 2015, de: <http://www.anamfernandez.com.ar/2014/12/15/las-logicas-colectivas-imaginarios-cuerpos-y-multiplicidades/>

- FRANCO Yago (2003), “*Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, filosofía, política*”. Revista electrónica MAGMA, Recuperado el 10 de agosto de 2013, de: [www.magma-net.com.ar/yago.htm](http://www.magma-net.com.ar/yago.htm)
- (2003), GLOSARIO de términos en: MAGMA. Revista electrónica, Argentina, Recuperado el 21 de enero de 2016 de: <http://www.magma-net.com.ar/glosario>,
- (2012), Seminario “*Cornelius Castoriadis, Psique y cura psicoanalítica- Una introducción*”. Revista electrónica Magma. Buenos Aires: Ed. Biblos, 2003, Recuperado el 16 de enero de 2016, de: <http://www.radiciculturali.it/poietica.pdf>,
- FREUD, Sigmund (1985), *La interpretación de los sueños*, Vol., I-II, México: Planeta.
- FUENTES Molinar, Olac (1979). “*Los maestros y el proceso político de la UPN*”, en *Cuadernos Políticos*, No.21, México: ERA.
- GUATTARI, Félix (1976) *Psicoanálisis y transversalidad. Crítica psicoanalítica de las instituciones*. Trad. de Fernando Hugo Azcurra, Rev. Técnica Oscar del Barco, Prefacio de Giles Deleuze. Buenos Aires, Argentina, Ed. Siglo XXI.
- GUILMAIN, Tostado Arturo. (2000), “*Complejidad, transdisciplina y redes: hacia la construcción colectiva de una nueva universidad*”. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. UNAM, 2000, en: Documento General LIE.
- HABERMAS, Jürgen, *El discurso filosófico de la modernidad*. (Doce lecciones). Versión castellana de Manuel Jiménez Redondo, Buenos Aires: Aguilar-Altea-Taurus-Alfaguara, 1989.
- HERNÁNDEZ, Laos Enrique, *Panorama del mercado laboral de profesionistas en México*, 2008. Recuperado el 14 de octubre de 2014, de: <http://www.ejournal.unam.mx/ecu/ecunam2/ecunam0208.pdf>.
- INEGI. *Sistema de Cuentas Nacionales de México. Producto Interno Bruto por Entidad Federativa, 2005-2009*. Recuperado el 23 de abril de 2014 de 2014, de <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/zac/economia/default.aspx?tema=me&e=32>.
- JAQUES, Ardoino, “*La intervención: ¿Imaginación o cambio de lo imaginario?*”, 1981, pp. 13-42. En: *La intervención institucional*, Recuperado el 13 de noviembre de 2014, de: [http://bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFP/institucional/schejter\\_UNIDAD%2013/ardoino%20-%20la%20intervencion%20imaginario%20del%20cambio%20o%20cambio%20de%20lo%20imaginario.pdf](http://bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFP/institucional/schejter_UNIDAD%2013/ardoino%20-%20la%20intervencion%20imaginario%20del%20cambio%20o%20cambio%20de%20lo%20imaginario.pdf).
- JAQUES, Delors, *Informe de la UNESCO*, de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. *La educación encierra un tesoro*, 1996. Recuperado el 5 de octubre de 2014, de: <http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS.S.PDF>, [1]
- JIMÉNEZ, Lozano María de la Luz, Felipe de Jesús Perales Mejía, *La Construcción Profesional experiencias autoformativas*, México, UPN/Plaza y Valdez, 2010.
- KAËS, René, *La palabra y el vínculo: procesos asociativos en los grupos*, Buenos Aires: Amorrortu, 2005.

- “El afecto y las identificaciones afectivas en los grupos”, en Revista *El psicoanalítico, laberintos, entrecruzamientos y magmas*, núm. 4, Argentina, 2011. Recuperado el 3 de abril de 2015, de: <http://www.elpsicoanalitico.com.ar/num4/ep-4.pdf>.
- (2012), *Las teorías psicoanalíticas del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu, 2012.
- KOVACS, Karen, “La planeación educativa en México: La Universidad Pedagógica Nacional”, Revista de Estudios Sociológicos, 1 (2), Ed. El Colegio de México, 1983. Recuperado 10 de febrero de 2014, de: [www.upn.mx/index.php/conoce-la.../libros-version-digital?](http://www.upn.mx/index.php/conoce-la.../libros-version-digital?)
- LAPLANCHE Jean-Jean Bertrand Pontalis, *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- LOUREAU, René, *Grupos e institución*, 2015. Recuperado el 16 de octubre de 2016, en <http://milnovecientossetentaoychoo.blogspot.mx/2015/02/coleccion-lo-grupal-grupos-eh.html?view=flipcard>.
- MARCO DE ACCIÓN DE DAKAR. *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, adaptado al Foro Mundial Sobre La Educación. Dakar, Senegal, del 26 al 28 de abril del 2000, Recuperado el el 26 de abril de 2013, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>.
- MINAKATA Arceo, Alberto, *Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela: Notas para un campo en construcción*, en Revista en línea: Sinéctica núm. 32, enero/junio 2009, Guadalajara, México. Recuperado el 7 de enero de 2013, de: [www.sinectica.iteso.mx](http://www.sinectica.iteso.mx)
- MÁRQUEZ, Pérez, Efraín, *La perspectiva epistemológica cualitativa, en la formación de docentes en investigación educativa*, en Revista de investigación, núm. 66, 2009. Recuperado, el 10 de abril de 2014, de: <http://pide.wordpress.com/2009/12/11/la-perspectiva-epistemologica-cualitativa-en-la-formacion-de-docentes-en-investigacion-educativa/>
- MARTÍNEZ, Miguelez, Miguel, *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Ed. Trillas, 2006, pp. 350.
- MARX, Karl, y Engels Friedrich, *Obras escogidas de Marx y Engels*. México: Fondo de Cultura Popular, 1973.
- (1975). El Capital. Crítica de la economía política, 1(3), “El proceso de producción del capital”, México: Siglo XXI.
- MEDINA, Melgarejo Patricia, (2000) *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México: UPN/Plaza y Valdez.
- Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional. México: UPN/Porrúa, 2005.
- MORENO, Moreno, Prudenciano, *Historia del proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 1978-2001*: UPN, México, 1982. Recuperado el 5 de abril

- de 2013, de: [www.upn.mx/.../libros-version-digital?...81%3Aproyecto-academico-y-politica-educativa-en-la-universidad-pedagogica-nacional-1978-2000](http://www.upn.mx/.../libros-version-digital?...81%3Aproyecto-academico-y-politica-educativa-en-la-universidad-pedagogica-nacional-1978-2000).
- NEGRETE Arteaga, Teresa de Jesús, *La emergencia de la intervención educativa. Prefiguraciones hacia un campo de conocimiento de lo educativo* Ponencia presentada en el IX Congreso del COMIE. 2007, en Mérida, Yuc., 5 de Noviembre de 2007. Recuperado el 10 de mayo de 2013, de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/ato8/PRE117890306.pdf>.
- *El campo de la intervención educativa: soportes analíticos y experiencias de interventores*. Ponencia presentada en el 10° Congreso del COMIE, en Veracruz, Ver., del 21 al 25 de septiembre de 2009. Recuperado el 10 de mayo de 2013, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/areatematica08/ponencias/0895-F.pdf>.
- *La intervención educativa. Un campo emergente en México*. En REVISTA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO, núm. 13 abril 2010, pp. 35-44. Recuperado el 11 de mayo de 2013 de: [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/13/013.Negrete.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/13/013.Negrete.pdf)
- OCAMPO Figueroa, Nashelly, Peña López, Ana Alicia, *Procesos formativos para interventores educativos en la Universidad Pedagógica Nacional de Ayala (Morelos, México)*. Boletín de Antropología y Educación, 2013, pp.31-35.6. Recuperado el 21 de mayo de 2013 de: [http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/pae/boletin/numeros/no6/bae\\_no6a04.pdf](http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/pae/boletin/numeros/no6/bae_no6a04.pdf)
- PÁEZ-Gutiérrez, Maricela, *La intervención educativa como profesión emergente*. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, México: ITESO 2011. Recuperado el 13 de marzo de 2014 de: <http://rei.iteso.mx/handle/11117/1177?show=full>
- PÉREZ, Rioja, José Antonio. *Diccionario de símbolos y mitos. Las ciencias y las artes en su expresión figurada*. 8ª ed., Madrid: Ed. Tecnos, 2008.
- PERRÉS, José y Baz Margarita, *La psicología social y formación profesional, en Blog de Proceso Grupal*, 2008. Recuperado el 4 de abril de 2016, de: <http://procesogrupal.overblog.com/psicolog%C3%ADa-social-y-formaci%C3%B3n-profesional>,
- PEZO del Pino, María Antonieta, *El uso del pictograma grupal como objeto mediador en situaciones de crisis*, en: Revista Psicoanálisis & Intersubjetividad, núm. 8, 2008. Recuperado el 13 de febrero de 2016 de: <http://www.intersubjetividad.com.ar/website/articulop.asp?id=272&idioma=2&idd=8>
- PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2007 -2012. Recuperado el 28 de abril, 2013 de: <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=documentos-pdf>.
- PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN 2001-2006. Recuperado el 24 de abril, 2013 de: <http://ses2.sep.gob.mx/somos/de/pne/programa.htm>,
- PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2012-2017. Recuperado el 22 de abril de 2013 de: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>.

- RADOSH, Corkidi, Silvia, *Tras las huellas de la subjetividad*, en: *Tramas, subjetividad y procesos sociales*, (14-15), *Familia: Pasiones y Mitos*, México, 1999, pp. 305- 312. Recuperado el 2 de abril de 2016, de: [http://tramas.xoc.uam.mx/tabla\\_contenido.php?id.fasciculo=115](http://tramas.xoc.uam.mx/tabla_contenido.php?id.fasciculo=115)
- (2002). *La transferencia, ¿Cómo juega?* en: *Tramas, subjetividad y procesos sociales*, (18-19), *Pensar la intervención*, México, 239 a 266, Recuperado el 2 de abril de 2016, de: [http://tramas.xoc.uam.mx/tabla\\_contenido.php?id.fasciculo=87](http://tramas.xoc.uam.mx/tabla_contenido.php?id.fasciculo=87)
- RADOSH Corkidi, Silvia y Laborde Casanova, Walter (1991). *Análisis grupal y psicoanálisis hoy*, en: *Tramas, subjetividad y procesos sociales*, núm. 3. *Eros y Thanatos*, Diciembre/1991, Revista semestral, pp. 129-140, Recuperado el 2 de abril de 2016, de: <http://tramas.xoc.uam.mx/busqueda.php?indice=AUTOR&terminos=Radosh%20Corkidi,%20Silvia&indice.resultados=0&pagina=1>.
- *La institución desde la mirada psicoanalítica*, en: *Tramas, subjetividad y procesos sociales*, (21), *El devenir de los grupos*, México, 2003, pp. 369 a 385. Recuperado el 2 de abril de 2016, de: [http://tramas.xoc.uam.mx/tabla\\_contenido.php?id.fasciculo=83](http://tramas.xoc.uam.mx/tabla_contenido.php?id.fasciculo=83)
- RAMÍREZ, Grajeda. Beatriz, *Múltiple temporalidad de una identidad convocada. La subjetividad entre el tiempo, el poder y la contradicción de las organizaciones educativas*, AZC, UAM, México, 1994. Recuperado el 22 de octubre de 2015, de: <http://www.azc.uam.mx/csh/administracion/pfp/documentos/ARTICULOS/3.MultipleTemporalidad.pdf>.
- *La formación profesional entre convocatorias, encargos y figuraciones*, en: X Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado el 25 de septiembre de 2009. Recuperado el 27 de octubre de 2015, de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido00115T.htm>,
- RIVERO, H. José, “*¿Equidad en Educación? Reforma y desigualdad en América Latina*”, en REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN, núm. 23, publicación monográfica cuatrimestral, Ed. Organización de Estados Iberoamericanos, mayo — agosto de 2000. Recuperado el 23 de abril de 2013, de: <http://rieoei.org/rie23a03.htm>
- ROCA, Lourdes, *La imagen como fuente: una construcción de la investigación social*, en: Revista electrónica en América Latina Especializada en Comunicación, Razón y Palabra, 2004. Recuperado el 30 de enero de 2016, de: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n37/lroca.html>,
- RUBALCAVA Coyaso, Javier, Isaac Uribe Alvarado, Raúl Gutiérrez García. (2013), *Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea*, en: Revista de Psicología GEPU, 1(4), 1-20 Recuperado el 19 de enero de 2016, de: [www.revistade-psicologiagepu.es.tl](http://www.revistade-psicologiagepu.es.tl)
- SÁNCHEZ Cerezo, Sergio (Dir.) *Diccionario esencial Santillana de la lengua española*. Prólogo de Gregorio Salvador de la Real Academia Española, Madrid, España, Santillana, 2011.

- SÁNCHEZ, W, Alfredo. (1985). "El mejoramiento profesional del magisterio" en *Il jornada de actualización política-sindical*. Sección X-SNTE. Memoria, Ed. Casa del Maestro.
- SANDOVAL Esparza, Marcia Patricia, Formación de interventores educativos en México. Desafío Educativo Y Social En La Posmodernidad, en: Memorias del XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales. Montevideo, Uruguay, 2005. Recuperado el 13 de marzo de 2014, de: [Http://www.educadoressociales05.org/http://educomunidad.blogspot.mx/2008/02/formacion-de-interventores-educativos.html](http://www.educadoressociales05.org/http://educomunidad.blogspot.mx/2008/02/formacion-de-interventores-educativos.html),
- SEGOVIANO, Mirta, René Kaës, en: Revista "El psicoanalítico, laberintos, entrecruzamientos y magmas", núm. 4, 2011, Argentina. Recuperado el 23 de julio de 2016, de: <http://www.elpsicoanalitico.com.ar/num4/ep-4.pdf>.
- SECRETARÍA de Educación Pública, (2001) "Programa Nacional de Educación 2001-2006", p.188. Recuperado el 16 de abril de 2013, de: [http://www.oei.es/quipu/mexico/Plan\\_educ\\_2001\\_2006.pdf](http://www.oei.es/quipu/mexico/Plan_educ_2001_2006.pdf),
- STORA, Renée, et al. , (1980). *El test del árbol*, Barcelona, Ed. Paidós.
- SUBCOMANDANTE Marcos, *Entrevista*, 4 de enero de 1994. Recuperado el 13 de febrero de 2013, de: [www.ezln.org.mx](http://www.ezln.org.mx)
- TALAMANTES Enríquez, Martha Carmela, Palma Sáenz, Eva Elvia (2008) *Licenciatura en intervención educativa: mercado laboral*, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081 Chihuahua-Centro de Actualización del Magisterio de Chihuahua, Recuperado el 16 de abril de 2013, de: <http://educomunidad.blogspot.mx/2008/02/formacion-de-interventores-educativos.html>,
- TLAPÁPATL, Rascón, Silverio, Perro Barrera Valdivia, Comp. (2010). *Aportaciones de la investigación al conocimiento pedagógico*. México, UPN.
- TOLEDO, Hermosillo, María Eugenia, et al. , (1998) *El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*. México, Ed. Paidós.
- TREVIÑO Ronzón, Ernesto y Cruz Vadillo, Rodolfo, "La reforma integral de la educación básica en el discurso docente", en *Perfiles Educativos*, 144 (XXXVI), IISUE-UNAM, 2014, pp. 50-68. Recuperado el 29 de enero de 2015, de: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles.articulo.php?clave=2014-144-50-68&tipo=pdf&url=../seccion/perfiles/2014/n144a2014/mx.peredu.2014.n144.p50-68.pdf>,
- UNESCO, *Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos en Jomtien, Tailandia*, 1990. Recuperado el 13 de agosto de 2013 de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>,
- *Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, 1996. Presidida por Jacques Delors, Recuperado el 25 de abril de 2013, de: <http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS.S.PDF>, pp. 46.

- *Declaratoria Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI, aprobado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI, Visión y Acción.* 9 de octubre de 1998, Recuperado el 25 de abril de 2013, de: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- *Marco de acción de Dakar, educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes, aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación,* Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000. Recuperado el 25 de abril de 2013, de: <http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/dakframspa.shtm>,
- UPN, *Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN,* Licenciatura en Intervención Educativa, Dirección de Unidades, 2002. Recuperado el 10 de mayo de 2013, de: <http://www.upn.lie.mx>,
- *Normas escolares para la licenciatura en intervención educativa.* México, Dirección General de Unidades UPN, 2004.
- Unidad Hidalgo, *Intervención Educativa,* Antología, México, UPN, 2003.
- *Decreto de la Creación de la UPN,* (1979) “Diario Oficial” de la Nación, publicado el 29 de agosto de 1978. Reproducido por editorial Periodística de la Enseñanza. México,
- *Entrevista con Profr. Miguel Ángel Niño, en Gaceta UPN,* XX aniversario, vol. V, 5 México, D.F., 31 de marzo de 1998.
- VARELA, Cristian- Gregorio Kaminsky (2001). *Grupo objeto y grupo sujeto,* Recuperado el 3 de abril de 2016, de: <http://www.cristianvarela.com.ar/textos/guattari-transversalidad-institucional.html>
- VILLAVA, Salazar Claudia (2004). *Kaës, aparato psíquico y significación en los colectivos,* Revista Tramas, núm. 21, UAMX, México, pp. 179-199. Recuperado el 24 de agosto de 2016, de: <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2003/1021/8.pdf>
- VIORST, Judith, *El precio de la vida. Las pérdidas necesarias para vivir y crecer.* Argentina: Ed. Emecé, 1996.



**Caberna Librería  
Editores**

**EN BUSCA DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL  
A TRAVÉS DEL IMAGINARIO**

de Enrique De la Torre Camacho,  
se terminó de imprimir en el mes de febrero de 2017,  
en los talleres gráficos de Signo Imagen.

Teléfono: (449) 922 78 06.

Email: [simagendigital@hotmail.com](mailto:simagendigital@hotmail.com)

Cuidado de edición a cargo del autor.

500 ejemplares

El objetivo principal de este libro subyace en comprender la manera en cómo se elaboran significaciones imaginarias; significaciones que forman parte de la construcción de la identidad profesional del interventor educativo. El haz de luz que guía el presente trabajo se enmarca dentro de una investigación cualitativa, siguiendo una perspectiva interpretativa. Como resultado, se observa que la identidad del Interventor Educativo, en tanto profesional, es una construcción que inicia desde una primera significación imaginaria, en la que hay gran confusión entre un profesor de educación básica y un interventor educativo que se va modificando paulatinamente al incorporar sentimientos, pensamientos, afectos, emociones, deseos y valores en su formación teórico-práctica como estudiante. La investigación permite concluir, provisionalmente, que los jóvenes estudiantes van construyendo su identidad como Interventores Educativos, en la medida en que sus significaciones imaginarias se mantienen en movimiento.

  
UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA  
NACIONAL  
UNIDAD ZACATECAS

