



Jóvenes estudiantes vinculados con la Universidad: procesos, interacciones y prácticas de subjetivación

María Teresa Bethencourt

María Margarita Villegas

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela)

Resumen

En este trabajo examinamos las prácticas de subjetivación inherentes al proceso de comprensión de ser universitario, vivido por estudiantes-jóvenes de la carrera docente, que (se) narran (en) la universidad. Los textos (narrativas) y metatextos (entrevistas y diarios de clase), producidos por diez estudiantes de distintas especialidades, durante el desarrollo de un curso ofrecido en una universidad pública venezolana de formación docente, constituyen el cuerpo textual analítico recaudado en el contexto de la investigación etnográfica. Su tratamiento derivó en tres categorías de hallazgos: a) acogimiento de expectativas sociales; b) reconocimiento de virtudes de la universidad y, c) reconfiguración simbólica. Se concluye que el vínculo con la universidad demanda cercanía y comunión entre los intereses personales y culturales, los cuales se dan cuando los jóvenes se cuestionan como parte del sistema universitario y el significado que comparten dentro del campo.

Palabras clave: Subjetivación. Narrativas. Universidad.

1

Jovens estudantes ligados à Universidade: processos, interações e práticas de subjetivação

Resumo

Neste trabalho examinamos as práticas de subjetivação inerentes ao processo de compreensão de ser um estudante universitário, vivido por jovens estudantes a carreira docente, que são narrados na universidade. Os textos (narrativas) e metatextos (entrevistas e revistas de aulas), produzidos por dez alunos de diferentes especialidades, durante o desenvolvimento de um curso oferecido em uma universidade pública venezuelana de formação de professores, constituem o corpo textual analítico coletado no contexto da pesquisa etnográfica. Seu tratamento resultou em três categorias de descobertas: a) aceitação das expectativas sociais; b) reconhecimento das virtudes da universidade e c) reconfiguração simbólica. Conclui-se que o vínculo com a universidade exige proximidade e comunhão entre os interesses pessoais e culturais, que ocorrem quando os jovens chegam a questionar-se como parte do sistema universitário e o significado que eles compartilham no campo.

Palavras-chave: Subjetivação. Narrativas. Universidade.

Young students linked to the University: processes, interactions and practices of subjectivities

Abstract

In this paper, we examine the practices of subjectivation inherent in the process of understanding being a university student, lived by students-young people in the teaching career, who (are) narrated (in) the university. The texts (narratives) and metatexts (interviews and class journals), produced by ten students of different specialties, during the development of a course offered in a Venezuelan public university of teacher training, constitute the analytical textual body collected in the context of the ethnographic research. Its treatment resulted in three categories of findings: a) acceptance of social expectations; b) recognition of the virtues of the university and c) the symbolic reconfiguration. It is concluded that the link with the university demands closeness and communion between the personal and cultural interests, which occur when the young people reach to question themselves as part of the university system and the meaning they share within the field.

Keywords: Subjectivities. Narratives. University.

Introducción

2

Se presenta a continuación el reporte de una investigación que repone la actuación del estudiante universitario de la carrera docente cuando participa en prácticas de subjetivación mediadas por la palabra escrita. Lo componen cuatro apartados que procuran la articulación de algunas líneas teóricas, esbozadas en primer lugar, por los referentes conceptuales a los que acudimos para fundamentar el propósito de este trabajo. Le sigue la sistematización de una metódica paralela a la didáctica que inspiró el desarrollo de lo que reconocemos también como una experiencia didáctica situada. Posteriormente se presentan los hallazgos del estudio, los cuales reportan prácticas de subjetivación comprensiva vividas por los estudiantes universitarios. Finalmente, se presentan las conclusiones destacando logros comprensivos y proposiciones.

Para iniciar, subrayamos que se trata de un estudio que invita a considerar la implicación del estudiante joven en la dinámica educativa que tiene lugar en una universidad formadora de docentes. Así, la implicación como expresión de los modos de vida en situación (DUSCHATZKY; COREA, 2009), ofrece la oportunidad de examinar la primacía de la interacción, ocurrida entre el sujeto que aprende y el entorno educativo que lo acoge, destacando la relevancia de los procesos en la creación de nuevas realidades (VIGOTSKY, 2003),



en la institucionalización imaginaria de lo social (CASTORIADIS, 2013; PINTOS, 1995; EISEMANN, 2012) desde marcos conceptuales y lógicas de interacción utilizadas para interpretar y comprender (se).

Sobre este particular, Vigotsky (1996) destaca que los procesos de pensamiento subyacen a la creación de significados, se objetivan en una serie de sucesos evolutivos y favorecen la comprensión de mecanismos esenciales acerca de lo que está sucediendo en el interior del sujeto que vive una experiencia de formación. Increpando, por tanto, a una educación centrada en la adquisición de vastos volúmenes de contenidos, distanciada del sentido de apropiación comprensiva, exenta del enriquecimiento creativo – implicativo al que alude Vigotsky (1996) una vez que reclama “la vivencia del proceso” como oportunidad de transformación, reconocimiento y apropiación de los recursos sociales y culturales. Los cuales se integran a la personalidad en situaciones de interacción, mediadas por las prácticas discursivas en contextos pedagógicos en los que se legitima el lenguaje para la conformación del sentido (LARROSA, 2003; PÁEZ, 2007).

A tenor de la anterior mención a procesos, interacciones y prácticas, nos conducimos al ámbito de la subjetivación estudiado entre otros por Erazo Caicedo (2009), Weiss (2012) y Rivas Flores (2010), para apreciar la industria en la que los jóvenes desarrollan sus identidades. Así, la subjetivación como proceso de aprehensión y/o apropiación del sentido, inspira la construcción del sí mismo a través de la exaltación de la voz propia, pronunciamientos estos que proveen de autoridad a quienes son responsables de la autoría del yo (BRUNER, 2003), pocas veces enfocado en los estudios sobre culturas juveniles, según denuncia Weiss (2012), dado el insuficiente entendimiento respecto al paralelismo existente entre socialización e individuación.

Dos habilidades que reconocemos substanciales y, más que paralelas, insinuantes de recursividad, dinamizadoras del proceso de subjetivación ocurrido en el entorno educativo universitario de nuestro interés. Además, mediadas por las lecturas autobiográficas estribadas en el enfoque narrativo que priorizan “[...] un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo [...]” (BOLÍVAR BOTÍA, 2002, p. 4), en el marco de las interacciones con otros y consigo, en tanto: a) propicia la construcción del yo en la alteridad; b) promueve la aprehensión de lo cotidiano por medio de

la narración de vivencias; y, c) contribuye a la elaboración reflexiva sobre la práctica.

En este contexto, interpretar las lecturas de sentido que los jóvenes hacen sobre la universidad (sus subjetividades), asiste oportunidades para habitar territorios juveniles, lo que nos exige reconocer en la pluralidad de sus voces lo común, que a su vez comporta “[...] el sentido para sí mismo en la temporalidad de una historia” (LARROSA, 2003, p. 38). Queriendo decir esto, que la universidad subjetivada responde a las necesidades e intereses de los jóvenes que en ella participan en un momento histórico específico, a razón de institucionalizarla sobre la base de la comprensión que logran siendo miembros de un grupo, y que se expresa en una consciencia lingüísticamente articulada (GADAMER, 1992).

4 La comprensión de sí mismos, producto de los intercambios en convivencia que suponen “el estar/ser afectado y afectar” (SKLIAR, 2012), se distancia de las convenciones sociales que encarnan al estudiante joven moderno, heredero de una tradición llena de controversias (SKLIAR, 2012), generalmente supeditadas a cánones o preceptos derivados de prácticas sociales que parecen prescindir de esa “unidad de pensamiento verbal” (VIGOTSKY, 1999), que es la palabra, y que posibilita el entendimiento de las culturas juveniles como prácticas de libertad (ERAZO CAICEDO, 2009). Objetivadas en modos de percepción, lenguajes, sensibilidades y escrituras, favorecedoras de estados superiores de consciencia, expresión de significados, representaciones sociales conducentes a la comprensión del sujeto que aprende y, distintivas del reparto de valores compartidos por algunos en el marco de su razón interna: expresión de la cultura específica que distingue a las juventudes contemporáneas (MAFFESOLI, 1997).

Los planteamientos precedentes son nuestro centro de interés y concomitante objetivo de un estudio que nos conduce a examinar las prácticas de subjetivación inherentes al proceso de comprensión, vivido por un grupo estudiantes universitarios jóvenes que (se) narran (en) la universidad.



La narrativa como cualidad subjetiva, sistematizada en una metódica

El talante de la narrativa es la subjetividad expresada por medio de palabras formalmente estructuradas en una trama argumental, secuencia temporal, configuración situacional y personajes (CLANDININ; CONNELLY, 2000). Narrativizar la vida en un relato exige contar una historia personal desde la movilidad implícita a la experiencia. Ello sugiere que toda experiencia humana es susceptible a las variaciones espacio – temporales propias del dinamismo vital. Para Larrosa (2003) experiencia es lo que nos pasa y también lo que nos puede llegar a pasar, pues experiencia es además el producto de “la relación íntima entre el texto y la subjetividad”.

Por lo que narrar una experiencia lejos está de limitarse a la evocación de un pasado inalterable, pero cuanto más cercano a rescatar semblantes circunscritos al pasado, con el propósito de replantearlos en un momento distinto que acoge el saber construido con base en el conocimiento anterior. Sobre este particular, Bruner (2003) esboza el dilema ontológico que sufre la narrativa, en tanto: 1) recurso de reproducción de una realidad percibida y recordada; 2) al servicio de convenciones socioculturales o; 3) expresión ficticia de los mundos de vida. Siendo su postura en torno al citado dilema, la aceptación de las tres posibilidades antes enunciadas, a pesar de las aparentes contradicciones entre ellas.

Así, con el argumento de la “narración pública del yo”, Bruner (2003, p. 96) recurre al “[...] tácito pacto autobiográfico” que anima la creación de los relatos, regulando el modo en que sus autores quieren mostrarse ante los demás y, “en el que los demás esperan que nosotros debemos ser”. La dialéctica entre el yo deseado y el esperado configura la narración sobre la base de los intereses personales y las convenciones culturales, a través de la relación de escucha con el texto, planteada por Larrosa (2003), o de la acción consciente y transformadora de la realidad propuesta por Freire (1984). Ambas vinculadas a la interpretación como recurso empleado para dar sentido al mundo, representándolo por medio de un discurso situado (RICOEUR, 2000; OLAIZ, 2010) que nos permite aprehendernos de los significados atribuidos a las realidades cotidianas para comprenderlas.

Cabe destacar que los planteamientos antes descritos se adscriben al enfoque de investigación narrativa propuesto por autores como Bolívar Botía

(2002); Rivas Flores, (2010); Trahar (2010); Pujol Y Montenegro (2013), fiel a las tradiciones cualitativas de la investigación etnográfica, donde la cultura es encarnada en texto (GEERTZ, 2003) y su aprehensión amerita la interpretación derivada de las interacciones ocurridas entre los miembros de un grupo social (GOETZ, LECOMPTE, 1988; MARTÍNEZ, 1998).

El contexto donde se realizó este estudio fue el Núcleo Maracay de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – UPEL, localizada en la ciudad de Maracay, Aragua (centro norte de Venezuela). La UPEL, una universidad pública creada en 1983, está dedicada a la formación de profesores en diferentes especialidades, cuyos egresados pueden desempeñarse en los niveles preescolar, primario y secundario, del sistema educativo venezolano. El mencionado Núcleo cuenta con una población de alrededor de cinco mil estudiantes.

En este estudio participaron diez estudiantes universitarios de pregrado, quienes fueron escogidos en función de los siguientes criterios: (a) que estuviesen cursando los semestres intermedios de la carrera a fin de que fuesen conocedores de la dinámica universitaria; (b) haber participado en todas las sesiones dispuestas en los encuentros establecidas; y, (c) manifestar su disposición a participar en el estudio.

De los diez informantes, cuatro son del género femenino y seis del masculino, cursantes del sexto y séptimo semestre de la carrera de educación. Todos procedentes del mismo estado donde funciona el Núcleo universitario, con edades comprendidas entre los diecinueve y veintiún años.

La asignatura desde la cual se realizó el estudio es la denominada “Desarrollo de los Procesos Cognitivos y Afectivos”, de naturaleza obligatoria y perteneciente al Componente de Formación General, que es ofrecida a los estudiantes entre el segundo y el séptimo semestre.

El proceso metodológico de esta investigación cualitativa implicó dos momentos. *En el primero*, se demandó a los estudiantes, objeto de estudio, la creación de *relatos sugerentes de interpretación narrativa*, producto de su práctica de vivencia en la universidad, los cuales fueron recolectados en las dos primeras sesiones de clase, correspondiente al periodo académico 2016-1. Así, cada uno de ellos escribió un relato narrativo, inspirado en alguna experiencia de aprendizaje en la universidad con la intención de lograr el propósito



central del curso como es: el reconocimiento de los procesos cognitivos y afectivos que identifican al estudiante en situación de aprendizaje.

Las narrativas producidas fueron socializadas al finalizar cada sesión de aula. Cada estudiante leía y las investigadoras orientaban respetuosamente para que se logran mejores descripciones de las experiencias reportadas.

El segundo momento tuvo lugar en el local del centro de investigaciones de adscripción de las investigadoras, el cual ocurrió en el siguiente período académico 2016-2, cuando ya los estudiantes habían terminado el curso obligatorio. Esto implicó dos encuentros que permitieron concretar la naturaleza de los metatextos: textos derivados de un texto inicial, en este caso la narrativa y, por ende, considerados *relatos de reinterpretación comprensiva*. En el primer encuentro se les convocó para reflexionar sobre la vivencia experimentada, apoyándose en los registros contenidos en los diarios de clase que fueron construyendo cuando escribían sus narrativas.

En el segundo encuentro se les convocó, individualmente, para hacer una entrevista en relación con el contenido de la narrativa ya escrita, a fin de invitarlos a focalizar su atención en aquellas partes del texto donde hacían “referencias a sí mismos”, satisfaciendo con esto uno de los propósitos de la educación centrada en la escritura de las propias experiencias: “volver a conferirle extrañeza a lo familiar” (BRUNER, 2003).

Durante esos encuentros, las investigadoras actuaron como mediadoras con la intención de hacer posible que los estudiantes alcanzaran la correspondiente reinterpretación comprensiva de sí mismos.

El contenido generado durante esos encuentros fue registrado mediante grabaciones de audio, posteriormente transcrito y sometido al correspondiente análisis de datos cualitativos, para el cual recurrimos a los principios de la teoría emergente (GLASER; STRAUSS, 1967), además consistentes con el análisis de contenido (GONZÁLEZ MARTÍNEZ, 2003; MARTÍNEZ, 2002). Así, la organización y codificación de la información obtenida se realizó con base en las siguientes acciones: a) identificación de incidentes críticos, b) formulación de indicadores, c) construcción de categorías. Estas últimas representativas de los hallazgos que a continuación presentamos.

Prácticas de subjetivación comprensiva en el narrar (se): hallazgos

El análisis efectuado al corpus sugiere que la universidad es valorada por los estudiantes jóvenes como una oportunidad para vincularse a su significativo sociocultural, conexión construida en función de tres prácticas conducentes al reconocimiento del sí mismo a través de la narración de la experiencia, valorada como estrategia de subjetivación condicionada al relacionamiento institucional. Esto quiere decir que cuando los estudiantes narraron a la universidad se narraron a ellos mismos, configurando así su "ser" en el "hacer situado", por lo que las prácticas de subjetivación comprensiva derivadas del análisis efectuado a los datos, reponen a un sujeto en acción que: 1) acoge expectativas sociales, 2) reconoce las virtudes de la universidad y, 3) la reconfigura simbólicamente. A continuación procuremos el desarrollo de estas prácticas:

El acogimiento de las expectativas sociales

8

En esta práctica se aprecian límites difusos entre las expectativas sociales y personales del estudiante, debido a que lo social habita en lo individual (DUBET; MARTUCCELLI, 1998), que las personas se hacen sociedad cuando relacionan sus intereses, percepciones, pensamiento de esos signos, con las exigencias institucionales admitidas para sí (CASTORIADIS, 2013; PAPADOPULOS, DUSCHATZKY; AGUIRRE, 2012) Es decir, cuando los jóvenes universitarios albergan para sí mismos las exigencias sociales, actúan en consonancia con las disposiciones socialmente convenidas, poniéndose en evidencia que individuo y sociedad se acreditan recíprocamente para forjarse en conjunción durante el proceso de formación dinamizado en las instituciones educativas, en el cual hay un fluir de sujetos implicados en situaciones.

El análisis efectuado a las narrativas nos muestra que una de esas expectativas se cristaliza en la necesidad de aprovechar el tiempo, el cual parece ser concebido como oportunidad de realización. Esto revela que los estudiantes consideran que, en la juventud, las personas necesitan sembrar las bases de su futuro profesional, reconociéndose emocionalmente, contemplándose en el futuro posible. Esto nos conduce al testimonio de uno de los informantes, quien sostiene que a las metas de profesionalización anheladas durante la juventud las acecha el fantasma del miedo, el cual sienta sus bases



en el desaprovechamiento del tiempo productivo: “[...] *el miedo... se debe a las personas que dejan pasar el tiempo y no lo aprovechan; así te das cuenta que realmente vas a ser un fracasado y no te vas a sentir realizado*, vas a ser mediocre y puede ser en cualquier tipo de mención, especialidad y carrera laboral” (LISANDRO, 2016, p. 129; 131, subrayado nuestro).

Así, cuando el estudiante se plantea una idea de futuro que le genera inconformidad e insatisfacción, dado que ella desvanece toda posibilidad de progreso y lo conmina al fracaso, procura una salida cónsona con la expectativa de ascenso social. En este contexto la universidad es representada por los estudiantes como oportunidad para ascender socialmente o como lo dirían Darío y Gema para lograr, citamos: “[...] *ser alguien en la vida*” (DARÍO, 2016, 7, subrayado nuestro); “[...] *modificar el nivel de vida que ya uno traía, y la manera de hacerlo es estudiando. Si uno no estudia, obviamente uno no puede crecer o salir de donde está*” (GEMA, 2016, p. 46; 148, subrayado nuestro).

Dada la intransigencia de un sistema social que notoriamente ejerce presión hacia la profesionalización -estandarte de reconocimiento y aceptación- para los jóvenes que deciden “convertirse en alguien” recurriendo al ascenso social, estudiar en una universidad es condición imprescindible e ineludible. En virtud de ello, nos atrevemos a afirmar que la elección de la carrera no es una prioridad tan inmediata, como sí lo sería acceder a una universidad, lugar que acoge las representaciones anticipadas que hace el estudiante de sí mismo, de acuerdo al rol desde el que comienza a identificarse en el espacio educativo de acogida:

[...] *podía visualizarme allí, pero tenía como cierto temor porque yo decía: ‘¿y si no quedo?’: Me iba a sentir como que afligida... Yo ya me veía ahí. Era lo que yo quería, lo que soñaba y, el sólo hecho de pensar que había una posibilidad de no lograrlo, me angustiaba* (GEMA, 2016, p. 128; 130, subrayado nuestro).

Las marcas en el discurso denotan, además, que la habilidad de recrear un futuro cónsono a los sueños y aspiraciones es posible, sin que ello signifique que el estudiante deje de reconocer otros desenlaces. Así, anticipándose a un posible resultado, no deseado como en este caso, Gema se adelanta emocionalmente, disponiéndose preventivamente para la llegada de la aflicción. Aunque no deja entrever en este momento un segundo plan, se percibe en su discurso una movilización parcial expresada en inquietud o angustia

como ella lo define. Esta estrategia le permite centrarse en la realidad y la prepara para proponer un plan remedial en caso de así requerirlo, el cual, como se verá en el siguiente testimonio, se afianza en la presencia de la esperanza salvaguardada por otra persona, quien refleja los ecos sociales contenidos en frases referenciales y reconocidas por grupos determinados:

Presenté por Biología esa vez, y el proceso fue largo, muy largo, para recibir los resultados y la sorpresa fue que no quedé por Biología. Yo me sentía bastante preocupado y, bueno, *mi mamá me dijo que volviera a presentar, que a lo mejor Biología no era lo mío*. Entonces, *presenté por Matemática. Esperé otra vez, otro año aproximadamente, así por casi un año y... quedé por Matemática* (LISANDRO, 2016, p. 53; 56, subrayado nuestro).

10 Se trata de expresiones resonantes que inciden en las decisiones de los estudiantes y les permiten ajustar convenientemente el plan vocacional inicial, que parece ser concebido, discretamente, desatinado. Esto nos conduce a las razones que subyacen a la escogencia de la universidad: Si bien dichas razones están confinadas a la cercanía geográfica y a la gratuidad de los servicios educativos ofrecidos, como lo expresa Eduardo (Entrevista, 2016, p. 48; 70), también destaca en la intervención de Elena la relevancia de que la universidad goce de un prestigio extendido en el comportamiento profesional de aquellas personas que estima influyentes y a quienes reconoce cercanas a la institución en la que se formaron legítimamente como profesores:

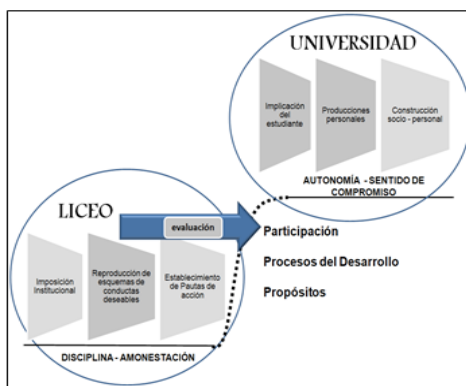
De hecho, *los profesores de liceo con los que estaba compenetrada hablaban conmigo y me decían que la UPEL era un pedagógico, que era la universidad que formaba a los verdaderos profesores* (ELENA, 2016, p. 114; 116, subrayado nuestro).

Así, inspirada en la expectativa de *objetivar en sí misma el prestigio de la universidad* en la que decidió estudiar, la estudiante deja en manos de la institución su propio proceso de formación, como expresión de la confianza que le atribuye, pero al mismo tiempo como condición instaurada en los preceptos institucionales del nivel educativo anterior: el bachillerato. Tales preceptos se concretan en mecanismos de imposición, en la reproducción de esquemas de conductas deseables y en el establecimiento de pautas de acción conducentes al disciplinamiento, vigilancia y normalización (FOUCAULT, 1995); que



son preservados en la memoria del estudiante universitario: “era un liceo sin uniforme” (LUCAS, 2016), para evaluar, como puede apreciarse en el Esquema 1, el nivel de implicación que van logrando, como consecuencia de su participación en la vivencia de procesos de desarrollo y en el esclarecimiento de los propósitos educativos perseguidos.

Esquema 1
La transición en la construcción del sentido



En correspondencia con lo anterior, pudiésemos sostener que la autonomía que la universidad abandera, no se restringe a los estatutos legales que la identifican, sino que además se expresa en las oportunidades que el mismo estudiante reconoce en ella cuando se hace consciente de sí mismo:

Con el tiempo me di cuenta que aquí lo que se busca no es que sea un liceo con menos reglas, sino que ya eres mayor: tú tomas la decisión de si quieres aprender y te quieres graduar o no. Ya te hacen decidir por ti mismo. No es como en el liceo que te andan persiguiendo. En la universidad te van creando otro sentido de responsabilidad, otro sentido de automotivación, de autosuperarse (LUCAS, 2016, p. 149; 153, subrayado nuestro).

De allí que le sea posible apreciar el desvanecimiento del principio de amonestación y su respectiva sustitución por el sentido de compromiso, prevaletante en el comportamiento del estudiante universitario cuando se asume responsable de sus decisiones. Cabe destacar que esta alusión al “sentido” en el testimonio de Lucas sugiere un cambio de dirección, por lo que el estudiante

estaría transitando una ruta distinta, opuesta, a través de la cual se conecta con las premisas de la educación universitaria. Revelando, además, que la responsabilidad, la motivación y el deseo de superación no son objeto de imposición, sino producciones personales construidas en función de un trayecto andado, situado, señalado, mediado.

Ello podría llevarnos a comprender el por qué la relación que el estudiante tiene con la universidad estriba en la creación de vínculos afectivos, orquestados por el reconocimiento que respecto a las bondades de la universidad el estudiante proclama: *"Yo sé dónde estoy y sé las virtudes que tiene ésta universidad, y le he agarrado cariño a ésta universidad y a mí me interesa es eso"* (FELIPE, 2016, p. 209-210, subrayado nuestro).

El reconocimiento de las virtudes de la universidad

12 Nos adentramos en ésta práctica de subjetivación comprensiva, inspiradas en la apreciación que Felipe ofrece en el testimonio que antecede. Consideramos que cuando el estudiante apalabra una universidad virtuosa, no niega la problemática que en ella tiene efecto, de hecho, al afirmar "yo sé dónde estoy", nos da a entender que está consciente de las dificultades que apremian el discurrir de las actividades llevadas a cabo en el entorno universitario en el cual participa. Sin embargo, cuando se han desarrollado nexos afectivos hacia la universidad, lo que podría ser un indicador de que éste estudiante ha desarrollado sentido de pertenencia, exalta las virtudes de su lugar de adscripción institucional y se centra en ellas.

Así, el análisis efectuado a la data permitió encontrar cuatro virtudes que los estudiantes valoran de la universidad, para dignificarla. La primera virtud se inscribe en lo que convenimos llamar:

1) iniciación pedagógica: Con el término iniciación pretendemos destacar lo que el enunciado de Lucas resume: la universidad pedagógica centra sus propósitos en la formación inicial del profesor, remitimos: "[...] *la universidad da la herramienta que me va a permitir estar allí...Tengo claro que aquí en la universidad no se aprende todo, pero sí te brindan como el inicio*" (LUCAS, 2016, p. 9; 70, subrayado nuestro).

La universidad, por lo tanto, dota instrumentalmente al estudiante de un repertorio básico, destinado a facilitar su acceso al terreno educativo, que



empieza a ser representado desde el rol de profesor con el que el estudiante se va diferenciado. Cabe destacar que esta virtud asignada a la Universidad Pedagógica parece subordinada al concepto de familia, en tanto portadora de los valores fundamentales que orientarán el comportamiento de las personas en el ejercicio de sus funciones ciudadanas. Vemos entonces un transposición de referentes conceptuales que asocian a dos entidades, cuyos propósitos versan en la formación del individuo en una etapa en la que, por ser vulnerables, dependen de sus atenciones y cuidados.

Agrega Lucas que: “[...] *a lo mejor, sea un enfrentamiento personal más directo, como pararme a dar clases como tal, para ver cómo reacciono, para ir corrigiendo mis fallas*” (LUCAS, 2016, p. 68-69, subrayado nuestro), lo que le llevará a irse consolidando como profesor. Destacando así que la formación del docente es un continuo en desarrollo, suscrito a un proceso de formación permanente en la práctica. Esta última apreciada por el estudiante en formación, como encuentro situado, presencial, sugerente de monitoreo y evaluación del propio desempeño. Se instala entonces la premisa de la prueba (inherente al ejercicio); estrategia que, de acuerdo a sus aseveraciones, permitiría a los docentes irse adecuando a las demandas educativas correspondientes.

2) *La formación específica*, es la segunda virtud de la universidad enunciada por los estudiantes. La idea de formación está sustanciada en el desarrollo de las competencias que el estudiante es capaz de observar en sí mismo cuando las pone en práctica. En este sentido, la universidad estaría consagrada al desarrollo de competencias que autorizan al estudiante a buscar, a construir por sí mismo, y que serán valoradas por él en la medida en que éstas guarden correspondencia con las exigencias formales de los entornos educativos en los cuales se desempeña como profesor:

Porque muchas veces uno llega a academias donde *a uno le exigen una planificación*, simplemente le dicen: ‘mira, da guitarra, lo básico’. Entonces quedas tú como que: ‘bueno, ¡tengo que ponerme las pilas!, y *ver cómo cuadro los objetivos*’. *Aquí la universidad me ha ayudado mucho a eso, a darme seguridad* (FELIPE, 2016, p. 156; 159, subrayado nuestro).

El sentirse seguro es denotado un logro, pues refleja dominio e infunde una buena imagen de sí mismo como docente. Ello se revierte en aceptación y reconocimiento social, por lo cual es objeto de solicitud hacia la universidad

que forma al futuro profesor. Ahora bien, el modo de lograr dicho cometido está sujeto a los detalles: “Yo aquí he encontrado muchas cosas. *He encontrado hasta la mínima manera de cómo explicar*, la mínima manera de cómo planificar rápidamente.” (FELIPE, 2016, p. 155-156, subrayado nuestro).

Como puede observarse en la exposición de Felipe, la profundización es objeto de interés, por lo que el estudiante se aboca a buscarla. Ello nos estaría revelando que en la medida en que dicho estudiante interactúa en el contexto universitario, va desarrollando la habilidad de formularse sus propios objetivos. Ya no depende de las intenciones que la universidad en sí misma le plantea, sino que él demuestra tener la habilidad para generar nuevos propósitos asociados a sus propias exigencias. Felipe propone una exigencia inmediata, dada su condición de estudiante y profesor, por lo que busca que la universidad satisfaga las necesidades del momento.

3) *El flujo incesante de opciones diversas*, es la tercera virtud reconocida por los estudiantes universitarios, tras advertir que las opciones que la universidad provee son múltiples y variadas. En esta afirmación se destacan dos asuntos esenciales que centran nuestra atención en el testimonio de Lucas:

El conocimiento que he adquirido hasta ahora, la perspectiva que me ha dado ahora pues, las diferentes metas que surgieron nuevas, otras las reemplacé. Entonces, todo ese canal de opiniones y opciones que me brindó es lo que pienso que ha sido un logro... Me ha hecho ver que no todo tiene que ser igual, no todo tiene que ser lo mismo. Es abierto (LUCAS, 2016, p. 265; 268, subrayado nuestro).

El primero de los dos asuntos, evoca la representación que el estudiante ha elaborado acerca de una universidad proveedora de insumos esenciales para el desenvolvimiento en la vida social, entre los cuales destacarían el desarrollo de las habilidades estudiantiles para: colocarse en disposición de adquirir, ilimitadamente, conocimientos; movilizar adaptativamente la perspectiva según sean los requerimientos, y ajustar metas a las demandas situacionales del momento.

Mientras que el segundo asunto dirige la atención a la toma de conciencia que el estudiante parece demostrar respecto a sus propios procesos de transformación personal, lo cual le lleva a afirmarse a sí mismo en sus percepciones y orientaciones existenciales. Dichas percepciones y orientaciones no se



aprecian limitadas a las primeras impresiones y planes, sino que sobre la diversidad vivida y experimentada se propone el desafío de escoger, reemplazar, desechar y solucionar.

4) *La universalidad del conocimiento*, es apreciada como virtud versátil dada su posibilidad de adaptarse con facilidad a las diferentes opciones con ella planteadas: alcance, impacto, dinámica, organización. En este sentido, conviene destacar algunas de las impresiones de Lisandro:

Oye, ¿es la universalidad del conocimiento!. En la universidad tú aprendes a ser coherente con lo que dices y con lo que haces. No solamente eso, aprendes a ser firme en una posición y respetar la de tus compañeros, que es una de las cosas que en Filosofía de la Educación e Introducción a la Filosofía te enseñan: a respetar las demás posiciones de las personas. Siempre y cuando cuides la tuya, ya que tampoco puedes ser débil (LISANDRO, 2016, p. 140; 143, subrayado nuestro).

Nos encontramos con un concepto de universidad amparado en la majestuosidad, sublimidad y grandeza que lo universal convoca. Así, la totalidad del conocimiento no solamente tiene cabida en la estructura universitaria, sino que se expresa en la interdisciplinarietà que la universidad parece amparar. No se trata, según nos conmina Lisandro a pensar, del conocimiento restringido a la disciplina, sino de un conocimiento que te prepara para la vida. Conforme a esto, la universidad es un espacio de formación que enaltece el reencuentro con el otro desde el respeto, la coherencia entre el pensar y el hacer, el reconocimiento y defensa de las propias percepciones. Dicho conocimiento llega al estudiante a través de los medios dispuestos para ello, es decir, es transmitido a través de las asignaturas.

La asignatura se percibe, entonces, como el canal que permite la circulación del conocimiento en un sentido establecido, descendente según podemos apreciar, dado que el comisionado para encaminar la información por dicho canal es quien administra la asignatura correspondiente, es decir, el profesor. Dicho conocimiento es objeto de clasificación, de modo que a cada asignatura le será distribuido su conglomerado de saberes, según se ajusten a los propósitos de las mismas.

De acuerdo a como lo vemos, la modalidad de organización y distribución del conocimiento en los canales de circulación de los mismos pudiese

dinamizar el modo en que los estudiantes interactúan con el conocimiento en la universidad. Un conocimiento centrado en las asignaturas, es decir, libresco. Lo cual nos llevaría a la tercera práctica de subjetivación inherente al proceso de comprensión vivido por estudiantes, desarrollada a continuación.

La reconfiguración simbólica de la universidad

Los significados que los estudiantes atribuyen a la universidad están además circunscritos a la simbolización que sobre el lugar tiene efecto. Los lugares alcanzan su máxima expresión cuando quienes los habitan vierten en ellos una red simbólica que combina en proporciones y relaciones variables, según plantea Castoriadis (2013), un componente funcional y otro imaginario. En virtud de lo anterior, los espacios arquitecturales cobran vida cuando son transformados, instituidos sobre la base de la intervención e implicación, destacando así el valor de las experiencias y la respectiva atribución de significados de la cual son objeto. Así, cuando una experiencia impacta y se repite, como para haber dejado una marca indeleble en el sujeto que la conserva, será utilizada para crear nuevas realidades sociales y modos de comportamiento compatibles a las mismas (VIGOTSKY, 2003; RANDAZZO EISEMANN, 2012).

El análisis efectuado a la información recaudada nos muestra que la recreación simbólica de la universidad estudiada se expresó en dos momentos. El primer momento estaría confinado a la construcción de una imagen creada por el estudiante que recién se inserta en el contexto universitario y que tiempo después puede ser evocada por medio de la palabra. Los primeros semestres de la carrera constituyen una *fase preparatoria* en la cual el estudiante parece dedicarse a observar el funcionamiento de la universidad sin inmiscuirse en actividades diferentes a las clases:

Eso fue porque en los primeros semestres, la universidad era como un estadio. Al principio venía y veía clases, no entraba al comedor ni a la biblioteca. Si podía ver dos materias en la mañana, excelente, porque me quedaba el resto de la tarde libre en mi casa para terminar las asignaciones (DIANA, 2016, p. 254; 256, subrayado nuestro).

El referente *estadio* que utiliza Diana para simbolizar a la universidad nos lleva a interpretar que cuando el estudiante llega al campus ocupa un



lugar determinado en él – dirimido por el horario, la sección y especialidad de adscripción- su movilización es limitada y su participación se restringe a la contemplación de las actividades realizadas por otros. La idea de ser espectador y presenciar desde ese lugar la actuación que otros autores ejecutan, les permite a los estudiantes de nuevo ingreso, percibir en la distancia todo el panorama, y distinguir los espacios y actividades en los que pudiesen participar.

Cabe destacar que esta situación es transitoria, por lo que se va transformando en la medida en que el estudiante va definiendo su interés inmediato en la socialización con otros, con quienes comparte un vínculo común: ser estudiante, pero con quienes viven la trama de la diversidad en espacios propiciatorios para el encuentro libre y espontáneo:

Pero la universidad te va enseñando cómo ligarte con ella, en el sentido de sus actividades, lo que te propones... Los encuentros con los compañeros es bastante gratificante, podía ser en los cafetines, las áreas verdes [...] Los encuentros son bastante agradables porque también vas viendo las diferentes formas de educación que ellos han recibido, tanto por sus padres como por la institución (EMMA, 2016, p. 256; 260, subrayado nuestro).

Así que cuando Emma dice que la universidad le va enseñando cómo “ligarse a ella”, sugiere que al dejarse atrapar por los ritos de iniciación que en dicho contexto se dinamizan, logra desarrollar el sentido de pertenencia hacia la universidad. Respecto a ello, es importante destacar que la participación en los ritos universitarios exige la presencia prolongada del estudiante a lo largo de toda la jornada diaria, condición que afecta al estudiante que ciñe su actuación únicamente a la asistencia a clases, o al que ejerce funciones laborales fuera de la universidad: “Bueno, vengo de la casa, simplemente ir a clase, quizá conversar unos treinta minutos y volver a irme a mi casa. No es algo muy especial, es algo muy simple” (GIACOMO, 2016, p. 349-350, subrayado nuestro).

Apreciándose en el discurso de Giacomo un relacionamiento distante con el espacio universitario y un interés centrado en la asistencia a clase. De acuerdo a lo que él mismo evalúa, nada tiene de trascendente su actuación, por tanto inferimos que no identifica el espacio universitario como fuerza gravitatoria que lo ata y posiciona a una instancia institucional significativa. Algo diferente ocurre con Lucas, quien expresa la desazón que siente por no contar

con el tiempo suficiente para participar diariamente en el rito estudiantil que, en el caso de la universidad estudiada, es objeto de nuestra atención:

Siempre en el desayuno... Bueno esa media hora le pregunto a alguno: '¿dónde estás?', 'llégate', 'vamos a comer'. A veces, en los días libres que me tocan entre semana, entonces, me quedo más tiempo en la universidad. Me quedo hablando; a veces compramos refresco, nos ponemos a tomar refresco por allí, comer pan, cualquier cosa.... También tú puedes decir en el comedor: 'mira, ¿ya saliste de clases?, guárdame el puesto'. Eso es cuando me queda tiempo largísimo. No todos los días es eso, si no, almorzaríamos juntos siempre (LUCAS, 2016, p. 408; 411; 413; 415, subrayado nuestro).

Las reuniones alrededor de la comida se constituyen un rito cuando su recurrencia es prolongada en el tiempo y en los espacios institucionales que se prestan para ello, por cuanto: a) carecen de vigilancia, b) facilitan el encuentro de los grupos. Tal y como lo expresa Lucas, no se trata tanto de lo que comen como del hecho en sí mismo: socializar con pares. Este ritual los aleja del formalismo que caracterizaría a otras actividades en la universidad, tal es el caso de la clase, y se concierta sobre la base del llamado que los mismos estudiantes promueven entre sí de modo informal y espontáneo.

Aparte de comer, empiezas a saludar gente y hablar; estamos comiendo y estamos hablando. A veces, cuando terminamos de comer (quedamos llenos) nos quedamos allí un rato mas, hablando más a pasar el tiempo. No es nada más comer (como los militares) comer y salir. Lo tomamos también como un sitio de encuentro (LUCAS, 2016, p. 417; 419, subrayado nuestro).

Los sitios de encuentro estudiantil en el campus universitario estarían caracterizados por la ausencia de estructuras disciplinantes. De acuerdo con esto, cuando Lucas destaca que no es sólo comer y salir – como los militares- revela que los intercambios ocurridos en los espacios privilegiados de la universidad – exentos de vigilancia y exentos de normas- se producen libres de presión y ricos en diálogo.

Lo hasta ahora expresado, nos lleva a la segunda fase, en la cual la reconfiguración simbólica de la universidad tiene efecto: *fase de extensión*. Aquí se aprecia una renovación del símbolo estadio, indicando que la



percepción del objeto favorece la sustitución de un símbolo por otro. En virtud de ello, la universidad pasa a ser recreada simbólicamente como hogar, una vez que el estudiante se va incorporando a través del relacionamiento con sus pares a las actividades que en ella tienen efecto.

[...] me ha tocado semestres donde veía clases desde las siete de la mañana hasta las siete de la noche. *Me quedaba todo el día en la universidad y no me sentía incómodo. Ahora es como una segunda casa y es una segunda casa* (LISANDRO, 2016, p. 263; 265, subrayado nuestro).

La comodidad es un indicador que permite distinguir el nivel de implicación desarrollado hacia un lugar arquitectural específico. Así, cuando se alcanza el mismo nivel de comodidad en dos o más lugares, es posible extender el símbolo del primero (el cual se utiliza como referente) a los otros. Conforme a esto, las marcas en el discurso de Lisandro insisten en que una estancia cómoda y prolongada en el espacio universitario lo lleva a sentirse “como en una segunda casa”, establecimiento un nexo entre dos lugares. Por lo tanto, la universidad “es una segunda casa” (extensión del símbolo).

Según hemos visto, la universidad (particularmente esta universidad en que se realizó el estudio) se aprecia como lugar de sustento, espacio de tránsito y movilización permanente, diálogo e intercambios dinámicos. No obstante, a ello se adiciona que el recinto universitario es representado a modo de espacio de protección y resguardo, al cual el estudiante recurre en un momento de su vida en el que se asume vulnerable y poco preparado para afrontar las exigencias sociales. Por ende, Lucas nos invita a ver a la universidad como “una pequeña ventana a la vida”, advirtiéndolo: “[...] si no podemos pasar por ella, qué quedará para transitar el gran trayecto de la vida” (LUCAS, 2016, p. 6; 57).

El tránsito del estudiante por la universidad estaría favorecido por los beneficios que la misma otorga. Estos beneficios se expresan en los servicios que dispensa al estudiantado y que se distinguen por ser asistenciales: “aquella persona que estuviese dentro de la universidad y sintiese hambre, *satisfacía sus necesidades* (EDUARDO, 2016, p. 337-338, subrayado nuestro).

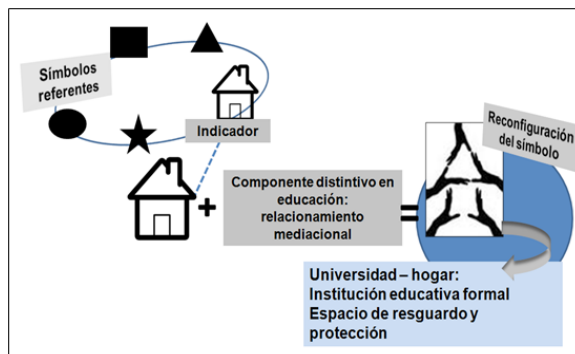
Se reconocen además los servicios educativos que la universidad ofrece, por ende destacamos que la universidad es también valorada por los jóvenes desde la dinámica relacional profesor – estudiante que infunde el sentido del estudio. La particularidad que Eduardo propone es que:

[...] *la universidad para mí ha sido como una segunda casa, no quiero decir que en mi casa no me hayan inculcado el estudiar... Sí lo han hecho, pero como de una manera distanciada, o sea, en mi familia ellos: 'mira, ¿cómo te fue?', no así como que... Incluso en la escuela: 'para verte los cuadernos'* (EDUARDO, 2016, p. 469; 471, subrayado nuestro).

Con sus aseveraciones, este estudiante deja entrever que la extensión del símbolo hogar para representar a la universidad no se limita a la reproducción simbólica de un espacio en otro (como se ilustra en el Esquema 2), sino que una vez extendido el símbolo éste se recrea, adicionando un componente distintivo. Así, si la universidad es considerada una segunda casa, dada las posibilidades de intercambio afectivo y social que en ella tienen lugar, entonces se le incorpora el componente distintivo "relacionamiento mediacional" para destacarla como a) institución educativa formal, y b) espacio de resguardo y protección.

Esquema 2

Reconfiguración simbólica de la universidad



20

Conclusiones

Cuando los estudiantes narran a la universidad, se narran a ellos mismos en la exposición de tres prácticas: acogimiento de las expectativas sociales; reconocimiento de las virtudes y, reconfiguración simbólica de la universidad. Derivadas del conocimiento sociocultural que les identifica como miembros de un grupo y de la recreación de sus experiencias. En este caso



identificado por el rol que ocupan y por las especificidades de la formación disciplinar, siendo éste el significante desde el cual se narran.

Conforme a esto, el ser estudiantes de la carrera docente los impulsa a: 1) apalabrarse sujetos en formación que se impactan y a la vez reproducen ecos sociales; 2) se apropian de los dominios inherentes a la pedagogía desde el sentido de pertenencia y en función de la transposición de referentes conceptuales que asocian a dos entidades (familia y universidad), cuyos propósitos versan en la formación del individuo y en la provisión de insumos; 3) utilizan los referentes simbólicos para fundamentar su participación en el espacio universitario en dos fases: a) preparatoria, donde la participación del estudiantado está restringida a la contemplación de las actividades de los otros y; b) de extensión, donde las actividades son realizadas en entornos sin vigilancia y ricos en diálogo.

Siendo estos logros comprensivos, sugerentes de las siguientes proposiciones:

- 1) Lo social emerge del relato individual, favoreciendo la comprensión del sujeto social en sus prácticas narrativas.
- 2) A través de la palabra los estudiantes atribuyen sentido a sus realidades: significándolas, recreándolas; en simultaneidad con la toma de consciencia del sí mismo.
- 3) La reconfiguración de los símbolos atribuidos a la universidad, propicia oportunidades para implicarse en sus espacios y actividades, con base en la participación en los ritos.
- 4) La construcción de vínculos con la universidad exige cercanía, comunión entre los intereses personales y culturales de los jóvenes con respecto a los requerimientos institucionalizantes.

Lo anterior destaca la primacía del estudiante dialógico en el proceso de subjetivación. Hay que insistir que se trata de un sujeto que exige ser reconocido en la relación con otros (sus pares y docentes) y con la institución a la que constituye simbólicamente, cuando forja su propia identidad.

De acuerdo con esto, el proceso de subjetivación remite la idea de una persona que al demostrar inquietud por los asuntos que la implican, tiende a su propio reconocimiento (FOCAULT, 2002) en los espacios sociales que habita. Siendo así reflejo de las lógicas de interacción desde las cuales DUBET

y MARTUCCELLI (1998) explican la relación entre lo social, individual e instrumental, y el proceso de subjetivación. Que en el caso de los sujetos de este estudio: jóvenes universitarios de la carrera docente, se expresa en prácticas sugerentes de interiorización de expectativas sociales; de reconocimiento de las virtudes implícitas a la disciplina en la que se forman y; en la atribución de símbolos renovables a los cuales supeditan su propia participación, en función del lugar social que ocupan en la institución.

Referencias

BOTIA, Antonio Bolívar. “¿De nobis ipsis silemus?”. Epistemología de la investigación biográfico – narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Mexicali Baja California, v. 4, n.1, p. 1-26, feb./jun. 2002. Disponible en: <<http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>> Acceso en: 5 jun. 2018.

BRUNER, Jerome. **La fábrica de historias**: derecho, literatura y vida. Traducción Luciano Padilla López. Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2003.

22 CAICEDO, Edgar Erazo. De la construcción histórica de la condición juvenil a su transformación contemporánea. **Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud**, Manizales, v. 7, n. 2, p. 1303-1329, jul./dic. 2009.

CASTORIADIS, Cornelius. **La institución imaginaria de la sociedad**. Traducción Antoni Vicens y Marco Aurelio Galmarini. Barcelona España: Fábula TusQuets, 2013.

CLANDININ, Jean; CONELLY, Michael. **Narrative inquiry**: experience and store in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

DARÍO. **Entrevista**. Maracay (Venezuela), 17 mayo 2016.

DIANA. **Entrevista**. Maracay (Venezuela), 14 jun. 2016.

DUBET, Francois; MARTUCCELLI, Danilo. **En la escuela**. Sociología de la experiencia escolar. Traducción Eduardo Gudiño Kieffer. Buenos Aires: Losada, 1998.

DUSCHATZKY, Silvia; COREA, Cristina. **Chicos en banda**. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós, 2009.

EDUARDO. **Entrevista**. Maracay (Venezuela), 22 nov. 2016.

ELENA. **Entrevista**. Maracay (Venezuela), 3 mayo 2016



- EMMA. **Entrevista**. Maracay (Venezuela), 6 dic. 2016.
- FELIPE. **Entrevista**. Maracay (Venezuela), 22 nov. 2016.
- FOUCAULT, Michel. **Vigilar y castigar**. Nacimiento de la prisión. Traducción Aurelio Garzón del Camino. 23. ed. D. F. México: Siglo xxi editores, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **La hermenéutica del sujeto**. Curso en el Collège de France. Traducción Horacio Pons. 2. ed. D. F. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- FREIRE, Paulo. **¿Extensión o comunicación?**. La conscientización en el medio rural. Traducción Lilian Ronzoni. 2. ed. D. F. México: Siglo XXI Editores, 1984.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y método**. Traducción Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. 5. ed. Salamanca: Ediciones Sígueme S.A, 1992. (Tomo II).
- GEERTZ, Clifford. **La interpretación de las culturas**. Traducción Alberto L Bixio. 12. Ed. Barcelona: Editorial Gedisa S.A, 2003.
- GEMA. **Entrevista**. Maracay (Venezuela), 13 dic. 2016.
- GIACOMO. **Entrevista**. Maracay (Venezuela), 29 nov. 2016.
- GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm Leonard. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. Chicago: Aldine, 1967.
- GOETZ, Judith; LECOMPTE, Margaret. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Traducción Antonio Ballesteros. Barcelona: Ediciones Morata S.A, 1988.
- LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Estudios sobre literatura y formación. 2.ed. Distrito Federal México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- LISANDRO. **Entrevista**. Maracay, 7 jun. 2016.
- _____. **Diario de clase**. Maracay (Venezuela), 3 feb. 2016.
- LUCAS. **Entrevista**. Maracay (Venezuela), 19 jul. 2016.
- _____. **Diario de clase**. Maracay (Venezuela), 24 mar. 2016.
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio de la razón sensible**. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo. Traducción Marta Bertran. Barcelona España: Editorial Paidós, 1997.
- MARTÍNEZ, Luís Gonzalez. La sistematización y el análisis de los datos cualitativos. En: MEJIA, Rebeca; SANDOVAL, Sergio A (Coord.). **Tras las vetas de la investigación cualitativa**.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Jalisco México: ITESO Editores, 2003.

MARTÍNEZ, Miguel. **La investigación cualitativa etnográfica en investigación**. Manual Teórico Práctico. D. F. México: Editorial Trillas, 1998.

_____. Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social. **Revista Paradigma**, Maracay (Venezuela), v. 23, n. 1, p. 9-30, ene./jun. 2002.

OLAIZ, Ilargi. Subjetividad en las prácticas de interpretación del arte. Algunas narrativas visuales para una comprensión crítica de la historia del arte. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 52, n. 3, p. 1-9, ene./abr. 2010.

PÁEZ, Alfonso Cárdenas. Lingüística del lenguaje. Hacia una pedagogía de la escritura. **Folios**, Bogotá, n. 25, p. 70-80, ene./jun. 2007.

PAPADOPULOS, Alejandro; DUSCHATZKY, Silvia; AGUIRRE, Elina. ¿Dónde está la escuela... más allá de la escuela?. En: Southwell, Myriam (comp). **Entre generaciones**. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones, 2012.

PINTOS, Juan Luís. **Los imaginarios sociales**. La nueva construcción de la realidad social. Cantabria: Cuadernos Fe y Secularidad/Editorial Sal Terrae, 1995.

PUJOL, Joan; MONTENEGRO, Marisela. Producciones narrativas: una propuesta teórico – práctica para la investigación narrativa. En: PAULÍN, Horacio L; RODIGOU, Maite N. (Coord.). **Coloquios de investigación cualitativa**. Desafíos en la investigación como realización social. Córdoba: Socialex, 2013.

RANDAZZO, Francesca Eisemann. Los imaginarios sociales como herramientas. **Imagonautas**, Galicia, v. 2, n. 2, p. 77-96, mayo./nov. 2012.

RICOEUR, Paul. Interpretación. En: Valdés, Mario (Editor). **Con Paul Ricoeur**: indagaciones hermenéuticas. Barcelona España: Monte Ávila Editores, 2000.

RIVAS FLORES, José Ignacio. Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En: RIVAS FLORES, José I; HERRERA PASTOR, David. (Coord.). **Voz y educación**. La narrativa como enfoque de la realidad. Barcelona: Octaedro, 2010.

SKLIAR, Carlos. La crisis de la conversación de alteridad. Educar entre generaciones. En: Southwell, Myriam (comp). **Entre generaciones**. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones, 2012.



TRAHAR, Sheila. La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior. **Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Granada, v. 14, n. 3, p. 49-62, sep./dic. 2010.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Traducción Silvia Furió. Barcelona España: Editorial Crítica, 1996.

_____. **Pensamiento y lenguaje**: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Traducción María Margarita Rotger. Buenos Aires: Editorial La Pleyade, 1999.

_____. **Imaginación y creación en la edad infantil**. Traducción Francisco Martínez. Buenos Aires: Colección Populibros Editorial Nuestra América, 2003.

WEISS, Eduardo. Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. **Perfiles Educativos**, Distrito Federal México, v. 34, n. 135, p.134-148, sep./dic. 2012.

Prof.ª Dr.ª María Teresa Bethencourt
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)
Núcleo Maracay (Esta Aragua – Venezuela)
Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP)
Línea de Investigación Ciencias Cognitivas
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3849-6737>
E-mail: mariatbethencourt@hotmail.com

Prof.ª Dr.ª María Margarita Villegas
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)
Núcleo Maracay (Esta Aragua – Venezuela)
Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP)
Línea de Investigación Conocimiento e Investigación
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4965-2291>
E-mail: margaritavillega@hotmail.com

Recebido 5 dez. 2018

Aceito 18 jan. 2019