

INVESTIGACIÓN

Análisis de un proceso identificatorio: los sociólogos de la ENEP-Aragón, 1979- 1983'

Silvia Fuentes Amaya'

Resumen:

¿Cómo se llega a ser? ¿Cuáles son los procesos a través de los que un sujeto constituye su identidad?, frente a estas interrogantes, la autora propone el desarrollo de un constructo analítico que permite la reconstrucción del proceso identificatorio tratando de revelar su complejidad. Para ello, se dispone a pensar la identidad de los sujetos en relación con tres líneas de análisis: desde lo político (como articulación hegemónica), desde lo sociológico (como armada al interior de entramados sociales) y desde lo psicoanalítico (como apuntalada fantasmáticamente). De esta forma, se ofrece una interpretación tridimensional del proceso de constitución de la identidad sociológica de los estudiantes de sociología de la ENEP-Aragón, de la generación 1979-1983: como configuración articulada hegemónicamente desde el discurso marxista construido localmente, en relación con sujetos ubicados socioculturalmente y en el marco de una determinada circulación fantasmática.

Abstract.

How does one get to being that someone? Which are the processes through which a person constructs his identity? Facing these questions, the author proposes the development of an analytic construction which may remake the identification process and expose its complexity. The identity of the subjects is reflected over in relation with three topics for the analysis: the political (as an hegemonical articulation); the sociological (construed inside social frameworks); and the psychoanalytic (phantasmally founded). Thereby, the author offers a tridimensional interpretation of the structuring process of the sociological identity of the 79-83 generation of sociology students from the ENEP-Aragón: as an hegemonically articulated configuration, rooted in the local/ Marxist discourse, in relation with subjects socially and culturally situated within the frame of a determined phantasmal circulation.

Introducción

La reconstrucción analítica del proceso identificatorio de los sociólogos de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Aragón (ENEP-A) de la generación 1979-1983 que se propone, ha sido elaborada desde una lógica discursiva de razonamiento² recuperada del análisis político del discurso. Esta perspec-

** Profesora de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Aragón de la UNAM. CE:
horizont@servidor.unam.mx*

tiva involucra una organización del pensamiento como sistema de significados, cuya estructura tiene un carácter relacional -los elementos que la constituyen se definen en su relación diferencial, de unos con otros-, además de ser abierta, precaria e incompleta (Buenfil, 1994). Ello quiere decir que su configuración no parte de un origen esencial, ni tampoco conduce a un fin establecido apriorísticamente; por el contrario, se trata de una forma de pensamiento historizada, en permanente tensión entre la necesidad y la contingencia, por lo que las articulaciones que la producen resultan ser contingentes y, por ello, precarias.

Ahora bien, para poder aproximarme a un proceso tan complejo como el de constitución de sujetos e identidades, se requirió de la elaboración de un constructo teórico-conceptual a partir del cual pudiera conformarse una mirada múltiple, que posibilitara una reconstrucción de los juegos de

significación en los que se desarrolló el proceso de configuración identitaria de los actores implicados. Por un lado, fue menester pensarlos como sujetos ubicados al interior de entramados sociales específicos que portaban no sólo diversas inscripciones socioculturales, sino además una historia particular, donde se entretajían de forma singular una pluralidad de mandatos simbólicos (Remedi, 1987a, 1987b, 1989; Bourdieu, 1988, 1995). Por otro lado, todo proceso de constitución involucra relaciones de poder: ¿cuáles son los discursos que interpelan al sujeto?, ¿qué modelos de identificación subyacen en estas interpelaciones?, ¿cómo se naturaliza una identidad y se propone como la identidad?, el análisis político del discurso (Laclau y Mouffe, 1985; Laclau, 1990, 1994a, 1994b; Buenfil, 1992, 1994, 1996) constituyó la posibilidad de pensar la configuración identitaria de los sociólogos de Aragón en el marco de relaciones de poder y, en ese sentido, como producto de articulaciones hegemónicas.

Asimismo, el análisis político del discurso también permitió reconocer la dimensión psíquica de los actores como constitutiva del proceso identificatorio; de esta forma partiendo de la idea de la escisión permanente del sujeto -es decir de pensarlo como incompleto, en falta permanente- nos adentramos, paulatinamente, en la exploración de dicha dimensión, desde los desarrollos teóricos de Lacan (Dor, 1994, 1995; Lacan, 1983a, 1983b; Morales 1991, 1992; Žižek, 1992) del proceso de constitución de identidades. Desde ese enfoque analítico, se pudo establecer que el sujeto es convocado a asumirse como tal en tanto deseante, por lo que su inscripción grupal e institucional reviste también una dimensión imaginaria (Anzieu, 1986; Käs, 1989).

Desde esa perspectiva, se ha conceptualizado el proceso a través del cual un sujeto se constituye como tal, como un permanente juego de identificaciones, en el que se pueden distinguir, fundamentalmente, dos momentos: el simbólico y el imaginario (ambos articulados con el fantasma del sujeto), los que representan perspectivas distintas desde las que se significa su devenir, es decir, su llegar a ser (Žižek, 1992). Ahora bien, esta distinción supone dos formas en las que el actor aprehende su inserción dentro de un determinado entramado simbólico; por un lado, el momento imaginario involucra para el *sujeto una* relación de exterioridad, con respecto al ordenamiento simbólico en el que ubica sus aspiraciones (figuradas bajo distintas formas, ya sea por medio de otros sujetos, determinados objetos, situaciones, etcétera) es decir, su llegar a ser; en ese punto su falta constitutiva es percibida como carencia que busca ser llenada; por otro lado, el momento simbólico, en cambio, es significado por el sujeto como de plenitud, esto es, ha llegado a ser, es; se trata de su incorporación al ordenamiento figurado en el que depositó e hizo florecer su deseo; aquí la falta se anuda (se operativiza) preferentemente a lo simbólico.

En ese contexto analítico, se orientó la reconstrucción del proceso identificatorio de estos sociólogos de Aragón, en relación con las siguientes líneas de búsqueda: a) ¿qué ordenamientos simbólicos denotaban las miradas que fueron consideradas por los estudiantes de sociología en su búsqueda de plenitud, es decir, de ser sociólogos?, b) ¿desde dónde construían las imágenes con las que deseaban identificarse?, c) ¿cuáles fueron las formas de simbolizar su identidad de sociólogos?, d) ¿qué indicios aparecían en relación con la "circulación fantasmática"? y e) ¿cuáles fueron las formas en que la institución apuntaló o sostuvo el proceso identificatorio de estos sociólogos?

Por otro lado, esta propuesta de análisis no se limita al plano teórico-conceptual ya que plantea, como estrategia metodológica general el producir un diálogo constante entre el armazón conceptual y el referente empírico. Este último fue abordado a partir del desarrollo de investigación documental (Boletines ENEP-a, Informes UNAM, Revista *Mexicana de Sociología*, Planes de estudio de la licenciatura en sociología 1976 y 1994); de la elaboración y aplicación del cuestionario "Ficha de información general" a los ex-alumnos de la generación objeto de estudio (nueve de los entrevistados); y realización de entrevistas (doce en total clasificadas en cuatro tipos: a) ex-alumnos de la licenciatura en sociología de la ENEP-a, generación 1979-1983; b) profesores que impartieron clases a dichos alumnos; c) ex-alumnos, que además de formar parte de esa generación, se han integrado al área de ciencias políticas de la ENEP-A, en calidad de docentes; d) informantes especiales, considerados así por tener una amplia trayectoria ya política, académica o administrativa, en la institución.

Así, se considera que el trabajo de campo, en todas sus fases (elaboración de guiones de entrevista, programación y realización de entrevistas, tratamiento de la información, análisis de resultados, entre otros), ha constituido junto con las fuentes documentales el insumo básico (al articularse con el entramado conceptual) en el desarrollo de este trabajo.

De acuerdo con lo expuesto se asume que las elaboraciones producidas a lo largo de esta investigación cobran sentido desde un imaginario que apunta al logro de un constructo analítico que permita pensar el proceso identificatorio de los sociólogos de la ENEP-A -de fines de los setenta y principios de los ochenta-, de forma tridimensional.

El juego interpelatorio

¿Cuál fue el proceso a través del que una forma de concebir la identidad sociológica se erigió como la identidad? El discurso de la carrera de sociología en el periodo considerado,⁴ se conformó como un proceso sobredeterminado por una pluralidad de pasos y condiciones históricas: la "sociología dependientista" (cuyo núcleo organizador y de desarrollo lo constituyó el Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM; la inmigración de intelectuales sudamericanos de izquierda, que favoreció el desarrollo de este enfoque, así, esta línea de pensamiento implicó la hegemonía teórica, política e ideológica del marxismo);⁵ el proyecto de "modernización autoritaria" del soberonismo (descentralización, creación de ENEP'S, organización "matricial" carrera/departamento); la masificación (incorporación de nuevos grupos sociales a la educación superior; integración espontánea de recién egresados a la docencia) y la politización en la UNAM (sindicalismo universitario; organización estudiantil; partidos políticos). Este conjunto de aspectos al imbricarse con los elementos locales: administración, profesores, condiciones materiales, ubicación del plantel, características socioculturales del alumnado, etcétera, fueron constituyendo dinámicas particulares que conformaron la identidad de la Escuela. En ese marco, en la carrera de sociología, como espacio institucional, se construyó una discursividad particular; es decir, una configuración de significación específica.

En ese contexto, la construcción de una identidad de sociólogo en el caso de los alumnos de la generación estudiada fue el resultado, por un lado, de un conjunto de relaciones en función de su ubicación social y cultural (la identidad sociológica fue construida relacionamente con respecto a sus otros referentes de identificación: hijos de familia, militantes partidistas, trabajadores o padres de familia); y, por el otro, del juego signifiante que hegemonizó y por tanto dotó de una serie de significados particulares al ser sociológico que fue instituido en relación con el espacio discursivo de dicha carrera. Ahora bien, ¿a partir de qué prácticas educativas fueron convocados a asumirse como sociólogos, los estudiantes de esa época? La privilegiada en este proceso, fue la práctica pedagógica; la que se fue armando en relación con dos estructuras curriculares (con respecto al plan de estudios de 1976) las que, puestas en movimiento y en relación con los procesos locales, constituyeron una realidad curricular significada hegemoníamente desde el marxismo.⁶

De acuerdo con lo expuesto se puede señalar que los procesos curriculares generados a partir de la imbricación entre el plan de estudios, su resignificación por parte de docentes y estudiantes, así como por la "micropolítica" conformaron una clara hegemonía del discurso marxista edificado localmente. Así, la construcción discursiva de la carrera de sociología tendió a estar configurada en dos campos antagónicos, de entre los que el organizado por el marxismo logró constituirse como hegemónico, produciendo una serie de exclusiones: de otras corrientes teóricas, de actitudes, valores o formas de comportamiento. Y, en ese sentido, apuntó al establecimiento de una frontera entre el "ellos" y el "nosotros" (Arditi 1995), donde estos últimos definían nodalmente su identidad en torno de la idea de una agencia orientada hacia la transformación social.

Condiciones institucionales: plan de estudios, vida académica y "micropolítica escolar"

Pensar en la formación de estos profesionales implica tratar de reconstruir un ambiente académico donde una interpretación del marxismo centrada en la idea de la "lucha de clases", y del sociólogo, como "agente del cambio social", constituyó el referente ideológico privilegiado a partir del que se fueron tejiendo diversas prácticas educativas y políticas (entre ellas las curriculares), las que, conformando una densa trama, permearon el proceso identificatorio de los estudiantes de sociología de la época.

Es sólo a partir de dicha mirada histórica que podemos comprender las prácticas que se generaron en relación con el Plan de Estudios de Sociología (PSOC) de 1976, así, al revisar la organización de su área teórica encontramos que, durante los tres primeros semestres en que se desarrolla (3°, 4° y 5°), queda establecido un núcleo teórico con un claro predominio de la corriente estructural-funcionalista;⁷ sin embargo, la relación que estudiantes y alumnos construyeron en torno a esta parte del PSOC, determinó no sólo un alejamiento con respecto al enfoque estructural-funcionalista, sino incluso una estigmatización.

6.3 [...] en ese ambiente los profesores, todos nos enseñaron marxismo, de una u otra forma. Todos se basaban en textos marxistas e incluso cuando vimos el estructural-funcionalismo; cuando nos dieron una embarrada de interaccionismo simbólico y algunas otras corrientes, como que siempre nos los presentaban como los villanos de la película; siempre eran los villanos que con sus ideas malévolas querían integrar al ser humano al sistema. (EntreA4/4).⁸

7.2 [...] a finales de los años setenta, principios de los ochenta, conocíamos malamente ¿no?, teorías [...] como el estructuralismo, que se nos dieron leves embarradas así de muy mal dadas, mal interpretadas, entonces sí hubo [...] un hueco en lo teórico, es decir, no estábamos atentos a las nuevas corrientes, por ejemplo el estructuralismo pues desde la segunda, antes de la segunda guerra mundial se está consolidando ¿no?, y nosotros aquí lo vimos malamente, pues así de sopetón. (EntreAP-IE/2/4).

Así, se construyó en la práctica pedagógica una relación particular con el PSOC, en la que, sin ignorar totalmente los contenidos relativos a la visión estructural-funcionalista, tanto profesores como alumnos la incluyeron, pero al hacerlo trastocaron la jerarquía que se le otorgaba, conformando una estructura particular en la que la escuela marxista constituyó el enfoque que hegemonizó la práctica docente de los profesores de la época.

4.1 Sí, sí pienso que todos [...] fue muchísimo de marxismo lo que nos dieron [...] como que era indispensable, ¿no? (EntreA3/3).

3.1 [...] los diferentes parámetros teóricos que nos daban se me hacían complejos [...] el que más fuerza tenía, el que más nos llegaba a impactar o pareciera ser el que mejor manejaban los profesores era la teoría marxista (EntreAP1/2).

9.4 [...] casi todos los maestros que tuve eran marxistas, y bueno, despreciaban o desechaban el estructural-funcionalismo [...] y lo enseñaban muy poco [...] sí, sí lo llegamos a ver, pero más someramente que el marxismo, ¿no? (EntreAS/6).

¿Cuál era el estado de cosas en la ENEP-A, que posibilitaba esta forma de relación de los actores educativos con el PSOC? Para entender la situación tanto académica como política que existía en el espacio discursivo constituido por la Escuela, particularmente en el área de ciencias políticas, es importante establecer una mirada retrospectiva hacia las características que adoptó durante sus primeros años de vida.⁹

La ENEP-A está situada en el Estado de México, al noroeste de la ciudad capital, e inicia sus labores en el mes de enero de 1976, como parte del proyecto de "modernización soberonista"

(Kent, 1987), entre cuyos rasgos principales involucró la subordinación de la actividad académica a un control burocrático donde se privilegió lo administrativo sobre lo académico. En esos años, la zona de por sí árida, resultaba bastante inhóspita para quienes asistían a ella, tanto por las características climatológicas, como por la escasez de transporte y la ausencia de servicios como: pavimentación, alumbrado público y agua. Esta situación, repercutió en la disponibilidad y actitudes de profesores y alumnos obstaculizando, en muchos casos, el desarrollo del trabajo académico.

Una ex-alumna de sociología, de la generación 1978-1982, señala que si bien existía por parte de los estudiantes gran interés por organizar conferencias, una de las trabas, era el desconocimiento de la propia ENEP y su ubicación:

4.3.2 [...] por parte de los alumnos también era como que ese interés ¿no?, de vamos a invitar a fulanito, se organizaban, iban y le decían [...] había ese interés de parte de nosotros de invitar personas que nos vinieran a dar buenas pláticas teóricas, académicas [...] normalmente no aceptaban porque era muy lejos. Esa era la limitante, ¿por dónde, la ENEP Aragón? [...] no sabían ni por dónde [...] se les hacía muy lejos, una zona muy inhóspita (EntreIE3/4).

En 1979, la situación mantenía esas condiciones, alumnos y maestros reconstruyen la situación de forma muy similar. Asimismo, se advierte la incidencia negativa de estos aspectos en las condiciones de enseñanza y en las posibilidades de conformar una planta docente que contara con una adecuada formación.

2.1 [...] la escuela en ese tiempo estaba apenas en sus inicios, y se veía muy feo, el entorno que está junto a ella ¿no? vacío, las casas vacías, me acuerdo que apenas estaba naciendo el pasto [...]

2.3 [...] los medios de comunicación eran también difíciles [...] como no había comunicación tenía que hacer como una hora, porque tenía que hacer un rodeo (Entre A5/2).

10.2 [...] por el mismo lugar en el que estamos, muchísima gente que quería venir a trabajar, cuando le mencionaban el lugar en donde estaba, en donde está la ENEP-Aragón, pues éste se desanimaba y decía no. Mucha gente que se animaba a venir a conocer las instalaciones, en el momento en que llegaba y se daba cuenta de la situación evidentemente no regresaba, en ese sentido es que todo esto influye definitivamente en la formación de los muchachos (EntrePE2/1 1).

La idea de una escuela aislada, con pocos recursos, situada en un lugar inhóspito, constituyó un elemento articulador de la representación que se generó de ésta en el medio universitario:

4.1 [...] esta escuela como que fue tomando fama de la más fea, lo más lejano, inhóspito, inclusive, con gente ya después supe que le pusieron la "Siberia ENEP Aragón", donde mandaban a la gente castigada de cu; gente que estuvo aquí castigada, me refiero al ámbito de los trabajadores (EntreAP/IE2/3).

Sin embargo, podemos ubicar dos momentos en relación con la vida académica, uno que abarca de 1978 a 1980 y otro de 1981 a 1984; en el primero se distinguen una serie de actividades importantes;¹⁰ aunque el área de ciencias políticas participa a lo largo del periodo, es la Coordinación de Economía la que mayor actividad académica despliega. En el rastreo de los eventos organizados por esta última en esos años, aparece de forma claramente dominante el enfoque marxista en el análisis económico; sin embargo, es preciso aclarar que por la importante trayectoria y formación de la mayoría de los invitados a mesas redondas, conferencias o encuentros, se trata de visiones ampliamente sustentadas, que abren la posibilidad de la discusión.¹¹

Por otro lado, completan el panorama de la época diversas actividades, sobre todo de carácter internacional, donde la institución figura como la responsable (en los boletines consultados no se precisa la participación de alguna carrera en especial, sino que aparece la Escuela como organizadora).¹² Otro aspecto de primer orden, es el relativo a las características de la planta docente. Durante los primeros cuatro años de existencia se puede rastrear la presencia de algunos profesores con amplia trayectoria académica en el área de ciencias políticas.¹³ Estos maestros jugaron un importante papel en la promoción y organización de algunas actividades académicas, cuestión que coincidió con la presencia en la coordinación del área de profesores interesados en impulsar ese tipo de acciones. También integraron la planta docente recién egresados de la facultad de ciencias políticas y sociales de la UNAM y, a inicios de los ochenta, se incorporaron profesores principiantes egresados de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).¹⁴

15.2.1 [...] en los primeros años la inexperiencia es sumamente marcada [...] las carencias didácticas en aquella época eran muy fuertes y uno va aprendiendo con la práctica que puedes hacer dinámicas, que puedes dejar tareas, que hay una serie de actividades más que puedes llevar frente a grupo (EntrePE2/3, 1 5).

Ahora bien, a partir de 1981 se inicia un proceso de transición que involucra un gradual abandono del interés por elevar el nivel académico de esta área. Dicha situación se conforma, por un lado, con la emigración hacia otros espacios más sólidamente formados, tanto de profesores como de funcionarios: la institución no ofrecía condiciones laborales ni académicas que despertaran el interés por permanecer en ella, por lo que ese tipo de maestros encontraron en otros espacios de desarrollo profesional tales como la UAM. De esa manera, la planta docente del área se encontraba en una situación de fragilidad tanto de actualización académica como de estabilidad laboral, lo que aunado a la incipiente formación de la mayoría de quienes la integraban (con algunas excepciones) involucró un ejercicio de la docencia de forma espontánea, donde la recuperación del marxismo, como referente teórico e ideológico, se produjo de forma dogmática y manualística. Uno de los profesores de la época reconstruye dicha situación en los siguientes términos:

[...] en los años ochenta [...] encontré que había muchos jóvenes sociólogos que habían aceptado una visión manualística, desde la URSS [planteaban que]: la URSS es un país que está marchando hacia el comunismo (EntrePE-IE/1/3).

Por otro lado, este hecho se vincula directamente con los cambios administrativos operados. La dirección del plantel pasa del ingeniero Pablo Ortiz Macedo al licenciado Sergio Rosas Romero. El primero, no llega a cubrir su primer periodo, ya que en enero de 1978, se produce el cambio. Este relevo prematuro, manifiesta las tensiones que se configuran en relación con los distintos grupos que ocuparán diversos espacios dentro de la burocracia de la institución; se va gestando una lucha por el poder político-burocrático, en detrimento del interés por el desarrollo académico.

En ese contexto, se da una fuerte vigilancia y control sobre cualquier intento de organización por parte de los docentes, tal es el caso del movimiento generado en 1979 en la perspectiva de conformar un colegio de profesores desde el cual estimular la vida académica del plantel; la respuesta de las autoridades fue la no renovación de los contratos de quienes se encontraban al frente del proyecto, así como la reducción del *número de horas clase* para algunos otros. Un aspecto más, importante de mencionar, es el de la formación profesional de los directores ya que dan atención privilegiada a la carrera de procedencia del que está en turno.¹⁵ En el caso de "Aragón", durante sus veinte años de existencia han predominado las áreas de derecho e ingeniería. En el periodo que nos ocupa, el arribo a La dirección del abogado Rosas Romero, en 1978, marca el proceso de constitución de un grupo de poder político-burocrático, dentro de cuyo proyecto el área de ciencias políticas y, en especial, la carrera de sociología ocupan un lugar marginal.

Para el área objeto de estudio, además de la docencia, tampoco la investigación fue satisfactoria, situación que incidió en la forma en que maestros y alumnos se apropiaron del discurso sociológico:

En lo que se refiere a la investigación en sentido estricto, es necesario señalar que ésta ha sido nula. Lo que en su lugar se ha hecho, denominándosele investigación, es la producción de trabajos didácticos por parte de los profesores en forma de antologías, apuntes y artículos para revistas o boletines de la Escuela. Sin embargo, en quince años apenas se han producido una docena de antologías y apuntes, y menos de diez artículos, lo cual da cuenta del limitado apoyo institucional (ENEP-n, 1994: 26).

De esta manera, cuando en ciudad universitaria, a través del Instituto de Investigaciones Sociales y de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, se empiezan a cuestionar los esquemas marxistas y se emprenden nuevas rutas de exploración analítica,¹⁶ en el caso de la ENEP-A, esta área queda desprotegida y, por ello, en los años ochenta entra en una especie de letargo, donde la interpretación que los profesores y alumnos hacen respecto del marxismo y la concepción que a partir de ello construyeron de su identidad, queda paralizada en los setenta y se mantiene como hegemónica en el periodo estudiado.¹⁷

En ese contexto, es posible entender la conformación de una estructura curricular en torno a lo teórico, donde perspectivas diferentes sobreviven de forma marginal y, por otro lado, se empobrece la interpretación que se hace de la escuela marxista adoptando, en muchos casos, una visión manualística.

En cuanto a las prácticas de campo se las concebía como el medio idóneo para constituir la formación operativa, sin embargo, tuvo fuertes deficiencias. Algunos de los entrevistados las caracterizan de la siguiente forma:

11 .3 [...] creo que tuvimos tres prácticas, y más de relajó que de prácticas, ¿no? [...] Fuimos a tres, una a Ciudad Sahagún, otra que hicimos a manera individual, cerca de una ciudad perdida, la otra ya no me acuerdo, pero fueron tres, o sea, no pasan, contadas con una mano (EntreA6/8).

1 0.3 [...] lo que pasa es que era falta de organización de la Coordinación, no sé si del maestro o de los maestros que tenían que organizar las prácticas [...] yo pienso que sí faltaba mucha iniciativa por parte de las autoridades [...] porque era más bien cotorreo que otra cosa [...] la primera vez tal vez así como que, te quedas,

no sé, yo sí me quedé, bueno, estuvo bonito el paseo, conviví con los compañeros, pero no siento que haya aprendido gran cosa (EntreA3/6).

18.4 [...] hicimos nada más dos prácticas que, bueno, [...] un 80% fue de cotorreo y 20% de trabajo [...] si hubieran sido más prácticas, a lo mejor ya le echas más ganas al trabajo y luego 12 dejas al cotorreo (EntreAS/11-12).

Ahora bien, ¿qué es lo que la institución le demandaba a los estudiantes de sociología? Por un lado, se produjo una realidad curricular (De Ibarrola, 1995)⁸ en la que el marxismo operó como ordenador de los procesos que se generaron en torno al plan de estudios; por otro, la relación entre alumnos y responsables de la carrera tendió a la indiferencia y el descuido por parte de estos últimos y de enfrentamiento por parte de los primeros (este aspecto constituyó uno de los rasgos identitarios de esos estudiantes). Tabla 1 .

Tabla 19

<p>6. Percepciones en torno de las autoridades de la época. Relación de autoridades-alumnos</p>	<p>6.1 Muy poca comunicación con los estudiantes (contadísimas excepciones).</p> <p>6.2 Desconocimiento de quienes estaban al frente de la coordinación y de la carrera.</p> <p>6.3 Escaso impulso a las actividades académicas²⁰ (con algunas excepciones)</p> <p>6.4 Actitud de recelo por parte de los estudiantes: "en ese tiempo te digo que estás reacio a todo lo que es oficialista, a todo lo que es dirección, a todo lo que es jefes, a todo lo que es burocracia" (EntreA5/13).</p> <p>6.5 La administración, espacio de poder y privilegios. La grilla burocrática.</p> <p>6.6 Gran capacidad de control de los estudiantes por parte de las autoridades.</p> <p>6.7 Apatía por parte de las autoridades hacia la carrera. Respuestas sólo frente a la presión estudiantil.</p> <p>6.8 Numerosos cambios en la coordinación: lucha por el poder.</p>
---	--

Tabla 1

(Continuación)

	<p>6.9 Debilidad grupal para negociar con las autoridades (cambios de maestros).</p>
	<p>6.10 Actitud de enfrentamiento por parte de los alumnos hacia las autoridades: "quizás por lo de la novatez, no nos acercábamos" (EntreAP-IE2/8).</p>
	<p>6.11 Desinterés de la institución hacia la carrera: "nos vio con desorden [...] la escuela vio mal a los sociólogos" (EntreAP-IE/1 /16).</p>

Como puede observarse en la tabla 1, si bien los estudiantes tendían a adoptar actitudes de enfrentamiento ante a las autoridades del plantel, dicha situación no logró desembocar en la organización de un proyecto académico-político definido, de tal suerte que estas formas de contestación no lograron cristalizar en modos de participación efectiva en el desarrollo de la carrera y de su propio proceso de formación.

Identificación y constitución de sujetos, hacia una mirada tridimensional

En el caso de los integrantes de la generación citada, la decisión de estudiar esta carrera fue construida desde diversos ordenamientos simbólicos. Por un lado, sólo un 33% de los alumnos contaban con experiencias exitosas de su grupo familiar en relación con los estudios de nivel superior; asimismo, el 88.8% eran trabajadores que estudiaban, ya que su pertenencia a grupos sociales con condiciones económicas limitadas, no les permitía dedicarse exclusivamente a la escuela. Por otro lado 44.4% desarrollaba militancia sindical y/o partidista; el 55.5% cursó el bachillerato en algún plantel del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). De esta manera, parece ser que la decisión de ser sociólogo se produjo en relación con otros espacios sociales distintos a la familia (sólo se registra un caso en el que hubo orientación en ese ámbito), tales como la escuela (en especial, aunque no exclusivamente, cuando el bachillerato había sido cursado en el CCH), el sindicato y el partido.^{2'}

En cuanto a la forma de percibir la institución escolar y lo que se esperaba de ésta y de la carrera, es destacable la imagen social de la universidad como centro cultural (en tanto detentador del capital cultural social), así no se vislumbraba una formación para el trabajo, cuestión que coexistía con la ausencia de un perfil profesional definido. Tabla 2.

Tabla 2

2. Expectativas al ingreso, respecto de la institución escolar y de la carrera ²²	2.1 Ser útil en relación con la sociología.
	2.2 Ausencia de expectativas laborales. "[...] Yo siempre tuve inquietudes sobre filosofía [...] me inquietaba mucho la situación política y social [...] en esa «introducción a la sociología» dije, pues aquí está todo este panorama [...] casi no pensaba el para qué y con qué y en qué iba a trabajar ¿no?, simplemente en todo lo que a mí me gustaba yo lo veía ahí concentrado [...] era esa la inquietud, muy general y quizá hasta vaga en cuanto a pensar concretamente, bueno, en qué iba a concretar y trabajar" (EntreAl /1).
	2.3 Recibir una formación de excelencia.
	2.3.1 Recibir una formación sólida.
	2.4 Aprender a ser sociólogo (a).
	2.5 Llegar a ser un profesional de la sociología.
	2.6 Ingresar a una universidad con maestros de calidad, y alto nivel cultural y académico. "[...] yo me imaginaba que cuando llegabas a la universidad, te ibas a topar con gente pues sumamente culta, ¿no?, maestros con calidad" (EntreaP-iE2/3).

En ese orden de ideas, se planteó la hipótesis de que la pertenencia de estos sujetos a grupos sociales con una incipiente experiencia en la educación superior y una escasa apropiación del Capital cultural social y escolar, implicaron una relación de cierto distanciamiento y extrañeza respecto del orden escolar, situación que posibilitó -al menos parcialmente- el que estos alumnos consideraran como legítimo un discurso que impugnaba las relaciones sociales existentes en su conjunto, y a las distintas instituciones, entre ellas la escuela, como sus pilares.

En tal sentido, el ideal de sociólogo que planteaba a los estudiantes, primordialmente, exigencias de tipo político más que académicas, constituyó otro elemento para que fueran interpelados exitosamente a partir de un modelo de identificación que les daba la posibilidad de hacer a un lado, o minimizar, el desarrollo de habilidades y conocimientos de tipo académico (que involucraban una

serie de destrezas, conocimientos, actitudes y valores previamente incorporados, es decir, cierta proximidad con el *habitus* escolar del que carecían) en favor de un llamado a asumir la causa de "los desposeídos", de los "dominados" y "explotados", de grupos sociales con los que existía un fuerte emparentamiento.²³ De esta manera, no se trataba de problematizar una situación ya conocida, sino de generar estrategias para su transformación.

Así pues, en el entrecruce de las relaciones que se gestaron en los espacios sociales en los que se ubicaban y la trayectoria particular de cada individuo (Remedi, 1989), se fueron construyendo diversas imágenes del ser sociólogo, que acompañaron la incorporación de estos sujetos al orden institucional de la ENEP-A. A partir de las reconstrucciones de los entrevistados (tabla 3) se ubican las siguientes:

Tabla 3

8a. Imágenes del ser sociólogo, en la época de estudiantes	8.1 El sociólogo como alguien que estudiaba "para ayudar a la gente".
	8.2 El sociólogo como un "analista de la realidad social" concreta.
	8.3 El sociólogo como agente de cambio social y promotor del mejoramiento de la sociedad.
	8.4 El "transformador de la sociedad".
	8.5 El sociólogo como "el militante político, el provocador de conciencias".

Tabla 3

(Continuación)

	8.6 El sociólogo debe apoyar e intervenir en favor de las "masas".
	8.7 El sociólogo como militante partidista, su formación universitaria debía estar subordinada a su militancia.
	8.8 El sociólogo cuya formación debía estar prioritariamente orientada a la práctica, para la intervención.

La presencia del marxismo como referente de significación privilegiado en la construcción de esos primeros juegos de imágenes incidió, principalmente, en aquellos alumnos que habían cursado su bachillerato en el CCH y que, en algunos casos, militaban en partidos de izquierda.²⁴

Por otro lado, las propias condiciones institucionales permitieron que un sistema de significaciones construido desde una apropiación dogmática del marxismo fungiera como referente teórico, político y pedagógico de forma hegemónica en la constitución identitaria de estos sociólogos.

Ahora bien, ¿cómo es que "ser agente del cambio social" (resignificado de forma singular de diversas maneras) se constituyó en la "causa" asumida por estos estudiantes?

El acto interpelatorio reviste gran complejidad pues se produce en el interjuego entre la inserción del sujeto cuestionado en un determinado entramado sociocultural y la posibilidad de que este llamado pueda convocar al actor en su calidad de "deseante". Toda institución, en tanto red simbólica, involucra un componente imaginario, mismo que la dota de una determinada direccionalidad que orienta y da coherencia a las significaciones que ella supone (Castoriadis,

1983). En ese contexto, subyace a un determinado orden institucional una "infraestructura imaginaria" compuesta por los "organizadores psíquicos" (Käes, 1976; Anzieu, 1981).²⁵

Cierta cantidad de producciones inconscientes, que pueden ser magos o fantasmas, actúan "por debajo" sobre la vida institucional. Inciden en las tareas a desarrollar determinando más acá de lo racional del objetivo a seguir, el modo como se realizan las tareas;

la infraestructura "organiza" el trabajo institucional, modulándolo a partir de un juego de afectos susceptible de favorecer tanto esta o aquella forma de ejecución de los objetivos como ir al encuentro de su ejecución (Fustier, 1989: 160).

Así pues, se trata de pensar el espacio discursivo de la carrera de sociología de la ENEP-A desde sus lugares de apuntalamiento psíquico. Como elemento clave, se recupera de Anzieu (1981) el planteamiento de que el "marco institucional" constituye una versión, también institucional de las prohibiciones edípicas; en esa perspectiva se propone que en la carrera de sociología operaron, cuando menos, dos referentes fantasmáticos: uno denominado como "edípico" y otro llamado por Fustier (1989), de la "escena primitiva desplazada".

Así, se plantea que el marco institucional presentado en la carrera de sociología era cuestionado de forma recurrente sin llegar a su destrucción.²⁶ Se instituye la prohibición "de la posesión de la madre-institución, la interdicción del retorno al origen y de la fusión inmediata" (Käes, 1989: 15), que involucra el establecimiento de la diferencia y de la autoridad (nombre del padre) o, en otras palabras, de la instauración de la "metáfora paterna";²⁷ en ese sentido, se desprende la hipótesis de que las relaciones establecidas entre docentes, alumnos y autoridades estaban atravesadas fantasmáticamente por un deseo edípico que se resistía a la institución de su prohibición. Ahora bien, el papel que jugó el marxismo en esa problemática fue el de articularse en una "zona intermedia, ideológica-teórica" en nombre de la cual se justificaban o condenaban determinados eventos y acciones; la forma de funcionamiento de esta "zona" no es objetiva sino opera en estrecha imbricación con los organizadores psíquicos (Fustier, 1989).²⁸

De esta manera, considero que una de las formas en que se produjo el cuestionamiento al marco institucional fue a través de las actitudes de rechazo y enfrentamiento por parte de los alumnos hacia los responsables de la administración escolar. Situación que era dotada de sentido desde una interpretación dogmática del marxismo, que planteaba la figura del Estado como ente represor y al servicio de las clases dominantes y, en ese sentido, la institución escolar (y quienes estaban al frente) formaban parte de los aparatos de dominación, mientras que todos los que se mantenían al margen del poder burocrático, aparecían como dominados y, por ello, la actitud correcta era la de oponerse a dicha dominación.

En el juego psíquico se trataba de oponer resistencia a la institución del "nombre del padre", esto es, el tratar de mantenerla fusión con la madre-institución. Otro elemento de importancia en el apuntalamiento de esta circulación fantasmática, lo constituía la búsqueda de "igualdad", la "desaparición de las diferencias de clase", elementos que encontraban coherencia desde el planteamiento marxista de "lucha de clases" y de "praxis".

Esta búsqueda de "igualdad" se manifestó en la relación que se estableció entre profesores y alumnos, la que tendía a borrar las diferencias; es decir, la mayoría de los profesores no se asumía en posición de padre (de autoridad) y, por lo tanto, tendía a diluir a nivel imaginario su poder respecto de los alumnos.²⁹ Siguiendo a Fustier, se propone la presencia de lo que llama "fantasma de la escena primitiva desplazada",³⁰ el que, en este caso, encontraba su racionalización por parte de determinados docentes (y en algunos casos funcionarios) de "no hacerle el juego al Estado" o de "estar con los muchachos".

Por otro lado, volviendo al carácter de punto modal que jugó la noción de "praxis" en la configuración identitaria de los estudiantes de sociología en cuestión, *creemos que* el mandato simbólico prefigurado en este significante-puesto que constituía un llamado a la intervención, a

jugar un papel protagónico en la transformación social-, involucró a nivel psíquico por parte de los estudiantes, una forma de negar su inscripción en el orden simbólico institucional, una forma de rechazar la institución de la prohibición y su "desaparición" en el Otro.

La anterior propuesta de análisis representa un intento por entender, a nivel del juego psíquico, el marco institucional en el que se constituyó una identidad sociológica. Es necesario precisar que los planteamientos enunciados apuntan sólo parcialmente hacia la conformación de una hipótesis en torno a la circulación fantasmática producida en relación con el proceso identificatorio de los estudiantes de sociología de la generación 1979-1983;³¹ sin embargo, ésta se propone como una primera aproximación que, cuando menos, devela algunos indicios en torno a esta dimensión que se ubica como indisociable de la conformación de toda identidad.

A manera de conclusión

Pensar la identidad como configuración discursiva involucra un esfuerzo permanente por tratar de mantener una mirada que considere la imposibilidad de clausura total o de una fijación plena de sentido; asimismo, demanda una historización de los procesos a través de los que se conformó, para ubicar la "naturalización del poder" y, en consecuencia, entender toda identidad como constituida en la tensión entre necesidad y contingencia.

La identidad de los sociólogos de la ENEP-A, de la generación 1979-1983, fue construida a partir de una serie de exclusiones que deslindaron las significaciones legítimas de las que no lo eran, sin que para ello mediara una necesidad ahistórica. Por el contrario, el establecer la universalización de una forma identitaria supuso un proceso histórico que se armó en el interjuego entre los discursos del exterior (resignificados localmente) y las condiciones locales (curriculares, sociales, institucionales o políticas).

Asimismo, las formas específicas en que este referente discursivo fue conformado, involucró las características singulares de cada sujeto, tanto en el orden de una determinada simbolización de las distintas relaciones sociales, a través de las que fue conformando su identidad (integrante de una familia, ciudadano, mujer u hombre, padre/madre de familia, militante político, etcétera), como en el entrelazamiento de estos referentes con su dimensión fantasmática.

Notas

1 Este artículo contiene algunas de las elaboraciones más importantes de la tesis de maestría del DIE-CINVESTAV, denominada "Identificación y constitución de sujetos: el discurso marxista como articulador hegemónico del proceso identificatorio de los estudiantes de sociología de la ENEP-Aragón, generación 1979-1983". En distintos lugares del texto se remite al lector a diversos capítulos de esta investigación (Fuentes, S., 1977). El trabajo fue recomendado para publicación, por lo que actualmente se encuentra en proceso de revisión editorial.

2 "Por lógicas de razonamiento se entienden las estrategias y formas con que se organiza el pensar en su cometido de hacer inteligibles sectores de la realidad" (Granja, 1995: 14).

3 Los aspectos relativos al trabajo de campo son detallados en la "introducción" del trabajo: Fuentes, S. (1997), op, cit., pp. 4-18.

4 Fuentes, 1997, capítulo: "Propuesta institucional y realidad curricular en la formación de los sociólogos de la ENEP Aragón".

5 Fuentes, 1997, capítulo "Contextualización de un ambiente académico (1 9791983)".

6 El enfoque curricular que se ha trabajado en esta investigación (De Ibarrola, 1995), enfatiza el carácter de instituido e instituyente que involucra todo este proceso; de esa manera, puede pensarse al currículum como "hipotético" en sentido amplio (Remedi, 1 997).

7 Se trata de las materias Teoría sociológica I, II y contemporánea. Los contenidos de las dos primeras, no consideran al enfoque marxista; es hasta esta última (5° sem.) donde tiene un espacio.

8 La numeración que aparece al principio de la transcripción de las entrevistas corresponde a la clasificación adoptada en el proceso de sistematización de la información generada. Al final de cada cita se precisa el tipo de entrevista (A: Ex-alumno de la generación 79-83; IE: Informante especial, etc., vid. Supra p. 5), su clasificación y la página de donde se recupera el texto.

9 Es importante señalar que los archivos de carácter académico y administrativo (actas de exámenes, listas de altas y bajas, historiales académicos, constancias) correspondientes a los primeros diez años del plantel, desaparecieron. Una de las posibles explicaciones, radica en la gran movilidad del personal que se integró durante ese periodo a la Escuela; asimismo, pudo deberse a la existencia de constantes forcejeos políticos por ocupar puestos administrativos, en especial en el área de ciencias políticas.

10 Las actividades culturales del periodo fueron: "Jornada cultural y educativa sobre la dialéctica revolucionaria de la *China Popular* contemporánea", coordinada por la ENEP-A, la Embajada de la República Popular China, la Sociedad de Amigos de China Popular ac y El Colegio de México (ENEP -A, Boletín Informativo, julio 80/4, núm. 53, p. 18). "Curso de capacitación académica en economía política: El capital: estructura y contenido"; preparado por la Coordinación de ciencias políticas/ Secretaría técnica de sociología (*Ibid.*, junio 80/4, núm. 52, p. 10). "Seminario internacional de desarrollo económico en centro y periferia"; dispuesto por la ENEP -a y el Colegio de Economistas; asistentes distinguidos: Paul Sweezy y Harry Magdoff (*Ibid.*, 79/4). Programa de conferencias: "Potencialidades y problemas de los estudios etnográficos en la educación"; organizado por el Área de Ciencias Políticas y la Coordinación de Pedagogía, con la Universidad de Delaware (*Ibid.*, 79/3, núm. 40).

11 Fuentes, 1977, cuadro 1 , anexo I.

12 Para información detallada sobre las actividades académicas organizadas por la institución, véase Fuentes, 1 977, cuadro 1 , anexo I.

13 Por ejemplo, en 1979, Luis Aguilar Villanueva estaba al frente de la Coordinación de Ciencias Políticas. Otros profesores presentes en ese tiempo fueron: Fernando Bazúa, Lidia Girola y Jorge Lara.

14 Un proceso ampliamente conocido es el de la incorporación de grandes contingentes de recién egresados de la UNAM -y, posteriormente, de la UAM-, en calidad de docentes, para cubrir la enorme ampliación de la demanda de profesores que se generó durante los años setenta como resultado del proceso de masificación de esta institución. Los nuevos maestros se integraron, en la mayor parte de los casos, sin contar con formación pedagógica previa, ni experiencia laboral tanto en su ámbito disciplinar como en otros espacios; aspecto que repercutió negativamente en la formación de los estudiantes de la nuevas escuelas profesionales. Paralelamente, al proceso expansivo de la UNAM, se generan otros como el de la politización y la generación de un mercado académico tardío. En relación con este fenómeno, ver Kent (1988).

15 Kent, 1987, 1988.

16 *Ibid.*

17 Aunque hubo inquietudes por parte de algunos docentes y estudiantes por abrirse a otras perspectivas, ello sólo se produjo de manera aislada y con muy poco éxito, ya que estos intentos

no desembocaron en el establecimiento de algún espacio académico específico (seminario o colegio de profesores, por ejemplo).

18 La noción de realidad curricular junto con la de estructuras curriculares han sido retomadas del trabajo de De Ibarrola (1995). Por realidad curricular se entiende: "el interjuego de elementos educativos y psicológicos, y de sectores sociales y políticos, variados y complejos que coinciden en la institución. Este interjuego abre posibilidades, igualmente variadas y complejas, aunque no necesariamente estructuradas, de acceso al conocimiento que están legitimadas por su existencia misma" (p. 3). Esta concepción fungió como ordenadora para el análisis del plan de estudios de la licenciatura en sociología de 1976, de la ENEP-n; el cual fue contextualizado en relación con las condiciones institucionales del periodo estudiado (capítulo 2: "Propuesta institucional y realidad curricular, en la formación de los sociólogos de la enep Aragón).

19 Esta tabla así como las que aparecen a lo largo del artículo, muestran una serie de sistematizaciones parciales producidas en la fase final de interpretación de los datos -los que fueron construidos a partir de la realización del trabajo de entrevistas, así como en relación con la investigación documental desarrollada-; el conjunto de las elaboraciones producidas fue condensado en un cuadro general, por lo que la clasificación numérica (columna izquierda: categorías; columna derecha: interpretación con base en entrevistas e investigación documental) que aparece en cada tabla obedece a la organización establecida en el citado de condensación general.

20 Fuentes, 1997, en el cuadro 1 "ENEP Aragón/UNAM. Eventos académicos del área de ciencias políticas (sociología, periodismo y relaciones internacionales) y economía" , anexo I se encuentra organizada esta información.

21 Algunos de los entrevistados reconstruyeron ese momento de decisión de la siguiente forma:

1 .1 [...] la inquietud salió desde [...] cuando iba en Bachilleres, yo estudié en Bachilleres, entonces ahí hubo una "introducción a la sociología" y me gustó el panorama general que nos dieron [...] la verdad, mi tirada era siempre quizá una carrera política pero yo veía en sociología como una fundamentación mucho más sólida que el dedicarme, por ejemplo, a administración pública y ciencias políticas (EntreA1 /1).

1 .1 Sí, bueno, yo vengo o venía, o vine del CCH Vallejo y en un principio no tenía clara la carrera que yo quería tomar, estaba indecisa entre varias, pero cuando nos dieron orientación vocacional, que por cierto fue muy precaria; la verdad, que no te explican, no te orientan nada [...] en esa plática dieron folletos en los cuales venía la carrera, así, más o menos explicaba qué hacía un sociólogo, qué es lo que estudiaba, cuál era su campo de trabajo, y en base a eso fue que escogí sociología, o sea ya venía yo con la idea de sociología (EntreA3/1 -2).

1 .3 [...] en general, siempre me habían interesado las humanidades [...] cuando me enfrenté a la opción de elegir carrera, pues sociología se me hizo, por el perfil y el folleto que tenía en mis manos [...] muy interesante [...] cuando hice examen y cuando nos pidieron elegir la carrera pues elegí sociología por el perfil de humanidades que tenía (EntreA4/1).

22 Fuentes, 1997, consultar anexo II.

23 Uno de los ex-alumnos entrevistados señala la existencia de una especie de malestar y desconcierto cuando se planteaba el desarrollo de prácticas de campo en comunidades de escasos recursos, cuyas condiciones resultaban tan familiares que parecía absurdo el ubicarse como investigadores de una situación que se asemejaba mucho a la propia.

10.2 [...] tuve experiencias [...] como que muy desalentadoras y chistosas [...] ya en la ENEP Aragón [...] cuando hicimos prácticas de campo, yo notaba que el sociólogo como que siempre hace estudios sobre la pobreza o como que siempre los pobres son los investigados. O sea yo vengo de una familia, como la mayoría de nuestro grupo, veníamos de familias modestas.

Entonces se me hacía muy chistoso armar un proyecto hacer una práctica de campo, ir a investigar a gente que, pues era como yo, y con preguntas que a mí se me hacían tontas (EntreA4/7).

24 Por ejemplo:

24 2.2 [...] llegas al CCH y, te encuentras [...] con que hay maestros en el cch Oriente psíquicamente que son producto del 68 [...] En el 75 los maestros que estaban ahí eran, por decirte algo, una gente famosa como, Tita, la famosa Tita, que hasta le hicieron su corrido [...] El 80% de los maestros son gente que viene del 68, hay mucha gente que está llegando en ese momento de Chile [...] y les dan cabida en los cch [...] y ahí nene la formación marxista de algún modo (EntreA6/2).

9. 1 [...] curiosamente también en CCH el corte era totalmente marxista ¿no?, la ideología, la tendencia, la corriente, era totalmente marxista, todos eran marxistas (EntreAS/5).

25 Planteamiento retomado de Fustier, P. (1989).

26 "El marco es atacado en su componente edípico cuando algunas reglamentaciones o costumbres de la vida institucional se cuestionan, cuando la discusión que surge de ese cuestionamiento pone en evidencia que esos elementos se refieren al Edipo, que son su representación significativa [...] Otra cosa [...] cuando, a título de "acting *institucional*", los elementos del marco de simbolización edípica resultan destruidos en lo real mediante un accionar brutal o una modificación autoritaria" (Fustier, op. cit., 173).

27 Estos aspectos han sido desarrollados con mayor detenimiento en Fuentes, 1997, capítulo 3.

28 "Al nivel intermedio, una zona "ideológico-teórica" capta las corrientes de pensamiento, las teorías y las ideologías que vienen del exterior, las transforma en argumentación y constituye las "razones" por las que se eligió este o aquel tipo de funcionamiento [...] la importancia de este nivel ideológico-teórico proviene del hecho de que no trabaja de manera objetiva. En su parte superior está infiltrado por los organizadores psíquicos que eligen, rechazan, modifican y organizan de modo original las informaciones que provienen del exterior. Lo que produce en su desembocadura (un funcionamiento institucional) proviene de una original combinación entre lo lateral (lo que viene del exterior social) y lo previo (lo que prevalece como organizador psíquico)" (Fustier, 1989: 162).

29 La idea de una especie de borramiento de la relación asimétrica entre profesores y alumnos, no supone que en las prácticas efectivas se hubiera producido tal desdibujamiento de las diferencias, más bien se trata de subrayar la importancia que esta consideración revistió en las formas imaginarias en que la relación profesor-alumnos fue construida.

30 "[...] fantasma de la escena primitiva *desplazada*, en el sentido en que se habla del desplazamiento del centro de gravedad. En efecto, al nivel del guión, el énfasis no cae en el tercero excluido y sus intentos de penetración en la alcoba cerrada, sino sobre la vergüenza de los personajes paternos, que traduce su culpabilidad para 'asumir' esta posición que se describe como indigna o sucia" (Fustier, op. cit., p. 169).

31 Gracias a la cuidadosa y sugerente dictaminación que recibió el presente artículo, actualmente exploro las nociones de "retrato familiar" y "retrato institucional" en la perspectiva de reorientar la hipótesis planteada.

Referencias bibliográficas

Anzieu, D. (1981). *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal*. París: Dunod.

- Anzieu, D. (1986). *El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Arditi, B. (1995). *Rastreado lo político*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Berger, P.; T Luckmann (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P.; L. Wacquant (1995). "La práctica de la antropología reflexiva", en *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Buenfil Burgos, R. N. (1992). *El sujeto social en el discurso marxista: crítica al reduccionismo de clase y de educación*. Tesis de maestría (DIE, núm. 1 2). México: DIE-CINVESTAV.
- Buenfil Burgos, R. N. (1994). *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*. México: CINVESTAV/CONACYT.
- Buenfil Burgos, R. N. (1996). *Revolución mexicana, mística y educación*. México: Torres Asociados.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad 1*. Barcelona: Tusquets.
- Coordinación de Ciencias Políticas/ENEP-A (1976). *Información básica sobre los planes de estudio de las carreras del área de ciencias políticas*. México: ENEP-A.
- De Ibarrola, M. (1995). *Repensando el currículum* (Documento DIE núm. 9). México: DIE-CINVESTAV.
- Dor, J. (1994). "La identificación", en *Introducción a la lectura de Lacan n*. Barcelona: Gedisa.
- Dor, J. (1995). *Introducción a la lectura de Lacan. El inconsciente estructurado como lenguaje*. Barcelona: Gedisa.
- ENEP-A (1976). *Información básica sobre los planes de estudio de las carreras del área de ciencias políticas*. México: ENEP-A.
- ENEP-A (1979-83). *Boletín Informativo*. México: ENEP-A.
- ENEP-A (1994). *Plan de estudios de la carrera de licenciado en sociología 1995*, tomo 1 . México: ENEP-A.
- Fuentes Amaya, Silvia (1997). *Identificación y constitución de sujetos: el discurso marxista como articulador hegemónico del proceso identificatorio de los estudiantes de sociología de la ENEP-A, generación 1979-1983*. Tesis de maestría, México: DIE-CINVESTAV.
- Fustier, P. (1989). "La infraestructura imaginaria de las instituciones. A propósito de la infancia inadaptada", en R. Kâes (coord.). *La institución y las instituciones*. España: Paidós.
- Granja, J. (1992). *Los procesos formales de legitimación de los aprendizajes escolares: rituales normativos, saberes legítimos, sujetos constituidos. El caso de la enseñanza tecnológica agropecuaria del nivel medio superior*. Tesis de maestría (DIE núm. 11). México: DIE-CINVESTAV.
- Granja, J. (1995). *Los saberes sobre la escuela mexicana en el siglo xix. Un análisis sobre las formaciones conceptuales en educación*. Tesis de doctorado. México:

UIA.

Käes, R. (1976). *L'appareil psychique groupal. Constructions du groupe*. París: Dunod.

Käes, R. (1989). "Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones", en *La institución y las instituciones*. España: Paidós.

Kent, R. (1987). "La organización universitaria y la masificación: la UNAM en los años setenta" en *Sociológica*, 2 (5), otoño, México: Departamento de Sociología/

UAM-A.

Kent, R. (1988). Los profesores de la *Universidad Nacional Autónoma de México* en los años setenta: *modernización autoritaria y crisis académica*. Tesis de maestría. México: DIE-CINVESTAV.

Lacan, J. (1983a). *El seminario de Jacques Lacan (texto establecido por Jacques Alain Miller)*. Barcelona: Paidós.

Lacan, J. (1983b). "¿Dónde está la palabra? ¿Dónde está el lenguaje?", en *E/ seminario de Jacques Lacan, libro 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica 7954-7955*. Barcelona: Paidós.

Laclau, E.; Ch. Mouffe (1 985). *Hegemonía y estrategia socialista*. México: Siglo XXI editores.

Laclau, E. (1990). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Argentina: Nueva Visión.

Laclau, E. (1994x). "Why do Empty Signifiers Matter to Politics?", en Jeffrey Weeks (ed.). *The Lesser Evil and the Greater Good*. Londres: Rivers Cram Press.

Laclau, E. (1 994b). "Universalism, Particularism and the Question of Identity", pp. 1-16. Texto inédito.

Morales, H. (1991). "El sujeto del fantasma", en N. A. Braunstein (come.). *La cosa freudiana. México: Fundación Mexicana de Psicoanálisis*.

Morales, H. (1992). "Lo social en Lacan", en *Anamorfosis* (1), marzo.

Remedi, E.; F Aristi; A. Castañeda y M. Landesmann (1987a). "La libertad y el censor, dos imágenes de la identidad del maestro", en *Perfiles Educativos* (37), julio-septiembre.

Remedi, E.; P Aristi; A. Castañeda; V Edwards y M. Landesmann (1987b). *La identidad de una actividad: ser maestro (Documento DIE 160: 7)*. México: DIE-

CINVESTAV.

Remedi, E.; P. Aristi; A. Castañeda y M. Landesmann (1989). "El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa. Aportes a la identidad y quehacer del docente", en *Freud: a 50 años de su muerte (Cuadernos de Formación Docente)* (2930, dic.). México: ENEP-A.

Remedi, E. (1997). *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977*. Tesis de doctorado. México: DIE-CINVESTAV.

Reynaga, S. (1996). *Procesos de formación y representaciones en estudiantes de la licenciatura en sociología*, Tesis de doctorado. Guadalajara, Jalisco: UDEG.

Sefchovich, S. (1989). "Los caminos de la sociología en el laberinto de la Revista *Mexicana de Sociología*", en Revista Mexicana de Sociología 51 (1), enero-marzo, México: IIS-UNAM.

UNAM (1 979-83). Informe de *actividades*. México: UNAM.

Zizek, S. (1992). El sublime *objeto* de la ideología- México: Siglo XXI editores.