

APALABRAR LA IGNOMINIA: ACCIONES CONDUCENTES
AL HACER (SE) PROGRESIVO

Putting words to ignominy: Actions toward making it progressive

María Teresa Bethencourt

<http://orcid.org/0000-0003-3849-6737>

Universidad Pedagógica Experimental
Libertador. Maracay, Venezuela.

mariatbethencourt@hotmail.com

María Margarita Villegas

<http://orcid.org/0000-0002-4965-2291>

Universidad Pedagógica Experimental
Libertador. Maracay, Venezuela.

margaritavillega@hotmail.com

Resumen

El apalabramiento provee oportunidades enunciativas-comprensivas orientadas a la autorregulación, por lo que en este artículo examinaremos las acciones asociadas al proceso de implicación vivido por estudiantes universitarios cuando apalabran la ignominia en narrativas. Primero, discutiremos acerca de los alcances de la palabra en la construcción del conocimiento de sí mismo. Seguidamente expondremos el abordaje metodológico etnográfico, conducente a los testimonios de un grupo de estudiantes, sistematizados en los textos (narrativas) y metatextos (diarios de clases y entrevistas) que constituyen el corpus informativo. Como resultado de su análisis, se presentan los hallazgos del estudio en torno a acciones desencadenantes que explicitan el proceso de implicación objeto de estudio: romper el silencio; asumirse parte del problema; desarrollar un mecanismo de interpretación; encauzar los deseos a planes. Se concluye consintiendo la escritura como medio que otorga poder a la palabra y a la autorregulación progresiva del comportamiento en el contexto de la interpelación.

Palabras Clave: acción, apalabramiento, subjetividad, autorregulación, conocimiento.

Abstract

The putting words provides enunciative-comprehensive opportunities aimed at self-regulation, so in this article we examine the actions associated with the process of involvement experienced by university students when they express the ignominy in narratives. First, we will discuss the scope of the word in the construction of self-knowledge. Next, we will present the methodological ethnographic boarding, conducive to the testimonies of a group of students, systematized in the texts (narratives) and metatexts (class diaries and interviews) that constitute the informative corpus. As a result of their analysis, we present the study findings about triggering actions that explain the implication process: to break the silence; to be part of the problem; develop an interpretation mechanism; to channel desires to plans. We concludes, by consenting to writing as a means of empowering the word and progressive self-regulation of behavior in the context of interpellation.

Keywords: action, to put words, subjectivity, self-regulation, knowledge.

Recepción: 15/07/2016

Enviado a evaluación: 16/07/2017

Aceptación de originales: 07/10/2017

Introducción

En este artículo discutiremos acerca del valor de la acción en relación con la palabra para la construcción del conocimiento desde sí mismo, enfatizando sobre todo en las posibilidades que la misma ofrece para el reconocimiento, autorregulación y transformación de los contextos personales y sociales del estudiante universitario. Iniciaremos destacando la necesaria participación del aprendiz en los procesos de producción de conocimiento pretendidos por la universidad, para después decantar el apalabramiento de la ignominia como oportunidad para la toma de consciencia de los recursos personales - sociales del estudiante que se recrea y reencuentra en la escritura narrativa. Seguidamente, se describe la metódica que inspira el desarrollo de este estudio, con base en los protocolos producción y análisis de información, distinguidos por los principios del método etnográfico y del análisis de contenido, respectivamente.

En la sección de los hallazgos se discuten las cuatro categorías emergentes del análisis cualitativo efectuado al corpus, las cuales reponen a modo de desenlace las cuatro acciones propiciatorias del proceso de implicación vivido por estudiantes universitarios, mediado por el apalabramiento de la ignominia en textos narrativos. Finalmente, se exponen las conclusiones exaltando la trascendencia de la transformación del aprendiz cuando gestiona cambios sociales en los entornos académicos en los que participa y se implica.

La acción en la palabra

Entender el aprendizaje y la enseñanza, desde el elemental acto de transmisión y reproducción de saberes, destaca la dificultad que tienen las ciencias sociales para poner en el centro de las teorías a los sujetos (García Canclini, 2006; Beller, 2012). Es evidente, por tanto, la

subestimación a la cual es sometida el aprendiz, quien a su vez reproduce una cultura derivada del carácter ficcional con el que la escuela ha pactado con él.

Creemos que en el caso de las universidades el problema se agudiza, tal vez por la impronta que distingue a las mismas con un fin ensimismado en valor: la responsabilidad de producir conocimiento. En efecto, la universidad sería una representación del capital humano que en ella hace vida, y son esas personas quienes deberán producir saber a través de una relación distinta a la paradójicamente denunciada por Freire (1970): la relación entre opresores y oprimidos; pero cuánto más pretendida y fundamentada por Maffesoli (1997) en “razones internas”, aludiendo con ello a un tipo de relación distinguida por racionalidades de fondo que se expresan en sucintas razones circunstanciales, en el reparto de valores compartidos por grupos determinados, en la expresión de una cultura específica, desde la cual el sujeto universitario existe y se reconoce en otros por medio del lenguaje para producir saberes compartidos, correspondidos.

De acuerdo a esto, implicarse existencialmente en la universidad amerita que sus actores se reconozcan responsables de su papel en ellas, se asuman el centro de las teorías y no depósitos de las mismas. Por lo que se aprecia indispensable el desarrollo de sus habilidades combinatorias (Vigotsky, 2001) para representar, crear su imagen, recrearse cultural y socialmente en el ejercicio de sus derechos y deberes; es decir para ejercer control sobre los recursos personales con los cuales cuentan para desarrollarse, aprender y apropiarse utilitariamente de un conocimiento que al ser apreciado como recurso vital (Larrosa, 2003), repone a un estudiante que se reconoce a sí mismo, conociendo y percibiendo el cómo de su conocer (Freire, 1984), subjetivándose en la acción por medio de la palabra, que es expresión de autoridad y propiciatoria de un estado de inquietud en torno a sí mismo, el cual es valorado por Foucault (2002) como el “momento del primer

despertar... especie de aguijón que debe clavarse allí, en la carne de los hombres, que debe hincarse en su existencia y es un principio de agitación, un principio de movimiento, un principio de desasosiego permanente” (p. 23-24)

Así, las palabras comportan un recurso (Vigotsky, 1993) que inspira a la acción desde la adjudicación y el desplazamiento de significados compartidos; movilizan las intenciones de quienes son sus forjadores; propician la construcción de sus identidades (Bruner, 2003; Rivas Flores, 2010), a través de la toma de consciencia de los procesos implícitos en las propias vivencias, esas que encarnan “la secuencia continua de un conocimiento, de un poder y de una instrucción precisa” (Dubuc de Isea, 2007, p. 19), que “compromete nuestra capacidad de escucha” (Larrosa, 2003, p.28), en el sentido de poner a prueba, además de la habilidad de decir, de leerse en el sistema de símbolos y signos que es la escritura según Vigotsky (1996), y con el cual se establece una relación mediada por la atención contemplativa del sí mismo en la temporalidad de la historia personal que, al implicar a su autor, cultural y cognitivamente hablando, lo interpela y moviliza hacia la comprensión.

En este contexto la ignominia tiene un papel importante. Concebida como afrenta pública (DRAE, 2014), acto trasgresor de los valores culturales y sociales (Giddens, 1995), colinda con la vergüenza que interpela. La borrosidad de tales límites hace que lo que inicialmente es concebido como un acto, adquiera la forma y el sentido de una emoción sana y creadora (Fernández Puig, 2000), portadora de un código ético y estético que impulsa a la persona a gestionar procesos de transformación personal y social, necesarios para aprender, para construir conocimiento.

El apalabramiento de la ignominia representa una oportunidad para ocuparse de sí mismos en momentos y entornos educativos donde se complica incluso el modo de ser sujetos,

especialmente cuando “el objetivo principal de los individuos en las sociedades actuales se relaciona más con la libertad existencial y la constante creación cultural” (Aranda Sánchez, 2000, p.229). Es así como en el contexto del postmodernismo y el constructivismo social, se aprecian los alcances de la narrativa, cuya forma “es una ventana transparente hacia la realidad” (Bruner, 2003, p.20), y su alcance una oportunidad de análisis socialmente asistido y determinado por el reconocimiento de la imagen de sí en conjunción social.

Objetivo

El objetivo que orienta el desarrollo del presente estudio es: examinar el proceso de implicación que viven los estudiantes universitarios, mediado por el apalabramiento de la ignominia en textos narrativos.

Abordaje metodológico

La etnografía orchestra el desarrollo de una investigación más amplia de la cual se desprende este reporte, cuyo propósito ha sido develar el imaginario sociocultural del estudiante de la carrera docente (Bethencourt, 2015) y para lo cual ha sido necesario concertar las bases distintivas del método etnográfico (Goetz y LeCompte, 1984), destacándose la preponderancia del grupo y las interacciones ocurridas entre sus miembros, a fin de “descubrir las redes de relaciones y de valores que se mueven en el interior de una asociación juvenil” (Cerri, 2010, p. 2), acceder a los significados culturales subyacentes a su naturaleza y dinamizados en sus prácticas cotidianas.

Así, las prácticas ocurridas en las aulas de clase universitarias entre un grupo de jóvenes estudiantes de la carrera docente, adscritos a una universidad pública venezolana, se apreciaron

indispensables para 1) producir información a través de la técnica privilegiada por la etnografía: la observación participante (Taylor y Bogdan, 2000).

Dadas las características de este estudio y del contexto en el que se desarrolla, la observación no podía restringirse al registro descriptivo de las acciones que las investigadoras advierten en los informantes durante el curso de sus interacciones, por ello propusimos una variación estratégica a la misma: la auto observación interpretativa, inspirada en las apreciaciones de Gadamer (1992) y mediada por la elaboración de textos y metatextos que aglomeran el corpus informativo utilizado en este estudio.

Los textos, de naturaleza narrativa – vivencial, fueron escritos por estudiantes universitarios en circunstancias asociadas al desarrollo de una asignatura de formación general, en la que una de las investigadoras fue facilitadora. Dichas narrativas condensan historias que reproducen el contexto sociocultural en que se producen, es decir, contienen las interpretaciones que los sujetos de estudio ofrecen, por medio de sus propias voces, a sus realidades personales, sociales y culturales (Pujol y Montenegro, 2013; Bolívar Botía, 2003; Trahar, 2010)

Por su parte, los metatextos fueron producidos en dos versiones paralelas: los diarios de clase y las entrevistas en profundidad. Su intención ha sido profundizar en las contemplaciones reflexivas elaboradas por los estudiantes sobre la base de la propia experiencia de escribir sus narrativas, en las cuales se reseñaron situaciones ocurridas en la universidad.

La información producida y sistemáticamente registrada en los instrumentos de recolección, fue cuidadosamente transcrita, organizada y codificada según su procedencia y ubicación (p.ej Alejandro/DC/145-146), en matrices para el respectivo 2) análisis de contenido, cuyo procedimiento se sustenta en las directrices de la teoría fundamentada (Glaser & Strauss,

1967), a fin de procurar la construcción interpretativa ascendente de los significados aportados por los informantes y su posterior reposición en la discusión que será presentada más adelante en la sección de los hallazgos.

En cuanto a la construcción interpretativa ascendente, pretendida en el proceso de análisis de la información, seguimos el esquema: incidente crítico - indicador - categoría. Ello nos exigió la lectura detenida del material transcrito y organizado en las matrices para identificar las marcas discursivas contentivas de los asuntos de interés, que una vez subrayados pasaron a ser expresión del *incidente crítico* y luego, demanda interpretativa para la sucesiva construcción del *indicador*.

En consecuencia, cada indicador es representación del esfuerzo interpretativo de las analistas, quienes nos exhortamos a permanecer fieles a las intenciones de los informantes, es decir, a los significados implícitos en sus intervenciones y/o perspectivas.

El mismo proceso de construcción de indicadores, va permitiendo inferir la relación entre ellos, dando pie a su clasificación en conjuntos temáticos que conservan relaciones de orden conceptual.

Por lo que de manera progresiva se llegó a la *categorización*, distinguiendo nexos entre los indicadores y la formulación de un concepto que los integrara, les diera sentido y favoreciera la exposición de algunos testimonios estudiantiles, que han sido utilizados como sustento para ilustrar los fenómenos sobre los cuales se discute en las cuatro (4) categorías emergentes, que reportan de acuerdo al objetivo perseguido por este estudio, los procesos de implicación vividos por el estudiante para apalabrar la ignominia.

Hallazgos

En los párrafos sucesivos serán expuestos y discutidos los hallazgos encontrados en el corpus analizado. Las cuatro categorías que a continuación se presentarán remiten acciones: romper el silencio exponiéndose; asumirse parte del problema; desarrollar un mecanismo de interpretación; encauzar los deseos a un plan. Como acciones, se apoyan en el cuerpo de actitudes (p. ej. *mantenerse afiliados*) que aparecen en el texto con la destacada letra *cursiva*, a fin de representar la idea de conjunto, sugerente del proceso que viven los estudiantes universitarios cuando se implican progresivamente en una dinámica que les exige apalabrar sus desacuerdos e inconformidades. A fin de facilitar el establecimiento de los nexos y progresos correspondientes, los resultados serán presentados a modo de desenlace, por lo que cada categoría requerirá ser apreciada en su carácter de continuidad respecto a la siguiente.

Romper el silencio exponiéndose

El silencio es un estado y como tal depende de la persona portadora de la voz enunciativa, salir o mantenerse en él. No obstante, la presencia de algunos factores externos: vinculados al mantenimiento del orden institucional; e internos: miedo a la crítica y necesidad de aceptación, pudiesen condicionar dicha decisión:

...Sí hablamos: “-Yo estoy en contra de esto-, -por esto-, -no me gusta esto-, -por esto otro-”. No pasa de allí [no hay discusión] y a la final terminamos “echando broma” de eso mismo y de cada lado igualito. Nosotros no tenemos ese tilde político ni nada de eso. Somos como hermanos en la universidad. Muchos pasan todo el día aquí en la universidad, a veces nos peleamos, nos contentamos, a veces rumbeamos, a veces nos quejamos o no hacemos nada, eso (Lucas/E/40-43)

Justificar es un recurso lingüístico que permite expresar percepciones y posturas frente a determinadas situaciones de carácter socio institucional, pero que al mismo tiempo está sometido a la necesidad de resguardar las apariencias y procurar la armonía en los grupos, especialmente cuando la relación se da cara a cara. Ello pudiese revelar que, aún y cuando se exalta la pluralidad de miradas en el seno de los grupos estudiantiles, sus miembros instan a la homogeneidad de pareceres a fin de evitar conflictos, los cuales se presumen convalidados como situaciones negativas que aquejan la dinámica familiar instalada en la universidad desde el principio de “hermandad” que prima en la relación estudiantil.

Aunque pudiese percibirse que todo intento de pronunciarse críticamente en torno a un problema estaría reducido a “echar broma”, vemos cómo esto responde más bien a la necesidad de *mantenerse afiliados* por encima de unas diferencias que aprecian incompatibles. Conforme a ello, la relación presencial entre estudiantes se sustenta y afianza en el placer que lo lúdico convoca, sin que ello denote necesariamente indiferencia hacia otros asuntos que también se perciben relevantes para ellos y que se atreven a pronunciar a través de sus narrativas:.

Muchas veces sorprende cómo en la universidad formadora de docentes, quizás por moda, quizá por un problema que nos aqueja, en silencio, toda la moral que según la ley debe tener el docente, brilla por su ausencia (Giacomo/N/1-3)

Atraverse a *reconocer en sí mismo* la presencia de sensaciones asociadas a la perturbación, incomodidad, desequilibrio, e *identificar perceptivamente las distancias* y contradicciones entre el ideal aspirado, contemplado en los estamentos legales, cuya jerarquía de ley imprime carácter irrefutable; y una contraparte, que supone ausencia absoluta, son dos actitudes que favorecen la ruptura de ese silencio que previamente se reconoce y, que si bien exhibe al autor,

lo resguarda de las interpelaciones inmediatas que otros pudiesen hacerle amparados en la figura del desacuerdo.

Sin embargo, no por ello el estudiante queda exonerado de posturas opuestas a la suyas, pero le permite *exponer una serie de fundamentos*, elaborados intencional y medítadamente con el propósito de incidir y convencer al lector de sus apreciaciones, las cuales se supeditan a la *discreción* con la cual son expresadas. Así lo vemos en la utilización que Giacomo ofrece al adverbio “quizá”, para indicar que otras posturas diferentes tienen cabida y que permisa la posibilidad de discrepar las suyas.

Asumirse parte del problema

Ésta acción promulga el valor de la solidaridad y el compromiso de todos los miembros implicados, en tanto promotores y beneficiarios del cambio social, a la vez que expresa el control que sobre sí mismos comienzan a orquestar los jóvenes desde los roles ejercidos y sus lugares de adscripción. Ésta acción se expresa en tres actitudes, como lo son:

El manejo de primera persona en plural como instrumento de complicidad.

No vamos a las clases con ánimo de aprender, no vamos a las prácticas profesionales para sumergirnos en nuestro papel de formadores, en nuestro papel de padre y madre. Sólo acudimos a estudiar porque es fácil, porque está cerca de la casa, porque no podemos estudiar lo que de verdad queremos o por la dicha de tener tres meses de vacaciones al año (Edgar/N/11-15).

El “yo” no desaparece en las afirmaciones que Edgar nos ofrece, pero tampoco se muestra expedito de las responsabilidades de los otros, de modo que al incluir el nosotros, este estudiante

denota que la responsabilidad es de todos. Si bien ello permite comprender que los asuntos sociales trascienden a la persona y dependen de las acciones mancomunadas, podría traer como consecuencia el desdibujamiento de la persona portadora de la voz que denuncia, el escabullimiento y posible evasión de las responsabilidades que le son propias y, por ende, la dificultad para asumirlas y trabajar en esos asuntos que se estiman inadecuados, en tanto alejan a dicho estudiante de sus objetivos de aprendizaje y de la calidad en la formación educativa que aspira alcanzar en la universidad.

El uso de la pregunta como instrumento de autoindagación.

Día aquel en que al levantarme de mi lecho, empezaron una serie de dudas que se convirtieron en un conjunto sin límite extendido al infinito de preguntas, que me hicieron sentir como un astronauta en el espacio, como el estudiante de las mil y una noches que indaga en su mente incógnitas sobre él: ¿cómo me irá?, ¿será que escogí la carrera correcta? (Samuel/N/16-21).

Conforme a los señalamientos que Samuel nos ofrece, el proceso de formularse preguntas precede al desconocimiento que sobre diversas situaciones vinculadas a la universidad y a la elección de la carrera. Con las preguntas Samuel parece instarse a sí mismo a explorar los espacios que le resultan desconocidos e inciertos, espacios localizables desde su ubicación corpórea. Es decir, para responder las preguntas que se formula, se dirige y adentra indagatoria y cuestionadoramente en los espacios físicos, tal es el caso del campus universitario (exterior respecto a sí mismo) y en su propia mente (interior de sí mismo).

El resarcirse a sí mismo como posibilidad de identificación:

Derivada de las anteriores, esta actitud repone el reencuentro progresivo del estudiante consigo mismo, favorecido por el proceso escritural, tal y como lo expresa Alejandro cuando afirma: “en ella [su narrativa] me identifico... En realidad éste trabajo me llama mucho la atención, ya que al pasar los días me identifico más con él” (DC/133-134; 143-144)

Escribir sobre un asunto que ha impactado su vida y que es parte de él, le ha permitido a éste estudiante volcarse en el texto. Ello pudiese estar revelando que la narrativa y él son uno solo, se presentan fusionados, por lo cual es posible que el analizar su propio texto le permita examinarse, leerse y, por ende, comprender sus propias dinámicas internas a través de los desplazamientos que desde el exterior (espacios físicos) hasta el interior (de su mente) el autor de la narrativa va logrando.

Además de ser el autor de la narrativa, la escribo con la finalidad de una misión,
que es pasar por varios tropiezos para poder graduarme de educación en la especialidad de química (Alejandro/DC/145-146)

En éste sentido, Alejandro nos deja ver que escribir su narrativa tiene un propósito que trasciende lo inmediato (Aguilar y Fregoso, 2016) , por lo que no se trata solamente de cumplir con un requisito o figurar como autor de la misma, sino que hay una “misión” de por medio.

Dicha misión le puede haber sido socialmente adjudicada, por lo que intuye que como futuro profesor tiene la responsabilidad de plasmar cómo superó las dificultades que han ido surgiendo en el transcurso de su formación. Ello revelaría que éste estudiante para profesor comienza a conceder valor a los procesos asociados al desarrollo personal, a la construcción de su

identidad estudiantil y docente, a reconocerse como parte de los problemas y, por ende, asumir las responsabilidades y compromisos que le competen.

Desarrollar un mecanismo de interpretación

Toda posibilidad de interacción con el medio está supeditada a las interpretaciones que sobre los diferentes asuntos o fenómenos allí implícitos elabora el sujeto, lo cual favorece el proceso de reconfiguración que sobre sí mismo y sobre las situaciones sociales la persona dinamiza.

En éste escenario, consideramos esclarecedoras las contribuciones de Cassany (2010) y Larrosa (2003), quienes sostienen que la lectura y la escritura son algo más que tareas lingüísticas y procesos psicológicos, son también prácticas socioculturales en las que las personas utilizan los textos para elaborar subjetivamente una realidad valiéndose de los juegos de palabras, asociaciones simbólicas, descripciones con adjetivos, hipérboles, metáforas (Agís Villaverde, 2000).

Los textos son objeto de reconstrucción interpretativa, proceso definido por Ricoeur (2000) como “el arte de comprender las manifestaciones vitales fijadas de manera duradera” (p.119). Interpretar es un acto de recreación de los significados atribuidos por las personas a las diversas situaciones que demandan su interés; dichos significados son una representación de su esencia humana, de sus percepciones y pareceres, por lo que su captura favorece la comprensión del ser y los procesos de transformación de las propias realidades personales y sociales.

Es por ello que en el proceso de interpretar el mundo, los espacios de adscripción (roles, identidades, culturas) marcan pauta, por lo que podría decirse entonces que la lugaridad gravita como realizador a la hora de escribir sobre un determinado asunto, lo que nos aproximaría al modo

en que los estudiantes, desde el lugar de adscripción cultural que les concierne en tanto jóvenes, leen los fenómenos que tienen efecto en la universidad estudiada:

No me equivoqué cuando dije que surgirían nuevos conceptos sobre la sección, pues ésta con el tiempo sufrió cambios. Varias personas desertaron de la carrera y creo el resto se fraccionó en grupos de trabajo, cosa que es normal en toda comunidad universitaria (Liliana/N/94-97)

Según puede apreciarse en el discurso de Liliana, las interpretaciones sobre el comportamiento de los miembros del grupo de la sección a la cual pertenece, están arraigadas a un esquema previo.

Dicho esquema contiene información sobre algunas vivencias estudiantiles anteriores, lo cual le permite a Liliana leer desde ellas, situaciones nuevas en las que convergen algunas similitudes. Como puede observarse, los esquemas estarían sujetos a dos condiciones: sustitución o permanencia. En éste caso particular, vemos que el esquema utilizado por la estudiante para hacer la lectura del fenómeno se mantiene, lo cual le permite asumir una actitud de *confirmación inferencial*.

Al respecto, Cassany (2010) sostiene que a través de las inferencias el lector construye interpretaciones más complejas que ponen en evidencia sus sesgos ideológicos. De allí que a los efectos de los estudios sobre cultura resulte relevante conocer cómo las inferencias elaboradas por los estudiantes nos aproximan a los significados que ellos mismos atribuyen a sus mundos de vida universitarios. Conforme a ello, la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto (o cualquier otra situación susceptible de ser interpretada) a partir del significado del resto.

Se tiene entonces que la construcción de una inferencia requiere: *identificar las señales o indicios* provenientes de los significados que albergan en la mente de quien ejerce el proceso de lectura.

Éste asumirá una actitud de sospecha que promueve la *generación de los nexos* entre la situación planteada y la información que alberga en su memoria cultural y que le permite conectarse (desde su individualidad) con los fundamentos que respaldan a su grupo de adscripción, de ahí que las interpretaciones sobre el fenómeno estén impregnadas de las voces culturales: inmediatez, ruptura, resignación; propiedades que distinguirían algunos de los estereotipos de la modernidad denunciados por Maffesoli (1997) y que se filtran en la lectura que Liliana ofrece a la situación interpretada. Ello presupone la posibilidad de *formular una hipótesis* que luego será confirmada o rechazada.

Encauzar los deseos a un plan

Hacer referencia al deseo requiere ubicarse en el terreno de las posibilidades, es decir, en aquello que por avizorarse factible procura la movilización de las personas hacia un objetivo determinado, dada la tensión provocada por un estado de insatisfacción persistente.

El deseo de mejorar las condiciones adversas que aquejan la dinámica universitaria parece expresarse en el no dejarse intimidar por factores externos, lo cual nos lleva a pensar que los estudiantes confían en que las ganas de lograr y hacer algo, son controladas por ellos mismos y valoradas como objeto de posesión:

...uno dice: “pero este desorden es muestra de una mala organización”, puesto que todo no estaba organizado como debería ser. Pero, por otra parte, ¡no!, no me quitó las ganas ni me desmotivó (Gema/E/64-65)

Al no claudicar, Gema deja entrever que el deseo persiste sobre las adversidades y que éste puede ser considerado un instrumento para la absolución de las mismas. Ello podría significar que un deseo latente es garantía de resolución de problemas, siempre y cuando el involucrado tome consciencia y oriente sus acciones en pro de ello. Aquí, la escritura es fundamental, pues le da poder a la acción:

... Yo dije: “a lo mejor son ellas que no se organizaron bien y, a lo mejor, en un futuro yo pueda estar organizando a esas personas y como ya viví la mala organización, tal vez yo pueda colaborar en que las cosas, en otra oportunidad, sean de otra manera, de una mejor manera (Gema/E/66-68)

La promesa de un futuro promisorio se instala en el discurso de Gema, quien confía en que por haber sido una afectada directa, posee el conocimiento que la lleva a *distinguir dónde se sitúa el foco de la problemática planteada*. Esto podría revelar que los involucrados poseen una mejor perspectiva de la situación cuando escriben sobre las circunstancias que impactan su cotidianidad, dado el lugar que ocupan, lo cual les lleva a advertir, desde allí, las posibles causas generadoras y proponer modos de solución que, en consecuencia, favorecen el desarrollo de sus dominios personales y sociales:

... porque el problema de organización, aunque traiga otros problemas más, es un problema que suele ser fácil de resolver. En el sentido de que sólo hay que hablar para poder llegar a una buena organización. Si nosotros hablamos, nos reunimos y todo eso, las cosas pueden fluir de una mejor manera. Sin embargo, yo creo que lo que pasa es eso, que no hay comunicación; la mala comunicación o la poca comunicación es lo que ha hecho que todo sea un desastre (Gema/E/77-81)

La solución a la problemática planteada se muestra de modo accesible y, si se quiere fundamental. Cuando Gema afirma “sólo hay que hablar”, parece estar indicando que la solución está al alcance de las manos aún y cuando algunos no hayan logrado percibirla.

Con base en ello *propone un plan general*, conformado por acciones elementales, sustanciadas en sus propios deseos de ascenso social en el entorno universitario:

...nosotros que prácticamente estábamos aquí como novatos y somos los que vamos avanzando... Yo digo que ya está más como que en nosotros, en los que ya estamos aquí y que estamos conociendo cuál es... cómo se maneja todo en la universidad, ¡cómo podemos organizar las cosas pues!. Ya quedaría como parte de nosotros hacerlo de una manera mejor, porque, por ejemplo, las personas que están ahorita en el caso de la Federación... Esas personas no van a estar, por lo menos, dentro de dos años; entonces puede ser que las personas que estamos ahorita, seamos el relevo
(Gema/E/71-76)

Las marcas discursivas nos aproximan a lo que parece ser una tendencia de estratificación estudiantil, inspirada en los términos: novatos y expertos. Según se aprecia, el tiempo de permanencia en la universidad no es el criterio absoluto para distinguir a los expertos de los novatos, pero sí parece serlo el conocimiento que se tiene sobre la universidad, expresado en el abordaje de las situaciones allí implícitas, a través de las organizaciones estudiantiles reconocidas en el ámbito universitario (tal es el caso de la Federación de Centros de Estudiantes). Lo cual permite a los estudiantes ascender de escalafón social, en un proceso que se asume en permanente renovación y que les ofrece la oportunidad de hacerse visibles en la esfera pública, lugar desde el que es posible gestionar acciones conducentes al hacer (se) en el contexto universitario.

Conclusiones

El valor de la escritura narrativa y las oportunidades reflexivas que la misma inspira, otorgan poder a la acción, desencadenada en un proceso autorregulatorio que favorece en el estudiante la toma de conciencia de los recursos personales y sociales con los que cuenta para transformarse a sí mismo, cuando gestiona cambios sociales en los entornos académicos en los que participa.

La primera acción identificada es *la exposición a través del rompimiento del silencio*, la cual demanda la identificación del estudiante en una comunidad que le exige: mantenerse afiliado, reconocer en sí mismo, identificar perceptivamente las distancias y exponer discretamente fundamentos.

En este contexto, se pone en marcha una segunda acción: *asumirse parte del problema*, en la que el estudiante se exige volver la mirada hacia sí mismo a través del manejo de la primera persona en plural, autoindagarse a través de la pregunta como instrumento y, el resarcirse como posibilidad de identificación. La tercera acción decanta el desarrollo de un *mecanismo para interpretar*, identificando indicios, generando nexos y formulando hipótesis inferenciales, que le permite al estudiante evaluar posibles formas de intervención que, por último, le instan a *encauzar sus deseos a un plan de acción* en procura de la resolución de los problemas que los implican.

Referencias

- Agís Villaverde, M. (2000). *El sentido de ser interpretado*. En: Con Paul Ricoeur: indagaciones hermenéuticas. Valdés, M (comp.) Barcelona España: Azul Editorial.
- Aguilar, L; Fregoso, G. (2016). *El reto de la escritura académica en posgrado*. México: Publicaciones Universidad de Guadalajara.

Aranda Sánchez, J. (2000). *El movimiento estudiantil y las teorías de los movimientos sociales*. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 21, 225-250.

Beller, W. (2012). *Teorías en tensión: sujeto y subjetividad*. *Reencuentro*, 65, 30-37.

Bethencourt, M. (2015). *El imaginario sociocultural del estudiante universitario para profesor*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.

Bolívar Botía, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfica narrativa en educación*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (1), 4. Disponible: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (2010). *Sobre las inferencias en ELE y L2*. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de las lenguas* (7). Documento en Línea. Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530db3e1d9cab.pdf. [Consulta: Abril 2014].

Cerri, C. (2010). *La importancia de la metodología etnográfica para la investigación antropológica*. *Periféria*, (13), 2, 1. Disponible: http://revista-redes.rediris.es/Periferia/Articles/1-Cerri_periferia_articulo.pdf.

Gadamer, H.G. (1992). *Verdad y método* (Tomo II). Salamanca: Sígueme.

García Canclini, N. (2006). *Diferentes, desiguales, desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona España: Gedisa.

Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea.*

Barcelona: Ediciones Península.

Dubuc de Isea, L. (2007). *Del imaginario popular. Palabra y memoria colectiva.* Trujillo: Fondo editorial Arturo Cardozo.

Fernández Puig, V. (2000). *Vergüenza profunda, corrosión interna.* Emociones Thémata, (25), 201-207.

Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Freire; P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Freire. P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La conscientización en el medio rural.* México: Siglo XXI Editores.

Glaser, B. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* Chicago: Aldine.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Barcelona España: Ediciones Morata.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* México: Fondo de Cultura Económica.

Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible: Una visión intuitiva al mundo contemporáneo.* Barcelona: PAIDÓS.

- Pujol, J. y Montenegro, M. (2013). *Producciones narrativas: Una propuesta teórico práctica para la investigación narrativa*. En: Coloquios de investigación cualitativa. Desafíos en la investigación como relación social. Paulín, H; Rodigou, M (edits). Córdoba: Socialex.
- Ricoeur, P. (2000). *Interpretación*. En Valdés, M. (Edit). Con Paul Ricoeur: indagaciones hermenéuticas. España: Monte Ávila Editores.
- Rivas Flores, J. (2010). *Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa*. En: Voz y Educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Coord: Rivas Flores, J y Herrera, D.
- Taylor, S y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: PAIDÓS.
- Trahar, S. (2010). *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, (14), 3, 49-62.
- Vigotsky, L. (1993). *Pensamiento y Lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Editorial La Pleyade.
- Vigotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: España Crítica.
- Vigotsky, L. (2001). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

María Teresa Bethencourt:

Profesora de Educación Preescolar; Magister en Educación, Mención Orientación; Doctora en Educación. Agregada a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Maracay, en el Área de Psicología del Componente Docente. Coordinadora del Centro de Investigaciones Educativas Paradigma CIEP. Investigadora activa en la Línea de Investigación en Ciencias Cognitivas.

María Margarita Villegas:

Licenciada en Educación Preescolar; Magister en Educación Mención Orientación; Doctora en Educación. Investigadora activa, perteneciente al Centro de Investigaciones Educativas Paradigma CIEP, en donde coordina la Línea de Investigación Conocimiento e Investigación. Miembro del Comité Editorial Revista Paradigma.