

*ESTRATEGIAS DE SOBREVIVENCIA DE ESTUDIANTES
DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES*



INDICE GENERAL

26 MAR 1933

PRESENTACION
AGRADECIMIENTOS
INDICE GENERAL

| | | |
|-------|--|---|
| 1. | ENCUADRE METODOLOGICO DE LA INVESTIGACION..... | 1 |
| 2. | CONSIDERACIONES PRELIMINARES AL ANALISIS..... | |
| 3. | PRIMERA ETAPA DE LA INVESTIGACION..... | |
| 3.1 | TEMAS EMERGENTES..... | |
| 3.1.1 | El primer tema: la transición del colegio..... a la UNA. | |
| 3.1.2 | El segundo tema: el encuentro con la..... institución. | |
| 3.2 | EL CONFLICTO..... | |
| 3.2.1 | La primera modalidad del conflicto..... | |
| 3.2.2 | La dimensión institucional del conflicto..... | |
| 3.3 | LA ESTRATEGIA..... | |
| 3.3.1 | Conceptualización..... | |
| 3.3.2 | Configuración de la estrategia..... | |
| 3.3.3 | La faceta externa de la estrategia..... | |
| 3.3.4 | La faceta interna de la estrategia..... | |
| 3.4 | LA ACTUACION DE LA ESTRATEGIA EN EL PROCESO GRUPAL: LA DEMANDA DE AYUDA..... | |
| 3.4.1 | Supuestos Básicos..... | |
| 3.4.2 | Análisis de la demanda..... | |
| 3.4.3 | Significación de la demanda en el proceso grupal..... | |
| 4. | SEGUNDA ETAPA DE LA INVESTIGACION..... | |
| 4.1 | RESULTADOS OBTENIDOS CON ESTUDIANTES AVANZADOS DE CARRERA..... | |
| 4.1.1 | Encuadre y procedimiento..... | |
| 4.1.2 | La metáfora como núcleo de análisis..... | |
| 4.1.3 | Análisis de la producción de metáforas..... | |
| 4.1.4 | Perfil psicosocial del estudiante avanzado..... | |
| 5. | ANALISIS COMPARATIVO | |
| 5.1. | CONTRASTE ENTRE EL ESTUDIANTE DE RECIEN INGRESO Y EL ESTUDIANTE AVANZADO..... | |
| 6. | CONSIDERACIONES FINALES..... | |
| 7. | BIBLIOGRAFIA..... | |

PRESENTACION

Este informe constituye un esfuerzo sistemático y sostenido a lo largo de dos años de trabajo de un grupo de profesores del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional interesados en la versión que los estudiantes han construido respecto a su ingreso y permanencia en la institución universitaria.*

Se ha intentado capturar lo más fielmente posible la palabra de quien "soporta" la institución: el sector estudiantil.

Esta opción obedece al propósito de poner en primer plano la voz de quienes más claramente vehiculizan la función instituyente.

La función instituida es muy probablemente transportada por aquellos que por haber permanecido más tiempo y desde otro lugar en la institución han perdido, quizá a su pesar, la posición de los así llamados "desviantes institucionales". Sin embargo, ese es el juego al que nos enfrentamos -los dados están cargados-, es lo que irremisiblemente tenemos entre manos. La maraña institucional y su insidioso atravesamiento en cada uno, nos captura y ciega.

A pesar de ello, la deconstrucción de este montaje es el norte de este esfuerzo de investigación.

La lectura efectuada tiene un carácter provisional, como toda lectura, ya que obedece a un referente teórico - de orientación psicoanalítica - que visibiliza algunos lugares e invisibiliza otros.

Serán bienvenidas, por lo tanto, otras lecturas. Las citas están a su disposición. Lo prioritario, sobre todo en este tema tan importante, será producir a partir de la diferencia (a veces los consensos no son buenos consejeros).

Los deseos del equipo, inconmesurables como todo deseo, son permear a quienes tienen alguna posibilidad de iniciar algún tipo de cambio -no importa de qué tamaño- que mueva lo que acertadamente Sartre denominó "la inercia institucional".

Los autores

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue posible gracias a la colaboración de muchas personas. Agradecemos especialmente a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales que participaron en ella sin cuyo valioso trabajo esta indagación no hubiese podido realizarse. Sus relatos y su disposición a hacerlos circular en una situación grupal, a compartirlos, merece nuestro especial reconocimiento por abrirnos la puerta para poder mirar ese mundo privado que atribuye significaciones a su tránsito por la universidad.

Estamos en deuda con los profesores de las diferentes carreras de la Facultad de Ciencias Sociales que permitieron la participación de los estudiantes a su cargo. Destacamos el desinteresado apoyo de la Licda. Catarina Goldoni, profesora de Estudios Introdutorios, quien con gran espíritu de solidaridad nos brindó la oportunidad de trabajar con ella y los estudiantes de su curso.

Finalmente, agradecemos al Departamento de Psicología, la apertura para plantear y desarrollar esta investigación y a la Sra. Nydia Rojas, secretaria de esta unidad por su inestimable esfuerzo por transcribir y digitar la gran cantidad de material producido.

1. ENCUADRE METODOLOGICO DE LA INVESTIGACION

La investigación parte de un fundamento que implica la participación activa de la población estudiada tanto en el proceso de recolección de la información como en el proceso de análisis e interpretación de la misma. Se considera al estudiante como el interlocutor más válido en el proceso de investigación.

Esta decisión obedece al propósito de intentar capturar las representaciones válidas operantes en la población investigada y las acciones cotidianas que ordenan su mundo vivencial. Este material tiene escasas posibilidades de reflexión debido a que es gestado y consumido en la inmediatez de la confrontación con los dilemas y exigencias que la vida estudiantil le impone al individuo. En otras palabras, se intenta convertir en un texto analizable las representaciones, por lo menos en sus aspectos más significativos, que le permiten al sujeto particular atribuir un sentido, elaborar una interpretación más o menos acorde con la lógica de las demandas y recursos que se recortan en el contexto universitario y que le permiten un accionar relativamente exitoso.

Tradicionalmente, el etnógrafo ha estado poco dispuesto, como señala Levinson (1991) a estudiar la institución en la que él mismo participa, ha tenido predilección por estudiar al "otro". Este cambio requiere un replanteamiento cuidadoso porque el investigador es a la vez un sujeto del campo bajo estudio.

Una perspectiva de naturaleza interpretativa exige colocar en un primer plano la palabra de los sujetos -objetos a la vez-protagonistas de la situación. Encontrar la palabra para denominar algo implica la posibilidad de pensarlo, de representarlo, de darle existencia subjetiva, de capturar diversos sentidos y sensaciones que de otra manera se fugan de la conciencia. El encuentro con la palabra no significa fijar la experiencia sino que los significados puedan deslizarse metonímicamente en el significante.

Implica además darle la voz a quien soporta la institución, en un proceso que lo conduce ya sea crónica o críticamente a convertirse en sujeto institucional y en consecuencia es acceder al proceso de interiorización de la experiencia institucional. En última instancia es el estudiante el único interlocutor legítimo quien proporciona el único testimonio válido de este tránsito por la vida universitaria.

Debido a estas consideraciones y poniendo entonces un énfasis en la subjetividad, en los significados que se han construido, se propone una metodología de trabajo grupal a lo largo de un conjunto de reuniones sin agenda, configurada de antemano cuyo tema central es la experiencia de ingreso a la vida universitaria:

- ¿qué preconcepciones trae el estudiante?
- ¿cuál es la rutina que se va imponiendo?
- ¿qué tipo de ajustes se imponen?
- ¿qué sensaciones acompañan?
- ¿qué modalidades de negociación se van articulando?
- ¿qué conflictos se generan en el individuo por ser él mismo el escenario donde se actualiza una presumible colisión entre sus construcciones y experiencias anteriores, y las nuevas demandas de adaptación?
- ¿hay claridad en las nuevas exigencias y reglas del juego o se trata de una zona de confrontación que se configura por la irrupción de exigencias contradictorias e implícitas?
- ¿qué mecanismos debe configurar el individuo para sobrellevar su nueva situación?
- ¿qué estrategias debe desarrollar para sobrevivir al interior de la institución?
- ¿cuáles ofrecimientos parten desde la institución -formal e informalmente - para que el individuo pueda articular un proyecto de vida?

Una modalidad de trabajo grupal permite acceder a la organización de la vivencia de los estudiantes, en un texto que se va construyendo sesión tras sesión y que se somete a la revisión crítica para reiniciar una segunda ronda y luego una tercera... El discurso grupal, así construido, es meticulosamente protocolizado, -protocolo durante la sesión y protocolo de memoria - (Bosse 1992).

Entre ronda y ronda se hace una pausa en la cual el equipo investigador procesa el material, transcribe y deriva de él los componentes constitutivos de las modalidades para integrarse a la vida estudiantil y para enfrentar sus desafíos. El esbozo es sometido al criterio grupal.

De esta manera el equipo investigador se va apropiando de una diversidad de textos, de versiones continuamente reelaboradas en la confrontación con el grupo autor de estas sucesivas versiones lo cual se constituye, a su vez, en el criterio medular de la validez interna y externa de los documentos. El proceso reconstructivo lleva una secuencia y conduce a la deconstrucción de los modelos de inserción a la vida universitaria que como han sido fraguados en la cotidianidad de la misma resultan los impensables de la dimensión institucional pero por ello mismo actuantes y presentes.

2. CONSIDERACIONES PRELIMINARES AL ANALISIS

Esta investigación sobre las estrategias de sobrevivencia de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNA tiene un carácter exploratorio. Se utilizó una metodología que permitiera recoger la versión de los mismos estudiantes sobre el tema en cuestión la cual consistió entonces, en sesiones grupales con un grupo constituido por 15 estudiantes voluntarios de los Estudios Introdutorios de la Facultad de Ciencias Sociales. Se realizó un total de 5 sesiones de trabajo grupal. Este primer análisis se refiere al material recopilado durante la primera fase del estudio.

Es importante señalar que el equipo de investigadores no contaba con hipótesis específicas sobre la configuración misma de las estrategias, aunque sí tenía la certeza de que tales estrategias forman parte de la cultura estudiantil la cual abarca diferentes dimensiones, que incluyen tanto el plano individual como el grupal e institucional.

Con estas concepciones se inició el proceso grupal cuyo encuadre consistió en una invitación a un intercambio de impresiones, anécdotas y reflexiones sobre las experiencias de los estudiantes en la vida universitaria. Cabe señalar que se

trataba de estudiantes de recién ingreso, con pocos meses de haberse incorporado a la UNA.

A partir del intercambio inicial, más o menos espontáneo y libre, muy poco estructurado, se organizaron algunas actividades grupales basadas en el mismo material que el grupo iba produciendo, tales como extraer párrafos de los protocolos de las sesiones anteriores que condensaran elementos claves de alguna presumible estrategia relatada. Asimismo, se propuso al grupo completar una escena cuyos personajes eran el mismo estudiante y un supuesto profesor.

Todas estas sesiones fueron grabadas y luego transcritas para obtener los protocolos que servirían de base a un análisis posterior mucho más exhaustivo del tema propuesto. Durante el transcurso de las sesiones mismas solamente se procuró obtener los lineamientos más generales de los aspectos de la vida estudiantil que salían a colación y que podrían ser articulables en una estrategia.

Los protocolos obtenidos durante estas sesiones han sido objeto de análisis por parte del equipo de investigación y los resultados preliminares fueron presentados en diferentes foros o en grupos de colegas académicos de la UNA, con el objetivo de precisar y profundizar las apreciaciones realizadas.

Este proceso de indagación, metodológicamente, se volcaba en una devolución al grupo que generaba a su vez una profundización en su propio material. Lo que debe quedar claro es que el análisis preliminar no solamente procuraba no deslindarse del proceso grupal, sino que también buscaba la validación de los propios autores. La validación interna consistía en corroborar con los estudiantes si ellos se sentían reconocidos en los temas identificados por el equipo de investigación en las conversaciones grupales. Asimismo, este proceso de validación no se reducía a verificar un índice temático, sino que se aplicaba también al análisis de contenido que se iba efectuando.

La modalidad y la dinámica de la estrategia que se fue perfilando durante el análisis empezó a mostrarse desde la presentación inicial que los estudiantes hacían de sí mismos, en la cual aparecía como tema principal la transición entre el colegio y la UNA. Emerge un contrapunto entre el colegio, con sus vicisitudes y avatares, como contexto de vida seguro y arcaico, frente a la universidad, con sus novedades y su incertidumbre, como contexto de vida aún por consolidarse.

Para el equipo de investigación, este panorama relatado por los estudiantes, presenta el enigma por resolver de por qué los estudiantes recurren al contraste como manera de formular lo que les está sucediendo. Es probable que nunca hubiesen tenido ni la intención ni la oportunidad de poner en palabras esta vivencia de pasaje y tránsito, sobre todo frente a representantes del sector académico.

De los diversos temas evocados por el grupo, el que mereció una focalización cada vez más acentuada fue el de la relación profesor-alumno, como si allí se encontraran las claves principales para aprender a sobrevivir en esta nueva fase de la vida.

A partir de la focalización del grupo en el tema de la relación profesor-alumno, empiezan a evidenciarse elementos muy ambivalentes, pero todavía de una manera muy desordenada que no deja entrever con claridad la fuente de la posible ambivalencia. Ambivalente resultaba ser cómo se presentan los estudiantes frente al profesor, qué rol asumen, cómo se comportan, qué discurso traen, qué máscara adoptan. Asimismo, resultaba ambivalente cómo era interpretada la reacción del profesor y cómo era ubicado en una tipología que se iba perfilando de acuerdo a determinadas actitudes frente al estudiante.

Parecía ser muy importante caracterizar al profesor de una u otra forma para poder establecer el comportamiento complementario correspondiente, quizás como una manera de generar una base de seguridad en la interacción. En este juego de interacciones empiezan a arriesgarse una serie de papeles, a ensayarse connotaciones y denotaciones de las actitudes esperables, a jerarquizarse posiciones y establecerse lugares más o menos definidos.

Pese a que en este juego se está dibujando un reordenamiento de la propia identidad en el nuevo escenario, todavía el colegio opera como el referente seguro e imprescindible para poder entender lo que está pasando, no desaparece del panorama anecdótico que ofrece constantemente la posibilidad de la recurrencia como una forma de orientación. El intercalamiento anecdótico hace el relato muy confusional, muy profuso, con pasajes poblados de nostalgia, por separaciones y pérdidas, pero también lleno de desafíos y posibilidades, de interrogantes atractivas, de certidumbre en la búsqueda.

Como consecuencia de ello, el decantar la organización y el mecanismo de la estrategia se fue tornando una tarea ardua, interferida por múltiples distractores y señuelos para atender aspectos laterales o periféricos, que exigían volver constantemente al material de base para constatar el sendero del análisis. Fue como si en el momento del análisis se reprodujera un elemento presente en la vivencia de los estudiantes: el permanente riesgo de perderse, la necesidad de buscar pistas claras, y, en consecuencia, la amenaza de hacer rodeos, de bordear el punto sin poder adentrarse en él.

A continuación se expondrán los diferentes temas tratados por el grupo, recurriendo a la cita textual de los protocolos de las diferentes sesiones¹, acompañados por un análisis del significado que adquieren en la configuración de las estrategias de sobrevivencia de la población estudiantil.

3. PRIMERA ETAPA DE LA INVESTIGACION

3.1 TEMAS EMERGENTES

3.1.1 El primer tema: la transición del colegio a la UNA.

La primera actividad propuesta al grupo fue una presentación personal. La consigna fue que hicieran referencia a sus motivaciones para participar en la actividad a la que habían sido invitados.

Durante cada una de las presentaciones empezaron a hacer su aparición diversas anécdotas del colegio, en contraposición con algunas otras de la universidad.

El colegio representa la rutina, la tradición, lo confiable, lo preestablecido (familia, amigos, comunidad). El colegio sirve para determinar qué elementos del sistema educativo sufren alguna modificación, de qué calidad, y cuándo esta modificación se traduce en un beneficio para la formación personal, y cuándo en un impedimento por sortear.

Frente a eso, la UNA es imagen de la modernidad, lo desconocido, lo anhelado pero incierto; significa asumir un nuevo estilo de vida, construir nuevas amistades, y con un carácter distinto.

"Mi nombre es K. vengo de L. S. Ingresé a este grupo porque primero nunca había participado en uno igual y para saber qué era y aportar algo para los que vienen, esteee, la vida de colegio a universidad es un cambio muy drástico, porque el colegio es como más, como una familia, todos estamos, tenemos una misma sección, sabemos que tenemos los amigos ahí, en cambio venimos aquí y ya es algo totalmente diferente o sea diferentes amigos, diferentes profesores que no vamos a tener los mismos compañeros siempre, sino que vamos a estar

¹ Las sesiones fueron grabadas y transcritas lo más fielmente posible. Debido a ello se encontrarán reiteraciones y usos coloquiales que quizás dificultes la lectura, pero que son necesarias para el análisis por ser propias de la expresión y el registro oral.

constantemente cambiando, aparte de que al dejar la familia es un poco no sé, es muy, ¿cómo se dice?, cuesta más adaptarse todavía a la universidad sin tener el apoyo de la..." (II sesión 19-4-94, pág. 7).

Esta participante formula con claridad el contraste entre el colegio y la universidad; mientras que en el primero todo es estable y constante, en la universidad todo es diferente y cambiante.

En su exposición, el colegio es una forma de familia y dejar esa familia va acompañado de una sensación que no sabe nombrar y hacia el final, tampoco logra identificar quiénes son los personajes que le faltan para sentirse apoyada.

A lo largo de cada una de las presentaciones el colegio aparece como referente común, es el que suministra el código que puede ser entendido por todos. Aunque en la consigna no había ninguna indicación en este sentido, el grupo parece encontrar la sintonía por medio de este referente.

Finalizada la ronda de presentación, a instancias de la coordinación, cada participante es invitado a hacer referencia a las impresiones que le merece lo que había escuchado hasta entonces.

La primera persona que interviene resume sus impresiones acerca de las diferentes versiones que ha escuchado:

"Bueno, al menos la verdad yo creo que , que, que todas las versiones que hemos escuchado, todas se parecen mucho, al menos a lo que respecta de que los que tuvieron buenas experiencias en el colegio no va a ser igual a como va a ser en la universidad, que es un cambio muy, muy diferente, porque una cosa es adaptarse al colegio con sus amigos, con sus compañeros, hacer trabajos juntos, que si uno va al colegio uno sabe con quién va a salir, con quién va a estar y que aunque uno venga aquí se encuentra solo, no sabe con quien andar. Por eso yo pienso que todos aquí opinamos parecido verdad?, que es un cambio muy diferente, muy radical a lo que se refiere con el colegio y la universidad, y además que hay muchos que vienen de lugares muy largos y entonces les cuesta mucho más todavía, tras de que se están separando de la familia, tras de eso, tienen que ingresar con otros compañeros, qué sé yo a una residencia y convivir con ellos y de una vez estar con la universidad. Yo, bueno, que eso es muy triste unas vendrán de lugares largos, otros vendremos de lugares cercanos, pero es difícil quitarse todos los traumas para siempre". (II sesión 19-4-94, pág.8).

En este caso, las "buenas experiencias" en el colegio son ahora irrepetibles. Estas "buenas experiencias" se muestran en una representación -el colegio- que amalgama personajes como los amigos, los compañeros y la familia. Los que vienen de "lugares muy largos" permiten evidenciar cómo los diferentes ámbitos de la vida social, que antes formaban parte de una misma comunidad, se convierten en espacios diferenciados de la vida social. Esta expresión "de lugares muy largos" hace referencia por un lado a la experiencia real de algunos estudiantes que vienen de lugares alejados, y que se han visto obligados a alejarse de la familia y la comunidad, al mismo tiempo, se convierte en metáfora del distanciamiento interno que parece haber significado el ingreso a la UNA y del afecto ligado a ello: "...eso es muy triste...", porque "...uno...se encuentra solo, no sabe con quién andar...".

En la conclusión de esta persona se deja sentir un ánimo nostálgico por la pérdida que ha traído consigo el cambio. El recurso de la distancia geográfica permite referirse a una vivencia de pérdida que resulta estar en sobrerrelieve debido a lo extraño del nuevo contexto de vida. Al final no es importante si uno viene de cerca o de lejos, sino que ha tenido que realizar la transición. La connotación de "buenas experiencias" pareciera haber sido adquirida retroactivamente como consecuencia de que la experiencia actual resulta tan difícil y extraña. La pérdida se refiere a la vivencia de soledad, pérdida de la compañía segura y estable, y es la que remite a la añoranza.

Es curiosa, además, la expresión "...y de una vez estar con la universidad", pues con la palabra "con" esta persona viene haciendo referencia a las dificultades de convivencia con "otros compañeros", y ahora la utiliza para referirse a la universidad como si fuese un personaje más, un alguien, todavía anónimo a quien tiene que conocer. La oración sugiere una suerte de pensamiento animista.

Por último, ella formula como trauma lo que ha sido descrito como pérdida y este es el significado que se mantiene.

3.1.2 El segundo tema: el encuentro con la institución.

Cuando se acaba la añoranza por el colegio, empiezan a aflorar en los relatos los aspectos del sistema educativo que no son percibidos tan positivamente y que generan malestar.

La lógica que rige la tradición (colegio) se condensa en la relación profesor-alumno, la cual le otorga al alumno el rol receptor de los mandatos del profesor, en lo relativo al contenido de lo aprendido y la forma de aprender.

Este rol pasivo acumula insatisfacción en el individuo, insatisfacción que se va transformando hasta constituirse en la expectativa, con la que el estudiante llega a la UNA, de una relación distinta, más simétrica, que lo ubique en un rol de interlocutor con el profesor.

"...yo tenía una convicción de la, la universidad iba a ser más diferente, donde no iban a haber programas, o si iban a haber programas establecidos pero no iba a haber ese rigor, de tal manera de que se pretende a veces cumplir el programa y el profesor queda satisfecho cuando cumple el programa, aunque el alumno no sepa nada, y eso se está dando a nivel de la residencia donde nosotros estamos, salvo que hay unas compañeras que están teniendo problemas con una profesora, y yo lo digo, porque también se ve a nivel de nosotros, se ve que llegan y empiezan a correr con un dicho programa. Sale uno de clase de ellos y sabe menos que cuando uno entró, porque en realidad no se aprende, no estamos aprendiendo, sino que estamos repitiendo, entonces vamos a un examen, vomitamos todo lo que sabemos y a los tres, cuatro días ya no sabemos nada..." (II sesión 19-4-94. pág.16).

De la cita anterior también se desprende que la expectativa de una relación distinta se traduce en una "convicción", que sin embargo, no tiene cabida en la universidad, puesto que la rigidez del programa (del curso) expresa la rigidez del sistema y por ende de la relación profesor-alumno. En la universidad el programa se cumple, el profesor queda satisfecho y los estudiantes quedan insatisfechos.

El estudiante tiene la sensación de haber sido eliminado de un sistema que se repite ahora sin él, en el cual solo juegan papeles importantes el profesor y el programa, y el estudiante asume casi el carácter de desecho, de tercero excluido de la diada profesor-programa y de receptáculo transitorio de cosas para él inútiles que se desechan a corto plazo. Cosas inútiles que solo dejan una sensación de desagrado. Supervive el esquema autoritario y vertical, solo que ahora el rigor y la prisa, como características del sistema educativo, se tornan más perjudiciales para la conquista de autonomía.

Resulta claro entonces que la UNA conserva el mismo esquema autoritario y vertical de la educación secundaria, rígido e inamovible, sin cambios en este aspecto sustancial, aspecto alrededor del cual habían surgido más expectativas de cambio favorable al individuo. Además, la UNA carece de las redes sociales de apoyo (familia, amigos, comunidad, colegio) que orientan al individuo.

conclusión obtenida de un (1) estudiante.

Medio

et

id
de esta...
...miendo fue
no, de nuevo
acción

En el aula el profesor continúa siendo el único dueño y señor de la situación, pero la UNA maneja en lo formal el discurso de la independencia, autonomía e iniciativa personal del estudiante.

"...muchas veces uno en un trabajo, le dejan un trabajo, le dicen: "sea crítico!". Se pule uno siendo crítico, pah! (gesto) un seis. Profesor: "¿por qué? "porque mmmmmmmmmmmmm". Viene el siguiente trabajo, y le dicen: "sea crítico", ¡¿Cuál crítico?!, empieza uno a poner todo lo que él dice en clase, pah!, un nueve cinco, un nueve. Porque o sea, no digo que a mí me haya pasado, porque en realidad a mí no me ha pasado, pero sí le pasó a un compañero mío, que me dice: "¡mirá!", le digo yo: "¿qué es ésto?" me dice: "aquel exámen, me dice sea crítico, sean creadores, no sean memorísticos, no sean máquinas y un cinco cinco. El otro me dice: "no, no, no, no, a este profesor hay que ponerle lo que él quiere oír, y lo que a él le gustó". Y de verdad, así lo hizo en el trabajo y se sacó un nueve cinco...". (Sesión IV, 10 de junio de 1994, pág. 6).

Así lo crítica es ta enten- dido como estar de acuerdo o en desacuer- do. No es así. Si no es así fue para en la interpre- tación?

El estudiante cree haber entendido correctamente la invitación a ser crítico, "se pule", pero la calificación lo desengaña. El estudiante intenta conocer en qué puede radicar el error; puede suponerse que el profesor ofrece algún tipo de respuesta más allá de la simple onomatopeya, pero el estudiante solo capta la vaguedad del razonamiento y la deslegitimación de su lugar.

Además, en este pasaje resulta claro cómo el comentario de pasillo (el orden informal) provee pistas claves que aunque no remitan a la experiencia personal se convierten en una advertencia válida. La advertencia válida consiste en este caso en un punto capital: cómo debe interpretarse correctamente y operacionalizarse el mandato universitario de la criticidad y creatividad del estudiante. El estudiante descubre el doble vínculo del mensaje en el aula universitaria: por un lado el discurso del profesor ordena ser crítico y creativo, pero por otro lado, en la práctica y en la evaluación se exige una reproducción taquigráfica de los contenidos. Esto conlleva entonces a que la "criticidad" es en realidad pensamiento convergente, es decir, un punto de vista acorde con la perspectiva del profesor: "...lo que él quiere oír y lo que a él le gustó..." No se propicia un pensamiento divergente que dé espacio al aporte del estudiante, pues no se da cabida ni a la discrepancia ni a la diferencia. Este modelo parece estar lejos de la posibilidad de la construcción conjunta del conocimiento por parte del profesor y el estudiante.

*

La reedición del esquema vertical del colegio es ahora vivenciada con un monto de decepción y enojo. La imagen de la UNA aparece simultáneamente como continuidad y ruptura, solo que a la inversa de lo esperado: ruptura con lo familiar y confiable y continuidad con la molesta verticalidad.

Así el estudiante se encuentra con un marco de referencia -el colegio- en una nueva situación -la UNA- donde aquello alrededor de lo cual había más ilusiones de cambio -la verticalidad y el autoritarismo- permanece incólume, y carece del apoyo social anterior, por lo cual se siente solo, movido a la añoranza de las ventajas de la tradición dejadas atrás.

3.2 EL CONFLICTO

3.2.1 La primera modalidad del conflicto.

El estudiante se encuentra entonces frente a una disyuntiva; ¿qué hacer frente a un discurso formal que induce a un cambio, pero a una estructura educativa que permanece inalterada? Ante esto, aparecen en el relato dos respuestas:

1. Los estudiantes desertan en gran número. La desertión no es solamente de facto, sino que en el relato de los estudiantes se demuestra cómo ella también es pensada como salida en momentos de saturación y crisis. Frente a la posibilidad de esta medida extrema, el apoyo del grupo de amigos resulta esencial para contener la sensación de no dar más abasto.
2. Recurren a una estrategia, como, por ejemplo, qué hacer en el aula frente al profesor, quien encarna el mandato institucional y a la vez se encuentra más cercano o próximo al estudiante:
 - a) enunciar un acuerdo en el diálogo con el profesor, pero no aceptarlo internamente;

"...porque si el profesor dice que esa pared es rosada, usted tiene que decirle que es rosada, aunque su pensamiento sea, sea otro, pero usted tiene que decir, porque cuando el profesor es cerrado, usted tiene que ser para, para pasar (...) y si el profesor es abierto, pues hable todo lo que le dé la gana, porque el profesor le está dando la libertad..." (II sesión 19-4-94, pág. 14).

** No se hace una interpretación del prof. "abierto".*

Aquí se describe una actitud de ajuste a las circunstancias, aunque solo en la superficie. El estudiante es conciente de que la adecuación es instrumental, pues sabe que su pensamiento "puede ser otro", y sirve para resolver el problema académico de "pasar"

- b) enunciar el acuerdo y el desacuerdo simultáneamente, para camuflar la divergencia con el profesor.

"...Al menos yo utilizo muchas eso, la metodología que dice F, me adapto, me adapto, pero, pero yo siempre le digo: " profesor, yo estoy de acuerdo con usted pero yo pieeenso, verdad. Entonces, hay un profesor que donde yo le digo: "yo estoy de acuerdo con usted, pero yo pienso..." que se me queda viendo así, verdad, y un día me dice: "es que el problema es que usted dice que usted está de acuerdo conmigo, pero a veces usted piensa, y nada que ver lo que usted piensa con lo que yo digo..." (IV sesión 10-6-94, pág.26).

En esta otra opción primero se procura no desafiar abiertamente al profesor, sino allanar el camino a través de una táctica de no cuestionar la autoridad del profesor en cuanto a la veracidad de lo dicho, sino abrirse una puerta por medio de la conjunción "pero" que sirve tanto para complementar, añadir, poner en entredicho, contraponer, o enfatizar lo expuesto por el profesor.

Por lo tanto, en ambos casos se da una aparente sumisión al encuadre del profesor. Sin embargo, el estudiante intenta una y otra vez recuperar un espacio dentro de la anulación de la que es objeto.

Para cada sujeto y para el grupo, la disyuntiva significa una trampa, un callejón sin salida. La astucia del estudiante radica en observar y estudiar las debilidades del profesor, para anticipar la actitud esperada por él. La táctica privilegiada es abordar al profesor a la salida de clases para ponderar su actitud y reacción, con lo cual éste se torna anticipable, previsible y predecible.

"M:...la universidad le va permitiendo a uno conociendo el tipo de profesor como es, así, uno piensa así, estudiarlo, estee, si uno puede hablar con él, estee, después de clases mucho mejor para irse conociendo, cuando el profesor no se lo permite entonces usted ve que es un profesor cerrado, sólo lo que él dice, no le permite ni una sola conversación después, pero el profesor que es amable, usted lo nota, porque después de clase usted le dice:

"¿me permite un momento, profesor?" Y éste se lo cede; pero cuando el profesor le dice: "no, no tengo tiempo", y jala, y así pasa y con el de X, se va, ni siquiera se queda (...) entonces, ese profesor es cerrado, solamente considera lo que él sabe es importante y de ahí ya está (...) no se abre..." (II sesión 19-4-94 pág. 13).

"P:...entonces, uno tiene que luchar y enfrentar eso, cómo?, analizando al profesor, su manera de pensar, su manera de actuar y entonces atacar al profesor por los senderos que él tenga..."

M: Para darle por el punto débil.

P: Para darle por el punto débil..." (II sesión 19-4-94 pág.14).

El párrafo muestra claramente que la intención del estudiante es catalogar al profesor según la posibilidad de apertura que muestre. Las categorías clasificatorias como "cerrado" o "amable" le permiten al estudiante empezar a esbozar una estrategia para "entonces atacar al profesor por los senderos que él tenga (...) para darle por el punto débil". En función de la debilidad del otro se define la fortaleza de quien aparentemente tiene el rol subordinado.

En medio de la recurrente relación vertical profesor-alumno, el estudiante ve desengañada su expectativa de mayor autonomía y participación activa en el proceso educativo, tal y como él ilusoriamente deseaba que se llevara a cabo en la institución universitaria. En la UNA se ve retrotraído abruptamente a aquel esquema anterior.

Se puede inferir que la incertidumbre se genera alrededor de la condición de adulto que el estudiante está intentando conquistar en este momento de su vida. Neutralizar el mandato de sumisión sobreviviente a lo largo de todo el sistema escolar se convertiría en un imperativo para alcanzar la adultez.

3.2.2 La dimensión institucional del conflicto.

A lo anterior, sobreviene una nueva e importante dificultad adicional: la trampa, al darle el mensaje explícito de autonomía, independencia, juicio crítico, pero dentro de un modelo vertical, consiste en el adicional, aunque implícito mandato de que el cambio radica exclusivamente en el estudiante, y si no se da es porque éste no posee la disposición y condiciones para ello, con lo cual se opera un traslado del déficit estructural de la institución escolar, al estudiante como sujeto.

...uno llega a la universidad perdido, no saben dónde queda una cosa, dónde queda otra y llega el primer día de clase y tampoco siquiera sabe dónde queda el aula que uno tiene que recibir clases. Se queda uno pensando y preguntándole a todo el mundo dónde queda tal aula, entonces yo pienso que nosotros, hasta cierto punto, queremos ir corrigiendo eso y que cuando los estudiantes de secundaria lleguen a la universidad, pues tratar de que si es un cambio un poco brusco, un cambio duro, pero que (...) que no es algo de otro mundo, que, que es algo que se puede enfrentar..."
(II sesión 19-4-94, pág.11).

El estudiante muestra claridad en la percepción de sí mismo en este nuevo ambiente, se califica a sí mismo como "perdido". Sin embargo, no aparece un reclamo o cuestionamiento a la institución por su déficit, sino que se percibe como quien posee la información necesaria y con ella la clave para subsanar la situación institucional. La solución depende de su iniciativa y su experiencia para reparar y anticipar los futuros y seguros problemas de los próximos estudiantes. Finalmente, no se trata de minimizar el problema, sino de presentarlo como algo superable desde el estudiante mismo, si los estudiantes se deciden a hacerse cargo del asunto.

"...y, y aunque ser estudiante puede ser más fácil que ser profesor, también es difícil, porque nosotros somos estudiantes y nosotros..., es nuestro trabajo, es nuestra responsabilidad y,y,y eso es lo que tenemos que cumplir y con lo que tenemos que vivir, pero... estamos enfrentándonos a un ambiente nuevo, cuando ellos tienen tal vez de ser profesores 10 años, nosotros tenemos de ser estudiantes universitarios tres meses; entonces, yo hallo que es cierto, tiene que haber comprensión de nosotros hacia el profesor, el profesor al igual que nosotros es un ser humano que tiene problemas y que tiene, tiene su propia personalidad, pero también tiene que haber una comprensión por parte del profesor." (IV sesión 10-6-94, pág. 22).

Esta intervención se basa en una creencia que tiende a verse como verdad de perogrullo; ser estudiante es fácil. Pero inmediatamente la argumentación rebate esta idea, pues el estudiante tiene la desventaja de la inexperiencia junto al mandato de que el estudio es un trabajo e implica una responsabilidad. Al final, se presenta como alguien en condición de entender al profesor en cuanto persona, pero reclamando a su vez el mismo trato y la misma capacidad por parte del profesor, es decir, una relación de adultos.

Perdido e inexperto, el estudiante no renuncia a su potencial adulto de resolución del conflicto, pero estos calificativos centran la atención en sí mismo y dejan por fuera la cuota de participación que corresponde a la universidad, aspirando solamente a que el profesor comprenda la situación del estudiante, pues en su larga experiencia aquel parece no haber podido incorporar las implicaciones de llevar solo tres meses en el nuevo rol de estudiante.

¿Qué sucede entonces con este estudiante que tenía una ilusión, luego se decepciona, y finalmente es responsabilizado de que las cosas sigan tal cual?. Entorpecido en su proceso de adultización, el estudiante es llevado a un regreso a la dependencia propia de la niñez, siempre activa en el sistema escolar.

3.3 LA ESTRATEGIA

3.3.1 Conceptualización

El término "estrategia" alude al experto en operaciones* militares, capaces de tomar decisiones óptimas sopesando circunstancias pasadas, actuales y futuras, considerando cuidadosamente las variables puestas en juego. En el contexto de este estudio, los estrategas -estudiantes- se encuentran ante un territorio demarcado simbólicamente, en el que se juega con reglas implícitas y explícitas -la institución- que tiene dibujados desde muy antes a la llegada de un sujeto lugares prefijados para él. La llegada de un sujeto particular es accidental, lo importante es que llegue alguien a ese lugar y lo ocupe, para que lo instituido funcione.

El estudiante "detecta" estrechos, hendiduras, fracturas, grietas, intersticios, es decir, los espacios institucionales en los que es posible ubicarse sin renunciar, sin negarse a sí mismo, construyendo una imagen de la institución, una versión propia, efectuando una especie de deconstrucción, de desmontaje para luego encontrar un lugar desde el cual actuar y decir.

Frente a la rigidez institucional, el sujeto aprende a descubrir un rango de movilidad, una serie de matices de cómo protagonizar un papel, aprende a jugar, a ser activo frente a una asignación y con ello conquista algún grado de libertad y poder.

El estudiante no es un individuo aislado, sino un emisario, un portavoz de la dramática colectiva que se entreteje no como marco sino como trama interna, como texto.

La institución, según Mauss es el imperio de los muertos sobre los vivos. El ayer insiste en el hoy y determina al sujeto a repetir. El sujeto, aprisionado entre significantes, intenta balbucear un discurso, tratando de discriminar en una trama infinita de relaciones en las que se pierde. La estrategia es rescatarse, recuperarse y atribuirse sentido, en una ilusión de adecuación o complementación.

La característica básica de una estrategia radica en su posibilidad intrínseca de adecuación al juego institucional (hacia afuera), al mismo tiempo que preserva al sujeto y por ende mantiene un núcleo intocado (hacia adentro).

Las estrategias de sobrevivencia se entienden como configuraciones relativamente estables de modalidades de interacción que establece el estudiante -con docentes, administrativos y otros estudiantes- que encarnan determinado ordenamiento institucional, el de la UNA en este caso específico.

Se trata:

- de un mecanismo de ajuste y de respuesta a lo instituido
- que opera en el registro inconsciente
- que subsume en forma creciente dimensiones de la vida estudiantil
- que se articula a una biografía personal, que se construye en un ámbito grupal y en la cotidianidad universitaria
- que es cambiante y
- que llega a constituirse en una estructura
- por lo que es estructurado y estructurante a la vez

En resumen, las estrategias de sobrevivencia son modalidades de atribución de sentido a esquemas institucionales preestablecidos, que funcionan a modo de destino.

3.3.2 La configuración de la estrategia.

El estudiante tiene entonces que estructurar una estrategia que atienda diferentes espacios, diferentes personajes y diferentes aspectos que configuran el conflicto que enfrenta.

1. El campus universitario contiene a su vez diversos espacios; el aula, los lugares de encuentro informal (pasillos, jardines, comedor, sodas, explanadas, paradas de buses, etc.), los lugares de estudio, los lugares de resolución de asuntos administrativos, las residencias, las asociaciones estudiantiles, etc. También es importante considerar no solamente estos espacios, sino incluso aquellos existentes desde antes y que ahora resultan resignificados a partir de las nuevas experiencias: la casa, el barrio, la comunidad, el colegio, etc.

2. Como personajes principales aparecen el profesor, los compañeros, los amigos, los funcionarios administrativos, etc. Asimismo, se resignifican también los antiguos vínculos y personajes con quienes está ligado: la familia, los amigos y compañeros del barrio y el colegio, los profesores del colegio, miembros de la comunidad, etc.
3. Los aspectos que configuran el conflicto se derivan de la colisión que se da: a) entre las expectativas que el estudiante traía consigo con respecto al proyecto de vida que creyó poder articular en la universidad y b) todo el conjunto de discursos y actos institucionales e institucionalizados con los que se encuentra.

La contradicción entre estos aspectos tiene como efecto una descolocación del sujeto de un lugar que él ya venía imaginado como suyo y a su manera.

El estudiante se encuentra entonces como grupo y como sujeto en medio de esta telaraña que le exige descifrar cómo puede él ubicarse en la posición que le corresponde en el juego institucional.

De la exploración hecha de los relatos del grupo de investigación se han puesto de relieve dos facetas de la estrategia que se empiezan a articular en esta coyuntura. Una que tiene que ver más con cómo vivencia el sujeto internamente este proceso. Otra relativa a su presentación en el mundo exterior.

3.3.3. La faceta externa de la estrategia

En esta faceta de la estrategia el estudiante se presenta primeramente con la mascarada del indefenso en medio de su transición, el "pobrecito" que sufre cambios sin tener a nadie a quién recurrir.

"...porque hay profesores muy abiertos y profesores con los que usted puede llegar y decirles: profesor disculpe, siéntese un momentito y vea tal y tal cosa; pero hay profesores que usted le dice eso y lo más que hacen es arrugar la cara y decirle: sí, sí, sí, sí, cuando le dicen mucho, o cuando le escuchan, pero hay otros que le dicen no, no yo no tengo tiempo para estar en esas cosas, ustedes pueden perder tiempo porque ustedes son estudiantes, ustedes están en la etapa bonita..." (IV sesión 10-6-94, pág. 21).

En este párrafo se puede apreciar el lugar al que es relegada la inquietud del estudiante. Resultan claros al menos los siguientes aspectos:

- 1) La interpelación del alumno es una molestia e interferencia para el profesor.
- 2) Tanto el "sí" como el "no" tienen el mismo efecto en la práctica: detener la demanda del estudiante.
- 3) Sin embargo, el "no" hace más transparente el sentido que el profesor atribuye a la interpelación: "es una pérdida de tiempo".
- 4) Los que pueden perder tiempo son los estudiantes, paradójicamente, como si las inquietudes de los estudiantes no fueran valiosas y las que dan sustento o razón de ser al trabajo docente.
- 5) Los estudiantes, los que están en "la etapa bonita", son diferenciados del adulto (el profesor), delineándose claramente la cancha de juego.

"... no todos son iguales pero hay uno que es un amor y él dice: esteee, "cómo les gusta a ustedes la clase", y nos dejó así como no sé, como en otro planeta, cuando nos preguntó, dice: "es que ustedes son los que van a aprender, yo ya sé lo que tengo que saber, me gustaría que me dijeran más o menos cómo les gustaría la clase para yo darla", y entonces esteee, caemos a lo que decía J., uno tiene que conocer muy bien al profesor, o tiene que empezar a conocerlo o tratar de conocerlo para criticarlo y es la única forma que uno puede, hablar con él y, digamos, decirle cuando uno piensa que las cosas son mejor..." (IV sesión 10-6-94, pág. 25).

En esta otra intervención se aprecia cómo el estudiante está atrapado en este lugar de dependencia y al ser invitado abruptamente a definir la modalidad de aprendizaje, se enfrenta a una sensación de extrañamiento, es estar "como en otro planeta".

Por otro lado, el profesor muestra que ya sabe lo que tiene que saber y por lo tanto todo el camino que ellos, como estudiantes, tienen que recorrer. Nuevamente crea la distancia entre la figura del profesor (adulto, sabihondo) y la del estudiante (inmaduro, ignorante).

Este mensaje puede transportar una embajada sumamente ambigua, según la cual la inquietud estudiantil es legítima, siempre y cuando solo el profesor sea el adulto.

Las dos citas anteriores muestran las dos situaciones extremas expuestas en el grupo: en la primera, el modelo es claramente autoritario y, por lo tanto, define explícitamente la relación de poder. En la segunda, la aparente invitación a un modelo de relación profesor-alumno más horizontal y simétrico, lleva implícita una definición más ambigua de la relación de poder, pues el estudiante a fin de cuentas es igualmente relegado a la posición subordinada de la ignorancia.

En lugar de la adultización, como proceso anhelado subjetivamente y esperado socialmente, aparece una *infantilización, es decir, una regresión a una etapa previa de mayor dependencia a las figuras de autoridad.*

Cabe entonces preguntarse qué consecuencias tiene para un individuo en desarrollo el ser constreñido a una recurrente posición regresiva.

De lo analizado en las exposiciones de los estudiantes se puede apreciar que la dinámica de la regresión remite a la estructura que subyace al vínculo de dependencia, cuyo modelo fundamental es la díada madre-hijo. Esta estructura vincular es propia de un momento inicial del desarrollo humano cuya característica principal es la existencia de un sujeto ligado a un otro del que no se puede prescindir, pues de lo contrario se amenaza seriamente la integridad física y psicológica.

Este esquema básico de dependencia se expresa en la institución universitaria en una modalidad de acción intersubjetiva frente al profesor como encarnación de la autoridad. Esta modalidad se caracteriza por "condenar" al estudiante al lugar de la subordinación y de la pasividad. Asimismo, el profesor aparece en una posición de amo y dueño de la situación.

En el plano académico, esta lógica se traduce en una inhibición del conocimiento previo y potencial del estudiante, pues subordinación significa aquí permanecer como el ignorante, incapaz de articular cualquier aporte crítico y que si llegase a aparecer de todas maneras sería desestimado.

Esta situación llega al punto de que el estudiante en su estrategia de sobrevivencia se presenta a sí mismo con la máscara que le es suministrada institucionalmente: el "incapaz", el "pobrecito".

En contraposición, el profesor es quien decide, planifica y ejecuta lo que sucede en el aula.

Así pues, se encuentra al profesor por un lado y al estudiante por otro sin que entre ellos medie el conocimiento. Se traiciona el principio educativo de construcción conjunta del conocimiento, generándose por el contrario, un espacio vacío en el cual se libra una lucha de poder resuelta previamente. La institución logra, a pesar de la voluntad de los sujetos -profesores y estudiantes- que prevalezca la única forma de interacción legítima cuyo propósito pareciera ser "preparar" a un sujeto para una determinada estructura social donde impera la obediencia.

3.3.4 La faceta interna de la estrategia.

Como se mencionó anteriormente, el estudiante se presenta como el indefenso. Sin embargo, esta es la fachada con la que se presenta ante el profesor y la institución; en su fuero interno, mantiene una distancia crítica que se organiza como burla, caricatura, descalificación o escepticismo ante la autoridad desplegada por el profesor. El profesor es visualizado internamente como el "antojadizo", como quien carece de creatividad e iniciativa, como monótono y aburrido, o como extremadamente autoritario. Es decir, el estudiante tiende a atribuirle al profesor, de una manera exacerbada, iguales deficiencias e incluso algunas de mayor gravedad que las que el profesor suele atribuirle al estudiante. →

"...porque entre más avance en la carrera más difícil se le va a poner y a veces también, esteee, los mismos profesores, hay profesores que le atraviesan, como dicen, el caballo, y se lo atraviesan porque a él le da la gana, nada más porque a él se le ocurre..." (11 Sesión 19.4.1994, pág. 12).

El profesor aparece como antojadizo. La utilización de la expresión popular "atravesar el caballo" remite a una ausencia total de lógica en las actitudes, actos y discursos que el estudiante percibe del profesor. Como estudiante, no es posible encontrar justificación a tales acciones ni explicación alguna que no sea una conducta hostil hacia el estudiante que no tiene ninguna razón de ser.

"...Pero el profesor por tener libertad de cátedra muchas veces hace lo que le da la gana y se, y son vacas sagradas, no se pueden tocar como les he dicho y bueno E. dice: "conmigo se morirían del colerón porque les mandarían un sala-cuartazo". Pero no se puede, hay que mandarlo con mucha base y todo y el profesor no se toca porque tienen una libertad de cátedra que solamente un profesor de la universidad podría decir cómo es esa libertad de cátedra y que en ese sentido, y todo, pero nosotros no sabemos..." (11 Sesión, 19.4.1994, pág. 13-14).

El profesor puede actuar con impunidad. Está investido de una autoridad académica -la libertad de cátedra- que el estudiante percibe que es interpretada por el profesor como un derecho que le permite hacer lo que "le da la gana". La libertad de cátedra y su ubicación como "vaca sagrada" definen el estatus del profesor, el cual se convierte en algo imponderable para los estudiantes que solo puede ser visto como inmunidad en una relación de poder que hace al estudiante sentirse impotente frente al profesor impredecible y sacralizado. Es como si el estudiante visualizara al profesor como alguien que goza en la omnipotencia de una manera despótica. En su fantasía, ni la apelación a la máxima autoridad jurídica -Sala IV- del país resulta una posibilidad viable para neutralizar el poder del profesor, pues resulta altamente difícil probar que una práctica, que se ha tornado cotidiana, sea cuestionable.

"...muchos son los que he escuchado que tienen ese problema con X., y tenemos yo creo que expresar, de decirle: 'mire, X., está pasando ésto y ésto y ésto, no por escrito, porque a veces nos vamos por otros lados, sino decirle: 'mire, yo creo que está pasando ésto y ésto y ésto, con toda confianza. X. no nos va a comer...' (11 Sesión 19.4.94., pág. 15).

La búsqueda del diálogo entre profesor y alumno es una parte de la situación fantaseada por el estudiante. Debido a la impotencia a la que es reducido, el estudiante fantasea la situación inversa en la cual aparece un grupo de adultos en capacidad de dialogar simétricamente. La posibilidad de expresar los propios criterios y que estos sean escuchados. Es buscar la salida de la sumisión a que es autoritariamente circunscrito al considerarse a sí mismo en capacidad de tener un rol protagónico en este escenario.

La oración "porque a veces nos vamos por otros lados", pareciera transportar múltiples significaciones en este contexto. Por una parte, la forma escrita tal vez sea incapaz de reflejar fielmente la vivencia descrita anteriormente. Por otra parte, el compromiso no debe ser tomado de una manera tan radical, no debe asumir la seriedad que implicaría una carta aunque ésta no excluya necesariamente la solicitud de un diálogo, quizás debido al temor que despierta el dejar testimonios que luego puedan ser utilizados en su contra.

La confianza a la que se hace referencia parece ser más bien una confianza en sí mismo, entendida como confirmación personal y grupal de que hay que correr el riesgo de confrontar al profesor. La búsqueda del diálogo está teñida de ambivalencia, de un temor que provoca una actitud de acercamiento-alejamiento, ataque -huida simultánea, en el sentido del deseo de enfrentar pero experimentando también el temor de hacerlo. La frase final parece

dirigir esta búsqueda hacia contrarrestar lo que parece ser la fantasía que provoca la omnipotencia despótica del profesor: ser fagocitado, desaparecer como persona.

"...Hasta cierto punto a mí me preocupa que a nosotros a todos en nuestro interior nos preocupa el hecho de llegar a una clase, tener un problema con un profesor y no poder expresarle que está pasando ese problema, o no poder decirle, 'vea profesor, discúlpeme, pero su metodología yo se la entiendo, ¿usted no podría desarrollar la clase de una forma diferente para que yo comprenda mejor? y a como yo creo que yo no comprendo hay varios compañeros que están en la misma situación' (...) nosotros tenemos capacidad de darle a entender a ese profesor ese sentimiento sin llegar a ofenderlo que es lo más importante sin llegar a ofenderlo y sin llegar a ... a... a tener un tipo de roce personal con él que sería lo más importante." (III S., 17.5.94, pág. 8-9).

La situación fantaseada por el estudiante reaparece como diálogo abierto a la crítica sobre un aspecto sustantivo que atañe a las dos partes involucradas: la didáctica. Lo cuestionado es la competencia pedagógica del profesor para hacer accesibles determinados conocimientos. Un requisito principal parece ser la permeabilidad del profesor a las observaciones de sus estudiantes, que le permitiría considerarlos interlocutores válidos y cogestionarios del proceso de aprendizaje. Cuando el estudiante se refiere a su problema frente al profesor afirma "no poder", situación que está estructurada institucionalmente para limitar e imposibilitar la expresión de sus dificultades.

Sin embargo, el estudiante se siente en capacidad de transmitirle al profesor que la dificultad no es cognitiva, lo cual se lograría si el profesor tuviese la capacidad o la posibilidad de ponerse en el lugar del estudiante y entender así lo que se siente en una situación de enseñanza-aprendizaje que anula a uno de los sujetos del proceso.

Además, en la fundamentación final de esta persona se evidencian dos aspectos interesantes que participan en el bloqueo del diálogo. Primero, que si el estudiante arguye mala didáctica, ello implica una ofensa para el profesor, pues la observación no sería asumida como crítica a la didáctica, sino como ataque al profesor como persona; segundo, si el estudiante se atreve a expresar su opinión, ello se convertiría en una confrontación que podría derivar en un "roce personal", es decir, en consecuencias peores a la situación que vive actualmente.

De la crítica silenciada pueden inferirse dos explicaciones posibles. La primera, no se critica porque el profesor puede asumirlo como un ataque a su narcisismo: "...sin llegar a ofenderlo, que es lo más importante..." y el estudiante debe velar por la protección del mismo. Segunda, no se critica al profesor porque puede traer como consecuencia un contrataque en el cual seguramente el estudiante llevaría las de perder: "...sin llegar a... a... a tener un tipo de roce personal con él que sería lo más importante...".

"...que tomemos el punto de partida que son profesores, que son los principales dolores de cabeza por decirlo así, de los estudiantes (...) el profesor no se da cuenta que su principal función es enseñar y educar, no llegar a recitarle al alumno lo que él sabe, va uno y le dice: 'profesor recíteme lo que usted...' ¿Qué hace uno con un profesor, con el profesor de historia llegue y le recite a uno desde el período paleolítico hasta finales del siglo XIX, principios del siglo XX (...) la universidad está formada con un estereotipo de que son profesores-alumnos, profesores arriba y los alumnos abajo. ¿Y en el medio qué hay?, en el medio no hay nada..." (III Sesión 17.5.94, pág. 26).

El tema de la didáctica parece ser muy polémico. El profesor es visto como el escollo principal. La rigidez en la actitud del profesor se pone en evidencia por medio de la caricatura: el profesor es un "dolor de cabeza", expresión coloquial que remite a la idea de que el profesor es una figura difícil y problemática, ininteligible y que en lugar de ser un facilitador, complica el proceso de aprendizaje. La exposición del profesor es informativa pero no es formativa. El profesor muestra tener un conocimiento memorístico que se traduce en una repetición mecánica. Aunque en esta cita no se explicita lo que se entiende por "enseñar y educar", sí queda claro que limitarse a escuchar lo memorizado por otro, no lo es. La jerarquización de las posiciones de profesores y alumnos es puesta en la picota como algo arcaico y sin resultados académicos positivos. Conforme mayor sea el esfuerzo del profesor de mostrar de esta manera cuál es su papel y su posición, mayor es la pérdida de imagen y de autoridad académica ante los ojos de los estudiantes. El espacio de mayor productividad permanece vacío, desocupado, desperdiciado. El profesor es visto como incapaz de percatarse del vacío que él mismo produce. Por lo tanto, "enseñar y educar" debe tener que ver con cultivar ese espacio de interacción y construcción conjunta de conocimiento.

*Didáctica

"...nosotros podemos llegar a preguntar ¿verdad? y decir: `profesor pero yo no entiendo, me podría explicar un momentito`, entonces, `bueno, no no usted, yo ya lo dije, si usted lo entendió bueno y si no también`, ¿verdad?, eso es un punto de vista de unos profesores, de otros punto de vista es que le digan: `bueno, sí, está bien, puede ser que en la otra lección podamos verlo desde otro punto de vista y poder razonar y poder, este, informarnos y después llegar a una conclusión a la que todos, todos lleguemos a entender`, ¿verdad? (pausa, murmullos) (111 Sesión, 17.5.94. pág. 30).

La solicitud del estudiante es: o rechazada o relegada, lo cual remite a dos tipos de profesor, el que actúa con una distancia indiferente ante la situación del alumno y el presumiblemente "bueno", que actúa resignado, incorporando la sugerencia pero postergándola a la vez a un incierto segundo momento: "puede ser que en la otra lección podamos verlo". En la actitud aquí descrita del profesor parece evidenciarse que la aparente concesión no está sustentada en un verdadero compromiso y más bien parece ser un ardid para evadir la confrontación.

E.: "...En lo personal yo le aconsejaría a todos los compañeros que tratemos de darnos un rol diferente con los profesores, un rol donde seamos amigos de los profesores, que los profesores sean nuestros amigos y verán que así no solamente se..., nos beneficiamos nosotros, sino que ellos mismos se van a beneficiar, porque van a encontrar una manera mejor de desarrollarse como profesor y como persona, ustedes verán que, no nos va a costar tanto la carrera, por más difícil que nos digan que sea, por más insoportable que digan que sean las lecciones (risas) nos nos va a costar tanto, va a ser más divertida y vamos a aprender más..."

P.: "No para contradecirle a E., pero yai, siete años en la universidad, hay profesores que sí permiten esa relación, otros profesores que así (gesto) y no permiten, ¡no, no, no!, y si el alumno les trata mal, de buena maneras: `no, yo doy lo... aquí`, por más buena manera que usted diga: `¡no, soy único!`..."

E.: "Bueno, no importa, entonces, si no se puede a la buena, entonces a la mala entendemos, ¿verdad? (risas), el que no entiende a palabras, a leño entiende, no importa. Muchas gracias." (111 Sesión, 17.5.94, pág. 29).

En este diálogo emergen diferentes facetas de la relación que el estudiante concibe frente al profesor. En la primera faceta, la propuesta es entablar una amistad, a iniciativa del estudiante. Este pedido de amistad representa la mejor manera en que el estudiante puede concebir una relación de equidad, cuyo referente es la relación de pares, basada en el principio de la

simetría. Desde este referente, esta forma de relacionarse posibilitaría también al profesor un desarrollo profesional y personal. En consecuencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje sería más acorde al deseo del estudiante, sería más ameno y fructífero para el aprendizaje.

Esta búsqueda de equidad no significa un cuestionamiento a la autoridad académica del profesor como guía del proceso, sino que atañe al plano de las relaciones interpersonales. Esta demanda resulta muy difícil de satisfacer, pues requeriría de parte del profesor un desdoblamiento para permanecer en un plano como simétrico (amistad de pares) y en otro como asimétrico (autoridad académica). La claridad radicaría en saber diferenciar autoridad de autoritarismo.

En la segunda faceta, que inicia con la segunda intervención, quien habla lleva siete años en la universidad y su experiencia le dicta que eso depende de cada profesor. No obstante, priva un cierto tono de pesimismo ya que independientemente de cómo "trata" el alumno al profesor, éste siempre es quien decide la situación y la tendencia preponderante pareciera ser una actitud despótica hacia el estudiante. La expresión "soy único" se refiere al egocentrismo analizado en párrafos precedentes.

La tercera faceta, en la tercera intervención, reafirma que la actitud persistente del profesor debe ser neutralizada de una u otra manera. ¿Qué significa que incluso se tenga que recurrir a hacerle entender a "leño", a "la mala"? La persona que hace esta última propuesta, es la misma que había planteado la amistad como solución. Por lo tanto puede hipotetizarse que ahora se refiere a que recurriría a la enemistad con el profesor como recurso último debido a la inmovilidad de posiciones; en última instancia sería no someterse al papel de subordinación al que es relegado institucionalmente.

En lo que se ha denominado como faceta interna de la estrategia, se pone de manifiesto que el profesor aparece como el principal responsable y poseedor de la capacidad de generar el cambio deseado, que, sin embargo, no se da. El estudiante, por el contrario, es quien está en desventaja en la relación, porque el profesor "así lo decide". En la crítica férrea al docente* universitario se trasluce también una crítica al estudiante mismo que no logra abandonar del todo la pasividad a la que ha sido relegado. Tal vez, este no es un problema resultado de deficiencias subjetivas de los estudiantes, sino más bien de un modelo educativo que socializa en esta actitud y cuya trampa no es visualizada por el estudiante. La trama está predeterminada por el marco institucional en la que se lleva a cabo y no es resultado exclusivo de las particularidades de las personas en concreto involucradas en ella.

* ¿Qué es una crítica férrea?

Detrás de la fachada del "pobrecito", de la sensación de desengaño, se encuentra en realidad un enorme enojo contra la institución porque ella lo condena a una pasividad permanente.

Los estudiantes presentan las dos opciones posibles: desertar * o mantenerse con astucia. Si se ha podido permanecer gracias a la astucia, los estudiantes se protagonizan como poderosos frente al profesor, molestos con la institución y suficientemente alertas para no dejarse engañar por el juego institucional.

Es decir, la estrategia es un mecanismo que posibilita una adaptación relativa, es una manera de jugar el juego que le está siendo presentado, una manera defensiva que no implica, sin embargo, una absoluta sumisión en el ámbito de lo privado y personal, aunque hacia afuera, en lo institucional, aparezca como pasividad, apatía, desmotivación, conformidad e incluso desesperanza. **

Al deshumanizar su quehacer, el profesor termina por *** deshumanizar su imagen frente a los estudiantes.

3.4 LA ACTUACION DE LA ESTRATEGIA EN EL PROCESO GRUPAL: LA DEMANDA DE AYUDA.

3.4.1 Supuestos Básicos

En este apartado se analiza cómo la forma de interacción de los estudiantes con la figura de autoridad, que se refleja en el vínculo profesor-alumno, se reproduce también en el proceso del grupo que participa en la investigación.

Esta reproducción es presumible si a tales formas de interacción se les considera matrices vinculares incorporadas a lo largo de la biografía personal y nuevamente propuestas desde la institución.

El estudiante inmerso en una nueva situación recurre a formas de lectura que se desprenden de su experiencia previa con el objetivo de decodificar y aprehender la situación presente. Se trata de la transferencia en el sentido más amplio, es decir, trasladar un modo de operar antiguo a un nuevo contexto. El mecanismo subyacente a esta forma de proceder es la proyección de lo ya conocido en lo desconocido y opera en el registro inconsciente: es la manera de asimilar lo nuevo a lo viejo. Es una acción que se impone sin estar mediada por la reflexión ni por la voluntad. } Est. ...

La transferencia es en sí misma un acto, en el sentido psicoanalítico del término. En el encuentro entre el sujeto y el grupo se re-escenifican los modelos previos bajo el principio del "como si" se tratara efectivamente de antiguas figuras de autoridad en las situaciones en las que esta lógica fue introyectada.

Si el estudiante se presenta a sí mismo como el desvalido, el pobrecito, como parte de la estrategia para recuperar algún dominio en la tan desventajosa relación con la autoridad académica, entonces es lícito pensar -bajo las consideraciones precedentes- que esta forma de actuar tendría que reaparecer en el proceso grupal. ¿Cómo empieza a mostrarse en el grupo el desamparo que siente el estudiante durante el ingreso a esta nueva institución?.

Empieza a mostrarse con la circulación de una pregunta acerca del propósito de las reuniones del grupo. Se había dado una consigna clara -para el equipo de investigación- sobre la tarea que el grupo habría de realizar -"recoger la versión de los estudiantes sobre los desafíos que le presenta la institución y explorar las formas en que da respuesta a lo que va encontrando". Sin embargo, aparece una contraconsigna desde los estudiantes que empieza a mostrar la resignificación que ellos le otorgan a esta actividad. En las palabras utilizadas por ellos esto se expresaría aproximadamente de esta manera: ¿para qué estamos aquí?- ¡Para ayudar y ser ayudados!

3.4.2 Análisis de la Demanda

El análisis de la demanda de ayuda se realizará siguiendo cronológicamente la secuencia de las participaciones, en un intento por mostrar la manera en que este tema va configurándose en las sesiones de trabajo. El grupo inicia su tarea bajo la consigna de presentarse individualmente y relatar su motivación para participar en esta actividad. Operativamente, ello implicó que durante la presentación, cada uno intentara responder a la pregunta: "¿por qué se inscribieron en este grupo?"²

Al finalizar la ronda de presentación, los facilitadores hacen una invitación para que hablen libremente acerca de lo que piensan sobre todas las historias y problemas que han escuchado hasta ese momento.

La primera intervención va dirigida a destacar el **tema de la soledad**, que esta participante considera como un denominador común en los relatos precedentes escuchados durante la presentación.

² Es presumible que los estudiantes que aceptaron la invitación a participar en el grupo de investigación hayan sido aquellos más vulnerables a la problemática en estudio de tal manera que la invitación produce una resonancia individual.

...*"al menos a lo que respecta de que los que tuvieron buenas experiencias en el colegio no va a ser igual a como va a ser en la universidad, que es un cambio muy, muy diferente, porque una cosa es adaptarse al colegio con sus amigos, con sus compañeros, hacer trabajos juntos, que si uno va al colegio uno sabe con quién va a salir, con quién va a estar y que aunque uno venga aquí se encuentra solo, no sabe con quien andar. Por eso yo pienso que todos aquí opinamos parecido verdad?..."* (II sesión, 19-4-94, pág.8).

Aquí el tema de la soledad aparece bajo una doble acepción: como desarraigo, fundamentalmente de los amigos, y como desorientación frente al mundo universitario aún desconocido.

En el colegio la fraternidad es la figura de fondo que significa a su vez el ordenamiento cotidiano. Mientras que en la universidad la participante enuncia el imperativo de que ahora "ya no va a ser igual" y que los principios ordenadores de lo cotidiano deben ser buscados.

La siguiente participación se encarga de ponerle nombre al sentimiento que subyace al tema de la soledad. En sus palabras:

"Bueno, al menos a mí me parece que aunque muchos no lo expresemos, pero todos sentimos el temor, digamos, todos lo que hemos hablado me da a mí la impresión de que hay un temor, un temor tal vez de enfrentar algo nuevo, algo diferente y que yo creo, el primer motivo nosotros nos unimos aquí es para saber enfrentar eso, o sea, saber enfrentar a la universidad y todo lo que nos va a venir después, porque digamos, nosotros ahora estamos empezando..." (II sesión, 19-4-94, pág.9).

Claramente, el tema de la soledad vehiculiza un temor. Llama la atención el lugar del vocativo "tal vez" inmediatamente después de la palabra "temor". El "tal vez" permite una doble lectura:

1. ...un temor tal vez [,] de enfrentar algo nuevo...
2. ...un temor [,] tal vez de enfrentar algo nuevo...

En la primera opción, el sentimiento queda difuso, mientras la causa se delimita. En la segunda, el sentimiento queda delimitado, mientras la causa se torna difusa.

Pero lejos de efectuar una delimitación definitiva de la causa, parece invitarse a explorar ese ámbito que sucesivamente denomina "algo", "eso" y "todo".

Al iniciar este movimiento desde la impresión subjetiva hacia el posible consenso sobre la vivencia colectiva, procede con extrema cautela.

La tercera participación, esta vez masculina, da un golpe de timón e intenta puntualizar cuál es el sentido del trabajo del grupo. Textualmente:

"Hay algo importante también que yo he escuchado, y es con respecto a cada uno de nosotros desea aportar algo, eee, yo me pregunto, ¿qué podemos aportar nosotros?, ¿cuáles son los mecanismos que nosotros buscamos en este grupo para aportar?..." (II sesión, 19-4-94, pág.10).

Este participante ha "escuchado" un aspecto distinto al del plano afectivo: este grupo tiene como función "aportar". Circunscribe todavía más la tarea, preguntándose acerca de los mecanismos posibles para articular este aporte potencial.

La cuarta participación propone una síntesis de las inquietudes expuestas hasta ahora:

"Bueno, yo pienso que el compañero (gesto) tiene razón, todos, a fin de cuentas, con lo que expresamos, sentimos el deseo de aportar algo, de ayudarnos a nosotros mismos y ayudar a las demás personas y lo que he notado así, a nivel general, es que nosotros hemos llegado a sentir que no somos personas. Por lo que he notado, el grupo es un grupo donde no hay personas egoístas, porque muchos de ustedes lo han dicho aquí mismo, el hecho de participar en este grupo puede ayudarnos para orientar a los estudiantes de nuevo ingreso el año entrante, estudiantes que van a estar al igual que como nosotros estuvimos este año, perdidos, porque esa es la palabra,..." (II sesión, 19-4-94, pág.10-11).

Esta participante abandona la ambigüedad anterior y asume una posición de presunto consenso, tanto en lo que respecta a la tarea del grupo como a las características comunes de la vivencia al ingresar a la UNA: "...hemos llegado a sentir que no somos personas...".

El "no ser personas" explica la sensación de "estar perdidos", enunciada más arriba: la carencia de orientación institucional es vivenciada como la impresión de no poseer *ningún valor como sujeto para la institución.*

Simultáneamente, puede advertirse que el individuo empieza a dibujar el lugar del desamparo y a ocuparlo. En este lugar se identifica como el desamparado y a partir de ahí articula la demanda de ayuda. En el momento en que se asume como el

** De la afirmación de una persona se concluye*

desamparado, adquiere identidad como sujeto que habla de sí mismo como carente, solo, desorientado, temeroso y perdido.

La siguiente participante, con mucha más trayectoria universitaria que sus compañeras y compañeros, quizá por este mismo hecho no se refiere a la transición como el principal problema a resolver, sino que hace énfasis en dos aspectos:

- el primero de ellos es que la universidad puede ser *un camino muy largo y hasta doloroso*:

"...pero la experiencia le va mostrando a uno que no, que no importa que uno dure diez o veinte años,... no importa, pero mientras saque lo que uno quiere, está bien, pero no desesperarse..." (II sesión, 19-4-94, pág. 12).

Dada su experiencia, esta participante toma distancia de la preocupación inmediata del grupo y advierte que las experiencias negativas apenas empiezan y entonces lo determinante es *la claridad del proyecto personal* para lograr tolerar los frecuentes embates.

- el segundo aspecto que aborda es tener presente que *el profesor es uno de los escollos insoslayables* en el tránsito por la vida universitaria.

"...porque entre más avance en la carrera más difícil se le va a poner y a veces también, estee, los mismos profesores, hay profesores que le atraviesa, como dice, el caballo, y se lo atraviesa porque a él le da la gana, nada más porque a él se le ocurre..."

"....Pero el profesor, por tener libertad de cátedra, muchas veces hace lo que le dá la gana y se, y son vacas sagradas, no se pueden tocar..." (Sesión II, 19-4-94, págs. 12-13).

El escollo se refiere al autoritarismo del profesor, tema que ya ha sido analizado anteriormente.

Culmina su larga exposición enlazando con el tema de la ayuda:

"...Sé que el cambio, digamos, es drástico, es duro, porque yo también es otro cambio, es otra universidad, pero hay que enfrentarlo, si nos quedamos ahí no vamos a salir, si no es a enfrentarlo y ver lo mejor para salir adelante y después para ayudar a otros jóvenes a ver qué futuro ofrecerle; digamos, qué sé yo, una guía..." (II sesión, 19-4-94, págs.15,16).

Destacan en esta cita dos momentos de la estrategia frente a los escollos, "para salir adelante":

- primero, es necesario *aprender* la estrategia en la situación misma;
- segundo, lo más importante, es *la transmisión de ese aprendizaje o de ese conocimiento*. Al integrarlo con lo que se ha analizado anteriormente, la participante ha efectuado una advertencia acerca de que lo difícil está por venir, basada en su propia experiencia, con lo cual actúa la transmisión de la estrategia, siempre relatar, siempre participar a los otros de lo que uno va viviendo y captando. Se convierte en una suerte de tradición oral.

En esta participante, el tema de la ayuda sigue vigente, pero dirigido como demanda al grupo de pares, tienen que aprender, tienen que transmitirlo y ayudarse mutuamente, ofreciéndose como "guías" unos de otros.

La siguiente intervención empieza a perfilar más nítidamente lo que se ha conceptualizado como demanda de ayuda, esta intervención se inicia así:

" Disculpen, yo quería hacerles una pregunta a ustedes, a los orientadores..." (II sesión, 19-4-94, pág. 16).1

En esta apelación directa a los facilitadores como "orientadores" se plasma el *pedido de ayuda*. El orientador, en nuestro sistema educativo es quien suministra información, pistas, guías, consejos. Es quien "ayuda" a salir adelante a otro que se lo demanda. A pesar de que la intención original anunciada por la participante es formular una pregunta, ésta, finalmente, no llega a ser formulada, sino que se convierte en una queja con respecto al profesor enlazada a la participación anterior.

"...sale uno de clase de ellos y sabe menos que cuando uno entró, porque en realidad no se aprende, no estamos aprendiendo, sino que estamos repitiendo..."E (II sesión, 19-4-94, pág. 17).

Uno de los facilitadores del grupo intenta precisar cuál es la pregunta en la intervención anterior.

"¿Su pregunta es si la enseñanza universitaria debería de romper con el estilo memorístico del colegio?"

A continuación la participante muestra que no se trata de una pregunta, sino de una afirmación y una queja:

"No es queee, no es queee, o sea, no es que tal vez debería, pienso que es lo que tiene que hacer..."

"...estamos siendo considerados como máquinas que se alimentan de información y que cuando necesitan la información se les apreta un botón y la dan y nosotros no somos máquinas, nosotros somos cerebros pensantes..."

"...a la gente no se le ayuda a abrírsele la mente a aceptar la realidad tal y como es, sino que se le monta una realidad ficticia, donde nada más uno es una computadora que absorbe, absorbe, absorbe y en realidad no da nada, no hay poder recíproco, que me dé y yo dar..." (II sesión, 19-4-94, pág.18-19).

Para reafirmar su argumentación, advierte que de no ponerle coto a esta situación, la sociedad podría llegar a un "proceso de esterilidad total donde no vamos a ser capaces de producir nada".

De esta secuencia es importante llamar la atención, en primer lugar, sobre el tránsito operado desde un pretendido lugar de interrogación hasta un lugar desde el cual formula una queja que se convierte en denuncia. Queja acerca de una situación que personalmente tiene clara, pero al formularla muestra, simultáneamente, que está sufriendo pasivamente una situación que le produce insatisfacción y desengaño. En segundo lugar, este traslado hacia la queja implica ubicarse en el desamparo. En tercer lugar, no se debe olvidar que esta secuencia arranca con la apelación a los facilitadores como "orientadores"; en este punto corresponde entonces preguntar ¿qué significación puede adquirir en este contexto el hecho de que una persona que tiene clara una situación, emita una queja, presentándose como quien sufre pasivamente y está desamparada frente a figuras denominadas, equívocamente, como orientadores?.

La demanda de ayuda se devela cuando una persona se ubica como el desvalido, desamparado, pobrecito, como quien no puede, no sabe o no tiene y en consecuencia define al otro como quien puede, sabe o tiene. Podría hipotetizarse que lo demandado puede ser una, o una mezcla de las siguientes posibilidades, sin que se excluyan otras:

- un pedido para que el orientador intervenga como agente de cambio en la situación que de lo contrario podría devenir en fatal (esterilidad);
- búsqueda de un espacio de contención y consuelo;
- un pedido de guía u orientación "deme una receta".

Luego de que uno de los facilitadores hace una síntesis más o menos expeditiva de los temas tratados hasta ese momento en el grupo, uno de los participantes vuelve a la dinámica de apelar directamente a los facilitadores y formula una pregunta directa.

"Yo quiero preguntar, ustedes también pueden pueden participar así?, como estamos nosotros, en grupo?, cuál es su nombre, perdón?". (II sesión, 19-4-94, pág.21).

Es importante aclarar aquí que nuestro análisis se ha detenido una y otra vez en este momento del proceso grupal.

Este giro que le hace tomar a la discusión grupal la pregunta formulada por este participante, cuestiona el lugar que ocupa esta intervención en el proceso grupal.

En la participación inmediatamente anterior el facilitador había hecho una serie de señalamientos que apuntaban a un análisis de contenido de la discusión realizada hasta ese momento. La pregunta es formulada inmediatamente después y plantea claramente el tema de la ayuda, el cual se va conformando por tiempos:

- se denominará primer tiempo a la pregunta inicial: "¿Ustedes pueden participar así, como estamos nosotros, en grupo?"
- el tiempo dos es cuando se explicita el tipo de respuesta esperada: "...¿podemos nosotros hacerle esas preguntas hacia ustedes...cómo fue su vida educativa?"
- el tiempo tres es cuando el participante precisa aún más cuál es la respuesta esperada de los facilitadores, es decir, el juicio personal de ellos: "...va para la profesora, en el sentido de que en qué, qué piensa usted también en cuanto a lo que ha escuchado?..."

Este participante reacciona a la intervención del facilitador (la síntesis) con una pregunta (tiempo uno), trata de determinar si los facilitadores se encuentran en una posición vertical u horizontal respecto a los participantes del grupo. Apela a la facilitadora que se había mantenido hasta ese instante más silente.

Para comprender cómo llega a ser formulada la demanda de ayuda es necesario pasar aquí al

- tiempo cuatro: "...han habido relatos bastantes trágicos, y relatos también, e, estee, bien tranquilos, a nosotros, bueno por lo menos a mí me inquietan, me gustaría escuchar eso."

Facilitador: "¿Qué es lo que te gustaría escuchar, R.?, Perdón."

R.: "¿Cuál es el pensamiento acerca de lo que va, por lo menos hasta ahora, escuchado, aquí en este grupo?, y también solicité primero si cabía la posibilidad de nosotros hacerle preguntas a ustedes"

En este cuarto tiempo queda claro que la ayuda esperada es visualizada como una opinión de los "orientadores-profesores" que

se constituya en una guía precisa frente a su vivencia de desamparo del trajín universitario.

Para entender el significado de estos cuatro tiempos de la pregunta es necesario retomar el hilo que venía siguiendo la discusión grupal.

3.4.3 Significación de la demanda en el proceso grupal.

Hasta ahora se ha venido realizando un análisis secuencial de las intervenciones en el grupo, en un afán por mostrar cómo se fue infiltrando la demanda de ayuda en el proceso grupal. Sin embargo, la inntervención de *R.* establece un momento de culminación de algo que venía circulando en el grupo desde intervenciones anteriores, particularmente desde la intervención en que una participante apela a los facilitadores como "orientadores" *R.* aparece como portavoz de la demanda que hasta ese momento había estado latente en el grupo. El grupo venía articulando un contenido latente más allá de la consigna -investigar, explorar- que es la demanda de ayuda. Esta demanda de ayuda obedece a una vieja necesidad, anterior al grupo, relacionada con deseos de dependencia propias de un modelo fusional-dependiente de nuestra cultura.

Por lo tanto, *R.*, al ser portavoz, pone en palabras el contraencuadre que venía gestándose en el grupo. Se convierte así en líder de la resistencia grupal al proceso de investigación. El contraencuadre reproduce la dinámica fundamental del modelo fusional-dependiente; en la medida en que los facilitadores se transforman en la figura pedida -profesor, orientador- se perpetúa el vínculo de dependencia.

La formulación de un contraencuadre a través de un portavoz, es en sí misma la transferencia como acto en el sentido psicoanalítico, es decir, es la reedición dramatizada en el aquí y el ahora del proceso grupal de las matrices vinculares interiorizadas.

La interpretación que antecede se refiere a lo que el grupo propone tanto a sí mismo como a los facilitadores. Ahora sería necesario proceder al análisis de la contrapartida, es decir, desde los facilitadores.

Tratando de explorar, retroactivamente, cómo se fue filtrando la demanda de ayuda, aparece la pregunta de si el equipo de investigadores, que al tratar de constituir el grupo, visita un curso regular y solicita voluntarios para participar en la investigación, ha deslizado a su vez, subrepticamente, el anzuelo que a través del proceso de reflexión de la investigación, podrían obtener mayor claridad sobre lo que se vive en la universidad. No de manera directa, sino cifrándolo en los objetivos del trabajo por realizar: hay que sumar a ésto el hecho de que los facilitadores

son psicólogos que se presentan como tales y que trabajan para la Universidad Nacional.

Otro aspecto que pudo haber intervenido en el surgimiento de la demanda es una ruptura que se da en el encuadre por parte de los facilitadores. Esta ruptura se genera a partir de un desencuentro en las intervenciones de los dos facilitadores, circunstancia que pone de manifiesto que el encuadre era poco claro y por lo tanto transgredible. Por ejemplo, mientras uno de los facilitadores apunta a la lectura del contenido y hace énfasis en la necesidad de puntualizar, de orientar y de que se resalten los aspectos claves, el otro hace énfasis en que el grupo vaya hilvanando su propio discurso sin señales que delimiten la ruta a seguir.

Un ejemplo que ilustra este proceso es cuando el facilitador se extiende en una explicación luego de que el grupo ha reclamado que los profesores no explican. Al hacerlo, se transforma en la figura buena de identificación: el profesor que sí explica y con ello da respuesta, contratransferencialmente, a la demanda del grupo, por lo que la infantilización no se rompe.

4. SEGUNDA ETAPA DE LA INVESTIGACION

4.1 RESULTADOS OBTENIDOS CON ESTUDIANTES AVANZADOS DE CARRERA

4.1.1 Encuadre y procedimiento.

Durante el año 1995 se realiza una segunda etapa de la investigación con estudiantes avanzados de las carreras de la Facultad de Ciencias Sociales. El equipo de investigadores procuró la conformación de un grupo integrado por estudiantes de cada una de las carreras que conforman la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional, las cuales son: Relaciones Internacionales, Economía, Historia, Planificación y Promoción Social, Secretariado Profesional, Sociología y el Instituto de Estudios del Trabajo². El procedimiento para reclutar el grupo de estudiantes consistió en una invitación y explicación a los directores de cada unidad académica acerca de los objetivos de la investigación para que contactaran a profesores que pudieran estar anuentes a colaborar en el proceso. Posteriormente se realiza una primera sesión grupal con los estudiantes, destinada a explicar los objetivos de la investigación y acordar un horario de trabajo para las cuatro sesiones planeadas, lo cual constituye el encuadre de trabajo. A los estudiantes que así lo requieren se les ofrece una

² Participaron representantes de todas las unidades académicas, salvo Historia y Sociología.

constancia de asistencia que les reconozca su participación como horas estudiante y horas asistente⁴. El grupo estuvo constituido por un número variable de entre ocho y trece personas.

En esta segunda etapa de la investigación se varía el procedimiento utilizado en la primera. En primer lugar se reduce el número de sesiones a cuatro y en segundo lugar se planea una actividad más dirigida y estructurada para cada sesión. Esta variación se debe a que el objetivo de esta segunda etapa es el contraste con los resultados obtenidos con estudiantes de recién ingreso para establecer qué tanto ha variado o se ha mantenido la estrategia de sobrevivencia estudiada. Por lo tanto, cada actividad intenta abordar las dimensiones centrales encontradas en la primera etapa, lo cual responde a una necesidad de focalizar los aspectos analizados anteriormente.

Con base en la experiencia de la primera parte se plantea un encuadre lo más preciso y explícito posible que evite malos entendidos acerca de la función del grupo así como exposiciones excesivamente largas. El encuadre consistió en delimitar claramente la tarea del grupo: la revisión de las estrategias de sobrevivencia entendidas como las diversas modalidades de integración a la vida universitaria, es decir, los retos, desafíos, problemas, así como las soluciones y respuestas encontradas. Se trata de develar las estrategias propias y las ajenas, por lo que es necesario hablar de las experiencias personales, es decir, poner en palabras lo vivido. También se define al grupo como un grupo de discusión en el cual lo relevante es el intercambio y la participación fluida, espontánea y dialogal (es decir, intervenciones cortas, no "discursos"). Los dos facilitadores presentes tienen como función posibilitar la producción grupal, en consecuencia, su participación es mínima, la voz del facilitador tiende a ocupar cada vez menos espacio.

Se realizaron cuatro sesiones, los viernes de 12 m. a 2 p.m. Al grupo se le solicitó la aprobación para grabar las sesiones, explicando cómo el procedimiento de análisis requiere de protocolizar las conversaciones grupales.

En la primera sesión se realiza una presentación individual en la que se incluye una referencia a las impresiones preliminares sobre el tema a tratar.

En la segunda sesión se hace una síntesis breve para las personas que asisten por primera vez a partir de impresiones personales en subgrupos libres cuyo propósito es profundizar y abrir las situaciones dibujadas en la primera sesión.

⁴ Para los estudiantes becarios es un requisito cumplir con una determinada cantidad de horas asistente u horas estudiante. En la UNA la gran mayoría de estudiantes son becarios.

En la tercera sesión se propone la construcción individual de una metáfora que recoga la experiencia personal de lo vivido hasta ese momento como estudiante universitario, es decir, se trataba de producir una imagen, no una definición ni un ejemplo, sino en sentido figurado y condensado; esta tarea estuvo precedida por un ejercicio colectivo respecto a la metáfora sobre temas escogidos por ellos, este fue un ejercicio de inducción a la tarea dado lo extraño de la consigna planteada en un contexto académico. Posteriormente, cada uno debía comentar su metáfora. El tema es la rutina, la cotidianidad, lo que normalmente no es motivo de reflexión.

En la cuarta sesión, la tarea consistió en la producción colectiva de la historia de un estudiante universitario desde su primer día de clases en la universidad, fabulando tanto el caso de una mujer como el de un hombre.

4.1.2 La metáfora como núcleo de análisis

De las sesiones que se realizaron en esta segunda parte de la investigación, se ha escogido la tercera, en ella se trabajó con la producción de metáforas. Esta decisión obedece a las siguientes consideraciones:

1. La analogía que permite la metáfora pone en términos concretos nociones abstractas que evidencian el sistema de creencias, sentimientos y actitudes, o sea, la concepción de mundo que subyace al tema a tratar. La fuerza de la metáfora radica en la manera sagáz e ingeniosa en que transporta el pensamiento, lo cual se constituye en un recurso metodológico muy sutil para poner en evidencia cualquier sistema de creencias que gobierna al individuo. Lo afectivo cobra particular importancia en el lenguaje metafórico, pues es una dimensión que no logra ser fácilmente recuperada en el lenguaje. Debido a su carácter lúdico y proyectivo presenta la ventaja de generar menos resistencias a penetrar en el significado de las experiencias, al evitar la intelectualización. La metáfora elude lo convencional, no cae en la trampa de lo socialmente imperante.
2. Este tipo de exploración permite establecer puentes temáticos con la primera parte de la investigación de una manera más ágil, vinculación necesaria para lograr el interés de esta investigación de comparar dos momentos del tránsito por la universidad.

3. Las dos sesiones precedentes habrían de servir para conformar el grupo de trabajo y crear las condiciones apropiadas para generar una atmósfera propiciadora de la participación y la reflexión. Los contenidos que emergen durante estas dos sesiones son la materia prima que luego se reordena y condensa en una metáfora, como un momento de entrar en contacto y de búsqueda, como un momento de evocación de las vivencias y experiencias claves.

4.1.3 Análisis de la producción de metáforas.

Como se señaló anteriormente, esta tercera sesión estuvo dedicada a la producción de metáforas. Con la metáfora se buscaba que cada estudiante recogiera y condensara en una imagen lo más esencial de su tránsito por la universidad, pero que al ser tan cotidiano suele pasar inadvertido. La búsqueda de una metáfora intentaba sacar a los estudiantes de la práctica académica que habitúa al pensamiento a conceptos y palabras que no siempre recogen o recuperan la dimensión más subjetiva y vivencial. La dificultad que los estudiantes mostraron durante el ejercicio previo a la construcción de las metáforas demostró las limitaciones que impone el pensamiento exclusivamente racional, en contraposición, por ejemplo, al del ámbito artístico.

Es importante aclarar que las metáforas fueron construidas individualmente, de tal forma que la coincidencia entre ellas no es el resultado concensual de un análisis grupal, pero tampoco una casualidad, sino más bien producto de denominadores comunes en las experiencias individuales. *o denominadores comunes de lo ya conversado*
Las metáforas construidas fueron las siguientes:

Ser estudiante de la UNA significa....

1. G. "estar en camino hacia la cima del cerro"
2. R. "el darwinismo de la vida"
3. M. "tropiezos y levantes"
4. Me. "la realidad de la vida"
5. Ma. "un navegar en la vida"
6. My. "pasar un andarivel"
7. Ra. "esfuerzo, sacrificio y orgullo"
8. Mm. "el agridulce de la vida"
9. "K. "un reto ante los obstáculos que hay que vencer ante las experiencias de la vida"
10. D. "pasar por encima a los temores"

ANÁLISIS E INTERPRETACION

1. G. "estar en camino hacia la cima del cerro"

El comentario al respecto es: "...hay gente que le puede ayudar, gente que no le puede ayudar, puede ser que suba a la cima, puede ser que no suba, tiene que realizar un gran esfuerzo, pero también se pueden disfrutar ahí algunos aspectos cuando usted va subiendo, ahí va viendo el paisaje y toda esa cuestión (...) la cima posiblemente sea alcanzar títulos, salir profesionales (...) también cierta convivencia, también disfrutar ese convivir, compartir con las demás personas..." (Tercera sesión, 19.5.95, pág. 43).

El tránsito por la universidad invoca un camino difícil "cuesta arriba", implica tesón y empeño, en medio del cual uno se encuentra con otros de cuya actitud solidaria depende qué tanto se facilita la escalada. En este difícil camino no todo es feo, también hay sorpresas agradables que se pueden disfrutar como el "paisaje", que es un paisaje humano porque refiere al descubrimiento de convivir con otros. La idea de llegar a la cima muestra la importancia de tener un derrotero claro.

2. R. "el darwinismo de la vida"

El comentario es: "...si bien es cierto aquí en la universidad sobrevive el más fuerte, lo débiles quedan atrás, hay que enfrentarse a todo y hay que saber cómo enfrentar la situación, acomodarse a la situación (...) la U es la ley de la selva, sobrevive el fuerte, el débil no (...) una vez que salimos de la universidad nos encontramos con la verdadera selva que es la vida..." (Tercera sesión, 19.5.95, pág. 42).

Esta metáfora hace énfasis en tres aspectos: el primero es la competencia sin miramiento alguno, el segundo es la certeza de contarse entre los fuertes que han sobrevivido. El tercero es que el tránsito por la universidad empieza a develarse como un ensayo para lo que vendrá después.

3. M. "tropiezos y levantes"

El comentario es: "...desde que yo entré a la universidad, bueno, casi siempre, nos topamos con obstáculos..." (Tercera sesión, 19.5.95., pág. 45)

Los obstáculos pueden convertirse en un tropiezo, pero no son necesariamente un fracaso, sino la posibilidad de aprender de errores y seguir adelante, significación vehiculizada por el término "levantes".

4. Me. "la realidad de la vida"

El comentario es: "...antes de entrar a la universidad uno está acostumbrado a que sus padres le den todo, o sea, que ellos son todo, que en el colegio, qué sé yo, que el profesor a uno, estee, le dé, qué sé yo, le dé, los resúmenes, le dé toda la materia, le dicte las cosas (...) en cambio, aquí en la universidad es otro panorama (...) tiene que aprender lo que son tomar apuntes (...) o sea, ya es una concepción de estudio bien y además de eso lo que uno tiene que aprender a luchar, uno aprende a luchar por lo de uno, por lo que uno realmente quiere y cuando uno aprende a luchar, uno aprende a valorar las cosas..." (Tercera sesión, 19.5.95, pág. 46).

Esta metáfora divide la biografía en dos etapas: la primera hasta el colegio, es la etapa de la dependencia infantil que representa la seguridad y la estabilidad; la segunda, la que se inicia con la entrada a la universidad, que es la etapa adulta, donde debe primar el convencimiento personal que trae consigo la posibilidad de autovalidarse y encontrarle el sentido al esfuerzo.

5. Ma. "un navegar en la vida"

El comentario es: "...el navegante llega a un determinado puerto o a determinado lugar, entonces ahí, en ese navegar se le van a presentar un montón de cosas, van a haber tormentas, van a haber tiempos de calma también, a los que con lucha y mucho esfuerzo va a poder llegar..." (Tercera sesión, 19.5.95., pág. 45).

Un navegante tiene siempre la certidumbre de la ruta y dónde quiere llegar, independientemente de los imprevistos y calamidades. Navegar es sostener el timón. Los tiempos de calma durante el navegar significan que el individuo es capaz de lograr tramos de viaje en calma hacia su meta, es decir, lograr un dominio de la situación en medio de los obstáculos. La calma y la tormenta no presentan una suerte de anternancia y regularidad propias del desarrollo de los acontecimientos sino más bien, de la intervención activa del individuo, de tal manera que la calma es una conquista personal.

6. My. "pasar un andarivel"

El comentario es: "...porque cuando uno va a pasar por esto⁵, bueno a mí me dió miedo, es como cuando uno va a entrar a la universidad, que le da miedo y uno va pasando por el andarivel (...) como que a veces le da miedo y a veces no, y cuando uno se baja es la persona más feliz y así pasa en la universidad, me imagino que es, va a ser la persona más satisfecha..." (Tercera sesión, 19.5.95., pág. 44).

⁵ "ésto" se refiere a andarivel, el cual la autora define como "una hamaca que se usa para pasar un río".

El ingreso y el paso por la universidad es analogado a un andarivel, un medio que permite llegar a otro lugar pero en el cual el tránsito mismo es vivido con una gran inestabilidad. Para llegar al otro lado uno no puede escaparse de pasar por ahí y es la certeza de llegar a otro lugar seguro, colmado de satisfacción personal, lo que sostiene durante el paso. Aunque la sensación predominante es de miedo, miedo que se expresa en la sensación de caída en una corriente que puede arrastrar, de pérdida del equilibrio al no tener un sostén, también, hay momentos en que este temor se disipa.

7. Ra. "esfuerzo, sacrificio y orgullo"

El comentario es: *"...esfuerzo para pasar los retos y responder a ciertas cosas que se le ponen a uno (...) si de verdad quieres pasar todo eso que se tiene en frente (...) con esfuerzo lo vas a pasar (...) sacrificio (...) para mí ha sido un sacrificio personal como también desde el punto de vista de la familia (...) tú vives tal vez trabajando, pero quieres algo más, entonces voy a estudiar y entonces no puedo servir tanto a la familia (...) el orgullo pues sea como sea (...) pienso que para cualquier estudiante que está aquí es orgullo decir: estudio en la Universidad Nacional (...) decir que estudio en la Universidad Nacional significa llegar [a ser] [a hacer] algo en la vida..." (Tercera sesión, 19.5.95., pág. 46).*

A este participante le cuesta mucho explicar qué es lo que ha querido decir, al punto de que en el protocolo hay partes verdaderamente ininteligibles. Es probable que esta dificultad se deba al hecho de que en lugar de producir una metáfora propiamente dicha, recurre a una especie de eslogan o lema que en el fondo le impide recoger la vivencia personal. Hipotéticamente podría explicarse como que la representación es vivida como un mandato, alcanzando un tono moralista.

Además, el tema de la separación de la familia aparece destacado en el comentario como parte del "sacrificio" no solo personal sino familiar que demanda el estudio. Estudio y trabajo se excluyen mutuamente y por ende también el "servir" a la familia. El estudio representa la aspiración de "algo más", "de [a ser] [a hacer] algo en la vida", lo cual es interpretable como una expectativa de movilidad social, para lo cual el tránsito por la universidad es un vehículo. No es improbable que el recurrir a un lema se derive de un sentimiento de culpa por tener que renunciar a ser útil -quizá en términos económicos específica pero no exclusivamente - a la familia, para poder alcanzar esta meta.

8. Mm. "el agridulce de la vida"

El comentario es: "...lo agridulce porque me parece que es así, primero lo áspero y después, o sea, primero se sueltan las penas, los malos ratos, los sinsabores, traspachadas, qué sé yo, esfuerzos sobrehumanos, pero luego se llega a alcanzar la satisfacción personal." (Tercera sesión, 19.5.95., pág. 43-4).

En principio, la sensación agridulce condensa dos impresiones opuestas en una nueva mezcla que elimina el antagonismo. En la metáfora aparentemente hay una fusión de las experiencias agradables y desagradables en la universidad, sin embargo, al hacer el comentario la fusión se convierte en una sucesión en la cual primero llega lo "áspero" y después la "satisfacción personal" lo cual compensa todo lo desagradable.

9. "K. "un reto ante los obstáculos que hay que vencer ante las experiencias de la vida"

El comentario es: "...para enfrentar retos tanto en la "U" como en las áreas externas, y esos retos cada vez uno los va superando (...) y conforme se le vayan presentando más retos a uno, uno se va afrontando ante ellos y llega hasta el nivel donde más quiera seguir uno..." (Tercera sesión, 19.5.95., pág. 45).

En este caso no hay producción de metáfora en el sentido estricto. Es un enunciado descriptivo de lo que ella considera sucede en la vida y en la universidad. Hay un efecto de distanciamiento de la vivencia personal, tal vez con la intención de plantear que la tarea de estudiar es tan seria y desafiante como cualquier otra tarea adulta. El camino por la universidad está plagado de desafíos constantes y se llega hasta donde decide la propia voluntad.

10. D. "pasar por encima a los temores"

El comentario es: "...la universidad, cuando uno va a entrar, cuando uno está adentro, siempre hay temores que se enfrentan todos los días, porque todos los días, ahí vive cosas nuevas y que le dan miedo, entonces, pero los años y todo, lo llevan a uno a ser más seguro, entonces, estar aquí significa que uno es seguro y si tiene ganas entonces va a vencer día con día los temores que vengan." (Tercera sesión, 19.5.95., pág. 44).

Esta participante tampoco produce una metáfora; sin embargo, se aproxima a una consigna en la cual la presencia de un temor está asociada a la permanente novedad. Es el paso del tiempo y de experiencias lo que conduce a incorporar como parte del "ser" un monto de seguridad. Las "ganas" podrían entenderse como una voluntad adulta, como en el caso anterior, o más bien, referir a un

deseo más circunstancial y momentáneo y menos como la búsqueda de un propósito o meta. Queda abierta la pregunta acerca de si es la seguridad o si son las ganas las que permitirán vencer los temores.

4.1.4 Perfil psicosocial del estudiante avanzado.

A partir del análisis de las metáforas y de los comentarios correspondientes, es factible dibujar un perfil del estudiante avanzado.

En primera instancia, debido a su condición de estudiantes avanzados, pueden referirse al pasaje por la universidad, que pronto terminará, en forma retrospectiva. Hay una relativización de la situación puesto que ahora pueden poner en perspectiva lo que ha sucedido y las experiencias adquieren entonces otra dimensión, a diferencia de si se vivieran en el presente. Ahora pueden mirar hacia atrás, sabiéndose sobrevivientes, o sea, el hecho de poder contarse entre los sobrevivientes hace que el impacto de lo vivido se atenúe, que reubiquen las cosas, que les den otro peso.

La relativización está presente en el momento en que ellos plantean claramente que la universidad es un tránsito, es un pasaje hacia otra cosa; por lo tanto, todo es provisional, nada se instala en forma definitiva. Esta dimensión, como vimos en el apartado anterior está presente en al mayoría de las metáforas.

La metáfora del darwinismo alude indirectamente a una parte de los protagonistas de esta trama que han desaparecido; se trata de aquellos que por "débiles" no han sobrevivido en la universidad, los que han quedado atrás. La Universidad es analogada a una "selva". El más "fuerte" sobrevive porque se acomoda, porque se adapta. La acomodación o adaptación es posible por la mediación de un saber que suministra las claves del "cómo enfrentar la situación", como encontrar los recursos propios y no esperar a ser ayudado, no hay recetas, sino que cada nueva situación trae consigo un nuevo desafío nunca repetible. La "ley de la selva" exige una alerta permanente, la actitud del estudiante en este contexto requiere percatarse de la constelación de elementos para inferir de inmediato la posición más pertinente. El "saber" se refiere a las reglas institucionales (el "cómo") que hay que conocer para instrumentarlas en función de los propósitos. Estas reglas aparecen al principio como crípticas y en la medida en que el estudiante avanza, debe ir las decodificando; en ello radica la astucia, la capacidad de sobrevivencia.

El denominador común, en el esquema referencial del estudiante, es que ha llegado al convencimiento de que su esfuerzo personal y la responsabilidad son la fortaleza para lograr culminar el proyecto en la universidad. Las posibilidades de salir avante se encuentran depositadas en el sujeto; pueden aparecer apoyos circunstanciales, mencionados en la primera de las metáforas, que provienen del grupo de pares y no de la institución.

Sin embargo, se trata de vencer temores y obstáculos, así como de mantener una idea clara sobre las metas a alcanzar.

Así, se construye un discurso interno referido a que el potencial de éxito es una dote o un atributo personal y la posibilidad de explotarlo depende de cada quien. El potencial es una virtualidad que descansa en la individualidad y las posibilidades de explotarlo dependen exclusivamente de la voluntad personal; la institución, al igual que cualquier otra instancia colectiva queda fuera y así el resultado es siempre absolutamente individual.

Por lo tanto, los discursos alcanzan un carácter individualista que hace del proyecto en la UNA un proyecto exclusivamente personal y no de construcción conjunta con otros.

Los otros, como padres, amigos, familia, profesores, no participan con una cuota de co-responsabilidad en relación al éxito del estudiante, sino que aparecen como un apoyo circunstancial. El estudiante aparece totalmente convencido de que es en él, como individuo, en quien se encuentra el potencial tanto para el logro como para el fracaso.

Hay un componente en las metáforas y en los comentarios que revela una severidad y un rigor en el juicio crítico del sujeto sobre sí mismo, lo cual se refleja en el protagonismo que adquiere la voluntad. El proyecto individual se convierte en un mandato moral, de exclusiva responsabilidad personal. Cuando la responsabilidad se sostiene únicamente en el individuo y además es aceptada y por lo tanto incorporada como un deber ser, como un imperativo moral, opera una naturalización del ordenamiento social en el escenario interno del individuo. Los otros, entiéndase colectivo, entramado social, grupos e instituciones son relegados a un plano de fondo que no tiene ninguna incidencia en las posibilidades de éxito.

Como consecuencia lógica de lo anterior, todo aquello de la vida universitaria que apunte a una acción compartida o a una comunidad de intereses es percibido como desventajoso y perjudicial y por lo tanto debe ser descalificado y desechado.

Otro rasgo que aparece como *leit motiv* es la dificultad intrínseca a esta etapa. Esta dificultad es vivida, en algunos casos, como un recorrido, el cual para algunos es atemorizante, para otros inestable, para otros de gran sacrificio, renuncia y desafío. Siempre se está en tránsito y ese tránsito es incertidumbre, carencia de un punto firme; lo que da fortaleza es la promesa de llegar. La desventaja es que el camino es lento y difícil, no se avanza con la celeridad que uno quisiera, hay la sensación de que falta mucho. La certidumbre de esta circunstancia provoca incertidumbre.

El tránsito por la Universidad se parece a la vida: "darwinismo de la vida", "navegar en la vida", "realidad de la vida", "agridulce de la vida". Se da una analogía entre este tramo de la Universidad y la vida misma, la vida adulta. La vida en la Universidad no es diferente a la cotidianidad de la vida adulta. Se empieza a vislumbrar el fin de todo periodo de ensayo y prueba y toda decisión ahora es en firme, como en la vida adulta. Las dificultades y exigencias propias de este período son aceptadas como ineludibles y de ellas se puede sacar una ventaja: los aproxima a situaciones de vida que cada vez se distinguen menos del mundo, más allá del claustro universitario.

En medio de esta transición empiezan a vivenciarse como casi adultos y a describir esta etapa como un período de grandes conquistas, pero con márgenes de error cada vez más estrechos. Se van acercando paulatinamente a la madurez. Es una época de transición plagada de sobrexigencias en relación con el proyecto de vida.

Estos resultados coinciden con el estudio de Moffatt (1989) que muestra que los estudiantes recurren a una conciencia de su edad y grado de maduración para producir formas culturales en la universidad, es decir, los estudiantes se ven a sí mismos en una posición anómala como semiadultos que todavía no son del todo productivos para la sociedad.

Simultáneamente, hay referencia a momentos de tranquilidad asociados a la expectativa de una culminación exitosa o a momentos de calma durante el trayecto que ayudan a consolidar una visión optimista y esperanzadora de su proyecto, la cual a su vez los ayuda a mantenerse en la lucha. La fantasía de un "final feliz" al obtener el título cobra una gran fuerza, como si fuera un fin en sí mismo y las dificultades fueran a desaparecer mágicamente.

A pesar de que lo que sostiene es la promesa (título), la posibilidad de no llegar, de quedarse en medio camino en la escalada hacia la "cima" o de perder el equilibrio en medio del "andarivel" subsiste, subrepticia pero activamente, en el horizonte que el estudiante ha llegado a distinguir.

El fracaso no aparece como una amenaza que inmoviliza al individuo, sino que, al contrario, se constituye en una posibilidad de aprender del error en la medida en que la experiencia ha enseñado que quien tropieza no lo hace por torpe, por una incapacidad personal, sino porque el camino está plagado de obstáculos sin advertencia, muchos de los cuales son de por sí imposibles de eludir debido a la lógica interna de la universidad. Quien avanza en este camino lleno de obstáculos, va a trastabillar necesariamente, pero también forzosamente debe levantarse y no dejarse vencer por una sensación de fracaso.

El estudiante ha descubierto la ley que rige en la cotidianidad universitaria: se trata de una selva donde sobrevive el más fuerte, en la cual los recursos radican en el individuo y no hay instancia colectiva en la que pueda apoyarse. No hay fórmulas fiables pues no existen situaciones repetibles, por lo tanto es necesario permanecer alerta y decidir coyunturalmente cuál es la mejor opción.

Ante esta legalidad, el estudiante amortigua la impredecibilidad al interiorizar esta dinámica institucional como un mandato: "ese es mi deber, la superación personal depende de mí". Para completar el círculo, el estudiante asume este mandato como la directriz institucional o el discurso universitario. El discurso abstracto de la universidad -autonomía e iniciativa personales como claves para el éxito - deviene concreto, enraizado en la experiencia.^e

5. ANALISIS COMPARATIVO

5.1. Contraste entre el estudiante de recién ingreso y el estudiante avanzado.

Una vez establecido el perfil del estudiante avanzado, es necesario proceder a un análisis comparativo de elementos presentes y ausentes en ambos momentos como una manera de establecer el proceso de la estrategia de sobrevivencia a lo largo de la carrera universitaria, deteniéndose en dos tiempos claves: el inicio y la mitad de la carrera.

El primer elemento que establece un contraste entre los dos grupos de estudiantes ("de recién ingreso" y "avanzados") es que en el primero aparece un impacto emocional consecuencia del inesperado desconcierto porque la universidad no cumple con las expectativas que en ella habían depositado. Las expectativas de orientación, guía, contención y diálogo adulto con otros (profesores, estudiantes, administrativos, etc.) no son cumplidas, dando lugar a la queja y al reclamo, que legitiman la demanda de ayuda.

Como se ha analizado en la primera parte de este trabajo, en el momento de ingreso a la universidad la expectativa consistía en que la institución debía llenar todas las necesidades de que fuera objeto el individuo en esta nueva fase de su vida. Ahora, cumplida una parte de su trayecto académico, hay un desplazamiento desde la institución hacia el estudiante como único satisfactor capaz y por

^e Véase punto 3. Primera etapa de la investigación, apartado 3.2.2 "La dimensión institucional del conflicto".

lo tanto, desaparece el reclamo hacia afuera y aparece la demanda hacia sí mismo. En consecuencia, no se distingue una cara interna y otra externa de la estrategia, como se había descrito para el primer grupo. En los estudiantes avanzados ya no hay un desfase entre lo que esperan de la universidad y lo que saben que ella les ofrece realmente.

En el segundo grupo, el impacto emocional del inicio ha desaparecido y las experiencias actuales son vividas con un tono emocional más controlado que les permite tomar mayor distancia. Ha operado una resignificación, ahora son capaces de darle el peso a cada cosa, de deslindar el aspecto emocional de la descripción del hecho. El impacto se convierte en un descriptor.

Las características de la vida estudiantil son asumidas como consustanciales, intrínsecas y no más en pugna con sus preconcepciones; es decir, lo que aparece en un momento como desengaño reaparece ahora como una racionalización del desengaño. En esta racionalización se percibe un tono de fatalismo, del que, no obstante, ellos rescatan una visión positiva, pues lo consideran una forma de saber cómo enfrentarse a la vida.

Los estudiantes avanzados asumen la burocratización de la universidad con un fatalismo que les hace habituarse a ella y, por lo tanto, torna innecesarias las quejas, reclamos y protestas. Se instala como parte de la rutina y la cotidianidad.

Aprenden a moverse en un ámbito regido por reglas engorrosas, algunas conocidas y otras no tan conocidas pero engorrosamente esperables. Lo que antes era motivo de queja, desilusión y enojo, ahora es "natural", propio e intrínseco a la universidad.

En relación a lo anterior, Moffatt (1989) documenta en un extenso estudio etnográfico una separación bastante significativa entre la experiencia de los estudiantes y la de los profesores. Estos últimos ven el conocimiento académico como el propósito central de la educación superior, mientras que los estudiantes lo ubican dentro de un proceso social y emocional más amplio. Aunque deben prestar atención a su proceso formativo, los estudiantes consideran que sus estudios no ocupan el lugar central en su vida: es más importante el "aprendizaje social", la preparación para el mundo real que le espera al salir de la universidad de tal manera que durante su travesía universitaria debe equilibrar el trabajo académico y el juego.

Por lo general, los estudiantes de la Universidad Nacional proceden de zonas geográficas dispersas y asistir a la universidad representa "salir" de su casa por primera vez. Esto constituye la primera oportunidad en donde ellos se sienten individualmente responsables y artífices de su propio destino por lo que este "aprendizaje social" constituye el foco de atención dentro del cual ubican el proceso académico.

Otro de los aspectos que sobresale en esta segunda etapa es que la figura del profesor pierde el carácter de organizador y protagonista en torno al cual giran las vivencias más relevantes de la vida universitaria, deja de ser el eje del discurso, cede su lugar preponderante y pasa a ubicarse en la periferia del relato. No quiere decir sin embargo, que ya no exista más, sino que ya no se constituye en el depositario de la generación del conflicto. No es la causa de todas las desgracias. Este borramiento es congruente con esta nueva versión acerca de sí mismo como responsable de su propio destino. La racionalización que sostiene este reordenamiento hace que la figura del profesor aunque mantiene su poder en forma de autoridad, haya perdido el dominio de la situación que vive el estudiante.

Este contraste se expresa en el proceso grupal de la siguiente manera: mientras el grupo de recién ingreso se implica con el trabajo a partir de la fantasía de "ayudar-ser ayudados", el grupo de avanzados encara el trabajo grupal más como el cumplimiento de un requisito académico y menos con una expectativa de generar un espacio de reflexión y análisis de su experiencia universitaria. Como consecuencia de lo anterior, no se formula una demanda de ayuda (de "ayudar y ser ayudado") ni explícita ni implícitamente, aunque un factor que puede haber contribuido a ello es la instalación de un encuadre de trabajo que no le dio cabida a esta posibilidad.

El tránsito del estudiante desde la posición del "pobrecito" al "responsable" es sorprendente y evidencia la importancia de una estrategia en la cultura estudiantil para facilitararlo. Esta es la posición subjetiva. Sin embargo, desde la institución también se ha llevado a cabo un proceso que se inicia con la infantilización y conduce a un cultivo de la omnipotencia del estudiante; ésta es la cara institucional de la moneda que empata con el proceso subjetivo. Estas son dos facetas del proceso que se retroalimentan recíprocamente.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Se han hecho dos cortes longitudinales en la trayectoria universitaria del estudiante de la Facultad de Ciencias Sociales. En el primer momento éste aparece como indefenso frente a las nuevas condiciones de vida que le impone la cultura universitaria, vehiculizando tal indefensión a través de la queja y el reclamo contra la institución, encarnada principalmente, en la figura del profesor. Su malestar se canaliza hacia afuera y lo exhibe en su autoimagen de "pobrecito". Hacia adentro, subjetivamente, aparece otra imagen de sí mismo radicalmente distinta, se visualiza como: el poderoso, advertido, enojado, crítico, hipercrítico hacia el profesor. Lo que se ha denominado en este trabajo "faceta interna de la estrategia".

Esta constituye el germen de lo que posteriormente se va a desarrollar como escepticismo, fatalismo y resignación. Con el transcurso de los años lo que fue germen - la faceta interna - deja su papel incipiente y aparentemente invisible, para asumir uno primario y visible. Al mismo tiempo, lo que constituía la "faceta externa" -el pobrecito- desaparece como tal.

Este traslado de lugares no deja de ser inesperado y abre un signo de interrogación -necesario de explorar- acerca del cómo operó este cambio en su dimensión personal, grupal e institucional.

En la etapa inicial, esa imagen de invalidez requiere necesariamente de un responsable, de alguien que aparezca como el causante o la fuente de esa sensación de indefensión. Emerge entonces, la figura del profesor quien se encuentra más cercano al estudiante y en quien se encarna la institución y quien además, en su práctica docente concretiza el mandato institucional.

Frente al poder desplegado por el profesor, es necesario construir una imagen que pueda lidiar con ese poder y que le dé al estudiante la oportunidad de contrarrestarlo, de ubicarse como contrincante con alguna posibilidad de éxito en la contienda.

La figura del contrincante lleva a su vez implícita un cuestionamiento y una duda acerca de cuán poderoso es realmente. Este cuestionamiento y esta duda permitirán que la clave del éxito en el proyecto de vida articulado en la universidad se traslade desde la figura poderosa del profesor hasta el estudiante como individuo capaz de dominar la situación a pesar de subsistir el control del profesor y las diversas modalidades de su ejercicio.

Ahora bien, la posición del "pobrecito" tiene un componente que es una derivación lógica: la queja, el reclamo y la protesta productos de la desilusión. A lo largo de los años y en la medida en que se abandona esta posición y se asume la del "fuerte", este potencial de exteriorizar el malestar va desapareciendo y da lugar a su opuesto, es decir, toda fuente de inestabilidad es responsabilidad individual. Este movimiento expulsa a la universidad como institución y al profesor como encargado y los exime de toda implicación en el éxito o el fracaso académico.

La forma en que este proceso se expresa a nivel subjetivo es que el sobreviviente es el fuerte y el fuerte es quien se acomoda, quien se adapta. En este contexto cabe la pregunta si la acomodación y la adaptación significan necesariamente una renuncia a toda protesta, a todo cuestionamiento y con ello a toda lectura crítica acerca de las condiciones objetivas y subjetivas de su situación personal e institucional.

¿Podría el proceso descrito explicar la pasividad, indiferencia y apatía que parece reinar en el estudiantado de la Facultad de Ciencias Sociales? Esta es una preocupación que ha venido manifestando un grupo de académicos de esta Facultad y cuya respuesta tiene hondas repercusiones en la vida universitaria.

En cualquier institución educativa pero muy especialmente en la universidad la fuerza y persistencia del sector estudiantil constituye un motor del desarrollo, especialmente académico, de la misma.

Por otro lado, la universidad proyecta hacia afuera una imagen de contenedora y protectora, capaz de darle cuerpo al proyecto de vida que el estudiante trae consigo. En la realidad, la universidad no logra sostener esta imagen. Además, al estudiante le es negada la transparencia de las reglas del juego y es solo a través de un doloroso proceso de aprendizaje que logra comprenderlas, asimilarlas y adecuarse a ellas, en definitiva resignarse.

Si son correctas las consideraciones anteriores acerca de que el estudiante se ve inmerso en un proceso de infantilización durante la primera etapa de su vida universitaria, cabe la pregunta ¿qué función institucional cumple este mecanismo?, ¿por qué es necesario retrasarlo en el desarrollo, en un primer momento?

Las posibles y provisionales respuestas podrían estar relacionadas con el encargo social que cumple toda institución escolar, a saber: la transmisión del conocimiento instituido, las formas legítimas de apropiárselo, o sea los rituales institucionalizados, los lugares correctos para aprender, los actores y sus roles asignados y asumidos.

En resumidas cuentas, como plantea Bohoslavsky (1981) se produce un deuteroaprendizaje "... al tiempo que el alumno aprende, aprende a aprender de determinada manera y lo primero que el alumno debe aprender es que saber es poder".

Entonces, para poder cumplir este cometido es necesario efectuar un reordenamiento de los lugares desde los cuales los protagonistas jugarán ese juego, es un reordenamiento del saber y el poder en el cual uno es el que sabe -el profesor- y otro el que no sabe -el estudiante-. En este reordenamiento se niegan algunos aspectos de la socialización previa - v.g. el conocimiento adquirido - y se reafirman otros - v.g. las sumisión al autoritarismo - en general y en el sistema educativo en particular. Se impone la homogenización al desmantelar y fracturar al individuo en su bagaje sociocultural.

Tedesco (1989) señala al respecto que el problema inicial de cualquier institución escolar consiste en desconocer la significativa diversidad existente en el punto de partida en toda situación de aprendizaje. Esta diversidad se expresa en todos los ámbitos: lenguaje, conocimientos, actitudes, valores, aptitudes, representaciones, atribuciones de sentido, etc. y es producto de una historia personal y social, en la que intervienen variadas y diferentes instituciones. La universidad debe entonces procurar hacer positiva esa diversidad, producir y construir a partir de la diferencia y no negarla, hacer como si no existiera, fracturar lo que cada sujeto es en esencia.

Este pasaje de los estudiantes por la Universidad se convierte en un ritual de la modernidad, en el cual la institución debe llegar a convencerlos de los lugares sociales que debe ocupar y de las funciones de cada uno de ellos Bosse (1992). De otra manera, el sujeto no podría aparecer posteriormente en esa posición tan poderosa y moralista.

Esta dinámica podría traducirse en la fórmula: si tiene el ímpetu, usted puede apropiarse de lo que tenemos, siempre y cuando este ímpetu esté domesticado y a tono con la situación social actual. Así, se evidencia cómo una institución cumple con su papel de sujeción del sujeto, produciendo al final un "sujeto sujetado".

Levinson (1991) señala que el proceso de producción cultural es un proceso de producción de significados que ocurren en los sujetos que ocupan determinados sitios institucionales recurriendo a prácticas y discursos más amplios. Se trata de una construcción ideológica, de la creación de una estructura informal al interior de la estructura institucional que tiene efectos importantes en los resultados educativos.

Los estudiantes en la formación de grupos de pares crean estructuras de sentido que sirven para explorar, entender y ocupar, de manera personal, ciertas posiciones y establecer ciertas relaciones. Por lo tanto, sería importante identificar ciertas prácticas regulares que pudieran ser interpretadas como formas culturales dentro del salón de clase (patrones de "relajo estudiantil", modos de negociar los requisitos con los profesores, estilos de respuesta, códigos, estilos de relación con el profesor y con sus pares, etc.) y más importante aún fuera de las aulas: reuniones, manifestaciones, competencias deportivas, fiestas, conversaciones.

Es decir, es importante conocer otros espacios dentro de los cuales se desarrolla la interacción estudiantil y el significado que éstos adquieren para los estudiantes y si los discursos y prácticas que ahí se desarrollan son diferentes a los que se dan en los espacios intrauniversitarios.

Por último y no por ello menos importante, sino que por el contrario algo fundamental derivado de este análisis, es la importancia de reflexionar sobre las características del perfil psicossocial del individuo que está formando la universidad, - omnipotente, moralista e individualista - y su relación con el modelo de sociedad que se promueve actualmente por medio de la globalización Sanabria (1995), en la cual la convergencia acompaña a la eficiencia.

En el momento en que se funda la Universidad Nacional, se construye un discurso institucional que la legitima, que justifica su creación y la instalación de todo un andamiaje congruente que responda a los fines y propósitos para los que fue creada. La pregunta que cabe hacerse ahora es entonces: ¿sigue siendo vigente este discurso fundacional o ha sido sustituido subrepticia pero obligadamente por nuevas demandas, efectos a su vez de nuevas políticas y tendencias nacionales y mundiales?

Esta discusión cobra especial relevancia en momentos en que se está planteando una Reforma Académica que desde hace algún tiempo se visualiza como necesaria en función de los cambios vertiginosos del mundo actual. Además, en este contexto el análisis y la polémica alrededor del estudiante, razón de ser de la institución universitaria, resulta imprescindible e ineludible.

7. BIBLIOGRAFIA

Alfaro, G., Gallard, A. y Tobin, K. (1991). Creencias que limitan el cambio educativo. Memoria del Seminario La investigación cualitativa en la educación latinoamericana. IIMEC. Costa Rica.

Bosse, Hans. (1995). Lo extraño en el hombre o la sexualidad que llega desde afuera. Zeitschrift fuer Sozialforschung, Heft 2,5. Jahrgang, Junio 1992, págs 95-190 (traducción de Jorge Sanabria para el Departamento de Psicología de la UNA).

Calderón, Odalía (1990). La mujer universitaria y su opinión acerca de los factores culturales y el papel de la mujer en la sociedad costarricense. IDESPO-UNA, Heredia.

Coleman, James. (1985). Become adult in changing society. O.C.D.E.

Coronado, Gabriel (1993). La Vicerrectoría de Vida Estudiantil en el marco del nuevo estatuto y la reforma universitaria. (Borrador para discusión, segunda versión). UNA, Heredia.

Dahmer, H. (1983). Libido y sociedad: estudios sobre Freud y la izquierda freudiana. Siglo XXI. México.

Deveraux, G. (1985). De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. Editorial Siglo XXI. México.

Erickson, Frederick. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In MC. Wittrock (Ed). Handbook of Research on Teaching, McMillan Publishers. New York.

Freud, Sigmund. (1898/1978) Sobre el mecanismo psíquico de la desmemoria. Obras completas, Tomo III. Amorrortu Editores. Argentina.

-(1899/1978) Sobre los recuerdos encubridores. Obras completas, Tomos III. Amorrortu Editores. Argentina.

-(1900/1978). La interpretación de los sueños. Obras completas, Tomos IV y V. Amorrortu Editores. Argentina.

-(1901/1978). Psicopatología de la vida cotidiana. Cap. IV. Recuerdos de infancia y recuerdos encubridores. Obras completas, Tomo VI. Amorrortu Editores. Argentina.

-(1914/1978). Recordar, repetir y reelaborar. Obras Completas, Tomo XII. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.

-(1916 a. (1915-16)/1978). 6a conferencia. Premisas y técnicas de la interpretación; en: Conferencias de introducción al psicoanálisis. Obras completas, Tomo XV. Amorrortu Editores. Argentina.

-(1916b.(1915-16)/1978). 7a conferencia. Contenido manifiesto del sueño y pensamientos oníricos; en: Conferencias de introducción al psicoanálisis. Obras completas. Tomo XV. Amorrortu Editores. Argentina.

-(1916 d.(1915-16)/1978). 13a conferencia. Rasgos arcaicos e infantiles del sueño; en: Conferencias de introducción al Psicoanálisis. Obras completas, tomo XVI. Amorrortu Editores. Argentina.

Habermas, Jurgen (1987). Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social. Taurus, Madrid.

Jara, C., Márquez, W.(1976). Análisis de algunas variables de la población estudiantil que ingresa a la Universidad Nacional. IDESPO-UNA, Heredia.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1986). Metaphors we live by. The University of Chicago Press. Chicago. (Traducción de Ileana Contreras Montes de Oca. Ph.D.).

Langer, S.K. (1965). Philosophy in a new key; trad. al alemán, Philosophie auf neuem Wege, Frankfurt. (Nueva clave de filosofía, Buenos Aires, Sur).

Levinson, Bradley (1991). Una etnografía de los estudiantes universitarios. Universidad Futura, Vol.2, n.s.6-7. México.

Lorenzer, Alfred. (1981). Das Konzil der Buchlater - Die Zertörung der Sinnlichkeit - Eine Religionskritik (El concilio de los contabilistas - La destrucción de la sensualidad - Una crítica a la religión-), Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt am Main.

-(1984). Intimitat und soziales Leid - Archaologie der Psychonalysse (Intimididad y daño social - Arqueología del Psicoanálisis), S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main.

-(1986)a. Tiefenhermeneutische Kulturanalyse, en Kultur-Analysen, Psychoanalytische Studien zur Kultur (Análisis de la cultura, estudios psicoanalíticos sobre la cultura), Fischer Verlag, frankfurt am Main.

-(1986)b. 1. Conferencia en Costa Rica. Manuscrito.

-(1986)c. 2. Conferencia en Costa Rica. Manuscrito.

Moffatt, Michael. (1989). Coming of Age in New Jersey: College an American Culture. Rutgers University Press. New Brunswick, USA.

Montero-Sieburth, Marta. (1991). Enfoque y reflexión en la Investigación cualitativa. Memoria del Seminario: La investigación cualitativa en la educación latinoamericana. IIMEC. Costa Rica.

- (1983) La investigación cualitativa en el campo educativo. Boletín CEMIE No. 20. Costa Rica.
- (1984). Introducción a la Teoría y los métodos de la investigación cualitativa. (Apuntes del Seminario bajo este nombre). UCR-UNA. Costa Rica.
- (1986). Usando métodos cualitativos para el desarrollo del curriculum. (Apuntes del Seminario bajo este nombre). UCR-UNA. Costa Rica.
- Núñez, Benjamín (1974). La universidad necesaria. UNA, Heredia.
- Oses, C., Varela, J. (1987). Perfil del estudiante de la Facultad de Ciencias Sociales. Primera parte: caracterización de los estudiantes matriculados en el período 1981-1983. IDESPO-UNA, Heredia.
- Pérez, Danilo (s.f.). Cognición y motivación de los estudiantes de recién ingreso a la universidad: un proceso diagnóstico a nivel de las universidades público-estatales de Centro América. UNA, Heredia.
- (1993). Ideas para una investigación acerca de la vida estudiantil universitaria. UNA, Heredia.
- Pérez, D. y Salas, F. (s.f.). Características de los estudiantes de los Estudios Introdutorios. UNA, Heredia.
- Pichón-Riviere, E. Psicología de la vida cotidiana.
- Postic, Marcel. (1982). La relación educativa. Marcea Editores. Madrid.
- Quesada, C. (1992). Impacto de agentes internos y externos en la formulación y ejecución de políticas: el caso de la UNA 1981-1987. IDESPO-UNA, Heredia.
- (1988). Contexto sociopolítico de creación de la UNA. IDESPO-UNA, Heredia.
- Rohr, Elisabeth. (1996). La vivencia masculina y femenina del ser extranjero. En: Sanabria, J. Etnopsicoanálisis y Hermeneútica profunda. Actualidades en Psicología. UCR.
- Sanabria, Jorge. (1995). Etnopsicoanálisis y Hermeneútica profunda- Reflexiones sobre el racismo. Actualidades en Psicología, Vol. 11, No. 87. Instituto de Investigaciones Psicológicas, Facultad de Ciencias Sociales. UCR.

-(1995). Apuntes preliminares sobre el tema subjetividad. (Individualism). Instituto de Investigaciones Psicológicas. FCS, UCR.

-(1996). El texto en escena: hacia una aplicación del método psicoanalítico en la investigación social. Reflexiones, No. 46- Mayo. Facultad de Ciencias Sociales. UCR.

-(1996). La debilidad encubierta de la maculinidad: aproximaciones psicoanalíticas al estudio de la cultura. Reflexiones, No. 46- Mayo. Facultad de Ciencias Sociales. UCR.

-(en prensa). Hacia una aplicación del método psicoanalítico a la investigación social. A publicar en Actualidades en Psicología, Instituto de Investigaciones psicológicas, FCS. UCR.

Sandoval, Irma. (1987). La situación ocupacional de los jóvenes costarricenses. IDESPO-UNA, Heredia.

Sorín, Mónica. (1990). Cultura y vida cotidiana. Casa de las Américas. Año XXX, No. 178. Enero-Febrero. México.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ediciones Paidós. Argentina.