



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

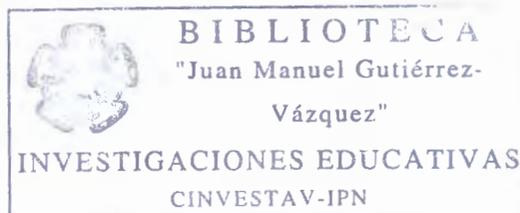
Sede Sur

Departamento de Investigaciones Educativas

**VERANO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA:
SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS DESDE LA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN**

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias en la
Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta



Irán Guadalupe Guerrero Tejero

Licenciada en Educación

Directora de tesis

**CINVESTAV
IPN
ADQUISICION
DE LIBROS**

Rosa Nidia Buenfil Burgos

Doctora en Filosofía

Octubre, 2006

Una nota importante que antecede todo

Todo surgió por mi nueva ocupación, por tratar de entender mi función ahí...y fue volviéndose lógico.

Una de las primeras locuras vino al pensar en el corto del hombre orquesta. Es conocida mi fascinación por las caricaturas, pues bueno, ahora fue útil.

Recordé el pasaje de la niña de la moneda...su indecisión...y luego, ante la incertidumbre y la indignación...su nueva determinación y la explosión de su talento.

Después, una extraña carcajada...un extraño descubrimiento de estar aquí.

Todo se volvió tan claro...y escribí la locura nueva de mis orígenes.

La escritura es un proceso de cura (y de locura también), doy el crédito de la idea a Remedi, Rosa Nidia y Saur. La locura aparece en todo su esplendor cuando escribes, pero se recrudece en el momento en que sientes la ilusión de cierre temporal, como puede ser la entrega del documento de tesis. Cuando viví este instante (repartido en varias repeticiones que parecían interminables), regresaron con mucha fuerza a mi mente imágenes de lo vivido en mi propia experiencia como “veraniega”. Sentí la necesidad de romper el miedo de finiquitar algo, aunque no fuera la máxima obra de mi vida. Esta necesidad apremiante de cerrar ciclos, terminarlos o decidir su continuidad, siempre trae implicaciones y requiere, en mi caso, de dar créditos a mi familia, pedazos de familia y personas valiosas, quienes a través de múltiples roles, fueron cruciales para recomponerme ante las dislocaciones y construir nuevos imaginarios, señalaría desde el Análisis Político del Discurso (APD).

Tengo un vínculo especial con Mérida y México. Ciudades que parecen países diferentes en un mismo territorio; no necesitamos viajar tan lejos para vivir la experiencia del extranjero. La experiencia no fue fatal, siento que obtuve grados en varias áreas, por ejemplo, en ciencias y...en cocina yucateca.

A los que están y no están en estas líneas, muchas gracias por todos los momentos que me permitieron construir. Para conservar el tono formal (que siempre transgredo) solamente daré créditos.

Universidad Autónoma de Yucatán

Raúl Godoy, Alfredo Dájer, Andrés Aluja, Carlos Echazarreta, Marco Antonio Cortéz Navarrete y equipo. José Luis Domínguez Castro, Dámaris Mijangos, Claudia Castillo. Raúl Arroyo, Tesi López, Gaby González, Carlos Medina, Gilberto Timoteo Mejía, Manuel Acevedo.

Isaura Ortiz, Ma. Elena Torre, Lety Paredes, Juan Magaña, Luis Chel. Muy especialmente a Luz María Can y Carlos Alonzo Blanqueto.

Academia Mexicana de Ciencias

Judith Zubieta, Rocío Rosas, Amparo Arana.

Departamento de Investigaciones Educativas (DIE)

Liz y compañía, Paty. Todas y cada una de las secretarias y auxiliares; con especial cariño a Gloria, Juanita y Esthercita. Don Agus, Lilia, Rodolfo y Cornelio. Vigilantes.

Mi adorada Marcia, mamá universal del DIE. Rosita, eterna y sincera sonrisa institucional y proveedora de soluciones. Un lugar especial para quienes recientemente entraron a mi vida, y casi sin conocerme me dieron su incondicional apoyo: Judy, July, Myr, Ana Rosa, Lupe, Ángel.

Comunidad académica, a la que me vinculan lazos de amistad.

Rosa Nidia, Meche, compañeros de PAPDI y APD. Saur, Pepe, Abelardo. Olga en todas circunstancias con las eternas disquisiciones sobre interpelación y modernidad-posmodernidad. Remedi y su extraña y oportuna aparición. Medardo Tapia y Vero.

Compañeros de vivienda, mudanzas e ideas poderosas. Pedazos de familia y vínculos elegidos

Yolanda, Saraí, Elena, Glorys, Mayra. La comunidad de Candelilla 57 (Fer, Evgueni y de nuevo Olga). Sisi y Oscar, los inverosímiles personajes de cuento. Sally y Daniel con su lugar especial. Mi querida Rosario. Alux, Gaby y José Luis.

Familia que me acompaña desde y en cualquier lugar

Papá y herramientas. Mamá y laboratorio. Narja, amor de hermana y maestra. Me quedo sin palabras, pero se desborda el sentir. Paty. Con especial dedicatoria para ustedes: mi familia.

Vale y su lógica. Rosy, Don Pepe, Loló y sus recuerdos.

Mis antecedentes de sangre: mis cuatro abuelos. *PapaPepe*: como dice Remedi, espero resolver algo en la tercera generación. Por creer en mí, va con especial cariño.

A mis muertos vivos. A mis vivos. A los que no están en la lista. A los procesos de inclusión y exclusión que fueron poderosos detonantes. A las expectativas de futuro que me movieron a cerrar el texto inconcluso. A todo lo mencionado, doy los créditos correspondientes.

Si tanta gente se necesita para la tesis de maestría, no quiero imaginar la de doctorado...

Resumen

Esta investigación se denomina *Verano de la Investigación Científica: significados construidos desde la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)* y ofrece un panorama de la resignificación del Verano nacional de la Academia Mexicana de Ciencias, en el regional de la UADY, el cual fue creado en el año 2002. En este trabajo se analizan los significados que los actores de la UADY -funcionarios, docentes y estudiantes- han construido acerca del Verano. También se exploran los mecanismos y dispositivos que emergieron o fueron construidos para ejercer la interpelación en los actores.

Las fuentes de información utilizadas para la construcción del referente empírico de este estudio fueron: entrevistas semi-estructuradas, material publicitario y documentos institucionales. Este trabajo es de carácter cualitativo y fue realizado desde la perspectiva del Análisis Político de Discurso (APD), la cual recupera aspectos de diversas disciplinas y los articula en una estrategia de análisis de lo social.

Abstract

This research is called *Verano de la Investigación Científica: meanings constructed within the Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)*. It offers a landscape about the resignification of the national program from Academia Mexicana de Ciencias in the local program from UADY, which was created in 2002. In this work, the meanings that UADY actors –functionaries, lecturers and students- have constructed about the Verano program, are analyzed; also, the thesis explores the mechanisms and dispositives which emerged or were constructed to interpellation in the actors.

The sources of information used for the construction of empiric referent were: semi structured interviews, publicity material, and institutional documents. This work has a qualitative character and was carried from Political Analysis of Discourse perspective, which takes aspects from different disciplines and articulate them in an social analysis strategy.

Contenido

Introducción	5
1. ¿A quiénes y por qué puede resultar útil este trabajo?	6
2. Aproximación a la manera en que fue efectuada esta investigación	9
3. Organización de la tesis	11
Capítulo uno	
Aproximación temática, teórica y metodológica al Verano de la Investigación Científica (VIC).....	13
1. Aproximación temática	13
<i>¿Desde dónde partir para abordar el Verano? Los vínculos educación- investigación</i>	<i>14</i>
<i>¿Por qué estudiar el Verano? ¿Es pertinente?</i>	<i>18</i>
<i>En dónde se sitúa el APD y desde dónde mira la identidad, los procesos de interpelación e identificación</i>	<i>20</i>
2. ¿Desde dónde analizar el Verano? Aproximación teórica.....	23
<i>Hablemos de la perspectiva del Análisis Político de Discurso (APD)</i>	<i>23</i>
3. Nociones ordenadoras del trabajo	26
<i>Significación.....</i>	<i>27</i>
<i>Interpelación</i>	<i>28</i>
4. Aproximación metodológica.....	28
<i>Tema y preguntas de investigación.....</i>	<i>28</i>
<i>Dificultades</i>	<i>30</i>
5. Una nota personal importante.....	32
Capítulo dos	
El Verano de la Investigación de la Península de Yucatán: condiciones de producción y legitimación en la UADY	35
1. Condiciones de producción del Verano nacional	35
<i>Emergencia del Verano de la Investigación Científica.....</i>	<i>35</i>
<i>Algunos cambios del Verano nacional</i>	<i>38</i>
<i>La aparición de los Veranos Regionales</i>	<i>41</i>
2. Condiciones de producción del Verano regional en la UADY.....	42
<i>La puesta en evidencia de las fisuras: el diagnóstico institucional</i>	<i>42</i>
<i>El PIFI, detonante de acciones: Modelo educativo y Priori.....</i>	<i>49</i>

<i>El Modelo Educativo y Académico</i>	52
<i>El Priori</i>	54
<i>Tejido de acciones sin fronteras claras: Modelo Educativo, Priori, Verano</i>	57
3. El momento de una nueva legitimación y apropiación: el Verano de la Investigación de la Península de Yucatán.	61
<i>Condiciones que favorecieron la legitimación del Verano como parte del Priori</i>	64
<i>A manera de cierre</i>	69
Capítulo tres	
El Verano regional ¿un programa que convoca a diferentes actores?	71
1. Consideraciones sobre el uso de las nociones de identidad e identificación.....	71
2. Un paso previo a los procesos identificatorios: ¿Qué es la interpelación?.....	76
3. La interpelación en la UADY, convergencia de medios de difusión y motivos para participar. Lo expresamente diseñado y lo circunstancial	80
<i>Medios por los que los profesores conocen el programa y motivos para participar</i>	88
<i>Difusión, visibilidad y estrategias específicas de la UADY: interpelación expresamente diseñada</i>	90
<i>La importancia de la visibilidad y la difusión</i>	93
4. Rituales, fetiches institucionales y condiciones regionales que refuerzan la interpelación	95
<i>Rituales</i>	95
<i>¿Qué piensan los actores del congreso?</i>	104
<i>Fetiches</i>	111
5. ¿Es una interpelación exitosa?.....	120
Capítulo cuatro	
La construcción permanente de significados del Verano en la UADY	126
1. Consideraciones sobre la significación	126
2. Construcción de aprendizajes académicos y de vida.....	131
<i>¿Qué actividades realiza el estudiante durante el Verano?</i>	131
<i>Carencias y crisis de los estudiantes durante el Verano</i>	133
<i>Los aprendizajes considerados como valiosos según los grupos de actores</i>	135
<i>Otras experiencias a las cuales tienen acceso los estudiantes: los aprendizajes de vida</i>	138
3. Imágenes acerca de la investigación, los investigadores y los veraniegos.	141

<i>La investigación</i>	141
<i>Imágenes acerca de los investigadores</i>	147
<i>Imágenes de los "veraniegos"</i>	152
4. La significación del Verano: lo negro y lo blanco, en una escala de grises	159
<i>Lo negro</i>	160
<i>Lo blanco</i>	162
<i>Una mirada emocionalmente matizada del Verano</i>	165
5. ¿En qué podemos notar que se identifican los muchachos, principales beneficiarios o destinatarios del programa?	172
<i>Articulando los significados sobre el Verano</i>	175
Conclusiones	181
1. Algunas respuestas a las preguntas de investigación.....	181
<i>Respecto a las condiciones (de producción) que fueron favorables para crear un Verano regional siguiendo la tendencia del Verano de la AMC</i>	181
<i>Respecto a los móviles para que el Verano regional haya convocado y siga convocando a los actores</i>	183
<i>Respecto a los significados que han construido -docentes, funcionarios, estudiantes- sobre el Verano y los que los movilizan a "engancharse" con el programa</i>	186
2. Lo contingente e inesperado.....	187
3. Incompletudes y precariedades de esta tesis	188
4. Veredas hacia otros horizontes	189
Referencias	192
Notas de prensa	197
Entrevistas realizadas por la autora.....	198
Entrevistas complementarias realizadas por la autora	198
Anexos	199
Anexo 1. Guía de entrevista para estudiantes	200
Anexo 1a. Guía de entrevista para funcionarios	201
Anexo 1b. Guía de entrevista para docentes.....	202
Anexo 2. Cuadro de datos de entrevistas realizadas	204
Anexo 3. Notas de prensa relativas a Priori y Verano.....	205
Anexo 4. Datos sobre el Verano	206
Anexo 5. Notas de prensa relativas a la emergencia del Priori (Diario de Yucatán)....	207

Anexo 5a. Nota de prensa relativas a la emergencia del Priori (Por Esto!)	208
Anexo 5b. Nota de prensa relativas a la emergencia del Priori (Diario del Sureste)....	209
Anexo 6. Fotografías del recuerdo de los congresos de estudiantes 2002, 2004 y 2005	210

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Una pequeña cronología de las acciones subsecuentes al PIFI 1.0

Tabla 2. Relaciones entre Modelo Educativo y Priori

Figuras

Figura 1. Presentación del Priori.

Figura 2. Disco compacto de difusión de la UADY.

Figura 3. Configuración de la interpelación exitosa de los estudiantes.

Figura 4. Entrega de becas del 21 de junio de 2002.

Figura 5. Entrega de becas del 25 de junio de 2003.

Figura 6. Entrega de becas del 15 de junio de 2004.

Figura 7. Entrega de becas del 23 de junio de 2005.

Figura 8. Preparación para la exposición de carteles.

Figura 9. Conferencia inaugural a cargo de la Dra. Ana Ma. Aragonés, en el congreso 2004, efectuado en Telchac Puerto.

Figura 10. Aspecto de un receso de los estudiantes en el Congreso 2004 efectuado en el Hotel Reef.

Figura 11. Premiación, cena y clausura del Congreso.

Figura 12. Aspecto de los camiones que transportaron a los estudiantes.

Figura 13. Llegada al hotel y múltiples formas de vestir.

Figura 14. Aspecto de las ponencias de los estudiantes.

Figura 15. Modificaciones de las memorias de los congresos.

Figura 16. Objetos cotidianos que naturalizan el sentido del Verano.

Figura 17. Portafolio que fue obsequiado a los estudiantes en el congreso 2005.

Figura 18. Constancias entregadas a los estudiantes en los diferentes congresos.

Figura 19. Parte delantera y posterior de la camiseta del año 2002.

Figura 20. Camiseta del congreso 2005.

Figura 21. Fetiche con elementos regionales.

Introducción

Esta investigación se denomina *Verano de la Investigación Científica: significados construidos desde la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)*. En este trabajo pretendo analizar los significados que los actores de la UADY -funcionarios, docentes y estudiantes- han construido acerca del Verano; así como explorar los mecanismos y dispositivos que emergieron o fueron construidos para ejercer la interpelación en los actores. Este trabajo también ofrece un panorama de cómo ha sido la respuesta de dichos actores ante la convocatoria del Verano. Para dar cuenta de lo anterior, fue fundamental analizar cómo fue diseñado y apropiado el Verano, a su vez fue también vital caracterizar las condiciones de producción que fueron favorables para resignificar el Verano nacional de la Academia Mexicana de Ciencias (AMC) en el regional (de la UADY) el cual surge en el año 2002. Este trabajo es una aproximación que puede iluminar algunos aspectos sobre los procesos de implementación y resignificación de las iniciativas y cómo éstas permean o no a los actores; así como de los dispositivos que se construyen e integran para interpelarlos o no, exitosamente.

Las exigencias en investigación, ciencia y tecnología, en México como en otros países, están adquiriendo ciertos matices de fortaleza, pero aún no son suficientes. Este interés no es originado por los “buenos sentimientos” de las naciones, sino por necesidad, porque el conocimiento les puede ofrecer posibilidades de desarrollo; de ahí el interés de muchos países por invertir mayor porcentaje de su producto interno bruto en la formación de investigadores y científicos, así como en investigación. En México, esto no ocurre de la mejor manera “si seguimos como vamos, dentro de pocos años habrá aún menos investigadores en el país (...) pues el ingreso a carreras científicas ha estado declinando en los últimos años” (Herrera, 2002: 2). Dicho autor también señala, que ante estas situaciones, cada día se hace más necesario que científicos y humanistas compartan sus ideas, sus conocimientos y sus métodos, y las hagan confluir en el desarrollo de nuevas iniciativas y esfuerzos para estimular la actividad científica en nuestro país. La difusión y el fomento de la investigación (no solamente en los posgrados, sino en otros niveles) representan algunas de las muchas alternativas disponibles para lograrlo; por esto mi interés por el Verano de la Investigación Científica.

El argumento central que atraviesa la tesis, es el doble carácter del Verano de la Investigación: como condición resultante y como condición de producción. Esto lo

puedo afirmar, debido a que después del análisis y la interpretación, se hace evidente que el Verano de la UADY a la vez que fue un discurso resultante de (a) las condiciones nacionales en materia de políticas educativas y de fomento a la ciencia e investigación y (b) de la iniciativa emprendida por la Academia Mexicana de Ciencias (AMC), también se constituyó en un discurso que posibilitó el llamado, la interpelación (como documentaré en el capítulo tres) e incluso la movilización de funcionarios, docentes y estudiantes de la UADY.

Esta investigación se ubica en el ámbito educativo, en el punto en que los procesos de formación de estudiantes se articulan con la investigación, esto es, en el área de cruce y convergencia entre educación e investigación. Debo aclarar que *lo educativo*, desde esta perspectiva, no sólo incluye los aspectos académicos, sino todo lo que sea formativo aunque no sea académico, como por ejemplo, los aprendizajes de vida.

La realización de este trabajo ha implicado una incesante reconstrucción del objeto de estudio, puesto que parto de que éste no está prefijado, ni pienso que podamos "encontrarlo". Uno de los aspectos que más ha iluminado este proceso es el reajuste de las preguntas de investigación que orientaron el trabajo de investigación, las cuales quedaron de la siguiente manera:

- ¿Qué condiciones (de producción) fueron favorables para crear un Verano regional siguiendo la tendencia del Verano de la AMC?
- ¿Por qué el Verano convocó y sigue convocando a los actores?
- ¿Qué significados han construido -docentes, funcionarios, estudiantes- sobre el Verano? ¿cuáles de éstos los movilizan a "engancharse" con el programa?

1. ¿A quiénes y por qué puede resultar útil este trabajo?

Este trabajo, desde mi opinión, puede ser útil para diferentes destinatarios. En primera instancia, porque es un tema joven, que apenas ha sido abordado; los escasos trabajos que existen alrededor de este tema, presentan perspectivas de corte más evaluativo. En segunda, porque comprender estos procesos, en los cuales se verifica un aprendizaje mediante la socialización y experimentación, puede producir efectos importantes en los jóvenes estudiantes, incluso en su formación futura en el posgrado, si optan por éste. Todo esto puede constituir algún aporte para las maneras de emprender nuevas acciones en la divulgación de la actividad científica y la

investigación, especialmente por la importancia que reviste desmitificar algunos aspectos y construcciones elaboradas alrededor de estos temas.

Otro elemento de utilidad del trabajo, es que brinda acceso a la pluralidad de voces que intervienen en la resignificación de un programa nacional; pues incluye no sólo al estudiantado, sino también a los funcionarios y docentes de la Universidad. Por esta razón, me parece que es un útil articulador de estas voces, que puede ser funcional y esclarecedor para diferentes grupos de actores y/o instituciones.

El enfoque que planteo puede aportar información e ideas sobre aspectos que desde otra perspectiva, habrían sido poco vistos o enunciados. A pesar de esto, es importante considerar que este trabajo tiene fisuras en otras áreas o desde otras miradas, pues como toda investigación, a la vez que ilumina algunos aspectos, oscurece otros.

Este trabajo, posibilita en cierto grado, asomarse a la implementación de una iniciativa en el ámbito local, proceso que forzosamente implica la resignificación de la intención original con que fue diseñado un programa desde una perspectiva global. La implementación no ha sido considerada importante y tampoco ha constituido una categoría política clara o un momento de construcción en los procesos que intenta desatar (Ezpeleta, 2004). Se olvida en muchas ocasiones, que la implementación no es sólo un problema administrativo o reducido a las relaciones entre un jefe y un subordinado, o un administrador o un maestro (McLaughlin, 1998) lo que se confirma en este trabajo cuando los actores sostienen que “no es un programa burocrático” sino que involucra y tiene alto nivel de participación de los actores, es decir, en la implementación juegan otros aspectos que merecen ser explorados.

Otros aspecto útil (especialmente para aquellos interesados en generar participación en nuevos programas) es el análisis que en este trabajo se realiza de la construcción, despliegue y emergencia de las interpelaciones emitidas y recibidas por los diferentes actores; es decir, los “llamados” para que el sujeto se percate de la existencia de propuestas de modelos de identificación, así como los dispositivos de convocatoria que se construyen y emergen durante los procesos de implementación y resignificación de iniciativas. Se podrá observar durante el trabajo, la manera en que los mismos actores se van constituyendo en “agentes interpeladores” que amplían la difusión y convocatoria hacia el Verano y los mecanismos interpelatorios que emplean, ya sean expresamente diseñados o circunstanciales.

La importancia de los significados construidos desde la visión de los actores es otro aspecto nodal que se ilumina en esta investigación; este aspecto puede ser útil y enriquecedor para los funcionarios o directivos de instituciones de educación superior, especialmente en las fases y procesos de resignificación de iniciativas: “los cambios educativos pueden ser prescritos y legislados, pero si no quieren quedarse en mera retórica o maquillaje cosmético, deberán ser reapropiados/adaptados por los centros, alterando los modos de trabajo habituales y establecidos” (Bolívar, 1996: 239) En este sentido, percatarse de los significados construidos, puede representar un instrumento de apoyo para quienes decidan construir iniciativas o mejorar las existentes. Asimismo, este trabajo permite ver indicios de las huellas que dejan este tipo de programas en los individuos.

En cuanto a los destinatarios de la tesis, un grupo importante son los investigadores anfitriones de estudiantes del Verano, pues esta investigación les resultaría útil y enriquecedora para ver cuáles son las imágenes que dan y que emanan, y para ver lo que pueden hacer emerger en el proceso de formación de los estudiantes. También puede aportar elementos para tener una visión en perspectiva de las etapas formativas en la ciencia e investigación, en las que se puede estimular el interés de los estudiantes por estos temas; así como para destacar que la formación para la investigación, a pesar de que tradicionalmente ha sido ubicada en el posgrado, no es exclusiva de este nivel educativo.

Uno de los aspectos cruciales que quiero destacar en esta tesis como útil y relevante, es reiterar la importancia que reviste lo afectivo en la construcción de imágenes y significados y en el establecimiento de vínculos afectivos (en este caso con el programa del Verano). En el trabajo denominado *La enseñanza de la astronomía*,¹ Fierro (2006) señala el empleo de las pasiones para enseñar ciencia; considero que dichas pasiones pueden ser extrapoladas al fomento de la investigación y a la formación de jóvenes científicos, pues estas actividades involucran importantes dosis de actividades de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto, de pasión (en el uso común del término). El amor (en ocasiones tan duramente criticado en los ámbitos científicos y académicos) puede estar presente en la docencia, y también en experiencias como las que motivan y son analizadas en este trabajo de investigación. Aspectos como el reconocimiento a los estudiantes, la generación de experiencias agradables y

¹ Este trabajo lo obtuve en agosto de 2006 del sitio <http://www.ampcn.org.mx/assets/pdfs/comunicado.pdf#search=%22julieta%20fierro%22>

especiales, la cooperación entre estudiantes y docentes, la narrativa de vida (especialmente de los investigadores quienes imprimen su biografía personal en el trabajo del Verano con los estudiantes) (Fierro, s.f.) son elementos que encontraron correspondencia y evidencia en esta investigación, y cuyo conocimiento puede resultar provechoso para diferentes destinatarios.

En resumen, esta investigación puede resultar de utilidad a:

- Diseñadores e implementadores de políticas institucionales
- Funcionarios universitarios
- Anfitriones de los jóvenes “veraniegos”
- Los interesados en las dinámicas institucionales de apropiación de una iniciativa en educación superior a nivel nacional
- Los interesados en la formación de investigadores
- Los interesados en la divulgación de las ciencias.

2. Aproximación a la manera en que fue efectuada esta investigación

La cristalización de un proyecto de investigación, requiere poner en juego una serie de elementos que durante el proceso se van articulando y ajustando. Esto ocurre en el caso de la relación triádica entre las preguntas de investigación, el referente empírico y el teórico, entre los cuales se van colocando “bisagras” que permiten mirar de una manera analítica y compleja el objeto de estudio que se construye.

Como parte de la aproximación teórica, debo señalar que este trabajo es de carácter cualitativo y fue realizado desde la perspectiva del Análisis Político de Discurso (APD)², la cual recupera avances de diversas disciplinas y los integra en una estrategia de análisis de lo social. La peculiaridad del APD, es que se concentra en el estudio de los procesos históricos³ en que se construyen los significados y también analiza la transformación de los mismos (Buenfil, 1994).

El APD, parte de la noción de que discurso, no implica solamente lo lingüístico, pues la capacidad de significar no se limita al lenguaje hablado o a una pieza oratoria (en el sentido común que la conocemos), sino que el discurso, involucra diversos tipos de actos, objetos, relaciones y medios, que a través de un símbolo, evocan un

² El APD es una línea de pensamiento promovida y encabezada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe en la Universidad de Essex, Inglaterra. En México, el APD ha sido impulsado por Rosa Nidia Buenfil y colaboradores en diversos seminarios, publicaciones y foros.

³ Históricos no en el sentido de escribir una historia general, sino de lanzarse dentro de una historia concebida como una temporalidad de sucesos que no se pueden predecir o dominar, que permiten que los significados se transformen, se construyan, cambien (Torfing, 1991).

concepto (Buenfil, 1994). Por lo tanto, las formas de significación, pueden remitir a expresiones gestuales, pictóricas, musicales, etc.

Discurso es entonces, todo acto u objeto que involucra una significación, y es inherente a toda organización social. La constelación de significados que integra al discurso, es abierta, precaria y relacional (el significado de un objeto está en función de las relaciones que establece con otros objetos) Tan discursiva es esta introducción, como guiñar un ojo o usar una imagen, puesto que todas estas expresiones son construcciones sociales de la realidad, y condiciones para la comunicación de sentido socialmente compartido.

Para analizar el discurso, el APD, se ha nutrido de varias miradas disciplinarias, como: teoría política, análisis de discurso, teorías sociales, filosofía, psicoanálisis, historia, entre otras, procurando una vigilancia epistemológica y compatibilización de los aportes de cada disciplina. De cada una de ellas, se recuperan argumentos importantes para cuestionar las pretensiones absolutistas del pensamiento occidental de la Ilustración.

En el marco de esta investigación, las dos principales nociones ordenadoras⁴ que utilizo provienen del APD: significaciones e interpelación.⁵ Estas categorías no fueron utilizadas como nociones duras o camisas de fuerza, sino únicamente como guía. Dichas categorías no evitaron la emergencia de otras nociones teóricas complementarias, así como la construcción de categorías intermedias durante el trabajo con el referente empírico; lo que me permitió una mejor integración y articulación de un cuerpo conceptual de apoyo. Todo ello se desarrollará en capítulo uno con mayor detalle.

En cuanto a la aproximación metodológica es pertinente señalar que por metodología entiendo un proceso de articulación y ajuste permanente de: principios ontológicos y epistemológicos, un cuerpo conceptual de apoyo, referente empírico

⁴ Por *nociones ordenadoras* debe entenderse aquellas nociones que sirvieron como guía y que posibilitaron la estructuración del trabajo así como el análisis y la construcción alrededor de ellas. Otras de las nociones que también resultaron de gran utilidad e importancia, y que en este sentido también pueden considerarse como ordenadoras, fueron *identidad e identificaciones*. Dichas nociones no fueron incluidas aquí, sino que fueron utilizadas como herramientas específicas en el capítulo tres, ante la necesidad de delimitar el trabajo y priorizar lo que analíticamente me resultó más útil. Ambas, quedan reservadas como herramientas analíticas potenciales para futuras exploraciones.

⁵ La noción de interpelación se toma del Análisis Político del Discurso Educativo. Es “la operación discursiva mediante la cual se propone un modelo de identificación a los agentes sociales a los cuales se pretende invitar a constituirse en sujetos de discurso” (Buenfil, 1994: 20).

documentado, proceso de construcción de un objeto de estudio, elección de formas y estrategias de recuperación de la información y su análisis, así como la articulación de resultados (estructuración y redacción) (Buenfil, 2004).

Las fuentes de información utilizadas para la construcción del referente empírico de este estudio fueron: entrevistas,⁶ material publicitario⁷ y documentos institucionales.⁸

Como parte de la articulación que mencioné al hablar de la metodología, algunos de los pasos realizados en esta investigación fueron: (a) revisión y análisis de los documentos institucionales; (b) concentración de información de las notas de prensa; (c) análisis de entrevistas; (d) codificación de temas y (d) construcción de categorías intermedias.

Este estudio se verificó en la Universidad Autónoma de Yucatán. Se hizo un muestreo intencional para procurar que los estudiantes y profesores seleccionados pertenecieran a las diferentes áreas de conocimiento contempladas por la UADY. El trabajo de campo fue verificado durante el año 2005, y el análisis y redacción durante el 2006.

3. Organización de la tesis

Los capítulos funcionaron como ejes articuladores vacíos, alrededor de los cuales fui agrupando y construyendo lo que obtuve del análisis. La tesis quedó integrada por cuatro capítulos y un apartado de conclusiones.

El primer capítulo se denomina *Aproximación temática, teórica y metodológica al Verano de la Investigación Científica (VIC)*. El objetivo de este capítulo es aproximar al lector a la temática del Verano de la Investigación Científica. También pretendo brindar información acerca del abordaje teórico - metodológico. En este capítulo también presentaré una nota personal sobre mis implicaciones con el tema y algunas consideraciones en este sentido.

⁶ Para el análisis se consideraron 12 entrevistas semi-estructuradas realizadas con funcionarios, docentes y estudiantes de la UADY (cuatro de cada grupo de actores). Otras entrevistas con las que se contaba, se han considerado como complementarias únicamente.

⁷ El material publicitario incluyó notas de prensa, fotografías y objetos. De todas las notas de prensa y fotografías, se hizo un trabajo de selección. En lo relativo a los objetos, bajo la noción de colección significativa de objetos, se agruparon solamente a aquellos que fueron pertinentes y útiles para esta investigación.

⁸ Los documentos fueron: Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) 2001 y 2003, Modelo Educativo y Académico, notas sobre Priori y un informe del rector.

En el segundo capítulo, titulado *El Verano de la Investigación de la Península de Yucatán: condiciones de producción y legitimación en la UADY*; describo y analizo las condiciones que favorecieron la emergencia del Verano regional en la UADY, así como la legitimación de dicho programa.

En el tercer capítulo *El Verano regional ¿un programa que convoca a diferentes actores?* analizo la manera en que el Verano convoca a los actores; con esta finalidad abordo las modalidades de interpelación, expresamente diseñadas o circunstanciales, que estimulan la participación de la comunidad universitaria en el programa.

En el cuarto capítulo denominado *La construcción permanente de significados del Verano en la UADY*, presento aproximaciones a los significados que están llenando el significante “Verano”. La intención es mostrar los significados que los diferentes actores (funcionarios, docentes y estudiantes) construyen sobre este programa así como aspectos con los que se identifican. El papel de lo afectivo que estructura la significación, es clave en este capítulo.

Finalmente el apartado de *Conclusiones* presento el tejido de los asuntos abordados en cada capítulo, pero desde una perspectiva analítica enriquecida con la visión global de la investigación.

Una de mis mayores expectativas, es que el lector encuentre claves de lectura que le permitan acceder de manera fluida al texto, el cual fue elaborado pensando en el “tercero vigilante”, en los destinatarios, en el Otro que involuntariamente rige nuestros actos. Esto requirió un trabajo de esclarecimiento de mi implicación personal con el tema, distanciamiento y toma de responsabilidad ante lo que enuncio y digo.⁹ Con estos elementos, puedo señalar que esta tesis responde a una inquietud propia y a las construcciones que he elaborado en mi vida académica y personal, pero que finalmente fue motivada por ese leve deseo de que tenga algún alcance en terceros.

⁹ El uso de la primera persona no debe interpretarse como un gesto de originalidad absoluta o propiedad privada de las ideas (Buenfil, 1994), sino como toma de responsabilidad de mi trabajo y de las ideas que aquí aparecen. Esta medida está enmarcada en la visión que construí desde el APD, en el sentido de la posibilidad de decisión política del sujeto así como de su posicionamiento y enunciación de dicho posicionamiento.

Capítulo uno

Aproximación temática, teórica y metodológica al Verano de la Investigación Científica (VIC)

El objetivo de este capítulo es aproximar al lector a la investigación denominada *Verano de la Investigación Científica: significados construidos desde la UADY*. Con esta finalidad presentaré una aproximación temática al Verano de la Investigación Científica¹⁰ de la AMC, ya que es una de las condiciones de producción fundamentales del tema de interés de esta tesis; también ofreceré información acerca del abordaje teórico – metodológico construido y utilizado para esta investigación, que permitirá al lector ubicar desde qué parámetros de intelección se realiza la indagación e interpretación del referente empírico. En este capítulo también presentaré algunas consideraciones sobre mis implicaciones con el tema, en lo que he denominado como *Una nota personal importante*. Este capítulo es nodal, pues explicita los posicionamientos epistemológicos, teóricos y personales que he adoptado en esta investigación y que permean todo el trabajo.

1. Aproximación temática

El Verano de la Investigación Científica (VIC) fue creado en 1991 por la Academia Mexicana de Ciencias (AMC) asociación civil que fomenta el desarrollo de la investigación científica en diferentes sectores de la población. Es un programa destinado a estudiantes de licenciatura y consiste en estancias de dos meses con un investigador en activo en centros de investigación y universidades del país; tiene el objetivo de fomentar el interés de estudiantes de licenciatura por la actividad científica. En este trabajo me referiré a este programa como Verano nacional o de la AMC.

Siguiendo la tendencia marcada por la AMC, hacia 1995, algunas universidades del país iniciaron la creación de Veranos regionales. Al momento de la realización de esta investigación, existían seis Veranos regionales: el Verano de las instituciones de la Cuenca del Pacífico (Delfín) bajo la coordinación de la Universidad de Occidente; el del estado de Guanajuato; el de San Luis Potosí; el del estado de Zacatecas; el Verano

¹⁰ Ambos programas, tanto el nacional como el regional, reciben el nombre de Verano de la Investigación Científica. Para diferenciarlos, me referiré al Verano de la AMC, como Verano nacional. El Verano de la UADY, será denominado Verano regional.

de la Ciencia de la Región Centro y el de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), el cual surgió en 2002 y que es motivo de esta investigación.

El Verano de la Investigación de la Península de Yucatán, será denominado en este trabajo Verano regional o de la UADY. Surgió como parte del Programa de Impulso y Orientación de la Investigación (Priori) el cual expresa el interés por impulsar la investigación en la universidad. El Priori estuvo ligado a la reestructuración del modelo educativo que en ese mismo año se estaba verificando. Está integrado por cinco acciones fundamentales; la primera acción, es el financiamiento para investigadores jóvenes dirigido a profesores que estén iniciándose en la investigación. La segunda, corresponde al otorgamiento de becas-tesis para estudiantes que se vinculen a proyectos de investigación institucionales. La tercera es el apoyo al programa “Emprendedores universitarios” que pretende promover el desarrollo de proyectos productivos como medio para el fomento e la innovación, creatividad, investigación y cultura. La cuarta acción consiste en la realización de congresos para los tesisistas, veraniegos y profesores investigadores. La quinta acción es el Verano de la Investigación Científica de la Península de Yucatán, el cual pretende fortalecer el interés de los estudiantes de licenciatura por la actividad científica en cualquier área de la ciencia y fomentar la realización de estudios de posgrado.

La última acción, el Verano de la Investigación Científica de la Península de Yucatán, es la que me interesa especialmente, debido a que es una resignificación del Verano nacional de la AMC.

¿Desde dónde partir para abordar el Verano? Los vínculos educación-investigación

Fenómenos como la globalización, el impacto de la tecnología, la sociedad de redes, las desigualdades sociales, entre otros, contribuyen a la sobredeterminación de la educación, pues es imposible deslindarla de otras cuestiones sociales que la trastocan cada vez más “este conjunto de acciones y de reacciones dialécticas conduce a un grandísimo número de lecturas posibles de estas situaciones de educación” (Ardoino y Mialaret, 1983: 68).

La noción misma de educación ya no tiene un sólo significado, sino que se ha convertido en un concepto polisémico y ambiguo. De acuerdo a Mialaret y Ardoino (1993) la educación puede ser considerada (a) como campo o terreno de prácticas sociales; (b) como función social que incluye instancias educativas institucionales y otras acciones educativas más difusas; (c) como discurso que es una visión del mundo

o una representación cultural de la función educativa; (d) en cuanto a la “profesionalización” que se deriva de la misma; (e) a partir de procesos, situaciones que buscan el cambio, la reforma; (f) en cuanto objeto de investigación que oriente a la producción de conocimientos nuevos.

La educación entonces, empieza a constituirse como un proceso que implica mutua afectación (Gramsci ya había señalado la imbricación de lo pedagógico y lo político) por tanto, el proceso educativo no puede reducirse a un determinismo en el que se reproducen elementos culturales. La conceptualización o reconsideración epistémica de la educación como un objeto múltiple, complejo, donde se pone de evidencia el pluriculturalismo, la diferencia, la crisis de significados, la tecnología, permite considerar e incluir mayor número de aspectos como elementos nodales de los nuevos proyectos educativos. Esto crea mayores desafíos para la educación, los cuales al ser problematizados, pueden contribuir a una mejor comprensión de los procesos educativos o constituirse como opciones de acciones futuras, probables de efectuarse en algunos casos.

Uno de estos desafíos es el estrecho vínculo existente entre educación e investigación y las acciones que derivan del mismo. Tradicionalmente, este vínculo ha sido ubicado en los posgrados por sus implicaciones en la formación de investigadores, pero “la formación para la investigación no es exclusiva de los posgrados, ni los programas de posgrado pueden agotar en un tiempo reducido todo lo que supone la formación de un investigador” (Moreno, 2002: 77) por lo que cada día se fortalece más la necesidad de iniciar el proceso de formación y desarrollo de habilidades de investigación desde edades tempranas o en otros espacios de formación.

En el caso de México, este énfasis en el fomento de la investigación, se reforzó en el Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006, en el cual se planteó que en el 2001 existían 25 000 investigadores, lo que equivale a 0.7 investigadores por cada 1000 personas contra una de Brasil, cuatro de España, seis de Corea y 14 de Estados Unidos (Dirección adjunta de planeación del Conacyt, 2001). Ante esta situación, se diseñaron políticas nacionales en materia de investigación, las cuales se reflejaron en documentos como el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 y el Programa Especial de Ciencia y Tecnología (Pecyt) 2001-2006.

El Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 establecía que para lograr el desarrollo social, era necesario mejorar los niveles de educación y bienestar de los mexicanos. Con el objetivo de lograr el crecimiento con calidad y el desarrollo

sustentable, se pretendía el fortalecimiento de la investigación científica e innovación tecnológica. En este documento, también se señaló que México necesitaba formar especialistas e investigadores capaces de crear, innovar y aplicar conocimientos que beneficien a la sociedad (Presidencia de la República, 2001).

El Programa Especial de Ciencia y Tecnología (Pecyt) 2001-2006, se desarrolló con base en los lineamientos del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Este documento fue resultado de una consulta a científicos, tecnólogos, empresarios, académicos y gobernantes, con el fin de integrar un instrumento para el desarrollo científico y tecnológico de México y superar su evidente desventaja ante otros países en la generación de conocimiento y desarrollo tecnológico.

El Pecyt estuvo integrado por una serie de objetivos y estrategias que pretendían contribuir a:

que México logre, en el mediano plazo, un avance científico y tecnológico que tienda a alcanzar el nivel de los países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), grupo del cual forma parte México (Dirección adjunta de planeación del Conacyt, 2001:17).

Esta política orientada al uso de la investigación y la ciencia para el desarrollo económico quedó de manifiesto en los tres objetivos estratégicos de este programa: (a) contar con una política de Estado en ciencia y tecnología (b) incrementar la capacidad científica y tecnológica del país (c) elevar la competitividad y la innovación de las empresas. Con la finalidad de alcanzar los objetivos planteados, se recalcó la necesidad urgente de contar con una política en materia de investigación que no atravesara por circunstancias de movilidad ni de cambio y promover dicha política como ley para garantizar su vigencia transexenal. También se planteaba incrementar la capacidad científica y tecnológica mediante la inversión del 1% del Producto Interno Bruto (PIB) en investigación y desarrollo experimental, pues desde hace más de 20 años el país ha invertido menos del 0.40% del PIB en ciencia y tecnología.

Dentro de las medidas para integrar sólidas infraestructuras físicas, humanas e institucionales, se pretendía aumentar el personal con posgrado y promover la investigación científica y tecnológica en la educación básica, media y superior. En relación con los objetivos empresariales, el Pecyt señalaba que era necesario promover la incorporación del personal científico en las empresas, estimular la gestión

tecnológica y fortalecer la infraestructura orientada a apoyar la competitividad e innovación de dichas empresas.

De acuerdo con el Pecyt 2001-2006, se aspiraba a formar 30 000 personas más, para ser empleadas en investigación y desarrollo en el sector productivo; se establecía también que era imperante la necesidad de formar investigadores mediante el fortalecimiento de los posgrados de las instituciones de educación superior y de los centros de investigación, para esto se pretendía promover el desarrollo de la ciencia básica y la formación de recursos humanos de alto nivel que fuesen requeridos en el gobierno, las universidades, los centros públicos de investigación y las empresas del sector productivo.

Estas medidas se conjuntaron con políticas educativas, como por ejemplo, las reflejadas en los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional. Dichos programas aparecieron en 2001 y actualizaron la estrategia planteada en los años noventa, orientada a proporcionar a las instituciones de educación superior apoyos suplementarios a su presupuesto ordinario, los cuales estarían condicionados a la evaluación de resultados (Rodríguez, 2002). Este tipo de tendencias y medidas, así como las iniciativas relativas al fomento de la investigación, encuentran un cauce importante en los espacios educativos y colocan ante nuevos retos a los diferentes organismos involucrados en actividades de educación e investigación.

Esto crea particularidades en las instituciones, pues mediante diferentes estrategias, los centros de investigación y universidades, tratan de responder a las demandas externas establecidas por el contexto, lo que propicia la creación de nuevos discursos y significados. Es así como surgen nuevas prácticas orientadas a la promoción de la investigación, las cuales, pueden o no, ser retomadas por las instituciones. Esto ocurre en el caso de la Universidad Autónoma de Yucatán, la cual en 2002, creó el Programa de Impulso y Orientación de la Investigación (Priori) con el objetivo de "incrementar la cantidad y la calidad de las investigaciones que se realizan en esta universidad, así como estimular la participación de los estudiantes en esta función, una de las tres tareas sustantivas de la universidad pública" ("El Priori", 2002). En este programa, como ya he mencionado, se encuentra alojada la acción del Verano de la Investigación de la Península de Yucatán, motivo de esta investigación.

¿Por qué estudiar el Verano? ¿Es pertinente?

Este interés se origina inicialmente por la experiencia de ser estudiante partícipe del Verano de la Investigación Científica en 2001 y 2002. Durante la licenciatura, empecé a cuestionarme sobre cómo era entendida o significada la noción de investigación, y traté de abordar este tema, sin embargo quedó como una meta incompleta.

Posteriormente, mediante el trato cotidiano con los estudiantes, revisión de literatura y trabajo de campo inicial, logré aproximarme a las experiencias de estudiantes que participaron en el Verano; la manera en que se verifica la formación y el modo en el que emerge en los estudiantes la iniciativa para continuar una carrera científica. Con estas inquietudes en mente, me propuse delimitar estas cuestiones para iniciar el proceso de construcción de mi objeto de estudio; es así como surge este trabajo. Aunque estoy convencida de que la subjetividad del investigador siempre estará presente de alguna manera, en esta investigación procuro tomar distancia, lo que representa un esfuerzo por comprender de manera crítica y analítica la resignificación de esta práctica, asunto que abordaré con mayor profundidad en el apartado de *Una nota personal importante*.

Además de estos factores personales, una revisión preliminar de la literatura, mostró la escasez de estudios relativos al tema, por ser éste relativamente reciente. La literatura en relación con las actividades de fomento de la investigación en licenciatura mediante actividades extracurriculares, registra un saber no sistematizado formalmente (Guerrero, 2003). Se localizaron dos trabajos de investigación relativos al Verano de la Investigación Científica: el de Villa et al., realizado en 1996, que es una evaluación del cumplimiento de los objetivos del programa, su operación y efectos adicionales; y el de Guerrero y Cisneros realizado en 2003, el cual es un estudio de carácter exploratorio sobre las percepciones de estudiantes participantes en el VIC. En la actualidad, la UADY está verificando un tercer trabajo que consiste en una evaluación formal del Verano.¹¹

El estudio de Villa et al., se denomina *El verano de la investigación científica: una herramienta para acercar el talento estudiantil al posgrado*. Este estudio realiza una evaluación del VIC con base en indicadores cuantitativos. Una de sus conclusiones es

¹¹ La Coordinación General de Investigación y Relaciones Interinstitucionales de la UADY, se encuentra realizando una evaluación acerca del funcionamiento de los Veranos de la Investigación Científica (Priori y AMC). Esta evaluación tiene el objetivo de dar seguimiento a los ex becarios de los programas y es parte del proyecto de tesis de Maestría en Educación Superior de la L.E. Claudia Castillo Suárez, bajo la dirección del Dr. Andrés Aluja Schunemann.

que el programa había adquirido madurez y estaba siendo reconocido por instituciones de educación superior y de posgrado, investigadores y estudiantes en todo el país. También se concluyó que estaba cumpliendo con los objetivos y generando efectos adicionales como la creación de veranos regionales.

En un estudio preliminar exploratorio, Guerrero y Cisneros (2003) utilizaron la técnica de grupos focales para entrevistar a un grupo de estudiantes de la UADY, que participaron en el programa del Verano de la Investigación Científica en sus diferentes modalidades: programa Delfín, Verano regional y el Verano de la Academia en el 2001 y 2002. Entre los resultados de la entrevista focal se encontró que las principales actividades que desempeñan los estudiantes dentro del verano son: la elaboración de revisiones de literatura, recolección de datos de trabajo de campo, diseño de guía de entrevistas, elaboración e interpretación de estadísticos, búsquedas de información científica en bases de datos y asistencia a eventos académicos. En este estudio también se documentan los principales beneficios y contribuciones del VIC, desde la perspectiva de los estudiantes participantes.

Otros trabajos revisados como el de González, J. (2004) y el de González, M. (2004) ejemplifican cómo las instituciones responden a las exigencias y requerimientos nacionales en materia de desarrollo científico.

Esto ejemplifica que el Verano es un tema que no ha sido abordado en profundidad, sin embargo, forma parte de las muchas respuestas que las instituciones y los sujetos pueden ofrecer a las convocatorias y exigencias en materia de investigación. A pesar de que esta práctica es sólo una entre muchas y que podría dudarse de la importancia de estudiarla, el Análisis Político de Discurso (APD) me permite poner en evidencia la singularidad de este fenómeno, mediante un uso de la teoría que exige un vínculo estrecho con las particularidades que el tema muestra (Buenfil, 2002). Retomo esta afirmación porque mi posición es que no existe un concepto o significado único atribuido al significante del Verano sino que por el contrario, se están construyendo múltiples y sucesivos significados alrededor del mismo, de lo que se desprende la imposibilidad de llegar a un significado último sobre este programa. En este sentido, el análisis del discurso es no objetivo, pues no proclama el descubrimiento de una sola verdad universal para iluminar la oscuridad, sino más bien aspira a develar una cantidad de *verdades estrictamente locales*, cuestionando los horizontes ideológicos totalizadores (Torfing, 1991). Por eso reitero

mi intención de estudiar esta particularidad y explorar la construcción de significados alrededor del VIC.

En dónde se sitúa el APD y desde dónde mira la identidad, los procesos de interpelación e identificación

El Análisis Político de Discurso (APD) como perspectiva de investigación utilizada en este trabajo, así como las discusiones referentes a identidad, identificación y constitución de sujetos, están enmarcados en la *posmodernidad como un horizonte de entendimiento*, por lo que es preciso hacer algunas consideraciones sobre este tema.

Recupero la visión de la modernidad y de la posmodernidad no como sucesión temporal, ni como evolución o continuidad, sino como horizontes de intelección o comprensión. Buenfil (1993) reconoce que una de las condiciones de posibilidad de la posmodernidad está dada en el propio discurso de la modernidad, de ahí que no proponga una frontera definitiva entre modernidad y posmodernidad que separe a los dos *campos*, sino rasgos distintivos de *horizontes de la experiencia cultural*; con esto aclara que no comparte la idea de fin o muerte de la modernidad.

La modernidad, se caracteriza, entre otras cosas, por la pretensión de dotar de un contenido racional al conjunto de la historia y de basar en él un proyecto de emancipación humana global; en este sentido, la modernidad está permeada por “discursos de esencias e identidades plenas, fundados en el mito de una sociedad transparente” (Laclau, 1988: 63).

Otra de las características presentes en la modernidad, es que diversos campos tienden al establecimiento de criterios últimos, esenciales, absolutos, fijos, centrales y universales del conocimiento; esto origina un pensamiento que ha concebido a la realidad y el mundo, como susceptibles de ser dominados por la razón; es así como se aprecia la inclinación por la totalidad del conocimiento y la legitimación del discurso científico. En este marco, también se encuentran diferentes posiciones filosóficas, antropológicas e incluso, tendencias políticas que sostienen la posibilidad de encontrar el fundamento último de las cosas (Buenfil, 1993).

Ante la necesidad de modificar estas visiones y explicar este proceso, surgen propuestas como la de la noción de posmodernidad. El origen de este término en el presente siglo, se ubica en los campos del arte y la arquitectura (De Alba, 1995). Es a partir de las publicaciones de Lyotard (1993) que se visualiza a la posmodernidad como una condición propia de las sociedades industriales y avanzadas que se

caracteriza por el rompimiento con los grandes proyectos políticos sociales o metarrelatos.¹² Lyotard también hace una severa crítica sobre la totalidad del conocimiento que imperaba en la modernidad.

Esta visión de la posmodernidad ha sido enriquecida con el debate teórico. Actualmente se considera que la posmodernidad es una crisis de los relatos de justificación y socialización del saber con características como (a) la no existencia de la totalidad del conocimiento (b) presencia de una crisis de significados;¹³ (c) fin de los metarrelatos; (d) debilitamiento del carácter absoluto de los valores; (e) cuestionamiento de la lógica del fundamento, crítica a los centros fijos, al sujeto trascendental; (g) énfasis en la diferencia; (h) golpe a los lenguajes unívocos; (i) fronteras que se deslizan, incluso las disciplinarias (De Alba, 1995).

Posicionarme desde los planteamientos de la posmodernidad, produce dos posibilidades importantes en este trabajo. La primera consiste en que me permite mirar a la posmodernidad como horizonte de intelección para así mostrar la erosión y usar de forma destotalizada ciertas nociones y conceptos; restándoles, en cierta medida, el carácter absoluto y determinista. La segunda posibilidad, consiste en poder apreciar las diferentes maneras en las que se verifican los procesos identitarios en este marco posmoderno, en el cual ocurre la búsqueda de nuevos modelos de identidad y el surgimiento de múltiples “ofertas” de modelos de identificación o múltiples interpelaciones.

Considerando la primera posibilidad de uso, la posmodernidad es vista, a partir del APD y este trabajo, como un lugar desde el cual podemos posicionarnos para repensar y para poner bajo sospecha o borramiento (Hall, 1996) conceptos usados en la modernidad, y utilizarlos como herramientas para analizar las problemáticas actuales. Esta operación es factible debido a que dichos conceptos no han sido invalidados, lo que implica que podemos usarlos para seguir pensando con ellos pero en una forma destotalizada o deconstruida, y no prescindir de ellos o borrarlos. Esta posición me resulta útil para pensar conceptos como identidad, identificación e interpelación, pero no en términos absolutos:

¹² Para Lyotard (1993) un metarrelato es un espacio desde el cual se establecen las reglas del juego de la legitimación; como por ejemplo los proyectos político-sociales relacionados con el progreso industrial y la sociedad socialista. Este autor señala que en la sociedad posmoderna el gran relato ha perdido su credibilidad.

¹³ El discurso posmoderno tiene interés por “descentrar al significado del campo del conocimiento y subrayar, en su lugar, a las capas o niveles de significación, por enfatizar y analizar la crisis de los significados” (De Alba, 1995: 135).

la posmodernidad vista como *horizonte de inteligibilidad* alude al espectro de debates que media entre la condición existencial y nuestra relación con ella. En este sentido los procesos de debilitamiento sistemático del carácter absoluto de los pilares del pensamiento occidental moderno, que es el que más fuertemente hemos interiorizado los intelectuales, desempeña un papel insoslayable en cómo asumimos esa heterogeneidad (...) que impregna nuestro mundo de vida. Por valores del pensamiento moderno me refiero al Sujeto, la Historia, la Razón, la Ciencia y a algunos otros pilares que son eje del entramado conceptual que mayoritariamente hemos asumido como universal a priori (Buenfil, 2000: 22).

La segunda posibilidad del posicionamiento implica considerar los procesos identitarios que se verifican en el marco posmoderno y cómo son vistos desde ahí. Alicia de Alba (1995) señala la posibilidad de considerar un posmodernismo del contacto cultural y la posibilidad, pues en este marco se puede producir en el individuo:

una interrelación sobredeterminante¹⁴ entre contacto cultural, en los diferentes momentos de la vida de un individuo y la conformación de los distintos aspectos y capas de su subjetividad, las cuales le van permitiendo la construcción de los diferentes campos de su identidad y las características de ésta (De Alba, 1995: 163).

En la posmodernidad ha surgido un nuevo individuo que se caracteriza por la búsqueda de nuevos modelos de identidad (Miedema y Wardekker, 1999) de hecho se considera que el individuo debe estar listo para jugar no sólo un papel sino jugar con varios roles a la vez, esto no implica que los sujetos ubicados en un horizonte posmoderno sean esquizofrénicos y que debamos entender este fenómeno así, sino por el contrario, resulta adecuado tomar una posición más cautelosa y analizar las maneras en que se van produciendo las identidades en un marco social y político, para esto me servirá la mirada del Análisis Político de Discurso en los procesos de identificación que ocurren en el Verano.

¹⁴ La noción de sobredeterminación desde el psicoanálisis, alude a una formación del inconsciente (síntoma, sueño) y remite a una pluralidad de factores determinantes, esto implica no ver sólo una causa u origen de las cosas sino causalidades diversas (Laplanche y Pontalis, 1987). Althusser (1978) retoma la noción del psicoanálisis, para abordar la dialéctica marxista; con la noción de sobredeterminación, alude tanto a la pluralidad, a la complejidad, como a la unidad de las contradicciones en un todo complejo con estructura articulada.

2. ¿Desde dónde analizar el Verano? Aproximación teórica

Hablemos de la perspectiva del Análisis Político de Discurso (APD)

Este trabajo es de carácter cualitativo. Con este fin seleccioné el posicionamiento teórico del Análisis Político de Discurso (APD) el cual recupera e integra avances de diversas disciplinas, ciertas posiciones epistemológicas y ontológicas, un entramado conceptual y lógicas de razonamiento; y los integra en una estrategia de análisis. La compatibilización y vigilancia de estos elementos al articularse, posibilitan el análisis de elementos de la realidad social.

En el APD convergen varias miradas disciplinarias que lo enriquecen, como la teoría política, análisis de discurso, teorías sociales, filosofía, psicoanálisis, historia, entre otras (Buenfil, 1996).

Para clarificar lo que es el APD, es importante precisar algunos aspectos sobre dos nociones constitutivas del mismo: lo político y el discurso.

Lo político se refiere a la posibilidad del sujeto de articular decisiones. Está representado por la irrupción de la negatividad, la dislocación de un orden establecido y es considerado en el APD como dimensión o registro analítico para observar los fenómenos (Laclau, 1993). La introducción de estas dimensiones permite que el sujeto emerja por la experiencia traumática¹⁵ de una falta, causada por un dislocamiento y entonces busca constituirse como parte de una totalidad recompuesta, lo que hace mediante una serie de decisiones en las que se tensionan la inclusión y la exclusión (Torfing, 1991) en este sentido el momento de la decisión es el momento que instituye algo nuevo, es el momento de la locura diría Žižek (1992).

El APD, puede ser considerado como una perspectiva de análisis contexto-dependiente, histórico y no-objetivo de las formaciones discursivas (Torfing, 1991), esto significa que da la posibilidad de analizar el contexto o las condiciones de producción en que se produce un discurso. El APD, se concentra en el estudio de los procesos históricos¹⁶ en que se construyen los significados y también analiza la transformación de los mismos (Buenfil, 1994). También es no-objetivo, porque enfatiza la importancia que reviste que las significaciones sean diferentes para cada actor o grupo de actores, es decir, remarca la importancia de las formaciones subjetivas. El

¹⁵ Dicha experiencia no debe ser entendida como trauma de niñez, sino que debe construirse una equivalencia de este término con la dislocación.

¹⁶ Históricos no en el sentido de escribir una historia general, sino de lanzarse dentro de una historia concebida como una temporalidad de sucesos que no se pueden predecir o dominar, que permiten que los significados se transformen, se construyan, cambien (Torfing, 1991).

APD no es una metodología en sí misma, sino la posibilidad de armar una caja de herramientas.¹⁷

Respecto a la noción de discurso que retomo y que sirve como punto de partida, un ejemplo puede ayudar a clarificar la cuestión. Si intentara analizar (hipotéticamente) los comunicados sobre fomento a la ciencia en los que se propone a la misma como un instrumento para el desarrollo de un país, y simultáneamente documentara reducciones al presupuesto en ciencia y tecnología, podría afirmar que el discurso se contrapone a los hechos. Esto sería una visión convencional de discurso, en la cual entenderíamos discurso como un enunciado positivo que corresponde o no a lo empírico. En cambio, al sostener que no se limita el discurso al material escrito o hablado sino que incluye toda suerte de prácticas significativas que pueden implicar o no la manipulación de objetos físicos (Torfing, 1991) tenemos una herramienta analítica con un potencial mayor.

Por ejemplo, Laclau (1988) recurre frecuentemente a un ejemplo de Wittgenstein para ilustrar la noción de discurso, y comenta: si estoy construyendo un pared y le digo a alguien “dame un ladrillo” y luego lo pongo en la pared, el primer acto es lingüístico, y el segundo es un comportamiento, pero los dos están conectados como parte de una operación total que es la construcción de la pared; por lo tanto toda acción social tiene un sentido que se constituye bajo la forma de secuencias discursivas. “Todo acto, objeto, práctica, imagen, enunciado, distribución arquitectónica, ritual son susceptibles de ser analizados como objetos sociales, como discurso, es decir como constelación de significados” (Buenfil, 1994: 11).

El interés por un análisis más riguroso, me lleva a recuperar otros elementos y lógicas que integran la noción de discurso. Enfatizaré tres puntos principales, el discurso como (a) significación inherente a toda organización social; (b) el carácter relacional del discurso; (c) el discurso como precario, abierto e incompleto.

Disciplinas como la antropología o la sociología han demostrado que toda configuración social es significativa. En estas configuraciones sociales se originan convenciones y surge la necesidad de procesos de comunicación y de organización; pero esto no puede emerger independientemente de procesos de significación; lo que

¹⁷ Esta metáfora de la caja de herramientas sirve para mostrar cómo podemos integrar una serie de recursos analíticos. A pesar de que pudiera aludir a un mero uso instrumental, es más que eso, es tratar de pensar en cómo se pueden usar y resignificar las herramientas (teóricas en este caso), dándoles usos nuevos y procurando la compatibilización epistemológica entre ellas.

conduce a entender el discurso como una significación inherente a toda organización social.

El discurso no detenta una positividad intrínseca, sino que tiene un carácter relacional, puesto que su significado le es otorgado por la posición que ocupa en una red más amplia de significaciones (Buenfil, 1994). El significado de ese discurso no se fija de una vez por todas, sino que es susceptible de ser trastocado. Los objetos se constituyen en discurso en la medida en que se encuentran insertos en una u otra totalidad significativa. Por ejemplo, el Verano de la Investigación Científica, puede ser una oportunidad para viajar, una oportunidad de aprendizaje o un programa para impulsar la investigación, significados que le son atribuidos de acuerdo al contexto de los actores y a sus condiciones. Las prácticas u objetos son significados de alguna manera al ser apropiados por los agentes sociales. Con esto no se reduce o modifica su materialidad, pero sí se inscribe en diferentes discursividades; lo que reafirma el carácter relacional del discurso. El ser no depende de la materia sino que se construye discursivamente. El discurso es un terreno para la constitución de los sujetos pues es el lugar donde se proponen modelos de identificación.

El discurso también es precario, abierto, incompleto y susceptible de ser trastocado o ligado un nuevo significado, es vulnerable a aceptar nuevos sentidos. Las totalidades u “operaciones totales” (mencionadas en el ejemplo de los ladrillos) no son cerradas, pues siempre están expuestas a la irrupción de elementos externos que desarticulen el orden y produzcan alteraciones en los significados.

Rescapitulando, la conceptualización a emplear es: discurso como constelación de significados, como estructura abierta, incompleta y precaria que involucra el carácter relacional de los elementos y la posibilidad de construir los significados. Es “una configuración significativa, que implica acciones lingüísticas y extralingüísticas, que es constitutiva de lo social y cuyo carácter es relacional, diferencial, abierto, precario y susceptible de ser trastocado por una “exterioridad constitutiva” (Buenfil, 1996: 16).

No se trata de que la realidad sea un lenguaje, sino que podemos generalizar el modelo lingüístico al conjunto de relaciones sociales, aunque sea vulnerable por la ambigüedad (Laclau, 1988). El discurso no es irreal ni se opone a la realidad sino que forma parte de ella y la constituye, la realidad de los objetos no es una proyección de lo empírico sino una construcción social que implica un componente subjetivo (Buenfil, 1994).

Ante cuestiones sobre ¿cómo se forma un discurso, cómo se va articulando? ¿cuáles son las condiciones en las que se produce y cómo opera este discurso? el APD brinda la posibilidad, de aproximarnos a las respuestas, pues es una manera de hacer un recuento para la organización de lo social en “totalidades relacionales de secuencias significantes” (Torfing, 1991: 36) y también posibilita la introducción de la lógica de negatividad que impide la clausura de cualquier horizonte social.

No hay acceso inmediato a lo que existe, si la existencia fuese directamente accesible como significado, podríamos leer el mundo como un libro abierto, pero no, éste depende en su objetividad, de las maneras y circunstancias en que lo construyamos, de aquí la importancia de las significaciones que elaboremos, pues son producciones activas que implican la alteración del objeto, sus propiedades físicas y las representaciones que hacemos de él a través del lenguaje, esto significa que la dotación de contenido es en parte arbitraria, y en parte necesaria.

Esta noción de discurso me permitirá analizar los discursos que se producen en la UADY relativos al Verano. El discurso de los estudiantes, funcionarios y docentes, se ha construido y ha sido trastocado por diferentes elementos como la creación de un Verano regional o el énfasis en los congresos. Este discurso a su vez está integrado por diversos significados acerca de la ciencia, la convocatoria de un programa o el prestigio del mismo, por lo que se constituye como una constelación de significados, que a su vez excluye otros elementos.

3. Nociones ordenadoras del trabajo

El análisis del discurso, no es ni una teoría, ni un método en el sentido estricto de instrumento, pero esto no significa que este desprovisto de categorías teóricas ni de técnicas rigurosas. Una vez hechas las consideraciones sobre el APD, puedo aclarar que las nociones ordenadoras de este trabajo no se usan de manera arbitraria, ni de manera esencial, totalizada o dura, sino que se trata de erosionarlas para ver las múltiples maneras en que los sujetos construyen el mundo social, es ver en qué sentido las configuraciones sociales son significativas.

En el marco de esta investigación, las dos principales nociones ordenadoras que utilizo provienen del APD: significaciones e interpelación.¹⁸ Estas nociones

¹⁸ La noción de interpelación se toma del Análisis Político de Discurso Educativo. Es “la operación discursiva mediante la cual se propone un modelo de identificación a los agentes sociales a los cuales se pretende invitar a constituirse en sujetos de discurso” (Buenfil, 1994, 20).

ordenadoras no han impedido que emerjan otras categorías teóricas que orienten el trabajo.¹⁹ En el capítulo dos, por ejemplo, he recuperado del Análisis institucional nociones como mandato social, y legitimación. A través de la construcción de categorías intermedias, de la redacción de los capítulos, así como de la revisión del referente empírico, indudablemente aparecieron otras nociones complementarias que me permitieron una mejor integración y articulación de un cuerpo conceptual de apoyo.

Significación

Si se investigara sobre el concepto de ciencia, se comprobaría que no ha tenido un significado único en el devenir histórico. Este significado se ha construido por la relación de este concepto con la actividad de los científicos, por las propuestas del gobierno sobre el papel de la ciencia en el desarrollo de los países, por los paradigmas y las metodologías en boga. Este proceso de construcción de los significados pone de manifiesto la utilidad de usar la categoría de la significación.

La significación es el proceso en el cual un significado es ligado a una imagen acústica (Saussure, 1959). Este proceso puede alcanzar cierto grado de fijación pero nunca será absoluto, pues los conceptos no se fijan de manera única y definitiva a los significantes, sino que cambian el valor dependiendo del lugar que ocupan en un sistema más amplio de significaciones; por tanto la noción de que el significado se construye mediante su relación con otras identidades en una configuración más amplia.

Esta interrelación que permite la construcción de significados, confirma que la significación funciona como diferencialidad dentro de una cadena discursiva; el contexto dentro del cual aparece enunciado un término establecerá los parámetros de su significación (Buenfil, 1993).

El uso de la significación como categoría, me permitió analizar cómo se ha construido el concepto del Verano de la Investigación Científica en funcionarios, estudiantes y docentes de la UADY a partir de la apropiación del Verano; detectar en qué forma se ha constituido esta significación relacionándose con otros significados (como el Priori, la política nacional en materia de la investigación científica) y qué modificaciones ha sufrido. La categoría significación en el análisis, puede reflejar la manera en que funcionarios, estudiantes y docentes realizan sus apropiaciones del Verano. Este tema será abordado de manera más completa en el capítulo cuatro.

¹⁹ Otras nociones que emergieron fueron las de identidad e identificación, las cuales serán trabajadas en el capítulo tres.

Interpelación

Para que un investigador decida formarse o iniciarse como tal, existió una interpelación, es decir, tal vez respondió a una convocatoria para estudiar un posgrado, se identificó con ciertas actividades de otros investigadores o aceptó la invitación a participar en un proyecto de investigación.

Desde el APD, la interpelación es la operación discursiva en la que se propone un modelo de identificación distinto del que está asumido inicialmente. Ante la propuesta de este modelo de identificación, el sujeto puede asumir ciertos mandatos, o evadirlos y resistirse. La interpelación es una “invitación a ser otro de lo que se es en alguno de los rasgos de identidad del sujeto” (Buenfil, 1994: 21) y puede ser analizada en diferentes modalidades discursivas (lingüística, icónica, gestual) o como unidad significativa de mayor o menor complejidad (enunciados simples o configuraciones de imagen, enunciados, gestos, etc.) por ejemplo, la interpelación puede expresarse en carteles, lemas, promocionales, etc.

Se puede observar que el VIC ejerce una interpelación; pues se ha constituido como un programa que convoca a institución, docentes y alumnos. Esta interpelación no sólo se verifica del VIC hacia la UADY, sino también del Verano de la Península hacia los alumnos y permite la continuidad del programa. En este sentido, mi interés no es obviar los procesos, sino analizar cuáles fueron los mecanismos que se construyeron y/o emergieron para que resultara exitosa la interpelación del VIC y cómo fueron apropiados o resignificados por los actores.

A lo largo de los capítulos, se podrá ir observando la estrecha relación que significación e interpelación guardan; así como la emergencia de aspectos que las articulan, como es el caso de los procesos de identificación, abordados en el capítulo tres.

4. Aproximación metodológica

Tema y preguntas de investigación

Un objeto de estudio se construye y no está prefijado. Uno de los aspectos que ha sufrido modificaciones en este proceso de construcción ha sido el relativo a las preguntas de investigación; las cuales fueron reestructuradas después de haber sido expuestas a diferentes audiencias, análisis y confrontaciones con el referente empírico y teórico. Las preguntas que orientan este trabajo de investigación, son:

- ¿Qué significados han construido -docentes, funcionarios, estudiantes- sobre el Verano?
- ¿Qué condiciones (de producción) fueron favorables para crear un Verano regional siguiendo la tendencia del Verano de la AMC?
- ¿Por qué el Verano convocó y sigue convocando a los actores?
- ¿Qué imaginarios construyen los actores de la UADY que los movilizan a "engancharse" con el programa?

En esta investigación, entiendo por metodología, un proceso de articulación y ajuste permanente de: principios ontológicos y epistemológicos, un cuerpo conceptual de apoyo, referente empírico documentado, proceso de construcción de un objeto de estudio, elección de formas y estrategias de recuperación de la información y su análisis, así como la articulación de resultados (estructuración y redacción) (Buenfil, 2004).

El referente empírico involucra el "contexto" y el corpus. El primero es el conjunto de procesos, discursos, sujetos, características que enmarcan, influyen y permiten reconstruir el significado del corpus e interpretarlo. Lo encontramos en el nivel de lo óptico, el caos; y está constituido por todas las condiciones de producción de un discurso, por el contexto; su delimitación permite ilustrar e iluminar lo que a uno le interesa, además de "ordenar" dicho caos.

El corpus a su vez, es lo que se analiza, por ejemplo, actos objetos, documentos, entrevistas que serán utilizados en la investigación. Estos elementos son vistos como discurso y están articulados como una configuración significativa, por lo que implican un trabajo de delimitación.

En este trabajo fue central la agrupación del referente empírico en entrevistas, material publicitario y documentos institucionales. Por otra parte la exploración inicial del corpus, me permitió conocerlo y depurarlo. Un recorte importante fue el de las entrevistas, de 17 a 12.

Las fuentes de información utilizadas para la delimitación del corpus de este estudio fueron: entrevistas, material publicitario y documentos institucionales.

Para el análisis, se realizaron 17 entrevistas semi-estructuradas; dichas entrevistas estuvieron orientadas por preguntas que fungieron como guía únicamente (V. Anexos 1-1b). Del total de entrevistas se seleccionaron 12, realizadas con funcionarios, docentes y estudiantes de la UADY (cuatro de cada grupo de actores).

Otras entrevistas con las que se contaba se han considerado como complementarias únicamente (V. Anexo 2).

El material publicitario incluye notas de prensa, fotografías y objetos. De todas las notas de prensa (V. Anexo 3) y fotografías se hizo un trabajo de selección. En lo relativo a los objetos bajo la noción de colección significativa de objetos (Barthes, 1990) agrupé solamente a aquellos que fueron pertinentes, accesibles y útiles para esta investigación.

Los documentos fueron: Plan Institucional de Desarrollo (PIDE), Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) 2001 y 2003, Modelo Educativo y Académico, notas sobre Priori y un informe del rector.

Como parte de la articulación que mencioné al hablar de la metodología, algunos de los pasos que realicé para avanzar en la construcción del objeto así como en el análisis de la información fueron:

- Revisión y análisis de los documentos institucionales
- Concentración de información de las notas de prensa
- Codificación de temas²⁰
- Análisis de entrevistas
- Construcción de categorías intermedias

Dificultades

Las dificultades fueron “espacios vacíos” que permitieron y a veces exigieron que fuera construyendo aprendizajes y conocimientos alrededor de ellos.

Muchos investigadores concuerdan con la necesidad de romper con la creencia de la “elección” del objeto (Remedi, 2004). Esta noción a primera vista puede parecer fácil de admitir debido a la posición que camina “hacia el antiesencialismo”; sin embargo esta labor no es sencilla. Pude comprender que el objeto se construye, pero no entendía cómo se hacía esta construcción. El choque contra esta idea ocurrió cuando me enfrenté al referente empírico y traté de analizarlo; cuando recurrí al referente teórico y las preguntas de investigación pero olvidé las preguntas que orientaban las entrevistas, volví a ellas y pude comenzar a desanudar los hilos de la madeja, para entonces, tratar de iniciar el trabajo de tejido. Concuerdo con la idea de que el objeto es depositario de nuestro ideal de plenitud, pero es necesario ponerse y

²⁰ Para esta codificación utilicé el programa Atlas.ti 5.0 creado por Thomas Muhr y el Scientific Software Development de Berlín, en el año 2004.

ponerle límites y sobre todo enfrentarlo con la mayor paciencia posible y los mejores dispositivos de los que podamos apropiarnos o construir.

En el proceso realicé muchas acciones por ensayo y error, construí y desarmé. Esto sucedió con mi análisis de información; en un primer momento me aproximé a las entrevistas con cuadros para analizar las entrevistas, sin embargo, no había adquirido pericia para seleccionar lo que era importante. Los cuadros se llenaron de información, pero los cuadros de categorías intermedias quedaron siempre vacíos.

En un segundo momento hice hojas de vaciamiento de las entrevistas de acuerdo a las nociones ordenadoras del trabajo: significación e interpelación; sentí que había hecho un importante trabajo de disección, los temas estaban agrupados pero esta estrategia aún me parecía limitada.

El tercer intento consistió en la elaboración de hojas de descripción de las entrevistas. A pesar de que estas hojas representaron un avance importante para elaborar algunas construcciones muy precisas, tenían la desventaja de que presentaban deficiencias en el orden de los diferentes niveles conceptuales.

El cuarto intento finalmente logró dar dirección al trabajo y permitió la construcción de categorías intermedias. En esta ocasión utilicé una herramienta informática denominada Atlas.ti 5.0. Este programa permite un manejo más sencillo de las citas, su agrupación y favorece el establecimiento de relaciones entre los elementos que se consideran importantes; el Atlas.ti no hace un trabajo de interpretación, únicamente sustituye a las tijeras, el pegamento y los marcadores de colores; de esta manera el Atlas.ti funcionó como herramienta de apoyo para ordenar lo que ya había elaborado y darle mayor sistematicidad y consistencia.

Todo esto podría parecer una pérdida de tiempo pero me ha permitido conocer mi referente empírico, manejarlo con confianza e iluminar diferentes aspectos que considero pertinentes para el trabajo; a pesar de que necesariamente oscurecemos otros (Granja, 2004) pero finalmente en este ir y venir construimos el objeto de la investigación.

Durante el proceso de análisis fue útil, desde la perspectiva del APD, integrar una caja con herramientas como el análisis argumentativo de Perelman, la enunciación de Benveniste, algunos elementos de análisis institucional (Käes, Fernández, Anzieu), análisis connotativo-denotativo de Barthes y nociones construidas desde APD, procurando compatibilizar los aportes de cada disciplina y manteniendo vigilancia en este proceso, para así, lograr la articulación y ajuste entre los tres elementos de la

tríada que fue de suma utilidad en este trabajo, y que está integrada por: las preguntas de investigación, el referente empírico y el referente teórico.

Respecto a la teoría, debo comentar que fue un aspecto que representó un reto para mí, pues las teorías son complementadas mediante la elaboración de categorías intermedias. A través de un constante sentimiento de frustración y logro, pude construir algunas categorías intermedias, las cuales funcionaron como bisagra para articular las particularidades del referente empírico con el nivel de abstracción de las categorías teóricas, además que dieron claridad y riqueza al rumbo del trabajo. En este proceso de “uso” de la teoría, me dejé guiar por tres preguntas que no tienen una respuesta única:

¿Cómo proceder para que la teoría en una investigación esté ligada al objeto de estudio y al referente empírico correspondiente?

¿Qué precauciones tomar para que la complejidad de la teoría no actúe como un lenguaje de iniciados pero tampoco se simplifique en aras de su difusión?

¿Cómo evitar las tentaciones del teoricismo y del empiricismo y lograr una investigación balanceada en sus dimensiones conceptual y empírica-histórica? (Buenfil, 2002).

Todas estas dificultades fueron útiles, pues me plantearon nuevos retos. Uno de los objetivos que perseguí con más afán fue “mediar lo denso y hacerlo sensible al tacto” las lógicas de razonamiento pueden resultar útiles para comprender de manera matizada las construcciones sociales; pueden ser densas, pero desagregadas, accesibles. Este proceso (aunque no siempre logre un acabado perfecto), será como el proceso de lijar la madera, en cada paso mejorará la textura.

5. Una nota personal importante

Los significados construidos a nivel personal no son los de los demás actores, ni tienen que ser compartidos por ellos. Esto fue un factor movilizador para decidir profundizar en el tema e investigar procurando tomar distancia del dato. Señalo esto por las consideraciones sobre la subjetividad del autor y las implicaciones personales con el tema. Mis implicaciones se hacen patentes en este apartado, pues reconocerlas me permitió tomar cierta distancia con el manejo de la investigación.

La Universidad Autónoma de Yucatán, es la institución en la cual realicé mi formación universitaria, un sentimiento especial me vincula a esta institución. Cursé la licenciatura en Educación en la Facultad del mismo nombre.

Recuerdo que cuando era niña y estudiante de primaria, veía en la televisión un anuncio en el cual aparecía un globo aerostático, alentando a los estudiantes a pasar sus vacaciones con un investigador. Este recuerdo me resulta muy gracioso, pues me resulta un poco increíble recordar la propaganda del Verano. En esos años me cuestionaba ¿Qué era un investigador? ¿Y qué sería eso del Verano de la Ciencia? Mi mente de escasos años, creía ver a alguien similar a mi mamá; pues crecí acompañándola en su trabajo, pasé varios años entre jeringas, cajas de Petri, reactivos, etc. Relacionaba a un investigador con un químico; tardaría varios años más en construir la imagen del investigador (especialmente de aquél que trabaja en lo social) fuera de ese laboratorio de mi niñez.

Empecé a aproximarme a las respuestas muchos años después; el detonante fue la primera convocatoria que se hizo en la Facultad de Educación, mediante una visita de directivos al salón de clase y una plática con un estudiante que había viajado a Zacatecas, me parece. Con estas inquietudes, me propuse participar en este programa. El primer intento de participar lo realicé en el año 2000. Fue infructuoso.

En el 2001, logré ser aprobada por la AMC para participar; sin embargo no alcancé financiamiento. La UADY, asignó recursos propios para estudiantes que habían quedado en el mismo caso; así, obtuve la beca, y pude hacer una estancia con el Dr. Medardo Tapia Uribe en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ubicado en Cuernavaca, Morelos. Fue una experiencia muy grata, fue la primera vez que recibí créditos por mi trabajo, y me pude acercar a ese ambiente académico (en mi facultad, la Unidad de Posgrado e Investigación se encontraba en otro edificio, en un segundo piso y tenía cierto carácter distante, un tanto inaccesible). La convivencia y aprendizajes, no sólo con el Dr. Tapia, sino con la Mtra. Verónica Medrano, fueron condiciones propicias para que empezara a perfilar la intención de estudiar un posgrado.

Para el siguiente año (2002), al fin, tuve la alegría de obtener la aprobación y la beca de la Academia Mexicana de Ciencias. En esta ocasión, la investigadora anfitriona fue la Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados-Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-IPN), institución que posibilitó, posteriormente, la realización de estudios de posgrado. Rosa Nidia Buenfil es la asesora de esta tesis y

ha representado un elemento nodal en mis decisiones académicas y aprendizajes. También fue reconocido mi trabajo en esta ocasión y...conocí el APD.

En ese año fui testigo del surgimiento del Priori y tuve la oportunidad de participar en el primer congreso de estudiantes, esto fue una experiencia gratificante que fue cubierta por algunas capas de polvo.

Narrar estas situaciones, a pesar de que fueron muy buenas experiencias, no es fácil, sin embargo, tiene una o varias intenciones. Una de ellas, está relacionada con el valor biográfico, pues éste pone orden en la vida del que narra y del que escucha. Como cita el compañero Daniel Saur “la elaboración de una tesis te ahorra algunos años de psicoanálisis”; es así que mediante este trabajo pongo orden a mi propio relato y también procuro verlo desde otras miradas diferentes a la mía, para lo cual tengo que hacer un trabajo de distanciamiento con el tema, pero reconociendo mis implicaciones con el mismo.

Otro propósito que persigo es involucrar al destinatario; no contamos nuestra vida porque sí. A pesar que como autora estoy presente, nunca podré formar parte de la totalidad de la obra. Pensar en esto me ha servido para tomar precauciones ante el riesgo de la predominancia de la propia voz ante la voz de los otros.

Ha sido una labor importante, reconocer mis implicaciones con el tema, mis deseos implícitos; admitir que el objeto no es externo a mí y lograr el distanciamiento con apoyo de la asesoría, de las lecturas, de la gente y de la visión de extranjero de la que habla Lidia Fernández (2006). Esto posibilitó que rompiera la terrible inhibición a escribir, y me orilló a hacerme responsable de mis implicaciones, enunciaciones y mi texto, pues para mí el Verano es un tema que, al haberlo vivido como participante, representa un punto de decisiones y acciones con consecuencias diversas, como mudarte a otra ciudad y construir desde otros puntos nuevos aprendizajes.

Esta nota personal importante e incompleta, puede orientar al lector en el momento de cuestionar la legitimidad o pertinencia del trabajo del trabajo: ¿por qué es pertinente un tema como éste? O ¿por qué decidió la autora estudiarlo? Las huellas y los significados del Verano, se han sedimentado en mí, pero fueron reactivados, por eso sostengo que el proceso de elaboración de esta tesis, contó con un ingrediente especial que abordo en el último capítulo: lo afectivo.

Capítulo dos

El Verano de la Investigación de la Península de Yucatán: condiciones de producción y legitimación en la UADY

El Verano de la Investigación de la Península de Yucatán surge en la UADY en 2002, como parte del Programa de Impulso y Orientación de la Investigación (Priori); en un marco de reestructuraciones y acciones como el surgimiento del Programa de Fortalecimiento Interinstitucional (PIFI 1.0) y el nuevo Modelo Educativo y Académico.

El argumento central de este capítulo es que diferentes condiciones nacionales y locales posibilitaron la emergencia de este Verano, el cual es una apropiación y resignificación, regional y local, del Verano de la Investigación Científica de la Academia Mexicana de Ciencias (AMC) creado en 1991.

De estas condiciones de producción²¹ y legitimación del Verano regional trataré de dar cuenta en este capítulo, el cual se divide en tres grandes apartados: (1) condiciones de producción del Verano nacional; (2) condiciones de producción del Verano regional en la UADY; (3) el momento de una nueva legitimación y apropiación: el Verano de la Investigación de la Península de Yucatán.

1. Condiciones de producción del Verano nacional

Emergencia del Verano de la Investigación Científica

El Verano de la Investigación Científica (VIC) es un programa que promueve que estudiantes de licenciatura realicen estancias de aproximadamente dos meses de duración, bajo la supervisión y guía de un investigador en activo en centros de investigación y universidades del país. El Verano tiene el objetivo de fomentar el interés de los estudiantes por la actividad científica dentro de las ciencias exactas, las naturales, las ciencias sociales o las humanidades (AMC, 2003b).

Este programa forma parte de las actividades²² realizadas por la Academia Mexicana de Ciencias²³ una asociación civil, independiente y sin fines de lucro que

²¹ Por condiciones de producción me refiero a todas aquellas circunstancias, decisiones y acciones que se fueron relacionando para dar cabida a la apropiación y resignificación del Verano de la Investigación Científica.

²² El Verano es parte de otras iniciativas y actividades que encabeza la Academia Mexicana de Ciencias para permitir a la gente un acceso sencillo y agradable a la investigación. Como parte de los programas de la AMC están: el Programa de Conferencias Nóbel, el Programa de Domingos en la Ciencia y el Programa de la Enseñanza de las Matemáticas. También se desarrolla el Programa de Computación Gratuita para Niños y Jóvenes en bibliotecas públicas;

trata de fomentar el desarrollo de la investigación científica en diferentes sectores de la población; como parte de sus objetivos también se encuentra propiciar el diálogo entre la comunidad científica y procurar la producción de conocimiento orientado hacia la solución de los problemas que atañen al país (AMC, 2003).

La década que inició en 1990, estuvo caracterizada por el énfasis en la modernización de las políticas nacionales en ciencia y tecnología (Poder Ejecutivo Federal, 1989). En el programa para la Modernización Educativa 1989-1994, se señala como una de las estrategias para modernizar la investigación: favorecer una vinculación más estrecha entre la docencia y la investigación, tanto en el nivel de la licenciatura como en posgrado. Estas medidas intentaron favorecer tanto la difusión de la ciencia, como la formación de científicos. Asimismo se establece el apoyo a un sistema de becas que “permita ayudar al mayor número de jóvenes con aptitudes para realizar estudios de posgrado y tareas de investigación” (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 157). No es parte de este trabajo de investigación detectar en qué medida las políticas salinistas lograron concreciones, pero sí es pertinente mencionar que algunas iniciativas de la Academia de la Investigación Científica (AIC) en esos años, fueron financiadas a través de programas como Solidaridad.

En el bienio 1990-1991, la AIC fue presidida por el Dr. Hugo Aréchiga. En estos años, surgieron tres programas para el fomento de la investigación científica entre los jóvenes: la Semana, el Verano y la Residencia Anual de la Investigación Científica.

La Semana de la Investigación Científica surgió en 1990 y fue el primero de los tres programas; contó con el apoyo de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Dicho programa, consistía en una plática diaria impartida por investigadores locales o invitados de instituciones de educación superior y de investigación científica del país. La primera edición de este programa se realizó del 5 al 9 de noviembre de 1991 en 27 entidades del país. La segunda, fue del 22 al 24 de junio de 1991 y cubrió prácticamente todo el territorio nacional (AIC, 1991).

La Semana de la Investigación cobró un particular significado para el origen del Verano de la Investigación Científica, pues los anuarios de la AIC, señalan a la Semana como el punto de partida y antecedente del VIC. Como resultado de la

las Olimpiadas Nacionales de Biología, Matemáticas, Química y la Olimpiada Mexicana de Geografía.

²³ Esta asociación se denominó Academia de la Investigación Científica (AIC) desde 1959 hasta 1996, cuando cambia de denominación a Academia Mexicana de Ciencias.

respuesta obtenida en la Semana, y a petición de los directivos, la AIC diseñó un programa para la promoción del desarrollo científico en el país para que los “jóvenes que fueron estimulados por su contacto con los científicos tuvieran la posibilidad de pasar una temporada suficientemente larga al lado de un investigador nacional” (AIC, 1991: 36). Las experiencias obtenidas, primero en el Cinvestav y posteriormente en la SEP con programas relacionados con la formación de investigadores, fueron las bases para la formulación del proyecto (Villa, Sánchez, Romero, Morales, y Guzmán, 1996).

Es así, como el 1º de julio de 1991, se realizó la primera edición del Verano de la Investigación Científica. Con el apoyo de la Secretaría de Educación Pública se otorgaron 100 becas que incluyeron gastos de traslado, alimentación y hospedaje de los becarios. El primer director general del Verano fue el Dr. Saúl Villa Treviño.

El Verano de la Investigación Científica propició a su vez, la emergencia de un nuevo programa: la Residencia Anual de la Investigación Científica. Este programa estaba dirigido a ex becarios del Verano y consistía en otorgarles una beca para que realizaran tesis de licenciatura, tomaran cursos previos al ingreso a una maestría o doctorado, realizaran una nueva investigación o simplemente efectuaran una mejor transición al posgrado. Las becas para este programa fueron otorgadas con el apoyo de la Secretaría de Desarrollo Social mediante el programa Solidaridad. La Residencia inició en 1993 y apareció por última vez en el anuario de 1997 (AMC, 1997).

La insuficiencia de recursos condicionó el programa de la Residencia Anual de Investigación. Por ejemplo, en 1995, fondos de seis becas del Verano fueron tomados para integrar el apoyo de un becario de la Residencia Anual de la Investigación Científica. Para 1996, la AMC no realizó trabajos de difusión de la Residencia, puesto que se trataba de un programa cerrado para ex becarios del Verano, el cual además enfrentaba dificultades para lograr el financiamiento de los estudiantes (AMC, 1996).

La Semana de la Investigación, el Verano y la Residencia, son programas que ejemplifican la emergencia de iniciativas sucesivas, especialmente en la medida en que existe la posibilidad de que se pongan de relieve fisuras y carencias de cualquier iniciativa previa. A pesar de que estos programas no son necesariamente complementarios entre sí, cada uno confirma la identidad²⁴ del otro al ser parte de las

²⁴ Utilizo la noción de identidad como un concepto que opera “bajo borramiento” (Hall, 1996). La identidad es una representación construida a través de una carencia o falta, y que no está totalmente determinada. La identidad de ninguno de esos programas ha sido fija, estable ni podemos atribuirle un único y último significado. Por ejemplo, la Residencia Anual de la Investigación Científica surgió a raíz de las faltas de otro programa como el Verano; la identidad

respuestas que una institución produce para restaurar sus fisuras y al estar conformando sus diversas articulaciones. En este sentido, el Verano de la AMC, no es el elemento central, sino que fue un programa que surgió en los márgenes de otro; tampoco ha sido ni será un programa acabado, sino que es una configuración precaria, fisurada, expuesta a modificaciones, resignificaciones o inserciones de otras opciones, como por ejemplo los Congresos o los programas “hermanos” del Verano.

Algunos cambios del Verano nacional

Las articulaciones y fisuras del Verano de la Academia, o sus fortalezas y debilidades si se prefiere, quedan expuestas a través de las acciones y cambios que intentan darle estabilidad y continuidad a su funcionamiento. Estas acciones se han efectuado desde la creación del Verano; algunas se han orientado a lograr el incremento en el número de becas, y otras han sido modificaciones al programa en aspectos relativos a objetivos, difusión, requisitos, evaluación del programa y congresos.

La preocupación por aumentar el número de becas surgió a raíz de diferentes factores. Uno de ellos fue el interés que despertó el Verano entre estudiantes de licenciatura, pues las solicitudes recibidas incrementaron de 701 en 1991, a 1690 en el año 2005 (AMC, 2005).

Otro factor que señala la AMC para incrementar el apoyo a este programa fue el resultado obtenido en las evaluaciones. En 1996, dichas evaluaciones señalaron la influencia del programa en el posgrado nacional, pues había ingresado a éste más del 30% de ex becarios del 1° al 5° Verano (AMC, 1996). Para 2002, un 70.3% de los muchachos participantes, comentó que después de la carrera se dedicaría a estudiar un posgrado²⁵ pues el Verano les hizo considerar esta posibilidad (AMC, 2003a).

Otra de las medidas establecidas en el año 2000, fue buscar fuentes adicionales de financiamiento en la iniciativa privada. Sin embargo, se encontró poca receptividad en las industrias y empresas contactadas (AMC, 2001).

Una acción que sí se ha mantenido en este intento por incrementar las becas del Verano, consiste en el aporte de recursos de otras instituciones como por ejemplo,

de la Residencia por lo tanto, fue precaria pues fue sometida a múltiples modificaciones, hasta que finalmente desapareció. Las identidades entonces, pueden funcionar como puntos de identificación por su capacidad de exclusión, de dejar fuera, no hablo aquí sólo de la capacidad de excluir estudiantes participantes, sino también expectativas depositadas en los programas, intereses, resultados deseados, etc. (Hall, 1996).

²⁵ El porcentaje restante se distribuyó de la siguiente manera: 4.31% a realizar su servicio social, 17.51% a titularse, 6.35 % a trabajar y 1.53% otro (AMC, 2003).

el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, el Centro de Investigación en Matemáticas, A.C., el Cinvestav y el Centro de Investigación en Polímeros, S.A. de C. V., la Universidad Autónoma Metropolitana y el Instituto Científico Pfizer; además del Colegio de Bachilleres.

Algunas universidades por su parte, han procurado financiar la participación de sus estudiantes en el Verano. En 1993 por ejemplo, se emitió por primera vez información acerca de instituciones que pagaron los gastos de 66 de sus estudiantes para impulsar su participación en el Verano. Adicionalmente 19 jóvenes se integraron al evento con recursos propios (AIC, 1993). Para 2004, 183 estudiantes fueron financiados por sus instituciones de origen y siete participaron con sus recursos; en esta ocasión se mantuvo el apoyo de 11 instituciones de educación superior²⁶ de seis entidades federativas (AMC, 2004).

Estas acciones permitieron que el número de becas incrementara de 99 en 1991, a 904 en 2004 (AMC, 2005). Los diferentes financiamientos complementarios, permitieron que la Academia en la última edición del Verano, cubriera en términos reales el 49.6% del total de solicitudes recibidas (AMC, 2004). Sin embargo, el número de becas otorgadas es aún bajo ante el número de solicitudes recibidas.²⁷

Otras modificaciones que ha sufrido el Verano nacional a largo de su evolución han sido relativas a los objetivos, difusión, requisitos, evaluación del programa y congresos.

Una de las modificaciones que más llama la atención, es la relativa a los objetivos del VIC. El objetivo original del Verano era “detectar a estudiantes brillantes de nivel de licenciatura y ponerlos en contacto con investigadores nacionales por medio de estancias durante dos meses en los laboratorios de dichos investigadores” (AIC, 1992: 27). A partir de 2002, el objetivo fue “fomentar el interés de los estudiantes de licenciatura por la actividad científica, dentro de las ciencias exactas, las naturales, las ciencias sociales o las humanidades” (AMC, 2002: 62). Se puede observar que el primer objetivo tiene un carácter más selectivo y excluyente, al proponer la selección de estudiantes brillantes, mientras que en el segundo la propuesta es más

²⁶ Entre éstas destacan: la Universidad de Colima, que otorgó 46 becas, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco con 39 becas; la Universidad Autónoma del Estado de México con 31 y la Universidad Autónoma de Yucatán con 19 becas (AMC, 2004).

²⁷ El número de solicitudes recibidas ha aumentado de 701 en 1991 a 1690 en el año 2005 (AMC, 2005).

generalizada e incluyente. Esto no significa que uno sea mejor que el otro, sino que obedecen a contextos diferentes por el momento en el que fueron creados.

Los trabajos de difusión del Verano y la Semana de la Investigación Científica²⁸ también han variado. Estas acciones se explicitaron por primera vez en 1996, año en el que se elaboraron carteles, trípticos, volantes, anuncios para la radio y televisión, para el público en general, medios de comunicación y universidades. La necesidad de reforzar estas acciones y dar mayor difusión al Verano se hizo presente en la evaluación del año 2000, en la cual se estableció como medida, la búsqueda de presencia en los diferentes medios de comunicación. A pesar de esto, en la evaluación del año 2004, se señaló que si bien la difusión se había ampliado, era necesario acercarse más a los estudiantes y mantener una estrecha coordinación con las instituciones participantes (AMC, 2004). Respecto al uso de los medios electrónicos para la difusión, en el año 2001, se reconoce la importancia que tuvo la página electrónica para la organización y ejecución del Verano (AMC, 2001).

Otro punto modificado fue el requisito de la escolaridad mínima para la participación de los estudiantes en el Verano. En su creación en 1991, el programa sólo exigía que el estudiante hubiera acreditado el segundo semestre de la carrera. Sin embargo, como resultado de las evaluaciones, se estableció para el XI Verano del año 2000, que la escolaridad mínima sería haber cursado el 5° semestre. La AMC reportó que los resultados de esta medida fueron satisfactorios, pues se advirtió una diferencia entre los perfiles de los solicitantes, con lo que señala “se incrementó la calidad del programa” (AMC, 2001: 71). Para 2002 esta medida sufrió una nueva adecuación y se estableció como mínimo haber cubierto el 75% de créditos.

En el desarrollo del Verano se han incluido nuevas acciones. Por ejemplo, en 1999, se realizó por primera vez un ejercicio de evaluación que contó con la participación de estudiantes e investigadores. Para esto se colocaron dos cuestionarios en la página electrónica de la AMC (AMC, 2000).

Tomando los resultados de este ejercicio como punto de partida, en el año 2000 se verificó una reunión de evaluación que contó con la participación de los coordinadores del Verano en los diferentes estados de la República. De esta evaluación derivaron nuevas acciones, como por ejemplo, se estableció la necesidad

²⁸ Se hace la difusión de estos programas a diferencia de otros programas que debían permanecer restringidos debido a la escasez de recursos con que contaban, como fue el caso de la Residencia Anual de la Investigación Científica.

de que los estudiantes contaran con algún tipo de seguridad médica, ante la posibilidad de accidentes o enfermedades (AMC, 2000).

Asimismo se estableció la posibilidad de rechazar solicitudes provenientes de estudiantes que pese a su buen desempeño escolar, pretendían utilizar el Verano como alternativa para viajar, sin aceptar el compromiso que como participantes debían asumir. Este resultado fue comunicado a la AMC, por lo que el Comité Evaluador tomó medidas para rescatar la esencia académica del programa.

En el desarrollo del Verano también desaparecieron acciones, como los congresos, los cuales se efectuaban en diferentes estados de la República, al término de los dos meses de duración del programa. Estos congresos iniciaron con la creación del Verano y dejaron de realizarse en el año 1999, debido a la necesidad de reorientar los recursos del congreso hacia el incremento de becas. En el anuario del año 2001 se comenta: “A diferencia de los dos años anteriores, en esta ocasión no se registraron quejas ni críticas por esta decisión que sigue pareciendo adecuada, particularmente a la luz del notable incremento en el número de becas” (AMC, 2001: 70).

Más adelante veremos cómo los actores significan algunos de estos aspectos, en términos de las carencias que el Verano de la AMC poseía y actúan como detonantes para la emergencia de otras iniciativas como es el caso de los Veranos regionales.

La aparición de los Veranos Regionales

Ante algunas fisuras que presentaba el programa a nivel nacional, surgieron iniciativas regionales “inspiradas en el Verano” que intentaron compensar o subsanar la labor de la AMC.

La aparición de los Veranos Regionales ocurre en 1995, año en que se crearon tres programas de este tipo: el Verano de las instituciones de la Cuenca del Pacífico (Delfín) bajo la coordinación de la Universidad de Occidente; el del estado de Guanajuato y el de San Luis Potosí (AMC, 1996).

En 1996, surge la propuesta de crear un verano²⁹ para el sureste del país. Éste tendría la característica de contar con la participación de las instituciones de educación superior y de investigación científica de los estados del sureste mexicano y de Belice, Guatemala, El Salvador y Honduras (AMC, 1996). Esta iniciativa nunca se llevó a cabo.

²⁹ Personas cercanas a la AMC comentan que el nombre que recibiría este programa era el de Verano Maya.

Para 1998 se había creado otro Verano regional, el del estado de Zacatecas. En ese año, la AMC declara que “el impacto que este programa tiene a nivel nacional se refleja en el surgimiento de Veranos regionales, lo que incrementa notablemente el número de participantes y garantiza una cobertura adecuada” (AMC, 1998: 40).

En 1999 surge el Verano de la Ciencia de la Región Centro, con el objetivo de coadyuvar a la descentralización de las actividades del Verano. Este Verano contó con el apoyo de la AMC, sin embargo, la Academia deja de financiarlo en el año 2000 (AMC, 2001).

Destaca el énfasis que la AMC hacía en la necesidad de iniciativas que complementaran su labor debido a la carencia de recursos suficientes para financiar las solicitudes recibidas:³⁰

este esfuerzo de coordinación y financiamiento, totalmente independiente de la academia, deberá ser emulado por los nuevos programas regionales, particularmente en lo que se refiere a la búsqueda de otras fuentes de financiamiento, en especial porque la academia no cuenta ni con los recursos suficientes para apoyarlos ni con los mecanismos que garanticen una calidad académica al menos similar a la de nuestros programas (AMC, 2001: 73).

En 2002, surge en la Universidad de Yucatán, el Verano de la Península, siguiendo la tendencia que se había presentado en varias universidades.³¹ En el siguiente apartado abordaré las condiciones que existían y surgieron desde el 2000, año en que se empieza a gestar la emergencia del Verano de la Península.

2. Condiciones de producción del Verano regional en la UADY

La puesta en evidencia de las fisuras: el diagnóstico institucional

Cuando estamos ante un hecho que está ocurriendo, usualmente intentamos explicar sus causas, sin pensar en todas aquellas condiciones que posibilitaron que ese hecho

³⁰ El número de solicitudes recibidas ha aumentado de 701 en 1991 a 1690 en el año 2005 (AMC, 2005).

³¹ El Verano en su versión regional, se presenta como uno de los factores que parece haber influido en las cifras, las cuales muestran un decremento de la participación de estudiantes en el Verano de la AMC a pesar de que la UADY continuaba financiando a alumnos que fueron aceptados por la Academia pero que no alcanzaron una beca. En 2002, 17 alumnos fueron financiados por la AMC, y 13 por el Priori para participar en el Verano nacional; para 2005, siete fueron becados por la Academia y sólo uno fue financiado con recursos del Priori; el número de solicitudes para el Verano nacional bajó de 53 solicitudes en 2002 a 22 en 2005. Por el contrario el número de becarios Priori incrementó de 70 a 154 en el mismo lapso (V. Anexo 4).

ocurra. Por ejemplo, podemos estar ante los síntomas de una fisura y observar grietas en una pared; probablemente esto represente una debilitación de los cimientos, pero también puede haber un elemento que haya actuado como detonante para provocar dichas grietas, como un temblor. Las fisuras, los vacíos, posibilitan la construcción; por lo tanto la importancia de la nada, que al ser significada como ausencia o como algo que hace falta o es discordante, opera como condición de visibilidad.

Si un significante³² falla al representar al sujeto y deja un residuo, deja una asimetría. Esta asimetría pone de relieve las faltas que instalan la incertidumbre y accionan las identificaciones “el momento del fracaso marca la emergencia del sujeto de la falta a través de las fisuras de la cadena discursiva” (Laclau y Zac, 1994: 288). Este es el punto decisivo, la nada, la cual no es la nada de una imposibilidad lógica que simplemente colapsaría dentro de lo no-existente; es una nada real, un espacio vacío que la organización³³ vendría a llenar. La cuestión es entonces ¿qué es lo que hace posible a esta nada? Laclau y Zac (1994) proponen que el sujeto, por su característica de libertad e indeterminación. Por ser un sujeto escindido, siempre se encontrará en falta, una falta inerradicable que intentará llenar mediante actos de identificación. Un alumno puede sentirse identificado o convocado por un programa, pero también un funcionario o un docente. La función de llenado requiere siempre de la disponibilidad de este espacio vacío, una falta, una nada. En las instituciones existen muchos espacios vacíos, que frecuentemente están presentes pero en muchas ocasiones no están enunciados. En la UADY, estos espacios fueron puestos en evidencia mediante varias acciones, como el Plan Institucional de Desarrollo (PIDE), un diagnóstico institucional y el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) 2001-2006.

³² La significación es el proceso en el cual un significado es ligado a una imagen acústica (Buenfil, 1994). Este proceso puede alcanzar cierto grado de fijación pero nunca será absoluto, pues los conceptos no se fijan de manera única y definitiva a los significantes, sino que cambian el valor dependiendo del lugar que ocupan en un sistema más amplio de significaciones; por tanto la noción de que el significado se *construye* mediante su relación con otras identidades. Significante es por lo tanto todo aquello que es susceptible de llenarse de significado.

³³ El principio de organización es el punto de cristalización de una tensión, de una alternativa indecible entre sujeto y objeto (Laclau y Zac, 1994).

El Plan Institucional de Desarrollo (PIDE)³⁴ es un ejercicio de planeación que fue publicado en junio de 2001 en la UADY. El PIDE no incluye metas cuantitativas ni acciones específicas, sino que consiste en una serie de planteamientos generales que buscan guiar las acciones institucionales hacia fines que se consideran relevantes; dichos planteamientos derivan de un análisis tanto de las situaciones actuales en la institución como de las perspectivas de desarrollo ante las tendencias nacionales e internacionales. Este documento considera la posibilidad de sufrir modificaciones y no tiene pretensiones de ser definitivo (UADY, 2001b).

El documento plantea cinco líneas de trabajo: formación integral de los alumnos, desarrollo de programas académicos, organización y desarrollo del personal académico, servicios de apoyo al desarrollo; así como planeación, gestión y evaluación institucional.

En dos de esas cinco líneas: formación integral de los alumnos y desarrollo de programas académicos; encontramos los antecedentes de acciones concretas que están relacionadas con el Verano de la Investigación de la Península de Yucatán. Como parte de las estrategias de la primera línea, relativa a la formación integral de los alumnos, encontramos una acción que pretende integrar la investigación a los programas de enseñanza para que los alumnos desarrollen habilidades investigativas. Por otra parte, como estrategia de la línea del desarrollo de programas académicos, está una acción dirigida a diseñar un modelo educativo que favorezca la educación integral; otra acción está encaminada a realizar estudios que permitan detectar las necesidades de programas nuevos en los niveles de licenciatura y posgrado en modalidades convencionales y no convencionales. En otro objetivo del mismo rubro, aparece la necesidad de fortalecer la vinculación de la investigación a los sectores productivos, así como la intención de definir los programas institucionales de investigación.

Es así como en el PIDE, aparecen muchas intenciones que constituyen un marco de producción y antecedente de dos acciones de las que quiero dar cuenta por su estrecha vinculación con el Verano: el Priori y el Modelo Educativo. Como podemos

³⁴ El antecedente de los planes institucionales se encuentra durante la gestión de Miguel de la Madrid Hurtado. Entre 1982 y 1988, el ejercicio de planeación se plasmó en el Programa Nacional de Educación Superior (Pronaes), en el cual se instaura por primera vez la estrategia de proporcionar a las instituciones de educación superior apoyos suplementarios a su presupuesto ordinario y se propone condicionar la renovación de subsidios especiales a la evaluación de resultados. Este Programa sugería una serie de proyectos, ordenados como proyectos nacionales, programas estatales y programas institucionales de la educación superior (PIDE) (Rodríguez, 2002).

observar, el PIDE fue un instrumento que respondió a las exigencias de un detonante externo o un agente “evaluador”; en este sentido el PIDE es un elemento que moviliza acciones y que actúa en dos dimensiones:³⁵ la primera, como detonante de otras acciones, y la segunda, como guía o modelo, puesto que es presentado como “un documento general orientador” (UADY, 2001a: 26).

Posterior al PIDE surgiría otro instrumento, producto del sexenio siguiente, que sería el medio para obtener recursos extraordinarios: el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). Sin embargo, el PIDE es antecedente de acciones, como la reestructuración de la misión institucional que sería expresada posteriormente en el PIFI 1.0. Los planteamientos del PIDE, no se basan en un diagnóstico como tal, sino en un análisis de cada línea de trabajo citada y en las perspectivas de desarrollo vistas desde las tendencias nacionales e internacionales.

El diagnóstico institucional se realizó en el año 2000 aproximadamente; los resultados de los niveles de bachillerato y licenciatura fueron descritos en el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y los de posgrado en el Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP).³⁶

En el diagnóstico institucional descrito en el PIFI 2001, se consideraron los resultados de las autoevaluaciones realizadas en cada una de las dependencias de la UADY, diagnósticos de los planes de estudio, evaluaciones realizadas por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), así como las evaluaciones de los organismos acreditadores de los programas de licenciatura (UADY, 2002). Mediante la integración del diagnóstico académico de los indicadores de la UADY, las recomendaciones emanadas de las evaluaciones realizadas por organismos externos, así como las líneas de trabajo del PIDE, se hizo una síntesis de la problemática que permitió el diseño del PIFI 2001.

³⁵ Es útil recordar que una acción puede inscribirse en las tres lógicas estructurantes de lo social que Lacan propone: lo imaginario, lo simbólico y lo real (Buenfil, 1994). Lo simbólico es el orden del lenguaje que permite que los sujetos o los procesos sean susceptibles de ser integrados a la vida social, por ejemplo, la investigación vista como un símbolo de desarrollo o avance para un país. Lo real, se refiere a todo aquello que amenaza, niega y pone en cuestión el orden simbólico; un ejemplo sería la escasez de recursos destinados a fomentar la investigación. Lo imaginario se refiere a un orden estructurante que aparece en el vacío que se produce al aparecer lo real y dislocar el orden simbólico; lo imaginario funciona como una fantasía de completud o un intento de compensar esa carencia; un ejemplo pudiera ser alguna propuesta, plan o proyecto que permitiera reposicionar la investigación en el país. En el caso de la UADY, podemos notar que el PIDE se inscribe en el registro de lo real, al poner de relieve algunas fisuras que existían en la institución; sin embargo, también se encuentra el registro de lo imaginario, por su carácter de plan guía u orientador de acciones.

³⁶ La UADY elabora el PIFI en 2001 y el PIFOP en 2002.

Este diagnóstico institucional puso en evidencia las fisuras que existían en la UADY y que hasta ese momento no habían sido “vistas” o enunciadas.³⁷

Como resultado de este diagnóstico, se encontraron diversos problemas, algunos de ellos fueron: baja incorporación de procesos colegiados de evaluación del aprendizaje; baja incorporación de programas de tutorías en apoyo al rendimiento de los estudiantes; inexistencia de programas de movilidad estudiantil; falta de información sobre egresados y trayectoria académica; desvinculación de la docencia e investigación; personal académico sin habilitación plena; baja proporción de profesores adscritos al Sistema Nacional de Investigadores; atomización de los servicios bibliotecarios; y falta de actualización de la normatividad y procesos administrativos (UADY, 2001a).

Estas fisuras permitieron que se cuestionaran tanto las tareas básicas como el mandato social planteado a la universidad; dicho mandato social engloba las tareas básicas que la institución realiza. La institución se legitima frente al mandato social y por lo tanto tiene que legitimar dichas tareas, las cuales son estructuras de relevancia institucional que al realizarse, dan sentido al vínculo que la institución establece con los sujetos (Fernández, 1994).

La escuela como institución social, es portadora de un mandato social genérico; este mandato consiste en mantener la continuidad de la comunidad que la sostiene a través de la transmisión de la cultura, sin embargo, también se espera de la escuela que produzca el avance hacia alguna forma social utópica, por tanto el mandato social es un doble mandato que puede encerrar una paradoja. Además de este carácter paradójico, el mandato social “en los aspectos explícitos y públicos se enlaza con una utopía y se expresa en fines y objetivos formales. En sus aspectos ocultos alude a un imperativo no explícito” (Fernández, 1994: 108).

La Universidad Autónoma de Yucatán, siguiendo la tendencia de planeación que han tenido las instituciones en los últimos años, de establecer la misión y visión

³⁷ La enunciación según Benveniste (1983) puede definirse como un proceso a través del cual el locutor se apropia del aparato formal de la lengua y enuncia su posición ante una audiencia mediante indicios específicos y procedimientos accesorios. La enunciación consiste en poner a funcionar la lengua por un acto de utilización y sirve al sujeto para expresar su relación particular con el mundo pues el hablante tiene la posibilidad de construir audiencia. De aquí deriva la importancia de reconocer no sólo lo que se enuncia, sino cómo, quién y en qué contextos se produce dicha enunciación. Estos elementos fueron contemplados por Benveniste (1983) primero, al abordar el marco figurativo de la enunciación, que implica la construcción de la audiencia y en quién recae el papel de locutor; y segundo, al tratar las condiciones en las que se produce la enunciación, el contexto y el momento.

institucionales como ejes orientadores de sus tareas en los últimos años, ha hecho explícito el “mandato social” (Fernández, 1994) en su misión. En el PIFI 1.0, la UADY declara que “tiene un mandato social que la caracteriza en su función primordial de *formación de recursos humanos* como profesionales útiles a la sociedad a la cual se deben” (UADY, 2001a: 26). El aspecto explícito aquí es la formación, sin embargo, existían en la universidad aspectos del mandato que quedaban en el ámbito de lo no dicho, más que en el ámbito de lo paradójico, como por ejemplo la aplicación y generación del conocimiento.

Como parte de un proceso de reestabilización en un contexto altamente sobredeterminado por múltiples factores que abordaré más adelante, la UADY en 2001, decide *confirmar*³⁸ su misión y visión en el PIFI 1.0. Es así, como la UADY “después de un análisis de su misión y por decisión propia, le agrega elementos que le otorgan una identidad” (UADY, 2001a: 26) a la misión, la cual queda planteada de la siguiente manera:

La Universidad Autónoma de Yucatán es una institución pública que tiene como misión la *formación integral y humanista de personas*³⁹ en un marco de apertura a todos los campos del conocimiento y a todos los sectores de la sociedad. Como tal proporciona un espacio de análisis y reflexión crítica sobre los problemas mundiales, nacionales y regionales, conduciendo el desarrollo sustentable de la sociedad, *apoyándose en la generación y aplicación del conocimiento*, en los valores universales y en el rescate y preservación de la cultura nacional y local (UADY, 2001a: 26).

Los aspectos implícitos del mandato, en este caso tienen que ver con la producción del conocimiento enfocado hacia la resolución de problemas.

Para cumplir con el mandato social, las instituciones establecen tareas básicas. En el caso de las universidades y las instituciones de educación superior: la docencia,

³⁸ De acuerdo con mi interpretación personal, a pesar de que este planteamiento de la “misión y visión” es una *confirmación* que sigue las tendencias de las finalidades establecidas en la Ley Orgánica de 1984, se puede observar la modificación del papel que juegan ciertas tareas como la investigación y la formación; es por tanto, una forma de modificar lo que ya estaba planteado (mediante finalidades o funciones). En el PIFI 3 se señala que para fines de la construcción del Modelo Educativo, a la misión se le agregan los cuatro principios básicos de la educación: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir y aprender a convivir (UADY, 2003).

³⁹ Las cursivas las utilizaré para marcar aquellos aspectos en los que me interesa hacer especial énfasis, por la importancia que pueden representar para el análisis.

la investigación y la extensión, son tareas que incluso se encuentran expresadas en la Constitución Mexicana. La UADY se declara adscrita a estas tareas en la Ley Orgánica de 1984, en la cual se estableció su carácter autónomo y se enunciaron sus finalidades: educar, generar el conocimiento y difundir la cultura en beneficio de la sociedad, para lo cual debe formar profesionales, investigadores y maestros universitarios de acuerdo con las necesidades económicas, sociales y políticas de la Entidad, de la Región y de la Nación; fomentar y realizar investigación científica y humanística; y extender los beneficios de la cultura a la comunidad⁴⁰ (Diario oficial del Gobierno del Estado de Yucatán, 1984).

Estas tareas, tanto en la UADY como en otras universidades, proporcionan sensación de estabilidad a los individuos adscritos a ellas, pues constituyen el orden de lo instituido;⁴¹ sin embargo el intercambio social y los movimientos que están presentes alrededor de las instituciones, exigen modificaciones y nuevas estabilizaciones.

La reformulación de la misión de la UADY implica la legitimación de tareas frente al mandato social. Este replanteamiento es únicamente un elemento visible ante otros elementos de trasfondo que estaban fisurados y requerían ser llenados; representa un punto importante de partida, puesto que la misión institucional es un punto que condensa y ejemplifica los esfuerzos que realiza la institución para mantener o gestionar acciones alrededor de su tarea primaria o básica. Dicha tarea, funda la razón de ser de la institución, su finalidad, así como la razón del vínculo que establece con los sujetos; “si no la lleva a cabo, no puede sobrevivir” (Käes et al., 1989: 61). Sin embargo, esta tarea primaria, que es la formación, no es la única, ni a la que constantemente se dedican los individuos de la institución, sino que existen otras tareas complementarias o derivadas que van pugnando por obtener una posición.

En el caso de la UADY podemos observar que en la misión se incluye la generación y aplicación del conocimiento como un apoyo para conducir el desarrollo sustentable en la sociedad; así como elementos que se agregan a la manera de realizar la formación. El cuestionamiento a las tareas primarias de la UADY, así como

⁴⁰ Para realizar estas finalidades la Universidad Autónoma de Yucatán, en la Ley Orgánica de 1984, estableció como sus funciones: (a) la docente, que consiste en la transmisión del conocimiento a los estudiantes; (b) la investigadora, que consiste en la generación y avance del conocimiento; (c) la difusora, que consiste en la divulgación del conocimiento y la cultura a la sociedad; (d) la de servicio, que comprende aquellas actividades con las que la Universidad directamente promueve el desarrollo y el bienestar de su comunidad.

⁴¹ Lo instituido es lo fijo, lo estable; mientras que lo instituyente implica el cuestionamiento, la crítica y la propuesta opuesta o de transformación (Fernández, 1994).

la confirmación de la misión de la universidad, se ven motivados por diferentes factores como las exigencias nacionales y los acontecimientos al interior de la institución.

Es útil recordar que ante un mandato social, las demandas se evidencian en sus *aspectos manifiestos* a través de la formulación de fines y objetivos, y en sus *aspectos latentes*, a través de la asignación diferencial de recursos y modelos de trabajo, y en la fijación social de expectativas de rendimiento (Fernández, 1994:29). Esto ilustra la forma en que un mandato permea hasta otros niveles de la institución a través de programas y acciones específicas mediante las cuales la institución se legitima frente al mandato social. Muchos aspectos manifiestos y latentes fueron evidenciados a través del PIFI 1.0, el cual fue elaborado con base en el diagnóstico y mediante un proceso de planeación que fue caracterizado como estratégico y participativo. El PIFI fungió a su vez como detonante de otras acciones, como veremos en el siguiente apartado.

El PIFI, detonante de acciones: Modelo educativo y Priori

Los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI)⁴² surgieron con la intención de recopilar las necesidades de desarrollo de cada dependencia de educación superior y establecer un conjunto de proyectos de desarrollo para, en caso de ser evaluados favorablemente, obtener recursos extraordinarios.

En este sentido se puede hablar del PIFI como un elemento, entre otros que ya he comentado, que potencialmente puede dislocar a la institución.⁴³ La dislocación implica sacar algo de su lugar pero también es “la amenaza, el debilitamiento o la negación del sistema de identidad” (Buenfil, 1994: 21). Al ocurrir la desorganización del sistema, el sujeto es condicionado por la dislocación de la estructura y emerge como

⁴² Los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional surgen en el sexenio iniciado en 2001 y representan la continuidad de los programas institucionales de desarrollo de los años noventa, pero con la introducción de otro elemento, que consiste en la gestión de recursos a través de fondos concursables (Rodríguez, 2002). En el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se establecen como parte de las características de los PIFI: que deriven de un proceso participativo de planeación estratégica, que consideren las necesidades de desarrollo nacional, estatal y regional; que definan la visión al 2006; identifiquen la situación actual y retos institucionales, entre otras. Esta línea de acción gubernamental favorece un esquema de evaluación de los PIFI de cada institución, por comités de expertos, para otorgar recursos extraordinarios a las instituciones públicas de educación superior que sean evaluadas favorablemente (SEP, 2001).

⁴³ Toda identidad es dislocada en la medida en que depende de un exterior que, a la vez que la niega, le otorga su condición de posibilidad, de aquí se desprenden los efectos contradictorios de la dislocación puesto que a la vez que amenazan las identidades, están en la base de la constitución de identidades nuevas (Laclau, 1996).

un sujeto fracturado y dividido cuya plenitud es negada por la falta de la estructura para constituir una realidad objetiva (Laclau citado por Torfing, 1991). La dislocación es un elemento que irrumpe y origina reestructuraciones, posibilita nuevas construcciones, por lo tanto una exigencia federal de evaluación y planeación puede constituirse como un potencial elemento dislocador para una institución.

Este período de modificaciones y acciones en la UADY, ocurrió en un marco de nuevas exigencias para las instituciones de educación superior,⁴⁴ condicionado por la necesidad de un nuevo modelo de financiamiento basado en la competitividad y basado en los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI):

en ese año empezábamos con la gestión de esta nueva forma de planear y de competir por los recursos para la universidad, el programa institucional de fortalecimiento, el programa integral de fortalecimiento institucional ¿no? que es la nueva forma que el gobierno fed..., que la SEP se establece para asignar los subsidios a las universidades públicas ¿no? (FE2, l. 33-37).

Para realizar estas reestructuraciones y responder a este nuevo esquema de obtención de recursos, se elaboró el PIFI 2001, el cual, estuvo integrado por cinco proyectos de carácter institucional y 15 proyectos específicos para las dependencias. El monto aprobado para el PIFI en el 2001 fue de \$48 923 000⁴⁵ (Godoy, 2002).

Como parte de las metas educativas que estableció el PIFI para el 2006, dentro de la línea de generación y aplicación del conocimiento, se planteó asegurar que todas las líneas de investigación y los programas de posgrado y licenciatura estuvieran vinculados entre sí. El documento también incluye una propuesta con estrategias como: reorganizar los programas actuales en torno a un modelo educativo e integrar las tres funciones sustantivas de la universidad en cada dependencia de educación superior.

Cabe mencionar que estas metas e intenciones se vierten en uno de los cinco proyectos institucionales denominado *Proyecto de vinculación de la investigación y la docencia*, el cual tiene como objetivo general: fortalecer la vinculación de la

⁴⁴ Las nuevas exigencias relativas a obtener financiamiento se ven reflejadas en las políticas federales con la propuesta de elaboración de los PIFI y PIFOP (SEP, 2001).

⁴⁵ El presupuesto ordinario aprobado para la UADY en ese año fue de \$532 843 004, de los cuales el 90% fue aportado por el gobierno federal (\$478 878 024) y el 10% por el gobierno estatal (\$53 964 980), lo que representaba un 13% de aumento respecto al año 2000 ("Poco más de 532 millones a la UADY", 2001).

investigación y la docencia como medio para el mejoramiento de la calidad de los programas educativos.

Este proyecto es de sumo interés porque el diagnóstico, el PIDE y el PIFI permitieron ver las fisuras y vacíos que existían en la institución, pero es a partir de proyectos institucionales como los establecidos en el PIFI 1.0, que se derivan acciones concretas como el Modelo Educativo y Académico y el Priori.

Como parte de las acciones que derivaron del PIFI 1.0, se encuentra la creación en 2002 del Modelo Educativo y Académico, una acción para *imprimir sinergia y proporcionar ventajas a la UADY en su tarea educativa* (UADY, 2002). Esta acción no sería la única que tendría lugar ese año. Es conveniente recordar que un programa de esta naturaleza puede presentar aspectos contingentes. La contingencia se refiere a esa condición de producir acciones o situaciones que no estaban planeadas originalmente. Esto fue algo que ocurrió con el PIFI, pues aunque no se encontraba en el planteamiento textual en el documento, se creó el Programa de Impulso y Orientación de la Investigación (Priori) con el objetivo de:

incrementar la cantidad y la calidad de las investigaciones que se realizan en la universidad, así como estimular la participación de los estudiantes en esta función, una de las tres tareas sustantivas de la universidad pública ("El Priori", 2002: 1).

Estas dos acciones, el Modelo y el Priori, aunque obedeciendo a diferentes propósitos, son una condensación⁴⁶ de diferentes factores que cuestionan la amplitud de la tarea básica: la formación. Si partimos del supuesto de que la tarea básica de una institución no es la única, sino que hay tareas complementarias y derivadas, podremos observar cómo la inclusión de nuevas tareas conduce a la necesidad de modificación de la tarea básica de la UADY. El Modelo Educativo y el Priori son dos acciones imbricadas, que fueron marco para la emergencia del Verano de la Península.

⁴⁶ La condensación la podemos imaginar desde la física; este proceso implica que la materia pase a una forma más densa; por ejemplo, la formación de nubes debida al enfriamiento del aire, provoca la condensación de vapor de agua, invisible, en gotitas o partículas de hielo visibles. Esta operación de concentrar lo disperso y hacerlo visible, ha sido elaborada desde el psicoanálisis; en esta perspectiva, Freud describe a la condensación en *La interpretación de los sueños*, como una operación que refiere a una representación única en las que se suman energías que han sido desplazadas a lo largo de varias cadenas asociativas (Laplanche y Pontalis, 1987). La condensación opera como el punto que representa múltiples significados; implica el reenvío simbólico y la pluralidad, en la cual, no se elimina la especificidad de cada uno de los elementos a pesar de la fusión (Buenfil, 1994). Iniciativas específicas como el Priori o el Modelo, condensan y reúnen exigencias, metas, fisuras, necesidades, sin que cada una de estos elementos pierda sus características específicas.

El Modelo Educativo y el Priori, presentan la característica común de surgir en 2002, exactamente un año después de la creación del PIFI 1.0 (V. Tabla 1). Ambas acciones representan un punto importante a ser analizado por sus características, el momento en el que emergen y su estrecha articulación con el surgimiento del Verano regional.

Tabla 1

Una pequeña cronología de las acciones subsecuentes al PIFI 1.0

Acción para obtener recursos extraordinarios	Acciones subsecuentes	Fecha de aparición
PIFI 1.0. Septiembre 2001	Priori	Mayo de 2002
	Modelo	Septiembre de 2002
	Educativo	

El Modelo Educativo y Académico

El Modelo Educativo y Académico fue producto del trabajo de varios meses y finalmente fue publicado en septiembre de 2002. Se concibe como un instrumento que establece fundamentos y condiciones para el diseño o rediseño, operación y evaluación de los programas actuales y futuros, así como fundamentos filosóficos y pedagógicos para soportar las propuestas que surjan en la UADY. El Modelo Educativo, es visualizado también como una *oportunidad* para el logro de indicadores que identifiquen a la educación de calidad: eficacia, eficiencia, vigencia, pertinencia y equidad; así como para mejorar la competitividad académica de la institución por la vía del desarrollo de una nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje con enfoque constructivista, orientado al estudiante y con elementos de flexibilidad (UADY, 2002 y 2003).

El desarrollo del Modelo Educativo se produjo a través del apoyo del PIFI 1.0 y 2.0. Se realizó un programa de difusión y sensibilización dirigido a alumnos, profesores y autoridades. Las dependencias identificaron los elementos del nuevo Modelo Educativo que ya estaban presentes en sus programas educativos y establecieron la manera en que incorporarían aquellos que estaban ausentes y se determinaron los tiempos y requerimientos para lograrlo en una perspectiva al 2006 (UADY, 2003).

La UADY ubica al Modelo Educativo como un elemento que acelera la *reforma* académica “gradual, progresiva que la universidad estaba desarrollando” (FE2:2):

A partir de 1984 se inició una etapa de crecimiento acelerado de la investigación y de establecimiento y desarrollo de los posgrados (...) Dieciocho años después, la UADY se encuentra en un período caracterizado por la estabilidad, lo que ha permitido una reflexión acerca de su futuro y pasar a una etapa de reforma académica. *Esta reforma tiene como elemento detonador del proceso el nuevo Modelo Educativo y Académico*, el cual requiere que se realicen cambios estructurales y normativos para su operación (UADY, 2003: 1).

Esta reforma no surge de la nada sino a partir de las fisuras que el modelo denuncia y que fueron puestas en juego a partir del diagnóstico. Una de estas fisuras fue la manera en la que se estaban conduciendo los procesos de enseñanza-aprendizaje en la UADY, los cuales arrojaban diversidad en la manera de enseñar:

ha sido una formación muy pasiva, eh, muy poco motivante, muy poco innovadora, em, claro, esto es lo que podríamos decir en términos generales ¿no? hay excelentes profesores en la universidad, dispersos, perdidos en las diferentes facultades y carreras, hay grupos de profesores y también hay programas que son buenos (...) entonces teníamos un mosaico muy amplio ¿no? pero predominante en la forma pasiva, tradicional de la enseñanza, de la enseñanza convencional ¿no? este análisis nos puso en la posición de obligarnos a buscar nuevas formas de enseñar a los muchachos y de ahí derivó una propuesta que se llama el *nuevo modelo educativo de la universidad del año 2000, 2001 más o menos* (FE2, l. 93-114).

Otra fisura que se puede apreciar en las tareas de la UADY, es el vínculo docencia-investigación, que aparece reiteradamente en el PIFI y en las entrevistas. En el documento del Modelo Educativo, no aparece esta relación planteada de esta manera, sino como el interés por mejorar la calidad de la investigación y la docencia, así como vincular la formación de los estudiantes con el campo de aplicación mediante la relación de la UADY con instancias externas (UADY, 2002) a pesar de esto, se sigue viendo al Modelo Educativo como un espacio en el cual se puede reforzar ese vínculo docencia-investigación:

se propone *un nuevo modelo educativo y académico, en donde la vinculación entre la academia y la investigación*, es muy importante, entonces bueno, yo como profesor ¿qué enseño? no quiero enseñar solamente textos, sino quiero enseñar algo que he experimentado o que he vivido, bueno una forma de hacerlo es a través de la investigación ¿no? entonces, bueno, aquí se da el vínculo que queremos que la investigación, que la docencia tenga una base más amplia que no solamente sea el texto sino que bueno sea a través de experiencias que tenga el docente, el académico y esto lleva a cabo el vínculo entre la investigación y la docencia (FA1, l. 76-84).

Estas fisuras puestas de relieve mediante la dislocación producida por el PIFI, conducen a la necesidad de nuevos imaginarios que orienten la vida de la institución (Castoriadis, 1983). El Modelo Educativo emerge como una posibilidad de “guía” de las acciones en este proceso de *reforma*; las evidencias del análisis dan cuenta de las acciones institucionales que movilizó, en este sentido “son conocidas las peripecias cotidianas en las instituciones de enseñanza o de formación cuando se trata de reformar los programas” (Käes et al, 1989: 50).

Este recorrido por el proceso de emergencia del Modelo Educativo es importante para este trabajo, pues aunque no está expresamente planteado como una parte específica del Modelo, el Verano regional encuentra aquí un espacio en el cual se sitúa y encuadra en el registro imaginario⁴⁷ como analizaré más adelante. Sin embargo, a nivel organizativo, el Verano se enmarca en otro programa general: el Priori.

El Priori

El Programa de Impulso y Orientación hacia la Investigación (Priori) fue presentado⁴⁸ a la comunidad en 2002 y estuvo integrado por cinco acciones fundamentales. La primera acción denominada *Jóvenes Investigadores*, consiste en el financiamiento para profesores que estén iniciándose en la investigación. La segunda, *Becas-Tesis*,

⁴⁷ Toda institución por ser red simbólica, involucra un componente imaginario mismo que la dota de determinada direccionalidad que orienta y da coherencia a las significaciones que ella supone (Castoriadis, 1983). Lo imaginario es un orden estructurante, puede ser entendido como lo inventado, lo imaginado. En su relación con lo simbólico y lo real, lo imaginario adquiere un significado más complejo, pues dota de orientación específica a todo sistema institucional, le permite conducir su propia existencia.

⁴⁸ La información del Priori, así como las convocatorias fueron publicadas en Alma Máter en mayo de 2002, pero la presentación ante los medios de comunicación y la comunidad se realizó el 11 de junio de 2002, un mes después de la publicación. Éste se toma como el punto de legitimación, tema que abordaré en apartado posterior.

otorga becas a estudiantes que se vinculen a proyectos de investigación institucionales. La tercera es el programa *Emprendedores universitarios* que pretende promover el desarrollo de proyectos productivos como medio para el fomento de la innovación, creatividad, investigación y cultura. La cuarta acción es el *Verano de la Investigación Científica de la Península de Yucatán*, tema de interés de esta investigación; el objetivo del Verano es fortalecer el interés de los estudiantes de licenciatura por la actividad científica en cualquier área de la ciencia y fomentar la realización de estudios de posgrado. La quinta acción, consiste en la realización de *Congresos de estudiantes*.

El Priori surge a raíz del diagnóstico, en el cual se detectó que la vinculación de la investigación con la docencia estaba aún en un estado incipiente y que las líneas de esta actividad no estaban vinculadas a los programas educativos de licenciatura y posgrado (UADY, 2003). De acuerdo con el PIFI 2003, como respuesta a esta situación, se diseñó y estableció este programa institucional “único en el país por su estructura integral” (“Un nuevo programa universitario”, 2002).

Con el reto que tenemos como universidad desde hace muchos años de tratar de empezar a vincular docencia a investigación y extensión en un solo acto académico, empezamos a generar ideas, entonces generamos un programa que se llama el Priori, que es el Programa de Impulso y Orientación hacia la Investigación (FD3, l. 27-31).

A pesar de que es en el PIFI⁴⁹ en donde se da cuenta de la creación del Priori como respuesta a esta necesidad y también para fomentar la formación de jóvenes investigadores en las líneas prioritarias de investigación (UADY, 2003); un funcionario expresa en una entrevista para un medio impreso, que el Priori no responde a un programa nacional, sino al interés de la UADY por reubicar a la investigación como parte de las tareas sustantivas de la universidad:

¿Este programa surge a iniciativa de la UADY u obedece a un programa nacional en este contexto?

No. El Priori es producto de la UADY. Nace con el propósito de integrar la investigación a las otras funciones sustantivas de la Universidad, como la docencia y la extensión pero agregándole un componente peculiar que es aprovechar el impulso de los jóvenes que están en la

⁴⁹ El PIFI es un programa que responde a una exigencia federal de obtención de recursos extraordinarios.

institución, por el lado de los profesores y por el de los estudiantes, y se aproveche esa motivación y el impulso que tienen para desarrollar este programa (“Sólida, la actividad de investigación en la UADY”, 2002: 2).

A pesar de la contundencia expresada por el funcionario, al revisar los documentos es posible preguntarse legítimamente, si el Priori es la respuesta local a las exigencias federales.

Los objetivos atribuidos al Priori en la prensa en el momento de su difusión fueron: acercar a los estudiantes a la investigación, reforzar la cultura de la ciencia y mejorar la percepción que la sociedad tiene de la actividad científica (“Mayor calidad en investigaciones”, 2002). En otro periódico, se establece el surgimiento del Priori para fomentar el interés en la investigación científica tanto en profesores como en estudiantes (“Un nuevo programa universitario”, 2002). Este último objetivo coincide más con el que fue publicado en el medio de difusión interna de la Universidad, el Alma Máter, órgano que señaló que el Priori tenía un objetivo bien definido “incrementar la cantidad y la calidad de las investigaciones que se realizan en esta Casa de Estudios, así como estimular una mayor participación de los estudiantes en esta función, una de las tres tareas sustantivas de la universidad pública” (“El Priori”, 2002:1).

Otro de los objetivos que perseguía el Priori en su creación, era lograr una eficaz consolidación de grupos de investigadores y la inserción de más estudiantes a esta actividad (“Mayor calidad en investigaciones”, 2002). Este objetivo también se encuentra planteado en el Modelo Educativo y es reiterado en las entrevistas:

la intención del Priori, era o sigue siendo, fondear investigación en jóvenes que inician sus carreras tanto que los que acaban de regresar como en gente que todavía no se ha iniciado en el trabajo de investigación y ya tiene una edad mayor, pero al mismo tiempo *ir fomentando el trabajo en equipo, el trabajo grupal, el trabajo de colectivos* (FG4, l. 38-42).

El Priori se plantea como una acción de largo plazo; en una entrevista publicada, en la que se pregunta a un funcionario si este programa nace para quedarse, él responde:

Definitivamente. El rector de la UADY planteó en la presentación del programa el esfuerzo de la Universidad para generar; el Priori nos compromete a continuar para que sus beneficios y su impacto sean

permanentes, ésa es la esperanza y el compromiso (“Sólida, la actividad de investigación en la UADY”, 2002: 2).

Este tipo de argumentos cumplen con la función de dar cuenta de la manera en que se están construyendo significados alrededor de un programa. En esta percepción, por ejemplo, se hace presente una perspectiva de desarrollo ilimitado (Perelman, 1989) la cual está relacionada con la enunciación de elementos que hacen alusión una larga permanencia del objeto; lo que es importante no es alcanzar cierto objetivo, sino el ir adelante, continuar (Buenfil, 1994).

Este tipo de expresiones, así como la participación de la comunidad en el Priori⁵⁰ y las significaciones que empiezan a reflejarse desde su surgimiento, dan cuenta de un primer nivel de apropiación de este programa. El Priori surgió enmarcado en un contexto altamente sobredeterminado por las exigencias federales, las fisuras que quedaron en evidencia ante el diagnóstico, el cuestionamiento a las tareas básicas; condiciones que fueron adecuadas para su desarrollo; recordemos que el Priori fue presentado como un programa que debía permear, tener permanencia y cumplir con ciertos objetivos.

Esto plantea nuevas interrogantes sobre la manera en que el Priori ha impactado en los agentes y cómo se relaciona con el Modelo Educativo y el Verano, tema que abordaré en el siguiente apartado.

Tejido de acciones sin fronteras claras: Modelo Educativo, Priori, Verano

Después de haber realizado un breve recorrido por los programas y acciones que fueron creados y a la vez crearon condiciones para la emergencia y legitimación del Verano, es necesario analizar las relaciones que guardan entre ellos, las cuales no son claras. La intención de este apartado es ilustrar dichas relaciones para dar cuenta de la dispersión y no claridad entre ellas, además de aproximar al lector en la manera en que convergen con la emergencia del Verano.

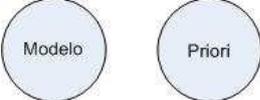
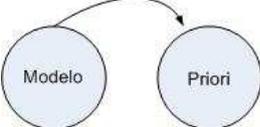
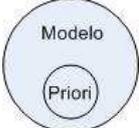
A través del análisis podemos observar cómo se forma un tejido muy imbricado, pues todos los elementos estrechamente ligados uno al otro. En este “tejido” se

⁵⁰ Los resultados en números reflejan, de acuerdo con el PIFI 3, que en el Priori han participado 33 nuevos investigadores y 96 asociados, 214 estudiantes en estancias de verano con investigadores, 199 tesis y 74 alumnos emprendedores (UADY, 2003).

condensan exigencias, propuestas e intenciones. A lo largo del trabajo iremos viendo cuáles son los puntos nodales⁵¹ que amarran o fijan significados.

Una de las relaciones que no está totalmente claras en ese tejido, es la que guardan el Modelo Educativo y el Priori. Dicha relación se da en varias formas como podemos ver en la tabla 2 y en los ejemplos que abordaré más abajo:

Tabla 2
Relaciones entre Modelo Educativo y Priori

Tipo de relación Modelo y Priori	Esquema
Coexistencia	
Priori surge a partir del Modelo	
Priori dentro del nuevo Modelo educativo	

La relación del Modelo Educativo con el Priori que aparece en la prensa, sólo señala una relación de coexistencia entre ambas acciones para fortalecer el vínculo investigación-docencia:

El Priori *tiene que ver* con una reestructuración del modelo educativo de la Universidad, con la finalidad de lograr la vinculación de la investigación y la docencia, investigación para la atención de las necesidades sociales y para lograr una educación de calidad (“Un nuevo programa universitario”, 2002).

La relación Modelo Educativo-Priori es diferente desde la perspectiva de los actores. Una visión muestra que el Priori surge a partir del Modelo; según expresa un funcionario “el Priori *nace de la necesidad que plantea el modelo educativo*, de...al adoptar el modelo constructivista, la teoría constructivista, dotar al estudiante de más y

⁵¹ Punto nodal o point de capitón es un punto de amarre en el proceso identificatorio. El momento de la interpelación ocurre cuando el sujeto logra identificarse con alguno de los modelos propuestos. En este momento hay algo que fija, que anuda y estabiliza la significación flotante, el momento del acolchado es el de la aparición del punto nodal (Žižek, 1992).

mejores herramientas en el terreno de la investigación” (FG4, l. 15-17). El Priori aparece como un elemento derivado pero externo al Modelo; éste a su vez, da fundamentos al Verano, especialmente en cuanto al planteamiento de reforzar el vínculo investigación docencia y por la “necesidad que tiene México de nuevas generaciones de científicos” (FE2, l. 136-137).

Otro funcionario afirma que “dentro del nuevo Modelo educativo y académico existía este programa, el Priori” (FA1, l. 101-102) aún cuando en el documento del Modelo Educativo no se encuentran programas específicos, sino únicamente líneas generales de acción.

En estos ejemplos podemos ver que no se establecen relaciones claras entre Modelo Educativo y Priori; no hay fronteras precisas que delimiten el impacto de una u otra acción o la manera en que se establece el vínculo entre ambos. Podemos observar los mismos tejidos sin fronteras claras al intentar aproximarnos a la relación que guarda el Verano con las acciones que le sirvieron de encuadre para emerger. Por lo tanto, no hay fronteras claras entre las acciones, sólo momentos de convergencia y elementos articuladores que les dan cierta organización.

Una primera articulación de Modelo Educativo, Priori y Verano, es que en los tres casos se plantea la inclusión de investigadores jóvenes y estudiantes a las labores de investigación que se realizan en la UADY para fortalecer el vínculo docencia-investigación (UADY, 2003). Un funcionario expresa este interés por vincular a los estudiantes con la investigación, al señalar que la investigación debería estar orientada a la resolución de problemas reales y vinculada a los programas educativos “de esa manera acercaríamos el interés de los muchachos, con los proyectos de investigación que hacen los profesores” (FE2, l. 132-134).

En el PIFI 1.0 se expresó también el objetivo de incorporar a los alumnos a la investigación y desarrollo tecnológico, mediante la generación de mecanismos curriculares y extracurriculares. En el Modelo Educativo, se menciona la misma intención, pero más orientada hacia la vinculación de la investigación con las empresas y mediante el fomento de actividad de los alumnos en escenarios de trabajo, principalmente en equipos de investigación formativa.

Esta inclusión, “dado que el proyecto institucional implica la transformación de una academia de individuos, a una academia de colectivos” (FG4, l. 36-38) favorecería otro elemento que articula a las tres acciones: el imaginario⁵² del trabajo colectivo: al mismo tiempo ir fomentando el trabajo en equipo, el trabajo grupal, el trabajo de colectivos, por eso consideramos necesario ponerle al Priori, al fondo para la investigación, un componente más, que era el de tesistas (...) y ...adicional a él, eh, una *herramienta* que permite que dentro de un grupo de investigación, un joven que está en formación, que está en la licenciatura todavía, eh, pueda formar parte de este grupo y ser útil para ese grupo a través de la estancia en un tercer lugar (FG4, l. 41-48).

En la expresión anterior, podemos ver cómo el Verano de la Investigación, entre otras acciones, se empieza a perfilar como una de las herramientas que podría contribuir para la vinculación docencia-investigación mediante la inclusión de estudiantes, así como el trabajo colectivo. Es así, como el Verano de la Investigación de la Península de Yucatán, emerge de la convergencia de todas esos factores y se encuadra en las acciones que se habían venido realizando en la UADY así como en las intenciones que se encontraban expresadas en los documentos. En el siguiente ejemplo podemos ver como el Verano emerge en un momento en que convergen las circunstancias propicias para ello:

el proyecto en la parte que corresponde a la UADY fue, es financiado por la Secretaría de Educación Pública, a través del *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional*, entonces hace lógica la evaluación que, a la que somos sometidos, que digamos una propuesta del *modelo educativo* y que dentro de esa pongamos un instrumento para acercar a los jóvenes a la investigación como es éste (FG4, l. 82-87).

Una docente al tratar de ubicar el surgimiento del Verano, ejemplifica cómo éste se encuadra en un periodo sobredeterminado por muchos factores y cambios:

lo ubico también como parte de esa reforma educativa ¿no?, el nuevo plan, el Modelo Educativo(...) Nuevo Modelo Educativo y Académico, o sea como que lo vivimos porque coincide, como fue parte de un proyecto integral también de la UADY, de la necesidad de modificarse, y dentro

⁵² Imaginario en el sentido que plantea Castoriadis (1983) como lo que provee direccionalidad y orienta las acciones de la institución.

de eso como ponerle un poco más atención a la investigación que había sido uno de los puntos más débiles de la universidad, claro la universidad es básicamente formativa, para docentes, básicamente pero sin embargo una de sus funciones sustantivas es la investigación, y durante muchos años la investigación como que no fue muy importante para la universidad, sin embargo, dentro de este proyecto del Modelo Educativo, donde también se ve que, que (...) el alumno no sea solamente un agente pasivo sino un agente activo, yo creo que dentro de este gran proyecto entra el Priori ¿no? que el alumno aprenda también a través de la investigación y que priorice sus, sus elementos; entonces yo, yo, bueno, no sé si está muy bien por allá, pero allá lo ubico, por esas épocas, junto con este...si no aparecen al mismo tiempo pero sí, como parte de estos cambios que se están implementando dentro de la universidad (DP1, l. 545-567).

Estos ejemplos nos permiten ubicar cómo un programa nacional como el Verano de la AMC, es apropiado por la UADY, la cual era un campo de cultivo fértil, pues se encontraba en un momento en que confluían condiciones propicias y exigencias. Estas condiciones dieron paso a una versión local del Verano, el cual fue provisto de ciertas particularidades, resignificado y legitimado, como veremos en apartado posterior.

3. El momento de una nueva legitimación y apropiación: el Verano de la Investigación de la Península de Yucatán.

El Verano de la Investigación de la Península de Yucatán, no fue creación de la Universidad, sino una resignificación del Verano de la Investigación Científica de la AMC:

además ¡qué bueno que esto de los veranos no es exclusivo de Priori! sino hay otras instituciones que toda la vida, no toda la vida sino durante mucho tiempo, han impulsado los Veranos de Investigación para que los muchachos aprendan más sobre determinadas cosas, se capaciten, ya en la práctica misma o fuera del salón de clases (DP1, l. 561-565).

El Verano nacional presentaba fisuras como el restringido acceso al programa; el limitado número de becas y la competencia abundante. Otra fisura era la necesidad de complementar los recursos económicos que la Academia otorgaba ya que “en

algunos casos por ser un lugar distante (...) la familia o el muchacho tenía que poner (...) parte del dinero para el pasaje o lo que fuere” (FE2, l. 281-283). Una fisura adicional era el escaso conocimiento del Verano de la AMC pues “era poco conocido, mucha gente nunca se enteró, es más mucha gente ahorita, no sabe que eso existe, no lo sabe y muchos profesores tampoco saben que eso existe” (FE2, l. 537-538).

Ante estas condiciones se tomaron medidas para apoyar a los chicos desde la perspectiva local, lo que produjo una objetivación⁵³ de la práctica (Berger y Luckmann, 1979), es decir se veía la participación local de la UADY como algo que se daba sin cuestionarse demasiado y era una práctica que se presentaba como acción habitualizada:

año con año nos otorgaban un número de becas, eh, aprobaban alrededor de 30 ó 40 pero sólo financiaban 8 o 10, entonces la Universidad ponía el dinero para financiar a los otros 30 ó 40 muchachos, y asistían a los Veranos de la Investigación Científica (FD3, l. 18-21).

Éstas fueron algunas de las diversas condiciones que antecedieron a la legitimación de algo que ya estaba objetivado, existía la práctica como algo “dado” por lo nacional y en la cual se insertaban UADY y alumnos. Sin embargo, esta decisión de legitimar la práctica pasó por muchos cuestionamientos, principalmente alrededor de costo beneficio, así como la manera de otorgar los recursos, debido a que esa inversión representaba para la UADY que sus estudiantes trabajaran para otras universidades:

eso es un detalle que discutimos, si mandamos a un estudiante a la Universidad de Quintana Roo, *estamos de alguna manera subsidiando un trabajo en Quintana Roo ¿no?, pero es dinero de la Universidad* y ahí nos quedamos, bueno, ¿no sería mejor que se queden los muchachos aquí en la misma universidad? O sea ¿por qué vamos a subsidiar el trabajo, a financiar el trabajo? si mandamos, imagínate, si de 100 muchachos o 150 que entran a la convocatoria 100 ¿se van a ir? *Es una cantidad considerable de recursos y no solamente del dinero, sino del tiempo de los muchachos, y del trabajo que hacen los profesores ¿no*

⁵³ La objetivación es el proceso por el que los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad; es decir se experimenta el mundo institucional como una realidad objetiva, como una historia que antecede al individuo, están como hechos históricos, objetivos e innegables (Berger y Luckmann, 1979).

sería mejor cerrar el Verano solamente a la UADY y que los muchachos se queden en la, con los proyectos de la UADY? y yo creo que fue una decisión muy, muy sana, que el criterio no sea ése, no sea cerrar en beneficio de la, de los proyectos de la UADY y de usar los recursos en la misma institución, sino que el criterio sea buscar lo que sea de mejor beneficio para el muchacho, y que el muchacho escoja, y queda abierto, el que quiera quedarse en la UADY, se queda en la UADY y el que quiera irse a la Universidad de Quintana Roo, se va a Quintana Roo, o se va a ECOSUR, o se va a Tapachula, a dónde sea ¿no? (...) a pesar de que es dinero que la Universidad, es presupuesto de la Universidad ¿no? y que no siempre las instituciones, están dispuestas a decir bueno, el presupuesto de aquí lo voy a mandar allá, no es fácil ¿no? no es una decisión fácil ¿no? sin embargo, en hechos de, la discusión que se dio fue, el beneficio se da en el sentido que beneficie mejor al estudiante (FE2, l. 421-446).



Figura 1. Presentación del Priori. Esta imagen fue publicada en la prensa yucateca. Aparecen tres funcionarios de la UADY ubicados en el exterior del Salón del Consejo Universitario, sitio en donde se realizó la presentación del Priori. Lo que se observa en el portarrotafolio, son los carteles de difusión de las cinco acciones que integraban el programa.

Fuente: Diario de Yucatán. 12 de junio de 2002.

habían sido atribuidos a procesos institucionales dispares. Una práctica se legitima cuando los procesos están objetivados y se requiere pasar a otro nivel o transmitir a otra generación (Berger y Luckmann, 1979).

La inclusión del Verano como una de las cinco acciones del Priori marca un momento de legitimación de la práctica a nivel local, pues fue apropiada y adaptada. La legitimación se entiende como un proceso que constituye una objetivación de significado de “segundo orden”, es decir, que lo que ya estaba objetivado en un primer nivel llegue a ser objetivamente disponible y plausible. Por lo tanto la legitimación produce nuevos significados e integra los que ya

El Priori se marca como un punto de legitimación del Verano regional, lo que ocurre en 2002. El 11 de junio de ese año se realizó la presentación del Priori ante los medios de comunicación y la comunidad (V. figura 1). La fotografía nos habla del momento de la legitimación del Priori, pues fue cuando el programa se presentó oficialmente a la comunidad universitaria.

Esta legitimación se vio favorecida por una serie de condiciones que la precedieron y que serán abordadas a continuación.

Condiciones que favorecieron la legitimación del Verano como parte del Priori

Como parte de las condiciones que favorecieron la legitimación están: el imaginario de la investigación en México; la figura del rector investigador; la existencia de un grupo generador de ideas y el poder de inclusión del Priori como universo simbólico.

La creencia en un imaginario de la investigación en México, se revela a través de los comentarios que hacen los funcionarios. Uno de ellos, señala que el detonante para todos estos procesos fue “la convicción de la universidad de que teníamos que hacer algo para crear una sólida cultura de investigación” (FG4, l. 76-78). Es interesante recordar que el argumento de que el país tiene “una enorme carencia de científicos” se encuentra presente en documentos como el Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006 (Dirección Adjunta de Planeación del Conacyt, 2001) y en el caso de la UADY se encuentra repetidamente en las expresiones de los funcionarios:

El segundo elemento o el segundo lineamiento que deriva del modelo educativo y que da fundamento al, al Verano de la Investigación es la enorme necesidad que tiene México de nuevas generaciones de científicos, y estamos convencidos de que las vocaciones científicas, tienen que empezar a sembrarse desde las edades más tempranas, no desde el posgrado (FE2, l. 134-139).

En este marco cabe cuestionarse sobre las acciones que la UADY realiza para legitimarse ante ese discurso. El Verano, como una de esas acciones, aparece como un instrumento para crear “muchos más elementos de cultura científica en los jóvenes independientemente de los que les daban los planes de estudio” (FG4, l. 26-27).

La figura del rector investigador es otra de las condiciones que favorecen la legitimación por su capacidad de influir en la comunidad universitaria de diferentes maneras. Cuando un individuo aparece ante otros, sus acciones influirán en la

definición de la situación que ellos llegarán a tener. Esto ocurre porque un sujeto tiene capacidad para producir impresiones. Goffman (1989) señala que dicha expresividad involucra dos tipos de actividad significativa: la expresión que el sujeto *da*⁵⁴ y la expresión que *emana* de él. La primera está relacionada con los símbolos verbales que usa para transmitir información. La segunda comprende un amplio rango de acciones que los otros pueden interpretar de diversas maneras. Ambas actividades son susceptibles de transmitir información errónea, implicar engaño o fingimiento, pero en cualquier caso, contribuyen a la construcción de significados. Cabe aclarar que para fines analíticos se retoma esta distinción, pero no implica que se puedan apreciar en momentos precisos la una o la otra, pues están entrelazadas en las actuaciones de los sujetos.

Esta distinción sin embargo nos permite pensar en la importancia de un actor para una institución o para la consolidación de ciertos objetivos. En el caso de la UADY encontramos el discurso⁵⁵ del rector, y la influencia que puede tener en la audiencia (en este caso funcionarios) la expresión que emana de él a partir de que él fue o es⁵⁶ un investigador:

Bueno, aquí definitivamente se necesita una convicción por parte de las autoridades, en *este caso el rector fue investigador, o es investigador*, esto, él ...tiene su posgrado, participó activamente en proyectos de investigación, igualmente el Dr. Echazarreta ¿no? entonces bueno, yo creo que eso fue en primer lugar muy importante, que había convencimiento por parte de las autoridades de que esos proyectos, esos programas, son importantes (FA1, l. 90-95).

⁵⁴ A lo largo del trabajo se puede ir apreciando este tipo de actividad significativa a través de las expresiones que *dan* el rector y los funcionarios sobre la investigación y el papel de los programas creados.

⁵⁵ Se entiende por discurso todo sistema de significación equivalente a lo social y a una totalidad amplia; es una constelación de significados y una estructura abierta, incompleta y precaria que involucra el carácter relacional de los elementos y la posibilidad de construir los significados. Sus soportes materiales pueden ser lingüísticos y extralingüísticos, esto implica no sólo lo discursivo sino lo que no lo es. Los actos y las palabras que acompañan a esos actos (Buenfil, 1996).

⁵⁶ Se aprecia cierta duda en los actores al mencionar "fue" o "es" investigador; esto a partir de la indefinición que representa un trabajo burocrático como la rectoría para quien se formó para ser investigador. No debemos olvidar que una labor administrativa como ésta, debido a las demandas que impone, puede en ciertos casos encubrir o negar parte de la trayectoria para la que una persona fue formada.

Estas características atribuidas al rector, influyen, de acuerdo con los funcionarios, en la comunidad universitaria; especialmente en cuanto al papel de la investigación en la Universidad:

tenemos un rector que es sensible a este tipo de situaciones, consciente de que la investigación tiene un papel importante en el desarrollo de la sociedad, en el desarrollo de los individuos, en, en el accionar, en la formación de los estudiantes, *él es sensible a esto y entonces esto nos ayuda a que la negociación con los directores, los directivos, los profesores pues tenga un peso importante* (FE2, l. 1094-1099).

Además de los beneficios que esto ocasiona en la negociación con la comunidad universitaria, la figura del *rector investigador* influye en los significados que se construyen acerca de los programas que surgen en la UADY:

No quisiera hablar de personalidades o de personas, pero el hecho de *tener a un rector que ha sido científico*, que ha sido estudiante en un programa educativo diferente, activo, que se sometió a una formación científica, etcétera, eh, *hace que la percepción del programa y la priorización entre todas las cosas de la universidad sea diferente*. Estoy seguro que si tuviéramos a un rector que no tiene el perfil que tiene el rector ahorita, sería un programa administrativo (FE2, l. 1086-1091).

Estos argumentos que los funcionarios manifiestan, los podemos mirar usando una herramienta de Perelman (1989) que es el argumento de coexistencia denominado *el speech (discurso) como acto del hablante*. Este argumento señala el poder que tiene un argumento cuando proviene de una persona específica, pues de su apariencia, prestigio y antecedentes es deducido el valor de su expresión. Esta figura de autoridad en la UADY, señala que su trayectoria personal previa influyó en la creación del Priori y comenta la importancia de la legitimación de esta acción:

Es orgullo, es motivo de orgullo ver que esto se creó en esta administración (...) nos da un enorme gusto que la idea se institucionalizara y que esté atendiendo asuntos centrales de la vida institucional como es el fomento a la investigación, en el caso de los profesores y el fomento a la cultura científica, en el caso de los jóvenes (FG4, l. 423-430).

El grupo generador de ideas es otro elemento que favorece el proceso de apropiación del Verano, pero también posibilita la constitución de la figura del rector

investigador como líder, *pues* alrededor de él, se integra el grupo que da coherencia y soporte a las acciones en la UADY.

Es importante reconocer que entre los funcionarios de la UADY que integran este grupo se construye una relación de equivalencia,⁵⁷ pues a pesar de que reconocen en el rector ciertas características como líder, se asumen como un equipo, como lo expresa un funcionario: “yo creo que eso fue en primer lugar muy importante, *que había convencimiento por parte de las autoridades* de que esos proyectos, esos programas, son importantes; y **todos los que estamos en el equipo también sentimos lo mismo**”⁵⁸ (FA1, l. 93-96).

Se puede observar que los funcionarios hablan en plural, de un nosotros; en esta expresión encontramos presente la lógica de la equivalencia. Esta lógica crea un segundo sentido que depende del primero, en este caso la noción de equipo; esto permite que se reduzcan las diferencias entre los integrantes para que éstas sean usadas para expresar algo común que subyace a todas ellas, lo cual no implica una relación de identidad entre los sujetos o que un elemento pueda sustituir al otro (Laclau, 1987) debido a que las equivalencias pueden debilitar pero no domesticar las diferencias (Laclau, 2005). Los funcionarios coinciden en mencionar a los integrantes de ese grupo.⁵⁹ “en el 2000, 2001, empezaron aquí, eh, una lluvia de ideas ¿no?, *con el rector, el doctor Godoy y el Dr. Carlos Echazarreta*, en cómo se podría eh, motivar también y fomentar la investigación, dentro de la universidad” (FA1, l. 20-23).

El rector usa la inclusión⁶⁰ en sus argumentos, pues habla en plural al referirse al grupo y al uso del método científico, construyendo equivalencias entre los integrantes de ese grupo que fomenta la investigación en la Universidad:

hemos tenido...tan buena experiencia personal en nuestra estructura mental, nuestra estructura lógica, en nuestra forma de enfrentar los problemas de toda naturaleza, a través del uso del método científico que

⁵⁷ La lógica de la equivalencia y la de la diferencia son condición una de la otra.

⁵⁸ Las negrillas son mías, sirven para señalar una modalización del entrevistado que consiste en el énfasis y el tono que le da a la frase.

⁵⁹ Los integrantes que nombran, son funcionarios que ocupan los puestos estratégicos en la UADY.

⁶⁰ El argumento de la inclusión de la parte en el todo forma parte de la tipología de la argumentación de Perelman (1989) éste es un argumento en el que el todo es tratado de forma similar con la que son tratadas cada una de las partes y ninguna cualidad especial se atribuye a las partes o al todo.

creemos que ésta, firmemente que es una herramienta para la vida y por eso está firmemente impresa en el educativo (FG4, l. 455-459).

En las entrevistas encontramos la presencia de un grupo hegemónico que se ha reconocido en los rasgos de un líder (Freud, 1921/2004). Esta identificación crea lazos de unión entre los integrantes, y fortalece su práctica al integrarse como el grupo generador de ideas y acciones en la UADY:

*Es que eso es fundamental, o sea nosotros, o sea *si pudiéramos personalizar las cosas, yo, el doctor Dájer, Echazarreta, el doctor Aluja, eh, Dámaso, toda la gente que está gestando el proyecto institucional o que lo ha venido gestando, eh, tiene muy claro que el trabajo de una universidad, en primera instancia es un proceso generador de conocimiento y construyendo a partir de ahí propuestas para el desarrollo de una sociedad (FG4, l. 445-450).**

Un último elemento que es favorecedor de la legitimación, es el poder de inclusión del Priori como universo simbólico. De acuerdo con Berger y Luckmann (1979) el universo simbólico se concibe como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales. Por ejemplo, toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo. En este sentido el universo simbólico da orden y coherencia; en él las biografías encuentran equivalencias; es aquí donde se une la biografía individual con la historia institucional:

*el programa Priori primero ya es muy conocido, y ya está en boca de la gente y eso ya le dio vigencia para muchos años más yo esperaré ¿no? difícilmente el programa desaparezca yo creo, porque ya está muy arraigado, los muchachos **esperan** el Priori, los profesores **esperan** la convocatoria del Priori, ¿no? Y...yo creo que la recepción ha sido muy buena, porque evidentemente está fortaleciendo a grupos académicos, el trabajo en los cuerpos académicos y en darle mayor productividad sobre todo a los profesores de la universidad ¿no?, entonces aquí todos ganan (FG4, l. 156-163).*

Este poder de inclusión genera sentimientos de seguridad y pertenencia que favorecen que los sujetos acepten la propuesta de nuevos modelos de identificación (investigador, alumno de Verano) al interpelarlos o convocarlos y darles oportunidad para llenar los vacíos en su labor:

en mi caso concreto yo no soy maestra de tiempo completo, así es que yo no podía, más que ser participante de investigación, y tenías que hacer lo que tus compañeros quieren; el Priori a mí me dio la oportunidad de hacer lo que yo quería porque el Priori está dirigido a jóvenes como investigadores o sea no importa que tengas tu bastón, y estés anciano, sino que tu juventud como investigador ¿no?, entonces para mí fue una oportunidad muy, muy importante porque con mi medio tiempo, pude obtener recursos para la investigación (DT3, l. 344-351).

Éstas son algunas de las condiciones que posibilitaron la apropiación y legitimación del Verano como una herramienta más que podía apoyar el desarrollo de ciertos objetivos en la UADY. Al legitimarse como un programa local, el Verano posibilita una nueva construcción de significados en los diferentes actores como mostraré en el siguiente capítulo.

A manera de cierre

El Verano de la Investigación Científica es un programa que surge en 1990 como una iniciativa nacional y que ha sufrido diversas modificaciones para lograr mantenerse como una propuesta que complementa la formación de estudiantes de licenciatura.

Este programa ha sido adaptado y resignificado por otras instituciones. Una de ellas fue la UADY, la cual en 2002, crea una versión regional del programa: el Verano de la Investigación Científica de la Península de Yucatán.

Este tránsito de la simple participación de la UADY y sus alumnos en un programa nacional, hacia la creación de un programa propio “para desarrollar esta idea del verano con una perspectiva regional” (FE2, l. 38-39), estuvo sobredeterminado o influido por múltiples factores, como las exigencias ocasionadas por la competitividad para obtener financiamiento; las fisuras del Verano nacional y la búsqueda de alternativas para enseñar, enmarcada en el reforzamiento del vínculo docencia-investigación.

Es así como se puede ubicar la presencia de ciertos elementos que dislocaron a la UADY, como es el caso de un diagnóstico institucional que permitió ver las fisuras que existían en la labor de la universidad; y el Programa de Fortalecimiento Institucional (PIFI); de estos elementos derivaron dos acciones que sirvieron de encuadre al Verano: el Modelo Educativo y Académico y el Priori.

Estas condiciones de producción permitieron que el Verano se legitimara desde una perspectiva local, sin embargo, se presentaron otras condiciones que favorecieron esta apropiación: el imaginario de la investigación en México, la figura del rector investigador; la existencia de un grupo generador de ideas y el poder de inclusión del Piori como universo simbólico.

Esto nos habla de cómo un programa puede ser adoptado y adaptado en una institución si éste representa alguna utilidad que permita desarrollar en los actores ciertos objetivos institucionales. En este sentido, el Verano pareciera emerger como una posibilidad de cumplir con una finalidad herramental, pero a lo largo del trabajo veremos las implicaciones que va adquiriendo y cómo ejerce interpelación sobre los actores, tema que será abordado en el siguiente capítulo.

Capítulo tres

El Verano regional ¿un programa que convoca a diferentes actores?

En este capítulo pretendo analizar la manera en que el Verano convoca a los actores; con esta finalidad abordaré las modalidades de interpelación que estimulan la participación de la comunidad universitaria en el programa.

Este capítulo cuenta con cinco apartados. En el primero elaboro algunas consideraciones sobre el uso de las nociones de identidad e identificación; en el segundo abordo el tema de la interpelación; en un tercer apartado analizo el proceso en que se construye la interpelación en la UADY e incluyo lo expresamente diseñado y lo circunstancial. Los rituales, fetiches institucionales y condiciones regionales que refuerzan la interpelación, son analizados en el apartado cuatro y finalmente incluyo una reflexión capitular en la cual matizo la visión exitosa del Verano, debido a que este proceso va más allá de la interpelación o de la identificación al haber la posibilidad de des-identificaciones o interpelaciones fallidas.

La interpelación será usada en este capítulo como una herramienta analítica; debo destacar que no haré un uso exacto de la propuesta de Louis Althusser (1969/2004), por lo que ante la necesidad de enriquecer y modificar dicha visión, haré ciertas precisiones y distanciamientos de sus propuestas, con el propósito de complementar el uso de esta noción. Es necesario también, dar cuenta de los registros en los que se mueven las acciones de los sujetos y cómo esto influye en su proceso de constitución. Esta elaboración teórica por lo tanto, es con la finalidad de dar cuenta de los procesos interpelatorios e identificatorios que tienen lugar en el Verano.

1. Consideraciones sobre el uso de las nociones de identidad e identificación

La discusión sobre identidades en educación no puede estar ausente, puesto que la educación no puede existir sin un ideal de formación identitaria (Miedema y Wardekker, 1999) pero no podemos seguir pensando en la identidad como única y consistente, sino aprovechar las contradicciones que la misma educación presenta para contribuir a que el individuo, no se convierta en un esquizofrénico, sino que aprenda a jugar en múltiples roles; que viva un proceso de internalización, no vista como una transición de lo externo a lo interno, sino como la construcción de identidades en el marco de las relaciones sociales. En este sentido, no se entiende una predeterminación del ser

humano por las estructuras sociales o la internalización de estructuras, sino que se considera su capacidad de crear respuestas y cómo aprende a darles significado a las estructuras nuevas que podría internalizar.

Pensar en la identidad en términos absolutistas o deterministas, como algo que se puede “alcanzar” reduce las posibilidades analíticas de este concepto. Por ejemplo, si pensamos en la identidad docente, como algo que podemos “llegar a ver” y que podría tener ciertos elementos como vocación, espíritu de servicio, etc., dejaríamos de lado, aquellos aspectos que constituyen al sujeto o lo sobredeterminan, pues un maestro no es sólo maestro, es mujer u hombre, padre o madre de familia, hijo; creyente o agnóstico; etc., es decir, está inmerso en una serie de relaciones sociales que impiden que tenga *una* identidad, única y acabada.

Ante la necesidad de considerar otros elementos que influyen en la identidad y el uso que se le da a la noción, es imprescindible hacer algunas precisiones relativas a este concepto.

Una primera consideración es la noción de sujeto de la que parto, la cual se refiere a un sujeto, cuya falta, le hace construir nuevos imaginarios que dirijan sus acciones. El sujeto no es fuente ni origen del destino sino que se constituye en y a través de prácticas significantes (Laclau y Mouffe, 1987) y de múltiples y sucesivas identificaciones. A pesar de los roles o polos identitarios que el sujeto puede adoptar, desde el psicoanálisis, siempre será un sujeto incompleto, en falta.

Esta falta no es una nada relativa a la “imposibilidad lógica”, sino que es una nada posible y productiva, pues el agente siempre intentará “llenarla”, colmar ese vacío (aunque ese intento resulte inevitablemente parcial, temporal y en última instancia, fallido), en la medida en que la propia incompletud e imperfección del sistema simbólico que le ofrece imágenes identitarias, deja márgenes de libertad e indeterminación al sujeto, por lo que éste será capaz de ejercer decisiones políticas. La negatividad, el vacío y la falta, son detonantes en torno a los cuales se generan las identificaciones, aunque es necesario aclarar que los actos de identificación, no sustituyen ni eliminan la precariedad del sujeto, pues la falta nunca se acabará de llenar, ni podrá ser representada o enunciada en forma adecuada y ello, paradójicamente apuntala su función productiva.

La incompletud o falta, es vista como constitutiva al sujeto desde el plano simbólico, no desde el material o empírico, pues desde estos planos y desde el imaginario que el sujeto construye, la falta puede no ser evidente para él, puede “no

faltarle nada". Como parte de este orden simbólico en el cual aparecen la falta y los imaginarios, Žižek (1992) recupera a Lacan y enfatiza en el papel del gran Otro, el cual representa el mandato, el lugar desde el que somos observados. Ante la pregunta ¿qué quiere el otro de mí? puede surgir el fantasma o los imaginarios que llenen el vacío del sujeto; lo imaginario cumple entonces, la función de compensar la falta y funciona como una pantalla que la disimula y que hace sentir completo al sujeto; aquí radica la posibilidad de que muchas interpelaciones sean fallidas.

Por ejemplo, ante los mandatos, exigencias y expectativas sociales de las personas y las instituciones, pueden surgir propuestas de identificación para los estudiantes, los investigadores, o incluso las instituciones, que los inviten a constituirse en "veraniegos", investigadores o universidades que "hacen investigación" respectivamente. La respuesta dependerá de muchos factores, pero siempre hay una posibilidad de éxito debido a la falta inmanente que ya he comentado. De esta manera, si logra producirse el engarce entre dicha falta y la propuesta de interpelación, el sujeto puede tomar del orden simbólico un modelo ideal al cual aspirar o que lo mueva a "llegar a ser". Esta aparición de lo imaginario, permite dar unidad, coherencia y organización al sujeto ante las dislocaciones y estimula la construcción de identidades, por medio de actos de poder, de toma de decisiones (Laclau y Mouffe, 1987).

La segunda y una de las más importantes consideraciones, es que la identidad no se toma en esta tesis, a la manera de un concepto esencialista, como enuncié en el ejemplo anterior, sino que es necesario cuestionarla para comprender sus posibilidades analíticas sin prescindir de la noción pues la "identidad es un concepto que opera *bajo borramiento* en el intervalo entre la inversión y la emergencia; una idea que no puede ser pensada en la forma antigua, pero sin la cual cuestiones clave ni siquiera pueden ser pensadas" (Hall, 1996: 228).

De acuerdo con Hall (1996) las identidades se refieren a cuestiones acerca del uso de recursos históricos, lenguaje y cultura en el proceso *de llegar a ser más que ser*; este uso se refleja en las maneras en que hemos sido representados y cómo eso influye en cómo podríamos representarnos. Las identidades están constituidas dentro, no afuera de la representación y "emergen desde la narrativización del yo, pero la naturaleza necesariamente ficticia de ese proceso, de ninguna manera debilita su efectividad discursiva, material y política" (Hall, 1996: 232).

Esta postura nos permite observar que los juegos narrativos que los individuos mantienen, contribuyen para reforzar ese proceso de *llegar a ser* o constituirse como

sujeto. En este trabajo de investigación, tengo la oportunidad de analizar las narrativas que desarrollan los actores –funcionarios, docentes y estudiantes- que pueden ser eso, narraciones con cierta dimensión de ocultamiento institucional,⁶¹ pero que finalmente, pueden dar cuenta de las identidades que van surgiendo, así como los procesos identificatorios que tienen lugar en la UADY a través de un programa como el Verano.

Para entender el papel de lo narrativo y las identificaciones que tienen lugar en los sujetos, será necesario aproximarnos a algunos conceptos psicoanalíticos que nos aclaren un poco de estos procesos, además de hacer un uso teórico y no clínico de los mismos para poder dar cuenta de cómo “la sutura dentro del relato a través del cual se originan las identidades es, en parte, en lo imaginario (así como en lo simbólico) y por lo tanto, siempre, en parte, construido en la fantasía, o cuando menos dentro del campo fantasmático” (Hall, 1996, p. 232).

Tomar en cuenta los procesos que ocurren al interior del individuo, no equivale a minimizar el papel contextual y social, pues las identidades están construidas dentro del discurso,⁶² generadas en escenarios históricos e institucionales específicos por estrategias enunciativas específicas. Es aquí donde el planteamiento político entra a jugar, pues en la constitución de identidades encontramos huellas de diferencias, inclusión y exclusión, lo que les da un matiz político a las identidades, que muchas teorías, especialmente educativas, habían tratado de quitar a los procesos de formación identitaria (Miedema y Wardekker, 1999).

El planteamiento de Laclau y Mouffe, sirve para mirar este aspecto político en las identidades, pues para estos autores, las identidades se forman por una construcción discursiva de los diversos elementos diferenciales de cierto orden simbólico (Laclau y Mouffe, 1987). La cuestión analítica decisiva es que los espacios ideológicos discursivos siempre están potencialmente sujetos a una transformación, no están predeterminados como lo sostenía Althusser (1969/2004). Además el sujeto, por muy condicionado que esté, tiene la capacidad de una decisión política, de ahí que se considere que las personas son responsables de las decisiones que hagan (Miedema y Wardekker, 1999).

⁶¹ Lidia Fernández (1994) se refiere a los “no dichos” institucionales y señala que podemos ser “protectores permanentes de nuestras instituciones”, pues los miembros de un establecimiento, consciente o inconscientemente, producirán diferentes ocultamientos para proteger el *statu quo* institucional. Ante eso, la misma autora, propone que el investigador debe actuar como una fuente de develamiento, para percibir lo que ya se ha naturalizado o vuelto común para los actores. Sugiere también que en la actividad investigativa se debe reconocer el nivel de implicación personal, y procurar a partir de esto “mirar desde la mirada del extranjero”.

⁶² Discurso como lo social. Ver capítulo uno.

La constitución de una identidad social es un acto de poder y la identidad como tal es poder (Laclau, 1990). Es legítimo preguntarnos ¿qué ocurre con la UADY al tratar de posicionarse como una universidad “que hace investigación” y qué puede lograr con una posición de este tipo? ¿Cuáles serían los resultados en la “imagen” que proyectaría? ¿Cómo varía la imagen de un profesor o un estudiante que se inserta en la investigación? Si vemos las identidades como puntos de fijación temporal, no absolutos y nos hacemos estos cuestionamientos, podemos apreciar ciertos visos de poder en la constitución de identidades relativas a investigación.

Hechas estas consideraciones, fijaré mi visión de identidad. No considero esta noción como un universal a priori, ni como un concepto totalizante, sino como un *proceso que se produce a través de múltiples identificaciones*, en este sentido, “la identidad se crea una y otra vez, por un corto período, en una situación específica” (Miedema y Wardekker, 1999: 79). La identidad es un punto de encuentro o de sutura entre los discursos y prácticas (que pueden ser incluso antagónicas) que intentan interpelar a los sujetos; las identidades entonces, no están unificadas, sino fragmentadas y son *posiciones* que el sujeto puede adoptar, son *representaciones construidas* en torno a una carencia, una falta, desde el lugar del Otro (Hall, 1996) y con una característica especial, son *puntos de fijación temporal*, pues no son definitivas ni tienen por qué ser permanentes. Como hemos visto existe una necesidad y a la vez una imposibilidad de las identidades, no podemos prescindir de ellas, pero sí desagregarlas y erosionarlas, por esta razón abordaré en apartados posteriores, una noción que nos aproxime a las identidades: la identificación.

De acuerdo con Hall (1996) la identificación resulta ser uno de los conceptos menos comprendidos, casi tan difícil como el de “identidad” “aunque preferible a éste. “La sutura en la identificación como articulación, coloca a la identificación, no a las identidades, firmemente en la agenda teórica” (Hall, 1996: 235).

Desde la aproximación discursiva deberá verse a la identificación como una construcción, un proceso nunca acabado (Hall, 1996) y sujeto a contingencia, pero que no erradica la diferencia, pues nunca puede lograrse una identificación total, o una identidad unificada totalmente. Si partimos de que la identidad se va construyendo y modificando a través de sucesivas identificaciones, entonces esta categoría es de utilidad para ubicar algunos rasgos con los que los sujetos participantes en el VIC se sienten identificados con el programa.

Estas son las principales consideraciones acerca del uso de las nociones como identidad e identificación. En los apartados posteriores el lector podrá observar la aproximación que elaboro hacia los procesos de construcción de identidades, que como he aclarado se producen a través de múltiples identificaciones. Para introducir al lector en estos procesos, abordaré en el siguiente apartado, un paso que me parece muy importante en el proceso identificatorio: la interpelación.

2. Un paso previo a los procesos identificatorios: ¿Qué es la interpelación?

La explicación de los procesos de identificación que vive un sujeto no es una labor fácil, ni considero que pueda lograrse totalmente; sin embargo, uno de los objetivos de este trabajo, es dar cuenta de cómo los sujetos se identifican con un programa como el Verano de la Investigación.

Un paso previo que considero importante para aproximarnos a las maneras en que se verifican los procesos identificatorios, está constituido por la manera en que se presentan las opciones al individuo y cómo él da respuesta y negocia esas opciones. La manera en que se ejercen estas convocatorias, tiene muchas más implicaciones que una simple invitación o propuesta para el individuo, es así como la noción de *interpelación* resulta útil para este trabajo.

Es válido cuestionar el significado y el uso de una palabra como *interpelación*, la cual puede resultar no tan común o clara. Una primera y simple aproximación a la noción consiste en ubicar los significados que le pueden ser atribuidos por convención social o académica. Así, la interpelación puede significar (a) implorar el auxilio de alguien; (b) requerir, compeler o simplemente preguntar a alguien para que de explicaciones o descargos sobre un hecho cualquiera; (c) en el régimen parlamentario, usar la palabra para iniciar o plantear al Gobierno una discusión amplia ajena a los proyectos del ley y a las proposiciones (Real Academia Española, 2006).

En los tres casos anteriores, podemos observar un tamiz que atraviesa a las tres definiciones de interpelación: *el llamado*, que puede ser de auxilio, de exigencia de aclaración, o de solicitud de atención para presentar una nueva propuesta. Retomaré esta función de la interpelación como *llamado* más adelante.

La interpelación como noción útil y explicativa para los procesos de constitución de sujetos, fue traída a la escena en los argumentos que Louis Althusser expuso en *Aparatos ideológicos del Estado* (1969/2004). Althusser, filósofo francés que propuso

una lectura del marxismo en términos estructuralistas y no reduccionistas,⁶³ ejerció influencia en el pensamiento durante las décadas de 1960 y 1970 e introdujo el uso de esta noción desde la práctica policial.

Para Althusser (1969/2004) la interpelación es una operación muy precisa mediante la cual la ideología⁶⁴ funciona de tal modo que recluta o transforma a los individuos en sujetos. Retomo el ejemplo que el mismo autor brinda, al representar esta operación con la más trivial interpelación policial: ¡Eh usted, oiga! En ese contexto de la práctica policial, la interpelación está sometida a un ritual preciso y adopta una forma completamente especial, ya que se ejerce sobre los “sospechosos”.

En este caso, a través de la ideología la sociedad interpela al individuo le confiere una identidad y lo somete a una posición social. La función de la ideología entonces, es adaptar a los individuos por vía de la interpelación a requisitos de rol: obrero, sacerdote, etc. Esta posición debe ser tomada con precauciones y quitándole el carácter tan determinista que le asignó Althusser. Por esta razón señalaré algunas diferencias y distancias que mantengo respecto a Althusser (1969/2004) sobre el uso de la interpelación. El uso de dicha noción, requiere hacer un trabajo de desagregación y de aclaración de las maneras en que *no* será usada.

Althusser (1969/2004) señaló que la interpelación siempre alcanza al hombre buscado, pero a diferencia de este autor, no considero que el “simple giro físico de 180 grados” implique la transformación del individuo en sujeto, pues siempre existe la posibilidad de interpelaciones fallidas. Aquí radica la principal distancia que tomo de Althusser y que señalé al inicio del capítulo, pues en este trabajo considero que la interpelación simplemente puede ocurrir y no tiene que ser exitosa, incluso sólo puede

⁶³ Althusser retoma a Marx, sin embargo, difiere de él en cuanto a la determinación económica en última instancia, de ahí que no sea reduccionista. Althusser introduce la noción de sobredeterminación, desde el psicoanálisis hacia las ciencias sociales para aludir a la multiplicidad de determinaciones. Modifica, por lo tanto, la lógica de la estructura de contradicción simple a contradicción sobredeterminada (Buenfil, 1994).

⁶⁴ De acuerdo con Althusser (1969/2004) la ideología para Marx es un reflejo de las estructuras reales de la sociedad. Althusser intenta modificar esta visión de la ideología, a la que no considera sólo como un sistema de ideas o representaciones que dominan el espíritu de un hombre o grupo social como lo veía Marx, sino como una construcción imaginaria que representa la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia social. En la ideología según Althusser, se observan dos niveles: el de la identificación psíquica (impulsos) y el nivel de formación y prácticas discursivas que constituyen el campo de lo social (Hall, 1996). Laclau (2006) señala que esta visión implica no verla como falsa conciencia, sino como nivel de la formación social, pero a diferencia de Althusser, la ideología no es sólo una ilusión de cierre, sino un elemento que opera inherente a lo social.

cumplir el cometido de ser un *llamado* que puede hacer voltear al individuo, aunque éste no tiene necesariamente que identificarse con él.

En caso de que el individuo acepte la propuesta del llamado se habrá producido una interpelación exitosa, que necesariamente pasa por un proceso de identificación; por lo anterior, debe tenerse en cuenta que la formación o constitución de sujetos no corresponde necesariamente a los mecanismos de ideología althusserianos (Barett citada por Hall, 1996), la interpelación es sólo un medio para pensar en esas invitaciones que aparecen al sujeto como sugerencias en su proceso de constitución.

Un punto débil en la propuesta de Althusser (1969/2004), fue pensar que los individuos son siempre sujetos ya constituidos. Los individuos por tanto, pasan a ocupar posiciones dentro de la estructura ya dada de roles sociales y económicos. Althusser no previó las posibilidades de des-identificaciones o transgresiones, porque condenó a los individuos a una repetición interminable de posiciones del sujeto fijadas. Por lo tanto, a diferencia de Althusser, no considero que haya una “garantía absoluta de que todo está bien como está” puesto que el sujeto tiene la capacidad de cuestionar o crear respuestas diferentes. En el marco de los procesos identificatorios, las respuestas pueden ser múltiples e implicar asunción, identificaciones parciales, evasión, rechazo, transgresión y no sólo sujeción.

Otras precauciones que deben ser consideradas respecto a la lectura y uso de las propuestas teóricas de Althusser son, por ejemplo: (a) la precisión en la caracterización de los órdenes imaginario y simbólico; (b) así como la naturaleza ambigua y contradictoria de cada registro, la angustia o alteridad que Lacan inscribió en cada uno de los registros y que Althusser omitió (Elliot, 1995).

La interpelación ha sido definida desde el APD, como la operación discursiva en la que se propone un modelo de identificación distinto del que está asumido inicialmente, es una “invitación a ser otro de lo que se es en alguno de los rasgos de identidad del sujeto” (Buenfil, 1994: 21) o también puede ser vista como el llamado al sujeto por el discurso (Hall, 1996). Ante la propuesta de estos modelos de identificación, el sujeto puede asumir ciertos mandatos, o evadirlos y resistirse. Si el individuo acepta la interpelación, ésta se vuelve exitosa y aquél se convierte en un sujeto del discurso.

La interpelación puede ser analizada en diferentes modalidades discursivas (lingüística, icónica, gestual) y como unidad significativa de mayor o menor complejidad

como por ejemplo, enunciados simples o configuraciones de imagen, textos, gestos, etc.) (Buenfil, 1994).

Ante el cuestionamiento de la forma en que usaré la interpelación en este trabajo, puedo responder que del APD retomo que la interpelación propone modelos de identificación a los sujetos; del sentido althusseriano, recupero que la interpelación puede reclutar o transformar (o no) a los sujetos al invitarlos o adherirlos a la propuesta; por lo tanto la interpelación puede ser un paso necesario aunque no suficiente, y sí desde luego, importante para la constitución del sujeto o para las múltiples identificaciones que vive. Debo enfatizar aquí, la característica de interpelación que más me interesa y despierta mi atención, la interpelación como *llamado*; como operación que tiene esa potencialidad de ocasionar que el sujeto simplemente vuelva la mirada a la propuesta, la tome o no. En este sentido, me parece que la interpelación puede ser *expresamente diseñada o circunstancial*. Considero que una *interpelación expresamente diseñada*, es aquella, en la cual una propuesta de identificación es creada con la finalidad de llamar la atención del sujeto, como veremos en los mecanismos de difusión que crea la UADY. Mientras que una *interpelación circunstancial*, es aquella que no fue diseñada con tal finalidad y que incluso, *puede proceder de otros espacios sociales* o del mismo ámbito.

Para mirar el referente empírico desde el referente teórico propuesto, la noción de interpelación me servirá para analizar algunos aspectos de las enunciaciones de los actores. Desde lo icónico, analizaré los objetos publicitarios que han sido diseñados para tal fin y aquéllos que, aunque no tenían la misma finalidad, refuerzan el aparato interpelatorio que está desplegado en el Verano de la UADY.

Para analizar la manera en que se encuentra presente la interpelación en la UADY, retomo de Althusser (previos distanciamientos que ya he señalado) lo que él denomina como *cuádruple sistema de interpelación como sujetos*,⁶⁵ que consiste en:

1. La interpelación de los individuos como sujetos.
2. Su sujeción al Sujeto.⁶⁶
3. El reconocimiento mutuo entre los sujetos y el Sujeto, y entre los sujetos mismos, y finalmente el reconocimiento del sujeto por él mismo.

⁶⁵ En este sistema, Althusser enfatiza la estructura especular de la ideología; imagen que remite al estadio del espejo según Lacan (1949/2003).

⁶⁶ Althusser (1969/2004) usa la grafía Sujeto con mayúscula inicial, para distinguirlo de los sujetos ordinarios sin mayúscula. Con esto se refiere a la existencia de Otro Sujeto único, absoluto, en nombre del cual, cierta ideología interpela a todos los individuos.

4. La percepción de que lo que ocurre está bien como está y de que con la condición de que los sujetos reconozcan lo que son y se conduzcan en consecuencia, todo irá bien “Así sea”.

Es conveniente señalar que este sistema no tiene que producirse en el orden secuencial señalado, pero para fines analíticos me guiaré por él respondiendo a las preguntas ¿cómo se realiza la operación de interpelación en los actores de la UADY? ¿En qué se puede observar que se sujetan o no al Sujeto? ¿Cómo se reconocen en el Sujeto? ¿Responden con un asentimiento a modo “Así sea” o lo cuestionan? Abordaré la primera pregunta desde la interpelación; las siguientes, comenzarán a elucidarse en algunos apartados de éste y del siguiente capítulo.

3. La interpelación en la UADY, convergencia de medios de difusión y motivos para participar. Lo expresamente diseñado y lo circunstancial

Considero que los medios de difusión⁶⁷ por los que los actores conocen y acceden al Verano, los motivos por los que participan así como las estrategias de difusión que se desarrollan para el programa, integran también elementos que interpelan a pesar de las diferencias que existen entre uno y otro. En este apartado abordaré estas tres temáticas, que me parece que guardan una sutil, pero importante relación con la interpelación del Verano.

Medios por los que los estudiantes conocen el Verano y motivos para participar

La UADY tiene como medios de difusión del Verano y programas del Priori: los carteles, publicación de la convocatoria en órganos internos de difusión, el portal electrónico, envío de invitaciones por correo electrónico, así como notificaciones a directores y visitas a las facultades (estrategia que fue implementada en los últimos años). Estas modalidades están pensadas para convocar tanto a estudiantes, como a profesores.

Los estudiantes conocen y responden a esos medios de difusión, pues en las cuatro entrevistas principales, al cuestionarles sobre cómo se enteraron del programa, el primer medio que dos estudiantes señalaron fue un cartel; otro estudiante recibió la invitación de un profesor y realizó una búsqueda en Internet; uno más, comentó que se enteró “en la facultad, ya ves que nos pasan a invitar allá” (ER3, I.70). A pesar de que éste fue el primer medio que enunciaron, a lo largo de las entrevistas mencionaron

⁶⁷ Por medios debe entenderse los múltiples dispositivos diseñados para que el estudiante se entere del programa o tenga acceso a información sobre el mismo.

otros medios y motivos que también los convocaron, los cuales abordaré posteriormente.

El uso de los medios electrónicos para difundir el Verano, ha estado presente desde el surgimiento del programa a nivel regional y ha sido actualizado recientemente. A pesar de que tres de los funcionarios enfatizaron este medio de difusión, resulta interesante mencionar que de siete estudiantes que entrevisté (incluyendo entrevistas complementarias) sólo uno se informó por medio del Internet.

El cartel parece ser un medio muy accesible para los estudiantes, uno de ellos comenta “salieron creo los volantes y los estuvieron pegando acá en la facultad y estuvieron muy a la vista de los alumnos *así como debería de ser*” (EG4, l. 92-94).

A pesar de la utilidad que representó el cartel en los entrevistados, uno de ellos mencionó las visitas a las Facultades como otro medio de difusión que él consideraba importante, como un cambio favorable para el programa que contribuye a su escasa difusión en las facultades; él señala

yo creo que, le hace falta un poquito más de difusión, pero difusión dentro de las mismas facultades; bueno en este caso yo ya puedo observar un cambio, ya fueron a promocionar el verano, pero antes nosotros nos enterábamos o vía Internet o mediante los papelitos que colgaban allá: ¡se va a abrir el Verano! y de ahí nos enterábamos todos (EM2, l. 425-429).

La existencia de los medios de difusión del Verano, no garantiza una respuesta inmediata a la interpelación emitida, porque los estudiantes cuestionan la propuesta y “negocian” su respuesta. En uno de los casos, un estudiante comenta que, después de enterarse por un cartel, acudió con un compañero a la Subdirección de Investigación para informarse mejor sobre el Verano:

Sí fui, a preguntar en qué consiste, en ese entonces, pues porque en un momento dado, el volante debería decir los requisitos, entonces *el problema era saber qué tanta responsabilidad era el entrar y a qué nos íbamos a enfrentar, fuimos yo y otro compañero al edificio central de la UADY, lo que es el departamento de investigación, y ahí nos informaron en qué consistía y en ese momento dijimos al menos yo, yo sí le entro* (EG4, l. 102-107).

El caso anterior, es uno de dos casos, en los cuales se nota un interés de los estudiantes por buscar la convocatoria y no sólo recibir la invitación. La iniciativa de los

muchachos emerge de dos razones principales,⁶⁸ o por desconocer el pleno funcionamiento del programa, o por haber sido convocados de manera circunstancial por otras personas, pero en ambos casos, estos estudiantes, buscan o esperan la convocatoria. Uno de ellos afirma “después en el 2004 estuve pendiente de la convocatoria y apenas salió, me dieron el papel” (EM2, l. 51-52). Este caso, ilustra claramente la existencia de otros medios que convocan a los estudiantes y que se transforman en agentes de interpelación: los profesores y los compañeros o amigos.

Los docentes, tienen diferentes motivos y maneras de ejercer una interpelación sobre el estudiante; esta acción podría estar inducida por otras circunstancias de la UADY, pero en ningún caso, la UADY plantea o encomienda a los profesores la tarea expresa de convocar estudiantes para el Verano. Sin embargo, los profesores realizan esta inclusión de estudiantes mediante diferentes acciones, como la inducción a través de asignaturas de investigación o invitación.

Una profesora que imparte las asignaturas relacionadas con investigación, comenta sobre los estudiantes “los involucro a la fuerza, eso es lo creo que ha pasado o sea como ellos tienen que investigar” (como parte de la asignatura) (DT3, l. 390-391). Ésta y otras cuatro (de ocho) entrevistas a docentes y estudiantes, documentan que pueden existir experiencias de formación y de inducción previas al Verano como las asignaturas cursadas, el servicio social o las tutorías; un estudiante comenta “me quedé ahí como tutorado; y en quinto semestre me hizo la pregunta oye ¿qué piensas hacer? piensas hacer tesis, piensas hacer...en algún futuro piensas hacer maestría ¿piensas hacer tesis? ¿qué área te interesa?” (EM2, l. 156-159). Estas experiencias le brindan al estudiante un acercamiento al Verano como posibilidad formativa y le dan una perspectiva de continuidad en el futuro.

Los mismos profesores señalan que invitan a los estudiantes “entra sin mucho interés, cumpliendo un poco con el hecho de la tarea, y yo la venía asesorando y *le digo entra al Verano*, y eso como que le empieza a despertar un poco de interés” (DP1, l. 121-123). Esta invitación ocurre de diferentes maneras; por ejemplo, un maestro reconoce la iniciativa de una de sus alumnas “ella se acercó por iniciativa propia para decirme que le gustaba lo de genética y que quería estudiar más” (DM2, l. 46-49). En el

⁶⁸ Estos dos casos ilustran cómo los muchachos buscan información para poder tomar una decisión. Las otras entrevistas muestran la gama de matices en la respuesta de los estudiantes, quienes no buscan la información a diferencia de los dos casos que he comentado, debido a que conocieron el programa de otra manera y por medio de otras fuentes, como los amigos o los profesores. Los ejemplos dan cuenta de que a pesar de que parece una respuesta “en automático” no es así.

caso de esta estudiante, mencionada por el investigador, ella no conocía el programa, sino que interesada en el tema, acude al investigador, quien posteriormente la invita a participar al Verano:

cuando estaba en eso, surgió lo del otro Verano, entonces yo le dije a ella, mira son dos meses y te puedes incorporar a hacer algunos trabajos que estoy haciendo, que tengo financiamiento del proyecto por la fundación; ella y Carlos fueron los que participaron en el segundo Verano (DM2, l. 55-59).

Los docentes incluso muestran al estudiante opciones de participación: “él me dijo, bueno vemos qué hay en el laboratorio de energía a ver si te interesa algo, fuimos a lo que son las instalaciones del laboratorio, aquí tenemos esta maquinita y nos hace falta hacer muchas cosas, me interesó y ya me quedé con él” (EM2, l. 161-164).

En cualquier caso, el docente se posiciona como un agente⁶⁹ importante, que realiza diferentes acciones para interpelar a los estudiantes. Esta capacidad de agencia, también la encontramos en compañeros y amigos quienes realizan una importante labor de difusión, que incluso puede ser de manera circunstancial, provocada por conocer las actividades que realizan, como señala un estudiante “mis amigos participaron en el segundo Verano y oí que estaban haciendo sus carteles y todo” (EM2, l. 56-60); es decir esta interpelación puede ocurrir por escuchar experiencias de los compañeros: “ya cuando se da el segundo, varios compañeros se van (...) y nos cuentan la experiencia ¿no? Y es entonces cuando se pone aquí interesante porque ellos sí te platicaban otro enfoque de la investigación que a lo mejor tú no tenías” (ER3, l. 78-81).

Los estudiantes llegan a posicionarse también en el papel de agentes interpeladores del Verano, es decir convocan a otros compañeros. En unos casos,

⁶⁹ Las estructuras de la subjetividad, de los procesos identificatorios y de construcción de identidades pueden estar articuladas con cuestiones de poder y con las posibilidades de la *agencia*. Bhabha (1996) destaca el papel de la agencia “intersticial” que rechaza la representación binaria del antagonismo social y que no busca la supremacía o la soberanía; dicha agencia emerge para construir visiones de comunidad y versiones de la comunidad histórica; también da forma narrativa a las posiciones minoritarias que ocupan: el afuera en el adentro, la parte en el todo. Grossberg (1996) también señala el papel de la agencia como una cuestión de relaciones espaciales, de lugares y espacios, y de la distribución de la gente en ellos. Estos espacios no preexisten como orígenes, sino que son producto de esfuerzos por organizar un espacio limitado. La agencia entonces, se constituye como un medio que posibilita adoptar diferentes posiciones de sujeto; esto es, la movilidad de los individuos es posible debido a que las posiciones no son una categoría social, sino una declaración de poder, enmarcada en diferentes contextos y circunstancias sociales.

algunos estudiantes solicitan a otros que brinden información sobre el programa: “hay mucha gente, por ejemplo, no por mí, porque yo sea muy popular (risas), sino, porque amigos me han dicho: oye habla con fulanito, él se quiere ir al Verano o coméntale” (ET1, l. 241-243). También se presenta el caso de estudiantes que después de su participación invitan a sus compañeros, como dice uno “estaba principalmente motivado por mis amigos: ¡participa, nadie ha estado trabajando en energía solar! la gran mayoría trabaja en materiales, trabaja en, o sea en cosas muy físicas, muy de ciencia básica” (EM2, l. 181-183).

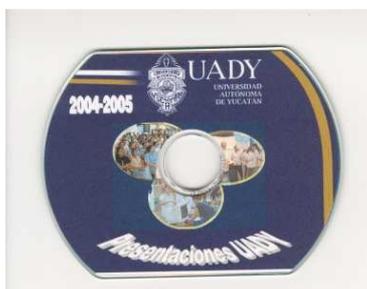


Figura 2. Disco compacto de difusión de la UADY

Otros casos de estudiantes que convocan, son aquellos incentivados por la UADY, como un funcionario comenta “invitamos siempre a los eh, a los estudiantes que ya participaron en un Verano, que también vean la forma de difundirlo” (FA1, l. 203-204), de esta manera, los estudiantes no sólo se convierten en agentes que pueden interpelar a otros estudiantes, sino que incluso difunden la propia imagen de su universidad:

siempre hemos preparado a los muchachos para que salgan como embajadores de su universidad ¿no? Cada vez lo hacemos mejor (...) ellos pues este año se llevan un disco compacto (V. Figura 2) donde se habla en inglés y en español de la universidad, se presentan muchas imágenes de la vida institucional, de sus edificios, de sus laboratorios y esto nos va a permitir además introducir un nuevo elemento al programa, al del Verano especialmente, que es el de la difusión de lo que es la UADY ¿no?, pidiéndole a cada muchacho que converse con quienes lo reciben y que les presente su universidad ¿no? Como una manera de difundir esto (FG4, l. 283-291).

Los estudiantes señalaron varios motivos para participar en el Verano. El motivo más repetido fue el interés por el tema o el producto de la investigación, el cual fue mencionado en los cuatro casos. Una participante comenta que la doctora con la que solicitó participar “hacía algo de...estudios de relaciones iglesia-estado, entonces yo me fui más que nada por el tema, porque inicialmente yo quería que ése fuera” (ET1, l. 55-56). En otro caso, el producto del Verano iba a ser un video a lo que el estudiante comenta “dije ¡excelente! O sea, porque es algo que también me gusta ¿no? fue como

conjuntar algo nuevo a lo que no le había buscado como que mucho sentido (la investigación) con algo que me gusta” (ER3, l. 139-141).

Otro motivo señalado en dos casos fue la oportunidad para un acercamiento al posgrado. En el primer caso, la influencia para esta intención era la de los antecedentes familiares; incluso, el motivo de esta estudiante fue “irme a otro lugar, porque mis papás igual hicieron un posgrado, ellos son médicos, hicieron un posgrado en la Ciudad de México, y toda la vida me han dicho, o sea toda la vida me dijeron: ¡tienes que hacer un posgrado y que no sea acá! (ET1, l. 98-101). Como podemos observar, la intención de viajar tenía otra connotación, pues la misma estudiante señaló que el Verano le permitió tener acceso a otras perspectivas relativas a este aspecto. En el segundo caso, un estudiante comenta:

era una forma de acercarse a lo que bueno, en lo personal tenía proyectado, querer estudiar la maestría, quería experimentar un poco como era esto de trabajar con los investigadores, acercarme y conocer un poco el medio en el que ellos trabajan, y bueno fue una de esas razones por las que yo me interesé mucho en el último año (EG4, l. 26-30).

Los estudiantes mencionaron otros motivos para participar como: adquirir experiencia en la investigación, o “experimentar, porque creo que se prestaba para algunos retos ¿no?” (ET, l. 19-20); así como para tener acceso a otras experiencias, como el caso de un estudiante que constató la elaboración de carteles⁷⁰ de sus compañeros y dice “lo que a mí me motivó fue que en el 2003 (...) el congreso nacional se hizo aquí en Mérida, entonces como vi la exposición de carteles me llamó mucho la atención y me hice el propósito de participar en 2004 en el Verano” (EM2, l. 57-60). Algunos estudiantes, quizá menos comprometidos, son atraídos por la idea de viajar casi turísticamente. La AMC, ante esta situación, desarrolló acciones con la intención de rescatar la esencia académica del programa, pues se documentaron casos de estudiantes que acudían al Verano para viajar (Cfr. Capítulo dos). En las entrevistas a los estudiantes, a pesar de que ninguno de ellos manifestó como móvil, únicamente el interés por viajar; comentaron ciertos aspectos que confirman que el Verano sí es para ellos una oportunidad de conocer otros lugares. Un estudiante señaló “Entonces yo creo que para los que se van, realmente, independientemente de que sí vas a otro

⁷⁰ Como parte del ritual del Congreso de estudiantes del Verano, se encuentra la elaboración de carteles, que incluso se ha premiado con estímulos económicos.

estado y conoces y todo, sí...o sea tienes que invertir más de tu dinero ¿no? (ER3, l. 265-267). El mismo estudiante, manifestó que eligió no viajar a ese estado de la república, por la dificultad económica que representaba y porque ya conocía ese lugar:

Sí me intereso, había un programa en la Academia que me gustó mucho que era en Tijuana (...) y me interesó pero realmente yo no me quise ir por la cuestión económica, o sea no porque no pude haber hecho un sacrificio, pero decía, voy a estar allá y realmente yo conozco Tijuana, entonces, no podía decir voy a conocer algo nuevo o algo así, aparte Tijuana no me gustaba (ER3, l. 464-471).

Los docentes entrevistados, señalan dos principales motivos de los estudiantes para participar: la parte académica o de investigación y la remuneración económica que reciben, la cual, a pesar de que la enfatizan mucho, no es percibida de manera negativa, pues según un docente, el estímulo económico “los deja contentos, satisfechos, porque saben que reciben algo” (DM2, l. 261-262) a cambio de sus vacaciones y que incluso, puede impactar en su formación futura. Otro docente comenta que el estímulo puede resultar interesante o útil “si usted tiene a algún deportista que le dan \$10 000 mensuales (...) por entrenarse y tener alguna capacidad prácticamente innata ¿por qué no hacer algo con menos dinero por, por, con un alumno?” (DC4, l. 174-179).

Esta visión, a pesar de que puede estar presente, no fue reforzada por los estudiantes; sólo un estudiante señaló la cuestión económica de manera velada “antes de empezar ya teníamos nuestro dinerito en la bolsa” (EC1EC, l. 290). Dos de los estudiantes entrevistados (uno en una entrevista complementaria), coinciden en la importancia de aumentar lo económico; uno de ellos explica los motivos:

Más dinero, no mucho pero que le aumenten, si estamos aquí en Yucatán te dan una cantidad, si sales te dan otra, nosotros estamos aquí y seguido nos vamos a Tizimín imagínate, ¡ah! y quítale el cartel que son mínimo \$200, \$250 ya de cajón, o algún apoyo que nos den para el cartel, no sé que el cartel lo imprima la UADY, yo sólo mando mis archivos y que se encarguen de imprimirlo porque mínimo son \$250 que nos quitan de los \$2500 que nos dan, y si encima estás en un proyecto donde hay que viajar...*pero a pesar de eso, seguimos ahí* (EC1EC, l. 233-239).

El caso anterior resulta interesante, pues se contrapone a la visión de los profesores, y da cuenta de las contingencias que surgen para los estudiantes como participantes del Verano; en este caso, la contingencia fue tener que viajar a un municipio e invertir en el pasaje. Es un claro ejemplo de interpelación exitosa a pesar de las contingencias económicas, ya que a pesar de que el dinero podría ser un factor que los movilice, las expresiones de los estudiantes dejan ver que no es una cantidad suficiente como para ser el único motivo que los impulse a participar.

Además de señalar la “aventura del trabajo científico” (FE2, l. 639) como el componente con mayor peso, los funcionarios de la UADY, coinciden en otros componentes que motivan a los estudiantes para participar en el Verano:

a lo mejor el programa tiene un componente atractivo que no tiene que ver con lo científico, em, que no quiero decir que es el primero o sea el más importante, pero que atrae, que es la oportunidad de estar con otras personas ¿m? a veces de estar en otros lugares, en otras instituciones, ése es un componente que yo siento que es motivador para los estudiantes (FE2, l. 626-631).

Es interesante notar cómo los estudiantes se posicionan con una narrativa más académica, con esto no estoy concluyendo que sus motivos sólo sean académicos, sino que de acuerdo a la efectividad narrativa que propone Hall (1996) en el proceso de llegar a ser, la ubicación de estos estudiantes desde la propia narración, tiene efectos en su constitución e incluso en las posiciones “académicas” que adoptan. Esto permite ver que algunos de los motivos que señalan los estudiantes, son diferentes a los que los docentes y los funcionarios señalan y que los estudiantes no incluyen como motivos. Podemos apreciar la concentración de medios y motivos, que interpelan a los estudiantes, en la figura 3.

Figura 3. Configuración de la interpelación exitosa de los estudiantes



Medios por los que los profesores conocen el programa y motivos para participar

Tres de los profesores entrevistados recibieron las invitaciones o las convocatorias de la UADY para el Verano a través de un medio electrónico; uno de los tres, comenta que también se enteró accediendo a la página web de la Universidad. Otro profesor manifestó que además de los medios electrónicos, circuló la información en la Facultad en la cual labora. El cuarto profesor se enteró “cuando mi director me pasa la hoja para concursar” (DT3, l.131).

En cuanto a los motivos de los profesores para participar en programas del Priori, me parece importante distinguir el motivo que una docente enuncia para participar, no sólo como asesora de estudiantes de Verano, sino como investigadora del programa Jóvenes Investigadores,⁷¹ pues ella comenta:

en mi caso concreto yo no soy maestra de tiempo completo, así es que yo no podía más que ser participante de investigación, y tenías qué hacer lo que tus compañeros quieren, el Priori a mí me dio la oportunidad de hacer lo que yo quería porque el Priori está dirigido a jóvenes como investigadores o sea no importa que tengas tu bastón, y estés anciano, sino que tu juventud como investigador (DT3, l. 344-349).

⁷¹ Jóvenes investigadores es una de las cinco acciones que componen el Priori. Este programa otorga por primera vez financiamientos a profesores que estén iniciándose en la investigación. En algunos casos, pueden ser investigadores jóvenes al término de la maestría o el doctorado que se estén reintegrando a las actividades académicas de la institución. En otros casos, beneficia a aquellos profesores que por su trayectoria profesional y experiencia se inician en la investigación aún cuando no sean jóvenes (“El Priori”, 2002).

El Priori, en el caso de esta docente, representó una incursión al ámbito de la investigación, no como participante, sino como una investigadora con oportunidad de tomar decisiones sobre su propia investigación. El Priori, parece aglutinar no sólo los “ritos de iniciación” de los estudiantes,⁷² sino también de los profesores.

En cuanto a los motivos que los profesores enuncian para participar específicamente en el Verano se encuentran: difundir su tema o motivar a los alumnos respecto a una línea de investigación, o poder “implicar a dos, tres alumnos que tengan ese interés y empezar a mostrarles que (...) ese aspecto no es árido, no es tan, tan desmotivante, sino que comprenderlo bien, puede tener muchas bondades” (DM2, l. 310-313).

Otra de las motivaciones de los profesores, está representada por el trabajo y la interacción con los jóvenes, pues es “es motivante de manera personal ¿no?, ver que la gente, o sea, tienes alumnos, tienes con quién platicar” (DM2, l. 353-355) y como señala otra docente, les da la posibilidad de tener “esa interacción (...) con el alumnado; para mí ha sido muy, muy rica” (DP1, l.881-882).

Sin embargo, dentro de los profesores, podemos notar diferencias, por ejemplo, entre los que se desempeñan en Facultades y los que laboran en los Centros de Investigación. A pesar de que esta diferencia no la contemplé inicialmente en la selección de informantes, aparece un dato que marca una diferencia entre ellos, pues al laborar en un Centro de Investigación, el investigador no tiene la obligación de impartir clases a lo que una investigadora (quien también labora en Facultad como docente) comenta “si no das clases yo creo que lo mínimo que puedes hacer es aceptar chicos del Verano de Investigación ¿no? a mí me gusta aceptar, a mí me gusta trabajar con los jóvenes, la verdad (DP1, l. 859-862). Para esta investigadora, el móvil de participar parece estar relacionado con un sentimiento de retribución a la sociedad, cuando señala “yo creo que es parte del mismo trabajo, del mismo...de revertirle a la sociedad, la oportunidad que te ha dado y te ha puesto en un lugar privilegiado, haciendo lo que te gusta trabajando lo que quieres” (DP1, l. 819-821).

En expresiones como la anterior, podemos observar que el mandato social al que hice referencia en el capítulo segundo, se reitera y hace presente en las expresiones de los profesores, que coinciden en la importancia de la formación de recursos humanos:

cumplimos de alguna manera con la *misión* que nosotros nos

⁷² Véase apartado de rituales y fetiches institucionales en este mismo capítulo.

comprometimos en la universidad ¿no? *que es formar recursos humanos universitarios* y tener vínculos con los productores, que al final eso es...o sea, lo importante es para nosotros en cuanto a...como universitarios (DM2, l. 354-358).

Medios de difusión y motivos para participar, se conjugan tanto en estudiantes como en profesores y en ocasiones, logran interpelaciones exitosas. Sin embargo, me parece conveniente analizar y comentar, la importancia, que cobra para la UADY la difusión del Priori y del Verano a través de diferentes mecanismos y cómo esta labor de difusión es vista desde los tres grupos de actores.

Difusión, visibilidad y estrategias específicas de la UADY: interpelación expresamente diseñada

El énfasis en la difusión del Verano es un tema que los funcionarios reiteran al comentar que “nuestro interés ha sido difundir lo que hacemos” (FG4, l. 241) pues consideran que “el conocimiento del programa, va a permitir mayor participación” (FE2, l. 1132-1133):

la convocatoria se trata de publicar en la mayor, por el mayor número de mecanismos posibles, se va a las facultades, se pone en Internet, eh, se hacen visitas a las facultades, se generan pósters, y todo para que los muchachos estén enterados de que esto existe ¿no?, que no dejen de asistir, que no dejen de acudir porque no saben que esto existe (EF3, l. 471-476).

Es necesario destacar, que la difusión no es exclusiva del Verano o del Priori; pues un funcionario, muestra gran entusiasmo por homogeneizar esta dimensión de “imagen institucional” mediante estrategias publicitarias:

ahorita vas a ver *un proyecto de imagen muy interesante* (...) tratando de generar una *imagen corporativa de la universidad*, con una combinación del escudo, con las palabras UADY, con los nombres de las facultades, ya se definen colores (...) van a ir cambiando gradualmente (...) para una presentación homogénea en todas las facultades; una carpeta, el mismo diseño de carpeta en todas las facultades, sobres, eh, marcos de libros, marcos de carteles, todo va cobrando una, una imagen institucional (...) y una imagen corporativa ¿no? Y vamos desapareciendo esa heterogeneidad tan grande que

teníamos en la imagen pública ¿no? Señalamientos públicos, de tránsito que digan UADY de la misma forma, espectaculares en los campus, nuevas insignias universitarias con un nuevo logo, en fin, es *todo un proyecto* (FG4, l. 361-371).

Además de proyectos como éste, la UADY ha desplegado explícitamente para el Verano, estrategias específicas como el diseño y negociación de las convocatorias, el uso de Internet e invitaciones por correo electrónico, así como opciones que faciliten los trámites tanto para los alumnos como para los maestros.

Una de las estrategias que un funcionario expresa es “nos dimos cuenta de que lo que teníamos que hacer, era buscar a los muchachos en los estados más tempranos, antes de que caigan en esa rutina tradicional de verse como el egresado, tradicional” (FE2, l. 412-414). A pesar de esta explícita intención, los muchachos son aceptados únicamente a partir del quinto semestre o su equivalente y con 8.0 de promedio general, lo que ha dificultado la intención de captarlos desde los semestres iniciales, como una estudiante comenta:

desde el año pasado quise eh, participar en el Verano, porque estábamos, íbamos a estar saliendo pues de cuarto (semestre) y creo que hace dos años sí permitían la entrada después de tercer semestre, después la corrieron para quinto semestre y entonces ya no pudimos participar, creo que no fui la única con esa inquietud (EG-03: 10-11).

La intención expresada por el funcionario puede parecer útil pero se ve obstaculizada por la propia reglamentación del programa. Esta medida obedece a razones, que la misma AMC, desde el ámbito nacional, ha documentado, pues desde la creación del Verano y hasta el año 2000, bastaba con que los estudiantes hubieran cursado por lo menos dos semestres y no estuvieran titulados. Fue hasta 2001, posterior a la evaluación del programa que se decidió incrementar la escolaridad y se estableció como requisito cursar a partir del quinto semestre. La AMC reportó que ante esta decisión los resultados fueron muy satisfactorios pues “fue fácil advertir una gran diferencia en los perfiles de los solicitantes” (AMC, 2001: 71). Esta medida dificultó la asignación de becas pero también incrementó la calidad del programa. Esto demuestra que la estrategia señalada por el funcionario, tiene dificultades para ser incluida como tal en la convocatoria, sin embargo, esta intención no lograda, es reconocida por los estudiantes, quienes, en coincidencia con las voces de los funcionarios, señalan la necesidad de involucrar a los estudiantes de reciente ingreso con la información y

acciones relativas al programa:

quizá eso es lo que le hace falta al programa, que los del primer semestre cuando estén entrando vean esto se hace aquí ¡ah, qué padre! o esto se hace en el Cinvestav ¡ah! también ¡qué padre! y vayan preparándose para lo que quieran hacer en el programa del Verano (EM2, l. 474-477).

La convocatoria es uno de los mecanismos explícitamente diseñados para invitar y dar información a los estudiantes; involucra un gran trabajo y varias estrategias que son mencionadas de manera connotada en las entrevistas. La convocatoria ha pasado por un proceso de diseño, negociación y difusión desde el origen del programa, como comenta un funcionario “los directores se dieron cuenta de la viabilidad de esta idea, y fue bien recibida, yo recuerdo que el rector estuvo muy motivado, estuvimos buscando, bueno, de qué manera, cómo vamos a hacer la convocatorias, hacia dónde” (FE2, l. 414-419).

Cabe mencionar, que la convocatoria no implica sólo el diseño de la misma sino la negociación con el Colegio de Directores, para lo que se les informa los resultados de las experiencias anteriores, el crecimiento de la demanda, los lugares que visitan los muchachos, lo que permite también observar la importancia de este otro grupo de actores: los directores de las facultades, quienes de acuerdo con la información en la que coinciden varios funcionarios, también financian a algunos estudiantes con recursos de la propia facultad, en ocasiones.

Otro elemento de la convocatoria que un funcionario comentó, y que me parece importante poner a jugar, es la competencia “elemento que también es un aprendizaje” (FE2, l. 477-480) puesto que no hay financiamiento para todos, ni todos optan por esta opción. La convocatoria forzosamente contiene elementos de inclusión y exclusión.

En cuanto a los medios electrónicos utilizados para difundir y convocar al Verano, llama la atención que son pocos los estudiantes que responden a estas modalidades, pues la mayor parte de ellos se entera por cartel. Esto ocurre a pesar de los esfuerzos desplegados por la UADY para mejorar el uso de los medios electrónicos:

las convocatorias pues son públicas, están en las diferentes escuelas, y ahorita acabamos de mejorar eso creando un portal, específico para servicios estudiantiles, en donde el muchacho tiene todas las convocatorias del Priori, tiene las convocatorias de las becas, tiene un sistema de captura automatizado que le simplifica las cosas ¿no?, ya

hemos ampliado mucho el número de servicios a los estudiantes, entonces ahí las convocatorias son duras en papel, electrónicas y ahorita muy visibles en el portal (FG4, l.125-131).

El uso más recurrido de los medios electrónicos, se detecta más en el contacto de los estudiantes con los investigadores. Al respecto, un funcionario comenta:

incluso platicar, a través del correo electrónico, por teléfono, con los profesores antes de que vayan, esto es muy deseable, que no lleguen y el profesor nunca haya tenido información, con el tiempo se va afinando ¿no?, en la medida en la que el correo electrónico nos facilita esto (FE2, l. 588-592).

Un mecanismo adicional de la UADY para tratar de estimular mayor participación de los docentes, ha sido tratar de reducir la inversión de tiempo del profesor en tareas administrativas. En lo relativo al Verano, por ejemplo, desde la administración central de la UADY y en colaboración con los directores se ha procurado:

identificar a los profesores desde la administración central, con los directores que nos dicen cuáles son las líneas de investigación importantes, cuáles son los grupos de investigadores, y con todas las bases de datos que hay aquí, sobre los profesores y su trayectoria, em, pues la tenemos a disposición de los estudiantes ¿no?, o sea los muchachos pueden venir y hacer una búsqueda aquí (FE2, l. 551-555).

Los esfuerzos incluso van dirigidos a tratar de que los investigadores ingresen al directorio de investigadores de la AMC.

La importancia de la visibilidad y la difusión

Todos estos esfuerzos y acciones de la UADY para tratar de “darle la mayor difusión posible” (FA1, l. 201-202) al Verano y a los programas del Priori; son realizados, en la voz de los funcionarios, con la finalidad de que los programas cobren visibilidad y para que “quien no entre, es porque decidió no entrar” (FE2, l. 476). De aquí se desprende el rol que la visibilidad tiene para los funcionarios y que según ellos ha jugado un papel importante:

todo esto, esto va corriendo entre la comunidad ¿no?, oye voy a presentar mi trabajo ¿en dónde? pues en el Priori, ¿qué es el Priori? Entonces todo esto empieza a **cobrar visibilidad** y para nosotros era

muy importante que el muchacho dijera: oye yo quiero estar allá ¿no?, ¿por qué vas tú y yo no? ¿no? ¿Cuál es la convocatoria? ¿Qué hiciste tú para ir? y que yo no pueda hacer ¿no? entonces al darle visibilidad se convierte en un atractivo para los muchachos ¿no? Entonces creo que esto ha jugado un papel importante (FG4, l. 118-124).

Esta opinión sobre la importancia de la visibilidad, se reitera en la opinión de los funcionarios; en este sentido, es conveniente recordar lo que Freud (1921/2004) sostiene como un elemento para atraer a las masas, al afirmar que quien quiera influir en la masa, tiene que pintarle las imágenes vivas, exagerar, repetir siempre lo mismo. No es mi pretensión llevar esta posición hasta el extremo, pero sí reflexionar en que el uso de esta clase de impresionismo y del lenguaje tiene un efecto en la interpelación de los sujetos, pues incluso los estudiantes, consideran esto como un aspecto que tiene influencia en la convocatoria del programa “Yo siento que es importante la difusión ¿no? en la medida que...como que te da más herramientas o al menos como que animas más a la gente ¿no? para que participe” (ET1, l. 245-247).

Los funcionarios perciben que la visibilidad se está logrando, uno de ellos expresa “yo no sé si porque es un evento en donde hay mucha gente, vienen, y el periódico y las fotos y todo ¿no?, está en las noticias; eh, la sociedad empieza a conocerlo al menos” (FE2, l. 1114-1116). A pesar de esta percepción de los funcionarios; los docentes y los estudiantes señalan las carencias del Verano en lo relativo a la difusión. La opinión de los docentes es divergente; algunos afirman “si consideramos la difusión que ha tenido, si no fuese importante ahí quedaría ¿no? que lo sepa el que quiera; que esté interesado, el que...que toque las puertas, pero ha habido difusión” (DM2, l. 444-446). Mientras que otros dos docentes, señalan la necesidad de nuevas estrategias para difundirlo, como ejemplifico a continuación:

actualmente no, no he visto que esté tan difundido; pero creo que lo que sería bueno de implementar sería un poco más de difusión ¿no? aparte de nuestra página web, yo creo que un poco más de...tal vez anuncios de televisión, que son bastante...bastante en el sentido de los resultados que se pueden tener (DC4, l. 108-112).

Esto puede parecer una contradicción, pues a pesar de que no se puede financiar a todos, y de que la demanda del Verano regional va en aumento, tanto docentes como estudiantes enfatizan en la necesidad de difundir mejor el Verano.

Los estudiantes hacen precisiones respecto al tipo de difusión que se requiere;

una de las estudiantes afirma “debería de haber como mayor difusión, o sea, tal vez conferencias, o sea no es nada más pegar el cartel, sino que la difusión que se haga que sea activa” (ET1, l. 372-374). Otro estudiante señala las debilidades en la difusión como una carencia importante del Verano “yo lo considero bueno ¿por qué no excelente? (...) porque yo creo que, le hace falta un poquito más de difusión, pero difusión dentro de las mismas facultades” (EM2, l. 424-426).

Estas expresiones de los actores, nos permiten asomar la mirada a la importancia que reviste que un programa como el Verano de la Investigación sea difundido, pues esta acción contribuye a sedimentar, expandir y construir más significados alrededor de este programa.

Como pudimos observar, se despliega toda una serie de mecanismos y estrategias, expresamente diseñadas o circunstanciales, que contribuyen a la interpelación de los individuos. Sin embargo, hay otros elementos que contribuyen a dicha sedimentación y actualizan la interpelación: los rituales y fetiches institucionales. Ambos elementos serán leídos discursivamente en el siguiente apartado, para lo cual me baso en la desagregación de la noción de significación (V. capítulo cuatro).

4. Rituales, fetiches institucionales y condiciones regionales que refuerzan la interpelación

Rituales

“Todo lo que se presenta a nosotros, en el mundo social-histórico, está indisolublemente tejido a lo simbólico. No es que se agote en ello” (Castoriadis, 1983: 201). Los actos reales, son imposibles fuera de una red simbólica. Lo simbólico⁷³ no es, sin embargo, un epifenómeno o algo que se yuxtapone a la realidad para expresar su contenido; no responde a ninguna característica intrínseca de la realidad ni mucho menos de lo empírico.

El simbolismo se agarra a lo natural y a lo histórico. Todo esto hace que emerjan unos encadenamientos de significantes, unas relaciones entre significantes y significados, unas conexiones y consecuencias a los que no se apuntaban ni estaban previstos (Castoriadis, 1983).

⁷³ Lo simbólico se entiende como el orden del lenguaje sin cuyo auxilio ningún objeto/proceso empírico es susceptible de ser integrado a la vida social. Está socialmente instituido y fijado temporal y espacialmente permitiendo así la comunicación entre los agentes (Buenfil, 1994) Lo simbólico estructura nuestra percepción de la realidad social.

Los rituales son muestra del carácter contingente⁷⁴ en lo simbólico, sin embargo, el simbolismo no es talmente arbitrario porque no utiliza cualquier tipo de signo en cualquier momento, sino que recurre a convenciones de lo ya instituido “Todo simbolismo se edifica sobre las ruinas de los edificios simbólicos precedentes, y utiliza sus materiales” (Castoriadis, 1983: 209). Este sentido que da Castoriadis al simbolismo nos remite a la noción de sedimentación; Derrida (1989) sostiene que no hay nada presente o una presencia como tal, sólo huellas de huellas, una sedimentación o acumulación de estratos que van alejando cada vez más la antigua presencia; la escritura no se borra, pero se recubre por la multiplicidad de interpretaciones y sentidos.

La noción de sedimentación deriva de Edmund Husserl, y fue usada por primera vez en un contexto sociológico por Schutz (Berger y Luckmann, 1979). Por sedimentación, se entiende las experiencias estereotipadas en el recuerdo del individuo como entidades reconocibles y memorables. También puede producirse una *sedimentación intersubjetiva* cuando varios individuos comparten una biografía común, cuyas experiencias se incorporan a un depósito común de conocimiento. Ésta se vuelve social, sólo cuando se ha objetivado en cualquier sistema de signos que puedan ser reiterados y que sirva como base para la transmisión.

Esta noción engrana con la que propone Correale (1998) de *hipertrofia de la memoria*, para referirse a que ciertos acontecimientos tienden a coagularse y casi a petrificarse dentro del acervo colectivo de los recuerdos, obedeciendo a modalidades rígidas y casi no modificables. Los rituales precisamente sirven para actualizar esa “memoria sedimentada”, al repetir un ritual, se revive el primer momento en que fue efectuado, se realiza para significar algo “aunque no sé si las cosas repetidas gustan - como dice el proverbio - creo que, por lo menos significan” (Barthes, 1983: 9).

Los rituales realimentan los procesos de simbolización, esto es la asignación de sentido a lo que vemos en una lectura sincrónica, porque en las situaciones organizacionales la significación no está dada sólo por las fuerzas del momento (Etkin y Schvarstein, 1989) sino como ya he mencionado, se basa en los sedimentos para actualizarlos.

⁷⁴ Laclau (1993) ubica lo contingente en el campo general de lo “accidental” planteado por Aristóteles, quien entendía como accidentes todos los rasgos permanentes de una entidad que no forman parte de su esencia. Es decir, lo contingente introduce elementos de indecidibilidad en las relaciones o identidades, pero no es sólo indeterminación, sino el elemento de impureza que deforma e impide la constitución plena de toda objetividad, le da un carácter de imprevisible.

Los rituales de grupo, son consagrados por el uso hasta convertirse en verdaderos ceremoniales; se presentan como la repetición de actos, estos actos repetidos “parecen evocar una suerte de patología obsesiva de la institución, ligada a estrictas necesidades de conservación y autoconservación” (Correale, 1998: 115).

Una visión de ritual es la que presenta Althusser (1969/2004) para quien las ideas existen o deben existir en actos insertos en prácticas. Dichas prácticas están reguladas por rituales en los cuales se inscriben: misas, entierros, mítines.

Para Castoriadis (1983), el ritual no es un asunto racional. En un ritual no hay manera de distinguir lo que cuenta más de lo que cuenta menos. Castoriadis también señala la existencia de ceremonias de paso de confirmación y las de *iniciación*, que marcan la entrada de una clase adolescente a una edad adulta. Estas ceremonias juegan un papel importante en las sociedades arcaicas, pero aún subsisten en las sociedades recientes restos útiles de las mismas. Alrededor de éstas se cristaliza una sedimentación de incontables reglas, actos, ritos, símbolos y componentes llenos de elementos mágicos y generalmente imaginarios, pero también se actualizan las capas más profundas de significado que se han sedimentado.

Como parte de la interpelación que ejerce el programa sobre estudiantes y docentes, se encuentran elementos importantes que posibilitan la sedimentación de los significados que se construyen alrededor del Verano: los rituales institucionales en la UADY.

Un ritual importante que ya he mencionado en el capítulo dos, fue la presentación del Priori como programa ante la sociedad y la comunidad universitaria. Este ritual se verificó el 11 de junio de 2002 en el Salón del Consejo Universitario del edificio central UADY; cabe mencionar que en este lugar sesiona el Consejo Universitario y es el sitio desde el cual, en la mayoría de las ocasiones, se informa a la prensa, y a la sociedad, de muchos acontecimientos de la vida universitaria. Tres funcionarios presentaron el programa: Dr. Raúl Humberto Godoy Montañez, rector de la UADY; Mtro. Alfredo Dájer Abhimeri, director de Desarrollo Académico y el Dr. Carlos Echazarreta González, quien fungía como subdirector de Investigación y Posgrado de la UADY (V. capítulo dos).

La noticia fue publicada en tres diarios locales, el Priori, fue calificado como “único en su tipo en el país” (Por esto! 12 de junio de 2002) y como un programa diseñado para fomentar el interés en la investigación científica tanto en profesores como en estudiantes (Diario de Yucatán, 12 de junio de 2002). En los tres medios,

aparecen imágenes de los funcionarios que presentaron el Priori y la información relativa al mismo (V. Anexos 5-5b).

Otro ejemplo de ritual institucional, es la entrega de becas para los muchachos que viajan al Verano. Esta ceremonia se efectúa cada año en el mes de junio aproximadamente. Durante los años 2001 y 2002, se verificó en el Salón del Consejo Universitario; sin embargo a partir del 2003, ante el incremento de becarios, la ceremonia se realizó en el auditorio de la Universidad Manuel Cepeda Peraza. Asisten medios de comunicación, docentes, directores de las facultades de la UADY o de otras instituciones participantes e incluso algunos padres de familia.

Como parte de este ritual, se verifica una sesión de fotografías. La fotografía asegura una función de lucha contra la angustia de desmembración grupal y una función de instauración de un ideal compartido en una forma específica. En la estructura de las fotografías del recuerdo de este ritual, se observan tomas de planos generales y medios,⁷⁵

las fotografías son rectangulares y se aprecia a los estudiantes sentados o de pie, alineados y rodeando a una figura central, en este caso rector o funcionarios de la UADY, es decir, los límites del grupo y su medio están claramente indicados; como en el caso de la figura cuatro, en la que tanto el Rector como el Director General de Desarrollo Académico se sitúan al centro, y los estudiantes alrededor.

En el año 2002, la fotografía contó con 39 estudiantes y autoridades de la UADY

(V. Figura 4). En el caso del 2003, la figura 5 da testimonio de un incremento de estudiantes. En esta fotografía, se observan 121 estudiantes del Verano regional y 21 del Verano nacional, y se detectaron al menos dos directores de facultades. Entre las autoridades estuvieron: el presidente de la AMC sección sureste, Víctor Manuel Loyola; la delegada estatal de la SEP, Leticia Torres González; el Rector, el Subdirector de Investigación y Posgrado y el Director General de Desarrollo Académico, los tres



Figura 4. Entrega de becas del 21 de junio de 2002. Contó con 39 estudiantes, seis directores de facultades y tres autoridades universitarias.

⁷⁵ Plano general alude a una fotografía de pies a cabeza, y plano medio, se refiere a la fotografía de la cintura para arriba. En ambos casos, aún es posible distinguir las caras de las personas que aparecen en la fotografía.



Figura 5. Entrega de becas del 25 de junio de 2003.

aprecia una representación visual del grupo como cuerpo, cada estudiante, es una parte coordinada en un conjunto coherente, valorizado, idealizado.

Desde el año de la creación del Priori, esta fotografía fue tomada en el patio central de la UADY. Fue hasta 2004, cuando la toma de la fotografía se efectuó en el Teatro Felipe Carrillo Puerto, el cual se encuentra a un costado del edificio central de la UADY Este sitio, facilita la toma de fotografías debido a sus escalones. (V. Figura 6). Contó con la presencia de 138 estudiantes del Verano regional. Cabe



Figura 6. Entrega de becas del 15 de junio de 2004.

destacar que la AMC aún no dictaminaba cuántos becarios participarían en el Verano nacional, en la fotografía no se observa a ningún director de facultad, ni a invitados o autoridades externas a la UADY. Los funcionarios de la Universidad que se encuentran en esta imagen son: el Rector y el Subdirector de Investigación y Posgrado.

En el año 2005, el ritual contó con la presencia de 163 estudiantes del Verano regional y nacional. La ceremonia estuvo presidida por el Subdirector de Investigación y Posgrado y el Director General de Desarrollo Académico, en ausencia del Rector (V. Figura 7).

últimos, autoridades de la UADY.

En las fotografías se acentúa la relación forma-fondo, esto es, la distinción del grupo de estudiantes con el fondo, o el espacio en el que están situados, que en todos los casos son los escenarios universitarios, ya sea el patio central del Edificio Central Universitario (Figuras 4, 5 y 7) o el Teatro Universitario Felipe Carrillo Puerto (Figura 6). En estos ejemplos, se



Figura 7. Entrega de becas del 23 de junio de 2005.

La fotografía de grupo aporta una “gestalt” visual con la que se identifica de manera narcisista cada miembro del grupo en el momento mismo en que la conmemoración del acontecimiento significativo, reactiva el temor de ser rechazado o apartarse del ideal colectivo (Käes, 1987) en este sentido, refuerza a los estudiantes que fueron becados y aparecen en estas fotografías (V. Anexo 6), pues son

las que ha publicado la prensa y el Alma Máter, órgano de difusión interna de la UADY. Estas fotografías tienen una función de conmemorar pues son portadoras del recuerdo de un momento crucial, emocionalmente recargado y tienen el poder de repetir lo que ya ha sido visto (Käes, 1987).

A pesar de que el ritual de entrega de becas, no fue mencionado por los estudiantes, la verificación anual de este ritual, es recordada por uno de los profesores, especialmente por el mensaje que dirige el rector a los estudiantes:

hay una ceremonia para el inicio de estos programas de Priori, del verano de investigación o de la beca tesis, hay una ceremonia en el edificio central, que él en su, en su, en la apertura de esto, en el mensaje que les da a los muchachos, es muy, muy motivante, porque yo creo que es una muestra del interés que él ha logrado y lo mismo es en la organización de los eventos finales del verano o de las beca tesis también, él acude, él está (DM2, l. 416-422).

Otro de los rituales que es de mucha importancia para los tres grupos de actores, es el congreso anual de estudiantes, cuyos antecedentes se encuentran en el Verano nacional organizado por la AMC. Estos congresos se efectuaron desde el inicio del programa nacional en diferentes estados del país, entre ellos, Sinaloa, Campeche, Guanajuato y Veracruz. La AMC en sus anuarios, documenta amplia participación de estudiantes e investigadores en los mismos, alrededor de 500 a 600 estudiantes participantes y aproximadamente de 400 a 500 ponencias por año. Estos congresos dejaron de realizarse en 1998; las críticas a esta medida se hicieron sentir en los años 1999 y 2000, a pesar de esto, la AMC, mantuvo la decisión de no reanudarlos:

se mantuvo la decisión del Consejo Directivo en el sentido de no realizar el congreso al término de los dos meses de duración del verano. A diferencia de los dos años anteriores, en esta ocasión no se registraron ni quejas ni críticas por esta decisión que sigue pareciendo adecuada, particularmente a la luz del notable incremento en el número de becas (AMC, 2001: 70).

La UADY enviaba a sus estudiantes a estos congresos nacionales, sin embargo, después de la desaparición de esta iniciativa y ante la creación del Verano regional, la UADY ha organizado estos congresos de diferente manera y en varios sitios, pero conservando un esquema general de organización de los mismos. Este congreso se efectúa en un día, con una duración promedio de 11 horas de ponencias, recesos y conferencias. En el año 2002, dicho congreso se efectuó en el Auditorio Manuel Cepeda Peraza del edificio central de la Universidad. Todos los congresos posteriores a este, fueron efectuados en otros lugares; en 2003 y 2005, en hoteles de la ciudad de Mérida y en 2004, en un hotel del municipio de Telchac Puerto; un profesor comenta “lo han hecho en sitios externos a la universidad, por ejemplo, la última vez lo hicieron en Telchac” (DM2, l. 422-423).

El evento dura un día y tiene las características de un congreso formal “se les da sus gafetes, se les da su camiseta, los invitamos a comer ¿no? hay un evento de clausura, hay una conferencia magistral” (FA1, l. 118-120). La participación del estudiante en este congreso, es vista de acuerdo con un funcionario como un compromiso pues “todos tienen la obligación de presentar un cartel, y un porcentaje, un 30% presenta también en forma oral, entonces esto les permite interactuar más sobre las experiencias que tuvieron ellos en el programa” (FA1, l. 108-115). Cabe mencionar que incluso se efectúa un concurso de carteles, en el cual, los mismos estudiantes califican los trabajos de sus compañeros. La figura 8, muestra el momento de la realización de una tarea común, y parece dar testimonio de cierto espíritu de solidaridad entre los participantes. Asimismo, los estudiantes emulan una tarea que realizan los investigadores, lo que incluso está connotado en las características del cartel así como



Figura 8. Preparación para la exposición de carteles.

en los momentos en los que los diseñadores tienen la oportunidad de explicar a sus compañeros o asistentes el trabajo elaborado.

Uno de los momentos que constituyen el congreso, es la conferencia magistral de inauguración; con este fin, la UADY invita a diferentes conferencistas nacionales y locales⁷⁶ (V. Figura 9). El conferencista, según un funcionario “trata de transmitirle al estudiante cuál es la importancia de la investigación (...) puede ser a través de sus propias experiencias y motivar su trabajo (...) que por pequeño que sea, pues es algo importante que contribuye al conocimiento de una realidad” (FA1, l. 120-124).



Figura 9. Conferencia inaugural a cargo de la Dra. Ana Ma. Aragonés, en el congreso 2004, efectuado en Telchac Puerto

Dos de los profesores, señalaron la importancia de la conferencia para los alumnos. A pesar de que uno de ellos enfatizó explícitamente la diferencia entre un conferencista local y uno nacional, ambos reconocen la importancia de que sea una persona “reconocida” en el ámbito académico:

uno de los aspectos importantes que, que yo escucho de los alumnos, es eh... cuando son las sesiones de los, de la presentación de los trabajos al final del evento, que siempre han invitado a uno o dos investigadores de alto prestigio a nivel nacional *para que les hablara sobre la investigación o les inculcara un poco más de ese aspecto*; entonces ellos conocen primero a un personaje que es importante, de alguna forma ellos están enterados de quién es fulano de tal ¿no? O saben que es una persona de mucho prestigio y lo escuchan hablar, escuchan, se vocea la ponencia que ellos traen, entonces los motiva bastante (DM2, l. 174-182).

Respecto a los diferentes sitios en los cuales se ha verificado el congreso de estudiantes, es importante señalar el caso del congreso efectuado en Telchac en el

⁷⁶ Los conferencistas magistrales en 2002 fueron: Dr. Leonid B. Sheremetov y el Dr. Héctor M. Poggi, ambos del Instituto Mexicano del Petróleo; en el 2003, fue el Lic. Federico Reyes Heróles, profesor e investigador de la Coordinación de Humanidades de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; en el 2004, fue la Dra. Ana María Aragonés, investigadora de la UNAM y en el 2005, la M. en Arq. María Elena Torres Pérez, investigadora de la Facultad de Arquitectura de la UADY.

2004, el cual fue uno de los rituales que más impacto ha tenido en los estudiantes “uno



Figura 10. Aspecto de un receso de los estudiantes en el Congreso 2004 efectuado en el Hotel Reef.

fue aquí en la UADY y otro en el Reef de Telchac, que estuvo mejor yo les aplaudo eso a los de la UADY, está mejor el Reef” (EC1EC: 6). Los estudiantes perciben de manera diferente el sitio, incluso uno de ellos expresa “padrísimo el hotel, nos podíamos mover por todo el hotel, nos tomamos varias fotos, nos tomábamos fotos cuando exponíamos” (EM2, l. 511-512) estas expresiones son congruentes con la figura 10, pues la movilidad propicia

convivencia y espacio para la socialización. La sensación de libertad de la que hablan los estudiantes, y este tipo de momentos, como fiestas o banquetes, constituyen oportunidades para la elaboración de dispositivos de lucha contra la disgregación, ante la próxima finalización del Congreso, pues “la proximidad del alejamiento es ocasión para reforzar el vínculo de pertenencia al grupo” (Käes, 1987: 98).

La UADY, en los congresos de los diferentes años, ha variado la organización; sin embargo, por lo general siempre proporciona a los estudiantes al menos una comida, ya sea almuerzo o cena, o en ocasiones ambos. Estos espacios son oportunidades para que los estudiantes convivan; ellos mismos comentan “comimos bien, cenamos bien, tanto la comida como la cena, fue un buffet” (EM2, l. 506-507). La figura 11 remite a la cena final que cierra el congreso. En la imagen hay dos aspectos a resaltar: premiación y cena. Respecto a la premiación, priva en la imagen cierto ambiente festivo, pues la entrega de constancias, insiste en el deber cumplido y recompensado. El ritual, expresado en esta imagen, funge como una tentativa de “ser cuerpo” formarlo a través de los estudiantes y protegerlo, pues el cuerpo como unidad, estará constantemente amenazado por los peligros internos y externos, en este caso, por la finalización del Verano, lo que no asegura que el estudiante podrá acceder de



Figura 11. Premiación, cena y clausura del Congreso.

nuevo al programa o continuar con una carrera científica. Por lo tanto, la importancia de incorporar e incorporarse, y apoyar estos procesos en los rituales y actos de comer y beber bien, pues el hacer cuerpo, es prepararse contra la angustia de la separación y el ataque “un conjunto antes que nada debe alimentar, proteger, prodigar cuidados. El rito asegura la incorporación última y proporciona una especie de viático y reliquia para la partida profesional” (Käes, 1987: 98).

¿Qué piensan los actores del congreso?

La realización anual de este ritual, permite que los diferentes grupos de actores construyan imágenes y significados sobre el congreso. Dichas opiniones abordan, entre otros temas, la función que el congreso cumple, la forma en que se verifica la socialización o las maneras en que los profesores participan o apoyan a los estudiantes.

Los funcionarios ven en el congreso, más implicaciones que el simple intercambio académico; entre ellas la visibilidad y la importancia para la socialización de las experiencias:

se nos hizo que este ejercicio tenía muchas ventajas, tenía ventajas para el muchacho, tenía ventajas para el programa, porque le daba visibilidad y además tenía una gran importancia en socializar las experiencias ¿no? de tal manera que lo que tú fuiste a hacer, o alguien fue a hacer pueda ser conocido por otros (FG4, l. 148-152).

El congreso es calificado incluso como “formal” (FG4, l. 116) y como un elemento de difusión del trabajo académico y del Priori, que beneficia tanto a los estudiantes como a la UADY:

la institución percibe, aloja, eh, siente al programa como un programa de valor ¿no?, y eso lo podemos ver que se refleja en varias, en varias cosas (...) *los profesores vienen a los congresos, los directores vienen a los congresos, a veces no los invitamos, pero vienen ¿no?* em, incluso en este caso particular, la sociedad, y las, las, los medios de comunicación, yo no sé si por que es un evento en donde hay mucha gente, vienen, y el periódico y las fotos y todo ¿no? está en las noticias; eh, la sociedad empieza a conocerlo al menos, si no a percibir realmente el fondo y el objetivo pero sí a conocer que hay eventos diferentes en la universidad, que los muchachos no sólo van a clase, sino que hay más

cosas en la universidad, que sus hijos hacen cosas diferentes (FE2, l. 1108-1119).

Respecto a la función académica, un funcionario destaca que este congreso permite que el muchacho madure un poco más al preparar una presentación y enfrentarse a un público “de calidad” que incluye tanto a compañeros como académicos. Para esto requiere del “rigor y la responsabilidad de una presentación, porque (...) no es simple, requiere de mucho trabajo (...) de un orden (...) de un método para hacerlo bien y de un dominio de ciertas herramientas computacionales” (FG4, l. 139-148) Un docente incluso opina que “la gente que va les critica de todo” (DM2, l. 197-198).

Otra función que cumple el congreso en opinión de los funcionarios es la de “monitor imperfecto” (FE2, l. 718) de las experiencias de los estudiantes; esto significa que en muchas ocasiones en los congresos, se refleja el trabajo del profesor, pero no necesariamente las experiencias del muchacho o su aprendizaje, ante esta carencia un funcionario comenta “quiero yo ver el resultado del aprendizaje en él, aun cuando no haya logrado descubrir algo científicamente importante ¿no? que en seis semanas no se logra, pero *en qué cambió al muchacho, eso es lo que yo quisiera ver*” (FE2, l. 724-726). En esta expresión se encuentra reflejada y reiterada la necesidad de desarrollar indicadores y mecanismos para evaluar las ganancias reales de los muchachos y poder conocer o desarrollar las potencialidades del programa en su relación con “otros momentos del estudiante, con el desarrollo la carrera, con la movilidad, con estancias en otros lugares, con su desarrollo posterior en las tesis, en el posgrado” (FE2, l. 1068-1070). También en este comentario se encuentra matizada la visión de la temporalidad, pues a pesar de que en sentido estrictamente cronológico, dos meses representen un lapso breve, dependerá de la subjetividad de los actores la significación que hagan de ese período. Para un estudiante, puede convertirse por ejemplo en la posibilidad de realizar otra estancia, con lo que se agregarían dos meses más o la intención de estudiar un posgrado.

En el caso de los profesores entrevistados, sólo uno de ellos señaló que el congreso es una oportunidad para que los alumnos vean “cómo se culmina un poco el quehacer de la investigación” (DC4, l. 98-99). Las opiniones de los demás profesores, giraron en torno al proceso de preparación de los estudiantes para el congreso, las dificultades que enfrentaron y las estrategias que diseñaron para enfrentar estos aspectos.

Estos aspectos, reiteran la función académica que en opinión de los docentes, cumple el congreso para los estudiantes. Por ejemplo, durante el proceso de preparación de los estudiantes, los profesores emiten recomendaciones sobre el resumen que los estudiantes mandan para su publicación en las memorias, supervisan el diseño del cartel, y en caso de que el estudiante tenga ponencia, el profesor corrige y apoya al estudiante en esta actividad:

en tu título, el fondo que tú usaste con la letra no contrastaba, a veces se perdía, no se veía; el objetivo no está claro, la hipótesis que planteas... o sea van de *aspectos de la forma, hasta que ya tocan aspectos de fondo*, entonces, este... aquí tengo manual de cómo deben hacerse las presentaciones, se los he pasado para que revisen, les digo usen tal fondo, tal tipo del letra y no metan tanto texto o no me gusta mucho que... ya ves (...) las animaciones, que a veces eso distrae y hace más lento ¿no?, si tienes diez minutos, diez minutos (DM2, l. 200-206).

Los docentes manifestaron que las dificultades en este proceso están relacionadas principalmente con el tiempo y los calendarios en los que hay que entregar informes o preparar carteles o ponencias; otra dificultad es que en ocasiones el docente no tiene la información completa sobre lo que el estudiante tiene que presentar o las habilidades para apoyar a los estudiantes en el material que les es solicitado:

mostrar un proceso social en un cartel, o un hecho social en un cartel, no nos lo han enseñado y se nos hace (...) cuando menos a mí se me hace una parte muy difícil; lo que no se me hace difícil es dirigirles una ponencia, cómo hacerle, mira tu ponencia debe tener esto, así vamos hacer, se las reviso, se las compongo, las ayudo y todo (DP1, l. 738-743).

Este es un ritual para otro ritual, pues la preparación de los estudiantes tiene implicaciones en las estrategias que los docentes diseñan para lograr que el estudiante no llegue en desventaja al congreso. La mayoría de los docentes programa reuniones de práctica o revisión con los estudiantes de los trabajos que presentarán; destaca en uno de los casos, una estrategia empleada por un docente que consiste en “juntar a esos tres niveles ¿no? Los de doctorado, los maestría y los de licenciatura, pues, tener ese tipo de reuniones” (DM2, l. 147-149), reuniones en las que se somete a los

estudiantes de licenciatura que participan en el Verano a críticas previas y observaciones, “los despedazaban” comentó el docente, y él los invitaba a no sentirse mal, sino a aprovechar esta experiencia. La utilidad de esta estrategia del docente para que los estudiantes pierdan el temor a hablar en público, fue confirmada por las expresiones de sus alumnos, quienes incluso, a pesar de su preocupación y nervios por ser la primera ponencia en un congreso, comentaron las ventajas que este ejercicio⁷⁷ había representado para ellos.

Para los estudiantes, el congreso es visto como una experiencia que requiere preparación y guía; al menos tres de los entrevistados enfatizaron en la importancia del rol del investigador con el que trabajaron y sus recomendaciones “ponle más fotos, quítale tantas letras, no pongas tantas letras, no vayas mal vestido, no vayas en chancletas ¡un montón! todo eso me estuvo corrigiendo” (EM2, l. 207-209) uno de ellos comenta “el congreso era nuestra primera experiencia y no sabíamos a qué íbamos y tampoco queríamos (...) ponernos a decir o ver cosas que en un momento dado no se entiendan, y tratamos de hacerlo lo más sencillo que se pueda y en eso nos ayudó bastante el doctor” (EG4, l. 51-55).

El marco “de diversión” en el que se desarrolla esta experiencia académica, se refleja en muchas expresiones que ya he presentado. La imagen que perdura en los estudiantes es que “el congreso estuvo divertidísimo, sobre todo la salida del congreso para aquí estuvo divertidísima, hicimos relajo en el camión, los de veterinaria nos veían con cara de ¿qué les pasa?” (EM2, l. 490-492). A pesar de este marco de diversión, el congreso sí representa para ellos una experiencia académica pues la mayoría de los estudiantes lo califica como “buena experiencia” incluso una estudiante manifestó frustración por no haber participado en un congreso. Esto refleja la inclusión de los estudiantes en las actividades académicas a través del ritual, pues se establece un código común a todos los miembros de una formación colectiva: investigadores, funcionarios, estudiantes. Dicho código, se representa en el ritual, y permite la creación de vínculos entre representaciones singulares de cosas aún inarticuladas, como los fetiches y las acciones que conciernen a los “investigadores”, a conceptos más abstractos como la noción de investigación, que se presenta como un nodo que articula los intereses y deseos de las personas reunidas en el ritual del congreso. La noción de

⁷⁷ Uno de los estudiantes entrevistados que perteneció a este grupo de trabajo, me indicó antes de la entrevista que era muy introvertido. Gran parte de la entrevista fue desarrollada de una manera sintética y precisa; sin embargo, al momento de hablar sobre su tema de investigación y sus planes de posgrado, la expresión de este estudiante fue más fluida y segura.

investigación, e incluso ciencia, se presenta en diferentes sitios, momentos y materialidades del ritual (V. figura 12).

El congreso crea a los estudiantes nuevos retos académicos. Uno de éstos es la preparación de la ponencia, lo que se manifiesta en un comentario muy espontáneo y fresco de un estudiante “cuando tuvimos que hacer nuestra presentación para el congreso, ahí como que nos explotamos el cheto ¿no?” (risas) (ER3, l. 116-117). Otros retos son superar los nervios por ser la primera vez que exponen ante un auditorio o en un congreso, o manejar situaciones emergentes durante sus ponencias; por ejemplo una de las que comentó un estudiante, fue que

era el último en realizar su presentación “y obviamente a los últimos como que ya no los pelan porque ya te quieres ir o ya quieres la cena y la pachanga y todo; y fue una sorpresa ver que nos hicieron preguntas y que hubo interés” (ER3, l. 431-433) para superar esto ellos captaron la atención diciendo “¡gracias a nuestros asesores que vinieron a apoyarnos! (risas) como para que despierte la gente” (ER3, l. 445-446).

Esta acción de nombrar a los asesores para captar la atención, tiene otras connotaciones; a pesar de que fue un recurso para atraer la atención del auditorio, trae a la discusión otro elemento que es relevante para los estudiantes, la importancia de que el profesor acuda a sus ponencias “fueron por nosotros y ahí estuvieron echándonos porras” (ER3, l. 446-447). Esta expresión reviste cierta importancia porque no todos los profesores van o no siempre se pueden quedar a las ponencias de los estudiantes sino únicamente a la conferencia magistral. Una docente expresa “uno va por solidaridad con el estudiante, porque se siente comprometido, el estudiante espera que tú llegues a escuchar a su trabajo (DP1, l. 631-633). Para los estudiantes, no sólo es importante la asistencia del profesor, sino el proceso de preparación que se haya efectuado conjuntamente.



Figura 12. Aspecto de los camiones que transportaron a los participantes del congreso de estudiantes efectuado en 2004 en Telchac Puerto. Los letreros dicen: la ciencia es prioridad de todos.

El congreso se presenta como la reunión de un número restringido de personas en un mismo lugar, estudiantes e investigadores, que participan en la misma acción dentro de una relación mutua; son individuos interdependientes siguiendo modelos.



Figura 13. Llegada al hotel y múltiples formas de vestir.

Correale (1998) señala la existencia de máscaras que el individuo tiene inclinación a representar, que tienden a aprisionar al individuo en roles coagulados; en este sentido es conveniente destacar que existen otras condiciones que rodean al ritual, como la manera de vestir de los profesores en un ambiente mucho más académico y diferente al de la convivencia diaria de la facultad, esta imagen la persiguen algunos estudiantes y se refleja en el congreso (V. figura 13), pues además de las usuales formas de vestir, representadas por la mezclilla, aparecen vestidos en las mujeres, así como pantalones y camisas de vestir en ambos casos, además del uso de ciertos materiales para sus ponencias. En la expresión de un estudiante se refleja cómo impacta en él este aspecto relacionado con la apariencia, pues de la misma manera que el profesor actúa (Goffman, 1989) el estudiante empieza también a actuar:

todos bien vestidos, tú veías a todos por primera vez bien vestidos de manga larga, cuando por lo general en ingeniería no es por hacer mala publicidad, sobre todo, no es típico, porque como... es más, como con los doctores nos llevamos muy bien y algunos de ellos se visten así de pantalón de mezclilla, van con sus sandalias, y así, como son gente sencilla pues *nosotros vamos imitando* eso, entonces de repente vemos en el congreso a gente muy bien vestida, así todo más...no los reconocíamos (EM2, l. 527-533).

A pesar de las múltiples bondades del congreso, un estudiante expresó una deficiencia, señala que hacer el congreso en un solo día, no permite que el tiempo sea suficiente, ni da la oportunidad de conocer a gente de otras facultades o asistir a sus presentaciones “Yo siento que está muy, muy, muy achocado todo en un día, yo creo que se debe hacer al menos en dos o tres días” (EM2, l. 422-423). Este ejemplo da cuenta de lo que ya he señalado anteriormente respecto a que las identificaciones no

son totales, pues los estudiantes, a pesar de que señalan los aspectos positivos del Verano, también tienen elementos críticos que les permiten ver y enunciar que no es un programa acabado, sino con precariedades.

Como se puede observar, el congreso es un ritual que está enmarcado en muchas condiciones favorables a pesar de las deficiencias que pueda tener, además de que es percibido como un elemento de valor para la difusión del programa y para la visibilidad de las acciones de la UADY. Esta experiencia, por ejemplo, da a los estudiantes “la responsabilidad de que tienen que presentar algo, y les da también mucho orgullo que (...) haya un foro en donde puedan presentar su trabajo (FA1, l. 115-117). Durante el congreso pueden verificarse aprendizajes, actuaciones e incluso identificaciones, por ejemplo cuando un estudiante expresa “Sí, fue padrísimo, fue



Figura 14. Aspecto de las ponencias de los estudiantes.

sentimos como si fuéramos investigadores” (EM2, l. 537). Las ponencias como se muestra en la figura 14, cuentan con todos los elementos (moderadores, medios audiovisuales, auditorios en escucha) que pueden hacer sentir a los estudiantes como investigadores; en este sentido, estos rituales son un paso de “lo crudo a lo cocido” para el estudiante (Strauss, 1968) son ritos de iniciación, mediadores

que van “cocinando al estudiante” para una vida académica futura. Jones (1980) citado por Becher (2001: 54 y 55) en un trabajo sobre sociólogos señala:

Este rito de iniciación comienza cuando el neófito ingresa a un templo (...) donde, en cierta forma, se retira del mundo profano; las pruebas posteriores, que a veces llevan muchos años, comprenden una serie de severas abstinencias rituales, entre las que se encuentran comer alimentos impuros, ayunar, dormir poco, bañarse con poca frecuencia, etc., todo bajo los ojos de los ancianos del clan, que funcionan como sus padrinos.

Las implicaciones que se han producido como consecuencia de este tipo de congresos se han reflejado en las acciones de la UADY. Uno de los funcionarios expresa que “las experiencias que se recaban hemos visto que son tan buenas que

vale la pena compartirlas entre ellas” (FD3, l. 46-48) por lo tanto la UADY no sólo organiza el Congreso de Estudiantes del Verano, sino también congresos para los estudiantes de becas tesis, así como para difundir los resultados de las investigaciones de Jóvenes Investigadores, programas enlazados con el Verano y que forman parte del Piori.

De este análisis, se desprende la afirmación de que efectivamente el Congreso es un ritual que permite la sedimentación de ciertos significados en la UADY. Como parte de este congreso existen otros dispositivos que también contribuyen a dicha sedimentación: los fetiches.

Fetiches

Existen diferentes formas de abordar el fetiche (antropológica, teológica, económica, psicoanalítica) cada una de las cuales destaca aspectos distintos. No obstante esta gran distinción, todas las perspectivas tienen en común, que el fetiche implica la investidura de sentido en un objeto; es decir, en los objetos se depositan valores que los objetos no detentan *per se*. Por ejemplo, en la bandera se inviste un valor cívico nacional; en la mercancía un valor económico y de intercambio; en un escapulario, la protección divina, etc.

Para Freud (1927/1976) el fetiche es un monumento recordatorio del triunfo sobre la amenaza de la castración y de la protección contra ella. El fetiche es el sustituto del falo de la mujer, en el que el varón ha creído y no quiere renunciar, pues se rehúsa a saber que la madre no posee pene o que fue castrada. Ante esta percepción, surge una acción enérgica para superar la desmentida, el horror a la castración y a la idea de que su propia posesión de pene corre peligro. Surge entonces un sustituto: el fetiche, que tiene cierta dimensión de ocultamiento, o de acceso a la ansiada visión del cuerpo femenino. Freud (1927/1976) documentó que cierto número de sujetos, regían su elección de objeto por un fetiche, manifestaban estar contentos con él y hasta alababan las facilidades que les ofrecía en su vida amorosa,⁷⁸ pues les resultaba cómodo obtener satisfacción a través de éste y era accesible con facilidad. Los sujetos por lo tanto, pueden desarrollar ternura y hostilidad en el tratamiento del

⁷⁸ Es importante recordar que para Freud (1921/2004) lo amoroso no se reduce a lo sexual, pues él señala que no es posible apartar de esta noción “lo otro que participa de ese mismo nombre: por un lado, el amor a sí mismo, por el otro, el amor filial y el amor a los hijos, la amistad y el amor a la humanidad” (Freud 1921/2004: 86). Es lo que él denomina como concepción ampliada del amor; para aludir de manera más neutra a esos vínculos de amor, se refiere a ellos como lazos sentimentales.

fetiche.⁷⁹

El conjunto de fetiches que se analizó estuvo conformado por diferentes objetos publicitarios entre los que se encuentran: mochilas, plumas, programas, memorias, constancias, camisetas y fotografías. Estos objetos pueden ser leídos como fetiches en la medida en que quedan investidos de diversos valores (académicos, afectivos, etc.) y significan algo (V. capítulo cuatro) para los actores.

Integré una colección de objetos a la cual denominé parataxis de acuerdo con la noción propuesta por Barthes (1990). Dicha colección resultó útil para analizar aspectos del proceso interpelatorio del Verano así como para ver que el sólo hecho de que la UADY entregue estos objetos a los estudiantes, otorga al “ritual” del congreso, la legitimación de un evento académico formal (independientemente de cómo sean recibidos estos objetos) “Nos dieron un bultito, una pluma, una libreta, supuestamente para que tomemos apuntes ¡no sé que apuntes íbamos a tomar! (Risas)” (EM2, l. 504-505).

Para analizar el modo de operar de estos objetos investidos de significación, fue importante aludir a la noción de parataxis, tomada de la retórica. La parataxis es una noción útil para explicar la agrupación de los objetos seleccionados, es diferente a la sintaxis, la cual consiste en composiciones de objetos, sintagmas, fragmentos extensos de signos. Esta sintaxis de los objetos es muy elemental, a diferencia de la parataxis, pues en ésta, los objetos pueden estar ligados por esta forma de conexión que es la yuxtaposición pura y simple de los elementos; personalmente agregaría que esta parataxis se da en función de la intencionalidad que se persigue, pues esto permite variaciones en los significados construidos. Barthes (1990) usa el ejemplo de la ordenación de muebles con el sentido final de lograr “un estilo”, esto permite que la relación no sea sólo de agregación o sintaxis, sino que sea significativa al lograr un ambiente determinado.

Por lo tanto, aunque los objetos no sean analizados año por año, debido a las dificultades que representaba integrar toda la colección de objetos publicitarios cronológicamente ordenados, mediante su integración en una parataxis, se puede observar la función interpelatoria que cumplen.

⁷⁹ Debo recalcar que pudiera parecer que todo objeto puede convertirse en fetiche; visto así, la respuesta sería afirmativa, pero esto dependerá de la subjetividad de la persona que asigna o inviste de significado al objeto. Las diferencias de significados asignados, serán importantes para definir si un objeto puede ser fetiche o no (los fetiches aquí analizados, tienen la potencialidad de serlo). Hecha esta aclaración, señalo que les asigné el término fetiches para representar esta potencialidad.

Una alternativa que presenta Barthes (1990) para el análisis de objetos es la exploración del mensaje de denotación y mensaje de connotación. En el mensaje de denotación hay un conjunto suficiente de significantes, y ese conjunto remite a un cuerpo, no menos suficiente de significados; el mensaje de denotación es la posibilidad de “traducir” lo literal, lo descriptivo y tiene un carácter analítico. El segundo mensaje es el de connotación, el cual tiene un carácter global; por lo general son rasgos de estilo, provenientes de la retórica. En esta operación de unión de la denotación y la connotación, aparece una “arquitectura de mensajes”, la cual no es una simple adición o sucesión, sino una constitución e integración de significantes y significados. Es así como se crean mensajes dobles, denotados-connotados. Barthes sin embargo, ha destacado que la denotación no es el primero de los significados sino más bien la última de las connotaciones (Torfing, 1991) por lo tanto debo aclarar que la denotación y la connotación están estrechamente imbricadas, y las utilicé en este trabajo, separadas, únicamente con ciertos fines analíticos, pero sin presuposiciones ontológicas.

Panofsky (1980) elabora una distinción entre iconografía e iconología. La iconografía usa la experiencia práctica para reconocer o describir objetos; mientras que la iconología usa la intuición sintética y lo que el autor llama “tendencias humanas” para interpretar. Propone tres niveles de análisis: el contenido temático primario o natural, constituido por las formas; el contenido temático secundario o convencional, constituido por el mundo de las imágenes, historias y alegorías y el significado intrínseco o contenido, constituido por el mundo de los valores simbólicos.

En un intento de aproximarme a la función interpelatoria de la colección significativa de objetos, integro las semejanzas entre Barthes (1990) y Panofsky (1980) para proponer un análisis que se base en: 1) la descripción o denotación, (2) búsqueda de las connotaciones o valores simbólicos; por ejemplo, en el caso de una camiseta, ésta tiene una función o utilidad práctica, logotipos, frases incluidas en su diseño. Ambos aspectos estarán presentes en las aproximaciones analíticas que se esbozan en los objetos; ante la imposibilidad de separarlos, intento al menos dar cuenta de estos dos aspectos. Estas opciones están complementadas con el análisis básico semántico,⁸⁰ para dar cuenta de las funciones que cumplen estos fetiches, que parten de la base de ser objetos publicitarios.

⁸⁰ Se puede consultar el ejemplo de este tipo de análisis en el apéndice dos de *Cardenismo, educación y antagonismo* (Buenfil, 1994).

Esta intención de dar cuenta del papel de los objetos que se constituyen como fetiches institucionales, surge debido a que a pesar de que este tema no fue incluido en la guía sugerida de preguntas para mis informantes, los actores nombraron estos objetos. En este sentido, retomo la noción de Barthes (1983) de *conciencia significativa* que remite a que se puede razonar sobre los objetos del VIC, independientemente de su materia. Por ejemplo, los funcionarios destacaron el rol de las memorias del congreso (V. figura 15):

una de las diferencias del verano con el de la, de la Academia e incluso con el Verano del Delfín, es que no sólo hacemos el congreso, pero además se publican las memorias, y las memorias los muchachos las refieren, la citan, y tiene un impacto, un, un, oculto, más que la mera publicación ¿no? en los muchachos ¿no? y están en las bibliotecas las memorias (FE2, l. 1104-1108).

Figura 15. Modificaciones de las memorias de los congresos.



Las memorias del 2002 y 2003 fueron impresas. En 2004 se presentaron en un disco compacto en tamaño normal; mientras que en 2005 se usó un mini disco compacto.

En pláticas previas o posteriores con los estudiantes que participaron en esta investigación, surgieron comentarios sobre los objetos; por ejemplo, uno enfatizó en que entregaron bolsas de más utilidad para una mujer, tal vez porque muchos de los organizadores eran mujeres; a diferencia del siguiente congreso en el cual les entregaron una mochila de uso más útil y generalizado; este comentario puede parecer irrelevante, pero da cuenta de que los objetos sí representan una utilidad para el estudiante. Adicionalmente, les entregan otros objetos de uso cotidiano como lápices, plumas, borradores, que se muestran en la figura 16; los cuales, naturalizan el concepto del Verano de la Investigación.

Figura 16. Objetos cotidianos que naturalizan el sentido del Verano



Estos objetos se presentan como verosímiles y denotan que existe un grupo asociado al objeto, a sus cualidades. Gracias a esta vinculación asociativa, el grupo también se vuelve un objeto ofrecido al consumo “nada ocurre que no esté sometido al poder del grupo” (Käes, 1987: 67) La argumentación publicitaria selecciona ciertas figuraciones del objeto y asocia determinados productos a tipos particulares de grupos, en esta medida, es posible indicar cuál es el objeto del deseo representado por el grupo deseoso. Otros ejemplos los encontramos en los portafolios que fueron obsequiados a los estudiantes en el año 2005, y las constancias, que han sido entregadas todos los años. Estos objetos, expresan un tono más formal y más asociado con la figura de un académico o un investigador (V. figuras 17 y 18).



Figura 17. Portafolio que fue obsequiado a los estudiantes en el congreso 2005.



Figura 18. Constancias entregadas a los estudiantes en los diferentes congresos.

El objeto mejor recibido entre los estudiantes fue la camiseta, fetiche que permite usar de manera inversa la idea propuesta por Barthes (1983) en la cual, el autor retoma el ejemplo de un strip tease, para demostrar que la finalidad del mismo no

es en sacar a la luz una secreta profundidad, sino significar mediante el despojo de una vestimenta, la desnudez como ropaje natural de la mujer. Si esta operación la pensamos a la inversa, podremos percatarnos de que usar un objeto puede representar investirlo o investirse de significado y no únicamente cubrir el cuerpo. Esta significación de los objetos a través de su uso, es un camino de “conversión” de los estudiantes en una “persona que hace investigación” o que está incursionando a este mundo de valores simbólicos.

En el caso de la camiseta entregada en el Primer congreso de estudiantes de 2002 (V. figura 19), se puede observar el uso de logotipos institucionales que hacen referencia a la pertenencia del Priori (segundo logotipo) a la universidad (primer logotipo), vale la pena recordar lo que señala Käes (1987) acerca de las marcas en la ropa, las cuales funcionan como signos de pertenencia.



Figura 19. Parte delantera y posterior de la camiseta del congreso 2002.

También se observa en la parte posterior de la camiseta, una frase que integra la palabra Priori, para señalar la importancia que reviste la investigación en la UADY; así como el uso del color institucional: azul marino. Otro aspecto relevante es la inclusión de los nombres de los estudiantes participantes, esto indica que ellos formaron parte de un grupo que posee un nombre y que tiene progenitores en la novela familiar institucional (Käes, 1987).

En el caso de la camiseta de 2005, que se muestra en la figura 20; se usó un color verde brillante (en los años anteriores fueron amarillas y anaranjadas). Destaca el logotipo que se usa en este año, el cual alude al 100% Priori, es decir una “totalidad” o formar parte del programa “íntegramente”. Señala Käes (1987) que todos los grupos

están, como el cuerpo, marcados por el deseo del otro para su identificación y su identidad. De aquí derivan las funciones de los signos, siglas, emblemas que se imprimen en los objetos publicitarios y las que muchas veces, “reciben” el deseo de su fundador.

El uso de estas camisetas cumple una función institucional en la fotografía del recuerdo (V. Anexo 6). Retomo estas fotografías porque desde la perspectiva del APD, la imagen como referente empírico, puede ofrecer respuestas o hablarnos, debido a que es susceptible de muchos modos de lectura y no es solamente una forma teórica de representación, se trata de *esta* imagen ofrecida para su significación; “la imagen sin duda, es más imperativa que la escritura, impone la significación en bloque, sin analizarla, ni dispersarla” (Barthes, 1983: 201).



Figura 20. Camiseta del congreso 2005.

La institución mediante los fetiches, también emite una propuesta de acción y de identificación; así, propicia la construcción de una nueva identidad: “el estudiante del Verano” o el “veraniego”. Estos son segmentos propicios para lograr las identificaciones del yo, pues mediante estas propuestas puede lograrse o no, la interpelación exitosa del individuo, en el primer caso, se logra en el individuo un sentimiento de subjetivación y pertenencia “soy parte del Priori” o como un estudiante menciona “sientes como que ¡ah, soy el chico del verano de la investigación, estoy haciendo algo productivo!” (ER3, l. 510-511). Hay una internalización del sentido institucional, de lo que la institución “da” al individuo para entender la realidad.

El sentido es siempre un hecho de cultura, un producto de cultura que es incesantemente naturalizado “creemos encontrarnos en un mundo práctico de usos, de funciones, de domesticación total del objeto, y en realidad estamos también, por los objetos en un mundo de sentido, de razones, de coartadas” (Barthes, 1990: 255). Hay un sentido que desborda el uso del objeto, por lo tanto como hemos visto a través de los ejemplos, cualquier materia puede ser dotada arbitrariamente de significación (Barthes, 1983).

El objeto al constituirse como forma, se empobrece como un significante en sí mismo y pasa a alimentar al concepto de Verano. La forma, por lo tanto, no es un

símbolo sino que se hace “cómplice de un concepto que recibe ya armado” (Barthes, 1983:210). En este caso el concepto de Verano, se convierte en una presencia prestada o un significante vacío. El Verano regional, al legitimarse mediante una serie de objetos, que incluso refuerzan la dimensión regional que veremos enseguida (Ver figura 14) los convierte en formas, en fetiches y pasan a formar parte del concepto mítico de Verano; los tiene a su disposición y de ellos, entre otras cosas, va a alimentarse el mito.⁸¹ “El sentido será para la forma como una reserva instantánea de historia” (Barthes, 1983: 209); de esta manera, el Verano podrá reconstruirse o recordarse a través de los fetiches o de los rituales.



Figura 21. Fetichismo con elementos regionales. Ésta es una bolsa de manta que fue bordada en punto de cruz, por las mujeres de una comunidad de las Unidades de Desarrollo Sustentable de la UADY. La imagen es un venado el cual, es un símbolo regional.

Otra condición que refuerza la interpelación: lo regional

Dos funcionarios comentaron la importancia de que el Verano sea regional pues “son pocas las universidades que tienen un esquema de este tipo ¿no? propio, la mayoría adopta el de la Academia Mexicana de Ciencias” (FG4, I. 237-239). Un docente reforzó la opinión de estos funcionarios, al comentar que el hecho de que no todas las universidades tengan un programa como éste “les da un cierto prestigio”

(DC4, I. 341).

El Verano regional (V. figura 21), es algo que en opinión de un estudiante “todos lo reconocen (...) como algo interesante, como algo muy válido, como algo que vale la pena, en forma” (ER3, I. 411-412). Los docentes coinciden con esta visión de la versión regional pues señalan que “nos da la oportunidad de que seamos de casa, (...) si bien (...) puede venir gente de fuera, aquí le está dando la oportunidad a gente de casa” (DP1, I. 1006-1008) además de que favorece la educación de la región, la cual “es una

⁸¹ Barthes (1983) entiende el mito como un habla; para él, la significación es el mito mismo. El mito no oculta nada, tiene la función de deformar, no de desaparecer, es un punto de inflexión que tiene un carácter imperativo, de interpelación: me viene a buscar, me conmina a recibir su ambigüedad expansiva. La constitución del mito tiene una motivación y por lo tanto recurre a una naturaleza falsa, al lujo de sus formas significativas, porque naturaliza decorando la utilidad de los objetos. La “riqueza” del mito está en su motivación. El mito prefiere trabajar con imágenes pobres, listas para su significación.

de nuestras fuentes de inversión y de trabajo” (DT3, l. 852).

La perspectiva regional puede tener fisuras, por ejemplo, una estudiante señala que al salir de su estado y compartir el espacio con un estudiante de otra universidad se percató de que él tenía “muchísimos más conocimientos de historia, pero como de historia nacional, nosotros muy enfocados a lo regional⁸²...o sea fue para mí fue así como un shock, porque dije ¡no puede ser! o sea, no que mal estamos, sino...estamos en otra dimensión ¿ajá?” (ET1, l. 118-121).

A pesar de estas fisuras, los muchachos señalan varias razones para preferir el regional, entre las que se encuentran por ejemplo, que en comparación con el Verano nacional, el regional requiere menor inversión económica a pesar de que puedan tener la oportunidad de conocer otros lugares,⁸³ que existe menor presión en la entrega de trabajos que el Verano nacional por su calendarización: “no voy a pasar por eso teniendo la facilidad de hacerlo aquí” (ER3, l. 480); o porque los temas están más contextualizados con lo que ellos conocen o su comunidad (porque “es algo cercano a ti”). También las fisuras del Verano nacional les hacen optar por el regional, entre éstas comentan por ejemplo, que el investigador tenía demasiados estudiantes o “lo de elegir el investigador y de que me aceptara, fue desesperante porque ves los temas te gusta uno, hablas con él y le dices, y decía no la academia ya me asignó tres” (EG-03: 7) además de que no poseen información suficiente sobre las maneras adecuadas de contactar al investigador. Otra dificultad del Verano nacional, es la del hospedaje “llegamos a México, así como que...a dormir bajo el puente porque no teníamos donde llegar, o sea en alguna casa o algo, y eso fue así como que el trauma de que ¡no encuentro dónde dormir!” (EG-03:7).

Otras razones para preferir lo regional que no fueron señaladas por los estudiantes, pero sí por los funcionarios, fueron las implicaciones de la cultura regional:

a lo mejor es un muchacho también en un estado de madurez temprano,
es un muchacho que a lo mejor es más dependiente de la familia, los

⁸² Este aspecto, de enfatizar lo regional en la formación académica, es un punto que tal vez deba causar reflexión y/o implementación de ciertas medidas, especialmente en los casos de diseños de planes y programas de estudio y la formación académica que reciben los estudiantes, pues a pesar de que pueden haber diferencias entre facultades (no es posible generalizar con un caso) en esta entrevista, se pone en evidencia la fuerte presencia de lo regional en la formación académica. Este aspecto podría representar una debilidad para los estudiantes, especialmente ante las nuevas condiciones de movilidad (Veranos o estancias) hacia otras instituciones.

⁸³ Uno de los estudiantes comentó que deseaba irse al Verano de la AMC por el tema, sin embargo al percatarse de los costos decidió no ir, y dice de manera secundaria, que ya conocía el Estado que visitaría.

yucatecos somos muy arraigados a la casa y a los cuarenta años viven todavía con la mamá y se casan y viven con la mamá, entonces hay un arraigo familiar muy grande ¿no?, entonces pensamos, vamos a ayudar en ese proceso de maduración (FE2, l. 208-213).

Aunque el viaje de los estudiantes sea a estados vecinos, cercanos o incluso a municipios del mismo estado, estas implicaciones regionales requieren de la negociación con los padres de familia, incluso existen algunos casos comentados por los funcionarios “muy interesante todo el proceso, porque bueno, ella quería ir, sus papás no querían que fuera, finalmente su papá la llevó a San Cristóbal de las Casas (...) y esto, pues le abrió otro mundo” (FA1, l. 226-229). Un funcionario señala que un logro del programa, estrechamente relacionado con el arraigo regional ha sido:

adquirir confianza y confiabilidad porque aquí está de por medio *la decisión de una familia de permitir que el niño salga, que la señorita salga, y yo creo que eso también juega un papel muy importante ¿no?* y todos en la condición de padres de familia, miramos eso como una cuestión importante (FG4, l. 211-215)

5. ¿Es una interpelación exitosa?

En este capítulo señalé las implicaciones que tiene el manejo de la noción de identidad. Reitero que no partí de una noción dura de la misma, sino que recuperé y enfatiqué, que la identidad se va construyendo a través de sucesivas y múltiples identificaciones, y no puede llegar a constituir una unidad cerrada; unificada sí, pero heterogénea. Desde esta consideración, pueden surgir nuevos cuestionamientos sobre la identidad: ¿cómo se llega a ser? ¿cómo se producen esas múltiples identificaciones? En este capítulo avanzamos un primer paso para responder estas preguntas, al analizar los modos en que se ejerce la interpelación o llamado a los sujetos, y que pueden ocasionar que los actores de la UADY se identifiquen o no con las propuestas emitidas.

La institución educativa, parte de ciertos modelos ideales de formación y los propone a sus integrantes (Miedema y Wardekker, 1979) sin embargo, ellos son capaces de negociar sus respuestas. Aún en el caso de interpelaciones e identificaciones exitosas, los actores pueden des-identificarse, pues este proceso nunca es total sino inacabado. Por ejemplo, en algunos de los casos de estudiantes que participaron en el Verano regional, observamos cómo a pesar de sentirse

convocados por el programa, éste funciona para desmitificar la labor de la investigación e incluso, para aclararles la opción de no continuar por el ámbito investigativo. Se confirma, que la interpelación puede ser fallida, o que puede haber transgresiones en las identificaciones. La interpelación, es por tanto, necesaria pero no suficiente para la constitución del sujeto.

Lo que se analizó en este capítulo, estuvo relacionado con las modalidades discursivas de la interpelación en el caso del Verano regional de la UADY. Se analizaron aspectos de las enunciaciones de los actores, así como algunos aspectos icónicos y condiciones que refuerzan todo este despliegue de mecanismos para interpelar a los sujetos. De esta manera podemos observar, que los medios que difunden el Verano y los motivos de los actores para participar; en conjunción con los rituales y fetiches institucionales, van configurando todo un mecanismo de interpelación para los actores. Se integra una configuración de significados múltiples que van vaciando al significante verano y lo van dotando de una dimensión de flotamiento. Estos elementos, a la vez que vacían el significante Verano, lo alimentan de cierto contenido mítico; pues cada uno de ellos, va haciéndose portador de ciertos significados y legitimando aspectos del Verano regional.

Los medios de difusión del Verano, así como los motivos para participar (relación cuyos límites no pueden ser claros ni precisos), en el caso de los estudiantes, se encuentran estrechamente imbricados y presentes en dos vertientes de la interpelación: lo expresamente diseñado y lo circunstancial. Así, encontramos que aspectos como los carteles, la página web, las visitas a las facultades, los estudiantes que son convocados por la UADY para difundir el Verano y la connotación académica del programa, están comprendidos en lo que fue *expresamente diseñado* para convocar. La *interpelación circunstancial*, por su parte, involucra aspectos como los amigos, los profesores, motivos familiares, deseos de estudiar un posgrado, adquirir experiencia, crear nuevos retos y puede surgir en otros espacios diferentes a los académicos; como su nombre lo indica, no fue “creada” con esa finalidad. Medios y motivos, circunstanciales o diseñados, se integran y dan cuenta de una interpelación exitosa en el caso de los estudiantes. Es importante señalar, que considerando los tres grupos de actores, a pesar de que coinciden en algunos factores que interpelan exitosamente a los estudiantes, difieren en otros, como por ejemplo el deseo de conocer gente, cambiar de rutina o la remuneración económica, factor que no fue

mencionado con énfasis en los estudiantes, quienes optaron por constituirse narrativamente con un enfoque más académico.

Los profesores también son interpelados; además de lo expresamente diseñado para convocar que ya he mencionado, los profesores son convocados por otros factores, como el mismo Priori, el cual, se constituye como un espacio para la legitimación de su trabajo como investigadores, por lo tanto, el Priori es un aglutinador, no sólo de los ritos de iniciación de los estudiantes, sino también de los profesores. Otros motivos que interpelan a los profesores son: difundir su tema de investigación, implicar alumnos en el trabajo, tratar con jóvenes, retribuir a la sociedad y formar recursos humanos.

Un factor que se encuentra en banda de Moebius es la visibilidad, el énfasis en pintar las imágenes que son capaces de volver a convocar o interpelar, pero también de modificar cómo es vista la UADY en la sociedad. La UADY a su vez, difunde, llama, y busca nuevas estrategias, el uso del impresionismo y el lenguaje parecen estar surtiendo efecto, a pesar de las precariedades de la difusión interna. Nuevos significados se están construyendo, sedimentando y reforzando, especialmente a través de los rituales y fetiches. Lo simbólico no es arbitrario, utiliza las ruinas precedentes (Castoriadis, 1983), como es el caso de los congresos nacionales que dejaron de efectuarse en 1998. Tanto los rituales como los fetiches, actualizan la sedimentación y vuelven a ejercer interpelación.

Los congresos cumplen con la función de reactivar los sedimentos, pues cada año se realiza el ritual y se actualizan los significados construidos alrededor del Verano. Los fetiches, por su parte, le dan al congreso la característica de un congreso formal, lo legitiman y portan una parte de significado del mismo. El congreso a su vez, representa la difusión, la visibilidad, oportunidad de socializar experiencias, el monitor imperfecto de las experiencias de los estudiantes, un beneficio mutuo, una exigencia académica o incluso una propuesta de identificación con la imagen del investigador. Los objetos o fetiches, tienen un sentido que desborda su uso, independientemente de su materialidad los podemos dotar de significación, pues subjetivan en los estudiantes el “ser parte de priori, ser parte del Verano” naturalizan el sentido del programa, lo hacen cotidiano y lo mantienen vivo.

Esto se refuerza con la función de lo icónico; por ejemplo, las notas de prensa dejan huella, narran la historia y el acontecer de la institución. Los objetos dan legitimación al congreso como evento académico formal; y al mismo tiempo,

naturalizan, convierten e invisten al estudiante como investigador que se inicia, que ingresa a ese mundo de valores simbólicos.

Los estudiantes ven al congreso como actividad que requiere guía y orientación, imploran la presencia de su “padre adoptivo” que los inicia al rito; el investigador anfitrión; lo imitan, pues a pesar de la connotación de diversión que tiene el ritual del congreso, es una oportunidad de usar máscaras, de actuar (Goffman, 1989) de usar el vestido del investigador, ya sea en la ropa formal o en la camiseta de Priori, ellos pueden actuar, investirse como investigadores.

Las fotografías narran la manera en que estos congresos (con la simbolización del cierre) cumplen la función de reorientar el tránsito hacia la vida académica, pues representan salir de la piel protectora de la actividad y el grupo; pueden significar optar o no por un nuevo camino académico: la investigación. Las fotografías son marcas repetidas de lo que es el destino ideal de sus miembros. La fotografía conmemora, es portadora del recuerdo de un momento crucial, emocionalmente recargado: trae un apaciguamiento en su contenido y a la vez por su poder de repetir lo ver-visto.

Otra condición que refuerza la interpelación es lo regional, dimensión que puede ser vista como debilidad y oportunidad: debilidad en la formación y oportunidad en el prestigio nacional de la universidad que desarrolla un programa de este tipo. También representa avances en el desarraigo del estudiante de la familia yucateca e implica negociar con los padres; brinda al estudiante la oportunidad de conocer otros lugares, a pesar de que sean cercanos, lo que favorece que el estudiante esté contextualizado con los temas de investigación.

A pesar de que no fue tema de la tesis, y que los informantes contactados respondieron favorablemente a la interpelación por haber decidido participar en el Verano, un aspecto que emergió en las entrevistas con los docentes, fue las razones por las que los profesores deciden *no* participar en el Verano. Entre éstas se encontraron con más frecuencia la alusión a que es un período vacacional y que esta labor requiere estar al tanto de las actividades de los estudiantes, otros docentes señalaron que no hay interés de algunos pues no todos están dispuestos a sacrificar un poco de tiempo ¿no? en el cual van a tener que estar pendientes ¿no? del trabajo (DC4, l. 138-139), o señalan que no se inscriben porque “no saben a lo que se comprometen, y muchos no quieren comprometerse” (DP1, l. 772-773) Por su parte, los funcionarios señalaron que cada profesor lo puede tomar de manera diferente y decidir no participar o que no tienen condiciones físicas necesarias, pues los cubículos

o laboratorios pueden ser insuficientes.

En los estudiantes se presentan dificultades que podrían explicar que no volvieran a participar, situación que no ocurre. Entre éstas se encuentran la falta de condiciones suficientes para trabajar:

no nos dejaban pasar, la única computadora en toda la facultad era la del doctor, el espacio del cubículo, un profesor del cubículo de enfrente amablemente nos prestaba su cubículo, pero venía, entonces le decía a la coordinadora y nos decía no, no pueden estar ahí y nos quedábamos en un cubículo como de uno por uno, uno y medio por uno y medio y éramos cuatro personas, y en el suelo y afuera y órale (EG-03: 8).

Otra dificultad que enfrentan los estudiantes, en opinión de un funcionario, es la posibilidad de que el investigador tenga demasiados estudiantes y que los deje trabajando con alguien más, pues a pesar de que el programa regional sólo les permite recibir máximo a tres estudiantes, cabe la posibilidad de que los investigadores admitan estudiantes del Verano nacional. La tercera dificultad es la cuestión económica, sin embargo, ésta no aparece como la central en opinión de las estudiantes.

Este todo integra el *llamado*, que puede hacer voltear a los diferentes actores. Podemos notar que en el caso de los estudiantes, el Verano los sigue interpelando, pues la demanda se incrementa a pesar de las dificultades. También se encuentran reflejos de la interpelación exitosa en sus expresiones “sí lo volvería a repetir, yo creo que si me toca algo diferente, o inclusive algo malo pues es una experiencia más ¿no? o sea no tiene que ser así para que digas que fue buena” (ER3, l. 521-523). O como un funcionario comenta “si el muchacho no obtiene lo que esperaba, lo menos importante es la beca o salir a pasear, lo más importante es su formación y si no la hubiera obtenido pues no recomendaría a otros muchachos que se sumaran ¿no?” (FG4, l. 227-229).

Los casos de interpelación del Verano fueron exitosos, pero la investigación da cuenta de muchas contingencias que pueden aparecer y hacer fallido el *llamado* hacia otra participación; situación que pocas veces ocurre, pues esta interpelación, por lo general se vuelve a repetir a pesar de las contingencias que se hayan presentado en el proceso “a pesar de eso, seguimos ahí” reflejan las enunciaciones de varios estudiantes. En el caso de los profesores, un funcionario señala “yo creo que un 80% de los investigadores, repiten ¿no?, cada año les preguntamos y sí ellos te dicen que

quieren seguir participando, entonces quiere decir que para ellos es una experiencia gratificante” (FA1, l. 401-404). Por lo tanto, la interpelación en la UADY a pesar de ser exitosa no lo es totalmente.

Los dispositivos en la UADY permiten que al menos se cumpla la función de llamado por todos los mecanismos interpelatorios que maneja. La difusión, la visibilidad, así como los rituales y fetiches institucionales, son elementos que juegan un papel importante en este proceso de interpelación hacia el Verano; a todos ellos se dirigen numerosos esfuerzos, que finalmente garantizan interpelaciones exitosas en alta proporción y año con año, sin omitir, que no todos los actores responden exitosamente a esta convocatoria. Este aspecto de los dispositivos es de gran importancia, tal vez mayor que la posibilidad exitosa de interpelación, pues a través de este capítulo, se pudo atestiguar la compleja construcción y funcionamiento de los mecanismos de interpelación. Analizar la interpelación permitirá ver cómo se conecta con la construcción de significados; mediada o articulada por ciertos procesos identificadorios. En el capítulo siguiente abordaré las significaciones que se construyen en el proceso.

Capítulo cuatro

La construcción permanente de significados del Verano en la UADY

En este capítulo presentaré aproximaciones a los significados que llenan el significante “Verano”. La intención es mostrar los significados e imaginarios que los diferentes actores - funcionarios, docentes y estudiantes - están construyendo sobre este programa. Este capítulo incluye cuatro apartados: (1) el proceso de la significación y los significados construidos por los actores; (2) la construcción de aprendizajes académicos y de vida; (3) imágenes sobre la investigación, los investigadores y los veraniegos; y (4) significados alrededor del Verano.

1. Consideraciones sobre la significación

En el capítulo uno, presenté una breve introducción a la noción de significación; sin embargo como parte de este apartado, abundaré más sobre este tema y enfatizaré algunos aspectos importantes desde otros ángulos.

No hay acceso inmediato a lo que existe “si la existencia, fuese directamente accesible como significado, podríamos leer el mundo como si fuese un libro abierto” (Torfing, 1991: 36 y 37). Por eso la importancia de los procesos de significación y las precisiones relativas a cómo y desde dónde son abordados estos procesos.

Como señalé en el capítulo uno, el Análisis Político del Discurso cuestiona las pretensiones absolutistas del pensamiento occidental. Un modo, adoptado por el APD para construir nuevos abordajes o enriquecerlos, ha sido no el rechazo ni la eliminación de las categorías previas o existentes, sino su reconocimiento y erosión. Uno de los ámbitos en los que APD ha operado de esta manera, ha sido en la tradición de la filosofía del lenguaje, la cual ha intentado, desde sus inicios, buscar la esencia del mismo, erradicar su ambigüedad y fijar la relación de estricta correspondencia e isomorfismo, entre el nombre y su referente.

El estructuralismo prometía brindar bases científicas a las ciencias sociales al constituirse en torno a la nueva centralidad otorgada al modelo lingüístico (Laclau, 1988). Las teorías contemporáneas de discurso, que son eminentemente históricas, han recibido impacto de la lingüística saussuriana y post-saussuriana; con Saussure y su teoría del signo, Hjelmslev y su crítica al isomorfismo, Benveniste y el carácter arbitrario del signo, hasta el post-estructuralismo de Barthes, Derrida, etc. Por lo tanto, se ha enriquecido y modificado la forma de abordaje de los procesos de significación, pues los significados aparecen cada vez menos cerrados en sí mismos y son definibles

sólo en función de un contexto, cuyos límites están cada vez más desdibujados (Buenfil, 2004). Hay una creciente importancia del significante, así como reconocimiento a la imposibilidad de cierre de todo sistema, al carácter indecidible de las estructuras y al carácter ambiguo del discurso.

Una primera etapa en la tradición estructuralista, estuvo constituida por el trabajo de Ferdinand de Saussure, representante del estructuralismo, quien creía que hay una estructura abstracta que determina las manifestaciones de una lengua. Saussure intentó localizar el objeto específico de la lingüística en lo que él llamó *langue* (lengua) y su oposición teórica con *parole* (habla). Saussure aportó los primeros elementos para el estudio de material significativo en su modelo lingüístico (Buenfil, 1994). Una de sus aportaciones fue la noción de signo lingüístico concebida como la relación entre una imagen acústica, el significante; y un concepto, el significado.

De acuerdo con Saussure (1959/1998) hay dos principios básicos alrededor de los cuales se organiza la lingüística estructural. El primero es que no hay términos positivos, sólo diferencias, de ahí el carácter relacional y diferencial de las identidades lingüísticas, pues ningún elemento puede ser definido independientemente de otros. El segundo principio es que la lengua es forma y no substancia, eso significa que cada elemento del sistema está exclusivamente definido por las reglas de sus combinaciones y sustituciones.

Ambos principios confluyen en la categoría de valor, que fue reiterada en la tradición estructuralista posterior y confrontada a la de significación. Valor es el concepto saussuriano, que pone de relieve la relación de un signo frente a otros signos. El valor lingüístico del signo, está sujeto a la presencia de otros signos en el marco de una cadena discursiva y depende de su relación con ellos (Buenfil, 1994) por lo tanto, no hay un valor único, sino que éste está en función de las condiciones de producción de significados.

La propuesta de Saussure presentaba dos ambigüedades; la primera era el isomorfismo perfecto entre significante y significado; si a cada fragmento de sonido que constituye una palabra, corresponde uno y sólo un concepto, y el orden del significante y el orden del significado están estrictamente superpuestos, entonces ¿cómo establecer la diferencia entre ambos? La segunda ambigüedad era la diferencia entre *langue* (lengua) y *parole* (habla). Para Saussure (1959/1998), el lenguaje es la facultad del ser humano, mientras que la *lengua* es el producto social de la facultad del lenguaje, es un conjunto de convenciones necesarias, adoptadas por el grupo social

para permitir el ejercicio de esta facultad en los individuos. El habla, a su vez, es el uso concreto e individual de esos signos; la dificultad aquí es que la noción de lenguaje estaba anclada en la materialidad del signo lingüístico (Laclau 1988).

Si la lengua es forma y no substancia, y si hay un estricto isomorfismo entre el orden del significante y del significado, ambos órdenes se hacen indistinguibles el uno del otro y la dualidad del signo lingüístico no se puede mantener (Laclau, 2004). A pesar de la propuesta de Saussure de la semiología, como la ciencia que estudie la vida de los signos en la sociedad; su dependencia con las “substancias” lingüísticas dificultó la ampliación de los campos de aplicación de los principios estructurales (Laclau, 2004).

En un segundo momento del estructuralismo y como un intento de superación de las fisuras que exponía el trabajo de Saussure, Hjelmslev disolvió el principio del isomorfismo entre significante y significado, mediante la desagregación del signo en unidades menores más pequeñas que el signo, lo que ejemplificaba que en una misma palabra, cada fonema puede aportar algo a la significación; esto no fue suficiente para agotar las posibilidades de inclusión del signo (Laclau, 1988).

El cuestionamiento del carácter estable y fijo del vínculo entre significante y significado, llega hasta el tercer momento, que de acuerdo con Laclau (1988) podemos denominar posestructuralista. Desde el post-estructuralismo, el significado de las partes no es tan importante como su relación entre ellas; además de esta visión, el desdibujamiento de la presencialidad, es decir, la crítica a la metafísica de la presencia, dieron lugar a la introducción de un nuevo proyecto semiológico, que consistiría en la expansión de las lógicas lingüísticas a todo acto de significación; bajo el precepto de que el conocimiento no sólo es textual, sino que es discursivo, configurado socialmente; no sólo mediante conceptos, sino también mediante palabras, no sólo por el habla sino también por la escritura. Es la intervención de lo discursivo y lo extradiscursivo. En este momento, se hace cada vez más difícil el carácter cerrado del sistema, se cuestiona la transparencia del signo y su inmediatez, así como el carácter fijo entre significante y significado. Piénsese en Barthes y Derrida (Laclau, 1988).

De estos cuestionamientos, se desprenden conclusiones como que, si el sistema abstracto de reglas formales que gobiernan la combinación y sustitución entre elementos no está más ligado necesariamente a alguna sustancia particular, cualquier sistema de significación en la sociedad, como el mobiliario, las modas, la comida, puede ser descrito en términos de ese sistema. Por lo tanto, la noción de discurso no

se refiere a un grupo particular de objetos, sino a un punto de vista desde el cual era posible redescubrir la totalidad de la vida social. La distinción lingüístico/no lingüístico es, en consecuencia banal, así como la distinción entre acción y estructura, que se convierte en secundaria dentro de la categoría más amplia de totalidades significativas.

Esta visión de discurso se aproxima a las conclusiones de Wittgenstein y a su noción de juegos del lenguaje, como una manera de explicar la polisemia e inestabilidad de las significaciones; pues pone en evidencia la movilidad que el carácter relacional confiere a los significados, así como la precariedad de las fronteras entre lenguaje y pensamiento, lenguaje y acción. Un significado es definido por su rol dentro de un juego del lenguaje (Buenfil, 1994); en consecuencia, el carácter del sujeto como fuente y origen de significados, también es puesto en cuestión y debilitado, pues se pone en evidencia que el sujeto es sólo una localización particular más dentro de una totalidad significativa, y está en gran medida “determinado” por la forma en la que están estructuradas las instituciones y por lo que es “decible en ciertos contextos” (Laclau, 2004) el significado presupone condiciones de producción que no son en sí reducibles a la significación (Foucault, 1997).

Laclau y Mouffe (1987) destacaron estos aspectos que influyen en la asignación de significado a los significantes, en lo que ellos denominan como luchas hegemónicas, luchas discursivas para fijar el significado de un significante, para *hegemonizar*, es decir, el proceso de toma de decisiones en un terreno indecible; en este sentido, la operación hegemónica sería la presentación de la particularidad de un grupo como la encarnación del significante vacío (Laclau, 1996). Para que un significante vacío sea hegemónico, requiere un componente afectivo y esto va a operar a través de un proceso de significación, lo que destaca el “valor” de todas las significaciones presentes en la lucha hegemónica.

Las palabras no sólo enuncian, sino que las palabras hacen cosas como bien señaló Austin (1982). Las cosas se nombran; el nombre y las significaciones, por tanto, son construcciones del hombre; el lenguaje es un instrumento de interpretación y de acción: “hablar del lenguaje como una actividad de mediación significa hablar del lenguaje como una herramienta para hacer cosas en el mundo, para reproducir tanto como para cambiar la realidad” (Duranti, 2000: 71) El lenguaje⁸⁴ cobra importancia en

⁸⁴ Heidegger (1951/1983) en la discusión sobre lo óntico y lo ontológico introduce la noción de ser situado o *dasein*. Esto implica que lo ontológico, está constituido por ideas, o por predicados que uno puede atribuir a lo óntico, es decir a las entidades o existencias, pero estas existencias **son** en cuanto empiezan a cobrar significado a través del *lenguaje*. El mismo Heidegger, señala

los estudios sociales por el poder que contiene, reconociendo las huellas que el contexto imprime en los procesos de significación, así como la ambigüedad, precariedad y efectos polisémicos del lenguaje. El lenguaje, es discurso; no es algo relativo al habla o a la escritura, es todo tipo de práctica productora y receptora de sentido, tan discursivo es golpear a alguien que escribir una carta (Laclau, 2004).

Así, discurso es entendido como configuración significativa que involucra nociones lingüísticas y extra lingüísticas, que es constitutiva de lo social y cuyo carácter es relacional, diferencial, abierto, incompleto, precario y susceptible de ser trastocado por una “exterioridad constitutiva” (Laclau, 1988). Por lo tanto, discurso es todo sistema de significación equivalente a lo social y a una totalidad amplia, es decir, los actos y las palabras que acompañan a esos actos, pues discurso no sólo se reduce a lo lingüístico.

“La significación es un haz de remisiones a partir y alrededor de un término” (Castoriadis, 1989: 290) la significación no se agota en un diccionario, pues siempre existe la posibilidad de emergencia de significados lingüísticos distintos de los ya registrados, el haz está abierto. No hay un valor único para un significante, sino múltiples significados posibles, que dependen de diferentes condiciones de producción.

La significación, por lo tanto, funciona como diferencialidad dentro de una cadena discursiva, además de que el contexto dentro del cual aparece enunciado un término, establecerá los parámetros de su significación (Buenfil, 1993). De esto se deriva el carácter no fijo entre significante y significado, y su carácter polisémico y ambiguo, pues una pluralidad de significados se unen de manera inestable a ciertos significantes (Laclau, 1988).

De aquí deriva la importancia e interés por estudiar qué significados se construyen alrededor del significante Verano, cómo es enunciado, en qué contextos se habla de éste y quien y cómo lo enuncia. Mediante el APD y la construcción de una caja propia de herramientas, analizaré la manera en la que se da este proceso de significación, recalcando un elemento que me parece de suma importancia y que en muchas ocasiones ha sido menospreciado: lo afectivo. Este proceso de diferenciación, identificación y construcción de significados, es del que quiero dar cuenta en los siguientes apartados.

que el lenguaje es la casa del ser, puesto que las existencias dependen del lenguaje para **ser**, esto permite introducir la utilidad del lenguaje, como mediación y posibilidad de construcción de significados.

2. Construcción de aprendizajes académicos y de vida

Es pertinente cuestionarnos qué aprenden los estudiantes que participan en el Verano, o qué dicen ellos que aprenden; pero no sólo los estudiantes, sino también los otros actores, en este caso docentes y funcionarios. En este capítulo iré dando cuenta de las diversas experiencias a las que tienen acceso los tres grupos de actores y que van enriqueciendo su tránsito por el Verano.

Para fines analíticos, clasificaré los aprendizajes en dos grandes grupos: los aprendizajes académicos y de vida, sin embargo, debo aclarar que ambos se encuentran estrechamente relacionados y permeados uno del otro.

¿Qué actividades realiza el estudiante durante el Verano?

Mediante una entrevista grupal⁸⁵ se documentó que entre las principales actividades que realizaban los estudiantes durante los Veranos eran: (a) revisiones de literatura (b) diseño de guías de entrevistas e instrumentos (c) recolección de datos de trabajo de campo (d) elaboración e interpretación de estadísticos (e) búsquedas en Internet y (f) asistencia a eventos académicos (Guerrero y Cisneros, 2003).

En el análisis de las entrevistas realizadas en 2005, los profesores señalaron que como parte de las actividades que realizan los estudiantes se encuentran: la elaboración de un protocolo de investigación incluyendo el planteamiento de hipótesis, variables y preguntas; revisiones bibliográficas; diseño de instrumentos y recolección de información, elaboración de material didáctico y manejo de programas computacionales. “Lo que me interesa es que aprendan a hacer investigación” (DP1, 294-294) comenta una docente y señala la importancia de que el trabajo que realicen los estudiantes sea factible de realizar en dos meses y que tenga un resultado que se pueda utilizar.

Estas actividades, en general, son transversales a todas las carreras, pero pueden variar. En arquitectura por ejemplo, una docente señala que sus estudiantes realizan digitalización de planos y diseño de sistemas constructivos en crecimiento.

Los estudiantes comentaron en las entrevistas, que las actividades que realizaban durante los Veranos las ven como tareas; en esta percepción se puede apreciar que lo que ellos consideran que aprendieron, implica mucho más que la mera realización de estas actividades, como lo expondré posteriormente.

⁸⁵ En esta entrevista realizada en 2003, contó con nueve estudiantes de la UADY que participaron en el Verano de la Investigación Científica en sus diferentes modalidades: Programa Delfín, Verano regional y el Verano de la AMC.

En cuanto a estas actividades que los estudiantes comentan, se puede observar una pluralidad de acciones, como la búsqueda de información para el propio proyecto de investigación y para el tema del investigador así como la elaboración de fichas bibliográficas. Las actividades realizadas por otro estudiante fueron la recolección de datos en el trabajo de campo y la elaboración de un video educativo. En el caso de un estudiante de veterinaria, sus tareas fueron contactar con ganaderos, mostrarles la importancia del mejoramiento genético y de obtener datos confiables para presentar a un investigador y que éste pudiera hacer uso de los mismos. Los estudiantes del Verano también toman muestras, captan datos y los procesan.

Es importante enfatizar que conocer las actividades que los estudiantes realizan, no alcanza a dar cuenta de los aprendizajes que construyeron; puesto que a pesar de que no existe “la producción de conocimiento nuevo” en la actividad de un estudiante, se producen otros resultados que enriquecen su formación y fortalecen la participación del alumnado en este programa:

¿a ver qué fue lo que hice? estuve en un seminario , me mandó a leer a la biblioteca eh, pues, estuve viendo cómo toman las muestras, tomé algunas muestras, hice algunos cálculos, metí datos a la computadora, buscamos información, pero eso, en dónde está el resultado del proyecto ¿no? dónde está la contribución del conocimiento nuevo ¡no!, no lo vamos a lograr en seis semanas y si el muchacho todavía se va con esa percepción, regresa con esa percepción, eh, puede ocurrir una desilusión (FE2, l. 771-777).

Ninguna exploración podrá ilustrar totalmente los aprendizajes de los estudiantes; sin embargo, mediante las expresiones de los entrevistados, iremos aproximándonos a las huellas que quedan en ellos a raíz del Verano. Por esta razón, es importante conocer qué tipos de aprendizajes pueden tener los estudiantes, pues hay aprendizajes que no necesariamente se pueden reflejar en una evaluación o en una ponencia (V. capítulo tres). Por lo tanto mi interés por mirar las otras experiencias y conocimientos a los que tienen acceso. Para esto, es pertinente primero, dar cuenta de las carencias que los estudiantes señalan sobre ellos mismos. Posteriormente abordaré los aprendizajes que construyeron a partir de las situaciones de falta o de dislocación ocurridas en ellos.

Carencias y crisis de los estudiantes durante el Verano

Las carencias⁸⁶ y crisis de los estudiantes fueron señaladas por ellos mismos y por los docentes durante las entrevistas.

Los investigadores reconocen las debilidades académicas de los muchachos, pero de acuerdo a sus estilos personales o a sus maneras de conducir los procesos de enseñanza-aprendizaje, pueden decírselas o no. Una docente comentó “muchas veces los chicos no saben ni qué es investigación” (DP1, l. 899-900); sin embargo, durante la entrevista, no manifestó haber hecho una enunciación directa de la carencia de los estudiantes, sino que apeló a la necesidad de introducirlos de una manera amable al proceso de aprendizaje de la investigación:

un poco también *transmitirle a los muchachos de una manera más amable, la cuestión metodológica*, yo digo que si metodológicamente tienen conocimientos, ya en respectivo con la teoría ellos pueden tener un potencial de investigación impresionante, que es una parte que no cuidamos en la escuela, ni los investigadores al enseñar (DP1, l. 458-463).

Otros profesores, ponen en evidencia las precariedades de los estudiantes y les externan la opinión directamente; una estudiante comenta su caso “esa doctora con la que yo estuve, me dijo sabes qué, tienes un reto bien grande porque no tienes idea de cómo se trabaja en la historia” (ET1, l. 126-128).

Las carencias no sólo se evidencian ante el señalamiento de los profesores como en el caso presentado, sino que pueden manifestarse incluso ante la comparación con estudiantes de otras universidades o estados con los que se comparte la estancia. La estudiante del caso anterior, muestra la dislocación o crisis que sufrió al observar las diferencias que existían con un estudiante de otra universidad “¡soy una grandísima, bruta, ignorante, no sé nada! decía (Risas) porque él sí sabía que el nombre del arzobispo, que en qué año fue tal, que no se qué, que no sé cuánto, que fulana de tal trabaja...” (ET1, 114-116).

Con estos casos presentados, no pretendo emitir un juicio favorable o desfavorable hacia los modos de enunciar las carencias de los estudiantes. Lo que sí

⁸⁶ Es importante destacar que para el psicoanálisis no es posible construir la equivalencia entre carencia y falta, puesto que carencia hace alusión a términos sociales o económicos. Sin embargo, en este trabajo, el término carencia no es considerado desde esa visión. Para el APD sí es posible compatibilizar los términos, dados los reenvíos conceptuales que hay entre ellos; por lo que para referirme a la falta, utilizaré términos equivalentes como carencia, vacío, debilidad o precariedad.

me interesa enfatizar mediante los ejemplos, es que estas carencias, de cualquier modo pueden aparecer y ponerse en evidencia en los estudiantes. Esto les puede crear una situación de dislocación e incluso colocarlos ante la necesidad de construir nuevos imaginarios que les permitan una continuidad y/o reestructuración de sus acciones.

Los estudiantes señalaron que sus debilidades pueden deberse a múltiples factores, algunos de los que mencionaron fueron el momento de la carrera en el que se encontraban, así como el tipo de carrera y la formación recibida. En cuanto al tipo de licenciatura, un estudiante señaló que por provenir de una cierta carrera “estamos como que acostumbrados a ser muy rolleros, entonces algo que necesité mucho para hacer eso fue capacidad de síntesis” (ER3, l. 154-155). Otra estudiante señaló carencias debido a que las carreras están muy enfocadas a lo regional (V. Capítulo 3).

En estos momentos de “ver” y reconocer la falta, o al menos representarla a partir de ciertos significantes, puede aparecer la dislocación en los estudiantes “yo no sabía nada de historia, y resulta que me voy a hacer mi proyecto de historia y me dice: vete al archivo general, y yo ¡grandioso! ¡Nunca en mi vida he ido a un archivo! (Cara de angustia y risas) y ya me dio mi crisis” (ET1, l. 20-23).

Este posicionamiento desde la falta, posibilita la aparición de la “nada” en los estudiantes, vista ésta como un espacio que puede potenciar la construcción de algo nuevo. Dos estudiantes, manifestaron el uso de esta noción de “la nada” al decir por ejemplo “yo sentí una carencia en ese aspecto, pero me sirvió porque tuve como un acceso, o sea, el contacto que yo tuve, fue directo y fue así de la nada, entonces me las tuve qué arreglar (...) yo dije a ver, y ahora ¿cómo le hago?” (ET1, l. 123-126).

A partir de estas situaciones, podemos apreciar que emergen e inician procesos de reconstrucción imaginaria, de establecimiento de nuevos horizontes de plenitud, esto permite que los sujetos actúen y construyan aprendizajes valiosos a partir de la falta “aprendí...pues a entrarle al archivo así sin saber nada” (ET1, l. 157) aunque esta “nada” es relativa, puesto que los estudiantes, sí cuentan con experiencias y conocimientos previos:

Bueno no sabía *nada*...yo en principal no sabía *nada*; así casi todos, creo que casi todos así empezamos sabiendo *nada* ¿qué es lo único que sabía? pues sabía inglés, es muy importante (...) para poder a comenzar a leer (...) los artículos que por lo general son artículos

internacionales (...) y todo lo que sabíamos de matemáticas y sobre todo de computación (EM2, l. 133-138).

Estas situaciones de dislocación, pueden potenciar en los estudiantes la construcción de nuevos aprendizajes, de los cuales señalan que no son habilidades ni conocimientos; esto no lo expresan los estudiantes como respuesta a una pregunta de la guía de entrevista, sino que rastreando lo que ellos dijeron, detecté lo que ellos consideraban como valioso. En este rango no sólo se encuentra lo académico, sino también los *aprendizajes de vida* como veremos en las expresiones de los diferentes grupos de actores.

Los aprendizajes considerados como valiosos según los grupos de actores

Tres de los cuatro funcionarios entrevistados y dos docentes, enfatizaron como aprendizajes que consideran muy importantes: la metodología de la investigación y el uso del método científico. Uno de ellos, enfatizó en la importancia de la transferencia de dicho método a la vida al aprendizaje en general:

es parte del aprendizaje que los muchachos realizan, complementa su aprendizaje, tomando la investigación no sólo como un acto metodológico por medio del cual descubro algo nuevo, o corroboro algo que ya sabía, sino tomándola como una *metodología para aprender cosas nuevas todos los días*, entonces al mismo tiempo que es una metodología para descubrir y explicar los fenómenos, es una *metodología de aprendizaje* que los muchachos van incorporando (FD3, l. 72-78).

Es interesante notar cómo desde la visión de este funcionario, se manifiesta la utilidad del método científico; mientras que los docentes enfatizan en la importancia de actualizar y reforzar este conocimiento en los estudiantes:

¿de qué se trata? de fundamentar el problema, o sea indicar el problema, plantear el problema y qué es lo que vas a abordar; entonces, después cómo lo que hiciste, o sea revisar todo lo que es el método científico, es una de las habilidades que creo que pueden ellos...empezarse a...o refrescar eso porque de alguna forma lo han visto en la licenciatura (DM2, l. 228-232).

Para lograr esto, los docentes consideran necesario mostrar a los estudiantes los pasos básicos para la investigación, hacer un protocolo sencillo, con objetivos

claros, hipótesis, variables, indicadores, preguntas, elementos que pudieron aprender en la licenciatura y que pueden ser reforzados. Una docente habla de la libertad de usar otros métodos diferentes, como el hermenéutico, pero enfatiza en la importancia de que primero, el estudiante conozca los pasos del método científico “para un estudiante, yo pienso que sí necesita la receta de cocina, acercarse por primera vez al campo...a la cuestión... y ya después, que usen lo que quieran” (DP1, l. 408-415).

Los funcionarios también enfatizaron como aprendizajes valiosos además de lo planeado en los programas educativos, lo que está fuera del currículum “se mezclan todos, veterinarios, químicos, abogados y se van para donde quiera ¿no? entonces eso es fuera de currículum” (FE2, l. 665-666).

La mayor parte de los docentes señalaron como conocimientos valiosos, el uso de programas de computación así como la reflexión y el análisis. En dos de los casos, los investigadores mencionaron la importancia de que los alumnos obtuvieran conocimientos metodológicos sobre la investigación, como ella señala la parte metodológica no la cuidamos, estamos muy preocupados de que los muchachos teoricen y aprendan teoría, pero no les cuidamos esa parte metodológica” (DP1, l. 464-465).

Otro ejemplo de aprendizajes que los docentes consideran valiosos es que los estudiantes “van perdiendo el temor a hablar en público, entonces y estructurar bien, allá es donde es, algo muy importante, que pierdan el temor a hablar en público” (DM2, l. 240-242). También señalan la importancia de la adquisición de estrategias de lectura:

la habilidad de que empiezan a...cómo leer la información de una manera más fácil y que puedan acceder a más de esta información; por ejemplo, si vas a leer, primero lee el resumen, si el resumen te interesa, puedes seguir con lo demás, y fíjate bien, antes que nada en el título, si ese título te dice algo, después las palabras clave, o sea, la secuencia que debe tener, una vez que tienes eso, entonces, lee los primeros párrafos, las primeras dos líneas de cada párrafo, así rápidamente (DM2, l. 220-226).

Un docente señala la importancia de la integración de los aprendizajes, pues esto ayuda a los estudiantes a enfrentarse con anticipación al desempeño profesional:

yo creo que se adelantan un poco al, al, este...a lo que se enfrentarían ¿no? al exterior en su desempeño profesional, porque cuando uno hace investigación, tiene que hacer uso de creatividad, de conocimientos, de

integrar análisis de conocimientos previos, resultados ¿verdad? también, entonces como que...se les (...) impulsa más a razonar, a analizar y sintetizar para poder efectuar algo que está establecido en un protocolo (DC4, I. 244-249).

En la entrevista grupal del 2003, los estudiantes señalaron “habilidades” que el Verano contribuyó a desarrollar en ellos, y que tienen una connotación diferente a la “conocimientos adquiridos”. Estas habilidades fueron (a) incremento del sentido y capacidad crítica; (b) conocimiento más amplio de las fuentes de información (c) incremento de habilidades documentales; (d) uso de Internet con fines académicos (e) incremento en la habilidad para tomar decisiones; (f) resolución efectiva de problemas (g) experiencia en la presentación pública de trabajos; (h) organización y mejor manejo del tiempo (i) independencia y autonomía; (j) conciencia de la realidad del trabajo de campo (Guerrero y Cisneros, 2003).

Estas “habilidades” documentadas en el año 2003, se confirman el caso del trabajo de campo desarrollado en el 2005, en el cual los estudiantes añadieron otros aprendizajes que consideraron valiosos, por ejemplo “el contacto con otras universidades, con otras formas de trabajo ¡eso fue muy valioso!” (ET1, I. 350-351) En lo relativo a conocimientos específicos, los estudiantes señalaron principalmente el acceso al tema específico que manejaba el investigador, así como conocimientos sobre computación:

aprendí bastante de office, porque...porque no sabía...de Excel sabía muy poco y ya aprendí a manejar mucho mejor el Excel; aprendí a manejar eh, los sistemas de filtración de datos, aprendí a leer las hojas de datos de los lectores, aprendí...¿qué otra cosa? mucho del movimiento del sol (EM2, I. 193-196).

A partir de los procesos de obtención de datos y manejo de datos, los estudiantes consideran valioso el hecho de “tratar de sacar conclusiones respecto a los resultados que tú tienes y tratar de inferir” (EG4, I. 66-68). Otro elemento que los estudiantes consideraron de valor, fue darse cuenta de las aplicaciones concretas de la teoría “más que desarrollar habilidades, me ayudó a que la teoría la pudiera ver aplicada, o sea que lo que había visto ¡ah mira! es esto, ya con algo... con un ejemplo más concreto y más vívido porque me tocó estar dentro de ese rollo” (ER3, I. 122-124).

En tres casos, los estudiantes repitieron expresiones como “no son habilidades o no las considero como tales”, sino que valoran más “la experiencia” por ejemplo, de

acercarse a un investigador y establecer otro tipo de diálogo con él, o como la vivencia que tuvo un estudiante de veterinaria en el trato con ganaderos:

se puede decir que se adquirió *más eh...la habilidad, es la experiencia*, de cómo ir a hablar con ellos, solicitar la información que se necesita, procesarla y sacar datos que nos pueden llevar a discutir y a concluir algunos puntos importantes (EG4, l. 85-88).

Claramente se observa que los estudiantes obtienen algo más que habilidades o conocimientos, como un docente señala:

yo creo que profundiza en aspectos de la ciencia, ya ven que los traen usualmente bastantes ¿no? o sea, que los traen digamos en forma longitudinal, entonces lo que hace la investigación es profundizar un poco más en algún campo de la ciencia, obviamente adquiere habilidades, también actitudes ¿no? de responsabilidad también (DC4, l. 261-265).

Esta imprecisión entre términos como, habilidades, conocimientos, experiencias, nos permite ver la variedad de aprendizajes que construyen los estudiantes, entre éstos se encuentran lo que los mismos estudiantes denominan “aprendizajes de vida”. En el siguiente apartado veremos algunas de las experiencias a las que tienen acceso y en las cuales se encuentran presentes este tipo de aprendizajes.

Otras experiencias a las cuales tienen acceso los estudiantes: los aprendizajes de vida
Los tres grupos de actores reiteran el acceso a diversas experiencias que pueden estar estrechamente relacionadas o no con lo académico. Los funcionarios dicen “si tú escuchas los testimonios, ves tú que a la gran mayoría les da la oportunidad de tener *vivencias muy diversas* que van a complementar su educación, y ése es también uno de los objetivos del programa” (FA1, l. 243-246).

Este tipo de experiencias que permiten al estudiante acceder a otro tipo de aprendizajes, es altamente valorado y ejemplificado por docentes y funcionarios:

nosotros hemos tenido muchachos que vienen un tiempo corto y de repente nos damos cuenta que no saben manejar un vehículo y les decimos ¿sabes qué? En estos dos meses vas a ¡aprender a manejar! además de lo que viniste a hacer en el laboratorio ¡y se van aprendiendo manejar! (Sonríe) (FE2, l. 218-222).

Los docentes narran las experiencias de los estudiantes, uno de ellos comenta que sus estudiantes prácticamente tuvieron que irse a vivir a un rancho del oriente del estado de Yucatán. Otra docente dice “hubo un grupo de mis alumnos que tuvimos que ir misa a la Alemán,⁸⁷ para que la gente nos conozca y presentarnos y nos dejaran pasar, porque hasta con escopetas te sacaban de allá” (DT3, l. 324-327).

Como se puede apreciar, estas experiencias no son necesariamente académicas, pero sí educativas; además, brindan a los estudiantes acceso a otras opciones o maneras de ver el trabajo académico o las condiciones en las que éste se desarrolla. Por ejemplo, un estudiante comenta sobre la experiencia posterior al Verano, de la presentación de su trabajo ante el director del organismo para el cual se desarrolló la investigación:

entonces en el INJUVY cuando fuimos a presentar el video, o sea de todo ese trabajo se iba a sacar un libro de eso, el proyecto era para el INJUVY etc., etc. ¿No? Y cuando fuimos a presentar el video, la persona que, no sé como decirle presidente o el encargado del INJUVY, le fascinó y entonces ya querían hacerle correcciones para mandarlo a televisión y todo ese rollo (ER3, l. 328-332).

Otro estudiante narra su acercamiento con un investigador; la experiencia del Verano ya le había permitido desarrollar un trabajo previo, lo que facilitó el intercambio con el investigador:

el doctor Agustín Mohglia vino en el 2004 al programa de la feria científica y ahí intercambiarnos información, o sea él se dio cuenta de que nosotros ya tenemos un laboratorio serio, y él está tratando de ver que nosotros en la comparación paranométrica que él hace cada año, nosotros estemos participando (EM2, l. 78-81).

Uno de los estudiantes comenta las experiencias a las que tuvo acceso durante el Verano:

trabajamos en varios ranchos del oriente que es donde está concentrada la mayor parte de lo que es la ganadería; tuve la oportunidad de acompañarlo a él en dos ocasiones, en donde se llegaba, se platicaba con productores, se les trataba de mostrar cuál era la importancia del mejoramiento genético para mejorar los niveles productivos del ganado

⁸⁷ La colonia Alemán es una de las más antiguas de la ciudad de Mérida, Yucatán. En ese lugar los estudiantes desarrollaron el trabajo de campo.

básicamente, y cuáles eran algunas estrategias que deberían tomar para tratar de obtener los datos más confiables que se puedan (EG4, l. 77-82).

Todas estas experiencias, aprendizajes, vivencias, integran significados que conducen a llenar el significativo Verano. Estas experiencias son agrupadas en algo que tanto estudiantes como funcionarios, denominan como “aprendizajes de vida” por los cambios generales que puede propiciar como lo enuncia un funcionario “mira ha habido testimonios, que a mí, me satisfacen mucho porque les ha cambiado, su modo, su perspectiva de vida” (EA1, 223:225) y lo corrobora el comentario de otro funcionario:

Estas cosas fuera de currículum, yo siento que son las más flexibles y las que permiten aprendizajes asociados a la vida cotidiana, lo que te decía del muchacho que se va y aprende a manejar porque tiene que subir bolsas de alimento para unos animales, que tiene que llevarlos a las jaulas y hay que llevarlas en una camioneta y pues si hay que manejar, no había tenido la oportunidad ¿no? entonces *hay un aprendizaje asociable y es un aprendizaje que le sirve para la vida ¿no?* y así muchas cosas, muchas cosas más (FE2, l. 667-673).

“Siempre salir del ambiente en el que está uno permanentemente, *enseña más de lo que uno planea*” (FE2, l. 217-218) De acuerdo con la opinión de un funcionario, esta experiencia estimula un proceso de maduración en los muchachos que puede servir para promover la continuación de estudios de posgrado:

el hecho de convivir con ellos, de tener responsabilidades en la casa, de tener que lavar, de tener que limpiar y todo eso y muchos ellos, era la primera vez que estaban fuera de su casa, entonces bueno eso les abrió otras perspectivas de que no es tan, no es tan difícil vivir fuera de la casa y eso pues nos ayuda también a promover posgrados (EA1, l. 239-243).

Estas necesidades aparecen en los estudiantes al salir de un ambiente conocido y seguro, asimismo aparecen dificultades y contingencias, como casos de estudiantes que han sufrido robos de sus pertenencias e incluso de la tarjeta en las que se les deposita el dinero. Respecto a esto, los funcionarios señalan que es parte del aprendizaje:

hay que ir desarrollando en ellos ese instinto de cómo, de cómo identificar lo que es valioso en ellos, y lo que pueden demostrar y

convencer de qué pueden hacer, su potencial; si puedo ir y vivir en el D.F. e ir y estar viviendo seis semanas en un Verano de la Investigación o ir a la UNAM, y voy a regresar vivo (FE2, l. 515-519).

Situaciones como las que he descrito, ayudan a los estudiantes a eliminar temores o a buscar otras maneras de enfrentar las situaciones, como uno de ellos señala “como persona igual, yo creo que...pareciera que no, pero sí ayuda un poco, te empiezas a desarrollar en otro ambiente, con otras personas” (ER3, l. 192-194). Otro estudiante comenta “adquieres mucha experiencia, te quitas temores, conoces, conoces cosas nuevas, conoces en un momento dado, un poquito más del ámbito en el que uno, pues tiene planeado en un momento dado ejercer” (EG4, l. 137-139).

Los “aprendizajes de vida” implican algo más que conocimientos, o habilidades, ésta es una noción ligada a lo afectivo, a lo que estructura la significación: “más de lo que haya podido aprender de cosas de la carrera, o sea, como cosas técnicas o prácticas de la carrera, *como que fueron cuestiones así...como de vida, como de...qué quiero hacer o cómo me gustaría*” (ET1, 169-171).

Lo que viven los estudiantes durante el Verano, les permite construir aprendizajes que les sirven para la vida y no únicamente para su desarrollo académico; estas huellas quedan marcadas permanentemente en todos los actores, quienes así lo manifiestan. En estas narraciones podemos observar cómo estas vivencias contribuyen a la constitución de los sujetos, especialmente de los más jóvenes, durante la experiencia del Verano de la Investigación Científica.

3. *Imágenes acerca de la investigación, los investigadores y los veraniegos.*

La investigación

La investigación está posicionada de una manera positiva en la UADY, de acuerdo con la opinión de la mayoría de los docentes y de los funcionarios; aunque esto no siempre fue así, como señala una docente “una de sus, de sus funciones sustantivas es la investigación, y durante muchos años la investigación como que no fue muy importante para la universidad” (DP1, l. 555-557).

Sin embargo, en la actualidad la investigación es una de las tres funciones de la universidad a la cual se le está prestando atención institucionalmente. Un docente comenta “uno de los puntos ha sido la buena disposición y buen sustento que ha tenido la investigación en la UADY” (DM2, l. 117-118).

Existen muchas imágenes sobre la importancia y la función de la investigación; sin embargo, solamente podré dar cuenta de algunos de los muchos significados atribuidos a la investigación que evidencian los entrevistados.

La investigación incluso puede modificar la imagen de la universidad que “hace investigación” de acuerdo con un funcionario:

la otra es bueno, que no hay universidad sin investigación, eso es claro ¿no?, cualquier otra cosa es buena educación superior que se dedica a hacer labores docentes mejores o peores pero que no es una universidad, una universidad es una institución que genera conocimiento y a partir de él, genera la autoridad moral y la autoridad científica para poder educar, de otra forma educas con conocimiento generado por otros (FG4, l. 459-464).

Otras percepciones de los funcionarios relativas a la investigación, parecen tener la impronta del discurso nacional relativo al fomento de esta actividad, especialmente por la relación que guarda con la situación nacional actual y con la evaluación y el financiamiento de las universidades:

el país tiene una carencia enorme de científicos, y que si quisiéramos aspirar a que ese déficit se resolviera, *tendríamos que iniciar un fomento desde etapas tempranas, a nosotros nos toca pues la etapa de la preparatoria y de la educación superior, eh, y sentimos que debíamos hacer algo para ir creando muchos más elementos de cultura científica en los jóvenes* independientemente de los que les daban los planes de estudio (FG4, l. 22-27).

De este tipo de percepciones sobre lo que requiere, se desprenden múltiples imágenes de la investigación. En el caso de los funcionarios, se considera por ejemplo que la investigación es importante para el desarrollo integral de los estudiantes, a pesar de que sea “algo que cuesta y que pues ni modo hay que entrarle” (FA1, l. 482) También manifiestan que la investigación debe estar orientada “hacia los problemas fundamentales, reales, que afectan a la sociedad en el área que corresponda, en el área de la salud, de la producción de alimentos, de la construcción, la vivienda todo ¿no?, que sean problemas reales y en segundo lugar que se vinculen con los programas educativos” (FE2, l. 128-132) además de que no debe obedecer a deseos personales.

Otra imagen importante sobre la investigación, es sobre la manera en que los significados y enseñanzas sobre la misma, son transmitidos a los estudiantes a través de los docentes. Los funcionarios señalan que esta manera de enseñar ha propiciado que la investigación no siempre sea una actividad agradable para los estudiantes. Por esta razón, señalan la necesidad de cambiar las percepciones de los profesores, quienes por muchos años han conducido y enseñado investigación de la misma manera, en ocasiones incluso mantienen la decisión de no involucrar estudiantes en sus propias investigaciones. Por esta razón, la estrategia del Verano, representa muchas ventajas ante esta debilidad y la oportunidad de cambiar percepciones:

eso incluso forma más, forma más, crea más motivación que otros programas convencionales que hemos tenido, en los programas educativos, relacionados con el trabajo científico, y por eso me refiero a las asignaturas que un montón de carreras hay, metodología uno, *metodología dos y metodología tres y ¿qué son?, identificar un problema, hipótesis y todo eso, y salen los muchachos de esas tres asignaturas y no saben nada, y no hacen investigación, y en la asignatura no hacen investigación (...)* ¡Y no quieren regresar! ¡Además!, porque son conceptos abstractos, que repite un profesor, derivados de un libro de texto ¿no? y además el profesor no hace investigación, entonces em, eso nunca ha motivado las vocaciones científicas (FE2, l. 148-162).

Los profesores señalan una amplia gama de imágenes construidas sobre la investigación, especialmente en la manera en que esta actividad es valorada en la sociedad, entre los estudiantes o sus colegas. Respecto a la percepción de la investigación que existe en la sociedad un docente comenta:

es lo que no hacen los medios de difusión (se refiere a que escasamente difunden la actividad científica) (..) hay una desvalorización del quehacer científico, que es lo que no sale; o sea el premio Nóbel, por ejemplo que el mexicano, el Dr. Molina, lo anunciaron cuando ganó, pero más allá de eso nada ¿ajá? pero en cambio usted ponga a un jugador de béisbol o de fútbol, o se ponga a ver un programa en televisión aunque sea de lo peor y lo tienen ahí siempre en primera plana, entonces... creo que ambas cosas son iguales de importantes ¿no? nada más que no existe la cultura; no sé, tal vez, nosotros exageramos en privilegiar esas cosas

y no darle un poquito más de valor a otras, que también son importantes (DC4, I. 329-337).

Los docentes ven a la investigación como algo que “es sumamente importante” (DT3, I. 733) “puesto que es una necesidad de los profesionales, de los profesionistas”. También señalan que es parte de la educación del país, por lo que requiere que sea revalorada “que lo valoren porque no es como producir tomates, que bastante difícil es producir tomates pero...ni siquiera es así ¿no?” (DT3, I. 382-384) pues tanto estudiantes como docentes “menosprecian la (...) investigación, incluso muchos maestros de taller la menosprecian, o sea muchos maestros de taller te dicen: ¡ay eso de la metodología de investigación no sirve!” (DT3, I. 702-704).

La investigación no es una tarea sencilla, sino compleja. Un docente comenta “las cosas no son tan simples y sencillas, sino que es multifactorial, muchos problemas no tienen una sola respuesta, es multifactorial; ahora, no podemos abordar todos los factores al mismo tiempo si no priorizamos (...) *eso es investigación* (DM2, I. 236-240)

La investigación también es vista como una actividad que requiere mucho esfuerzo y trabajo que no siempre son retribuidos de la mejor manera, debido a que “la investigación es ingrata, o sea tienes que invertir dinero, tiempo y esfuerzo, para poquito” (DT3, I. 539-540). Esta misma docente señala, a pesar de esto, la importancia de la investigación y del trabajo que implica “se requiere de investigar, llámale estudiar, llámale conocer tu entorno, llámale analizar repertorio, para poder solucionar problemas, así nada más zapateando la pared no vienen las ideas, *hay que chamber un montón ¿sí?*” (DT3, I. 721-724).

Otra imagen importante sobre la investigación que señalan los docentes es que no existe receta para investigar:

existen muchas formas de investigar, *no hay una receta para investigar*, sin embargo, mi preocupación es que cuando te metes por primera vez en investigación sí das unos pasos, que tengas...que vayas construyendo poco a poco los pasos, para lograr un nuevo conocimiento, porque finalmente la investigación y bueno, la investigación científica procura adquirir nuevos conocimientos ¿no? en este sentido yo lo que sí procuro, es que tengan los pasos metodológicos en la práctica (DP1, I. 397-403).

Los docentes, al igual que los funcionarios, señalan la importancia de cambiar las percepciones de los sobre la investigación, pero en este caso, en los estudiantes.⁸⁸ Una docente enfatiza en la necesidad de que los estudiantes consideren la investigación como una opción profesional y que se den cuenta de que “la investigación en sí, es un campo muy serio, muy comprometido y que constituye una de las oportunidades de la práctica profesional; y lo otro, es que la investigación tiene un potencial internacional” (DT3, l. 778-781).

Una coincidencia importante entre docentes y funcionarios respecto a la visión sobre la investigación, que ya he mencionado en cuanto a los aprendizajes valiosos, es el énfasis en la importancia del método científico “para lograr el arraigo de principios conceptuales y metodológicos”. Tres funcionarios y dos docentes, reiteraron este aspecto:

por otro, eh, hemos tenido...*tan buena experiencia personal* en nuestra estructura mental, nuestra estructura lógica, en nuestra forma de enfrentar los problemas de toda naturaleza, a través del uso del *método científico* que creemos (...) firmemente, que es una *herramienta para la vida y por eso está firmemente impresa en lo educativo* (FG4, l. 455-459).

Las imágenes de la investigación pueden estar matizadas por las diferentes posiciones de sujeto⁸⁹ que los actores adoptan; en el caso de los funcionarios por ejemplo, el énfasis se encuentra en promover la investigación a pesar de la inversión

⁸⁸ Recordemos que los funcionarios hablaron de la necesidad de cambiar las percepciones en los docentes; ahora los docentes señalan la misma necesidad en los estudiantes.

⁸⁹ Las posiciones de sujeto son posiciones discursivas, múltiples, se articulan mediante vínculos contingentes y no tienen centralidad a priori. Foucault (1997) señaló la importancia de reconocer cómo se construye o emerge el sujeto; debido a que para él, estudiar las reglas de formación de las modalidades enunciativas, era indagar sobre la forma en que determinadas *posiciones de sujeto* son posibles y otras no, en una sociedad y en diferentes momentos. Laclau (1987) retoma esta noción de posiciones de sujeto, enfatiza en la dispersión de las mismas; el descentramiento de unas posiciones respecto a otras y aborda su carácter discursivo, debido a que los sujetos no pueden ser el origen ni la fuente de las relaciones sociales, ni siquiera en el sentido limitado de estar dotados de facultades que posibiliten una experiencia, pues toda experiencia depende de condiciones discursivas de posibilidad precisas. Por lo tanto, el sujeto está situado y se constituye en las prácticas significantes. Foucault (1997) en su análisis de dónde provienen y como se definen las enunciaciones de los sujetos, señaló que uno de los ámbitos de los que emergen las enunciaciones, es de la situación que le es posible ocupar al sujeto, en cuanto a diversos dominios o grupo de objetos, pues puede ser sujeto interrogante u oyente o un sujeto que mira. Esto manifiesta la dispersión del sujeto y lo remite a los diferentes estatutos, a los diversos ámbitos y posiciones que puede ocupar o recibir cuando pronuncia un discurso, espacio en donde se puede constituir la posición de un sujeto.

que se requiere; los docentes a su vez, perciben a la investigación como menospreciada. La convergencia de ambos grupos de actores, está en considerar a la investigación como importante y que requiere ser revalorada.

Los estudiantes por su parte, desmitifican ideas que tenían sobre la investigación, construidas más desde su experiencia personal y académica, que desde los discursos nacionales o mediáticos:

muchos pensábamos cuando estábamos en la preparatoria que un experimento se corría así nada más, se tomaban los datos ¡no! tiene su procedimiento, tiene su procedimiento de validación de datos, tiene su procedimiento de toma de datos, tiene todo, todo tiene un procedimiento sumamente estricto, sumamente, cómo te diría eh, bueno no encuentro la palabra, pero tiene un procedimiento sumamente detallado, entonces yo creo que sobre todo eso es lo que aprendes (EM2, l. 239-245).

Estas imágenes sobre la investigación que los estudiantes posiblemente construyeron desde la preparatoria o antes, empiezan a fortalecerse en la licenciatura y no siempre se enriquecen:

realmente investigación no es una materia que digas guauuu o sea me gusta ¿no? Pero pues dije a lo mejor probando eso, pues ya lo ves interesante y así fue, realmente ya ves otro enfoque de investigación, que ya está fuera del aula y no es el típico escuchar al maestro con sus tipos de investigación y bla, bla, bla ¿no? sino que ya dices no pues esto se aplica en esto, esto y esto (ER3, l. 89-94).

En el caso de este estudiante se notan cambios en el enfoque que tenía de la investigación, el cual empieza a ser enriquecido y modificado a partir de escuchar las experiencias de compañeros que participaron en el Verano quienes le “platicaban otro enfoque de la investigación que a lo mejor tú no tenías ¿no? Porque es más práctica y no es como en el aula, entonces se hace más interesante” (ER3, l. 80-82). La visión de este estudiante encuentra una correspondencia relativa con la de una docente, quien introduce un rasgo de “diversión” que puede tener la investigación para el estudiante, como lo expresa su comentario:

para ellos es divertido, te iba yo a decir que es relajó, pero, para ellos es divertido este rollo de investigar ¿no? o sea salir de su casa, de su ambiente, conocer otros lugares, ya para ellos es ganancia, y si además están bien dirigidos, todo eso tiene mucho que ver, si tú como

investigador no sabes qué es lo que quieres que te hagan se pierden, pero se pierden textualmente, no los vuelves a ver (DT3, l. 594-599).

Por eso el Verano se perfila como un elemento que coadyuva a modificar las visiones “si de por sí ya me gustaba la investigación ahorita me gusta más”, dice un estudiante (EM2, l. 357-358) el Verano enriquece la visión de investigación de los que participan en él y propicia identificaciones como veremos más adelante.

Imágenes acerca de los investigadores

Es importante dar cuenta de las visiones e imágenes que se construyen acerca del investigador, debido a que también se van configurando múltiples significados alrededor del significante investigador, lo que influye en el desempeño de los muchachos y sus aprendizajes:

la diversidad de actividades con el Verano es enorme, cada quien se va donde elige en términos de lugar, de profesor y cada profesor tiene su enfoque, tiene su propio proyecto y eso hace que el perfil con el que salen los muchachos, se diversifique ¡grandemente, enormemente, es, es increíble! Yo creo que eso imprime un perfil individual al desarrollo del muchacho (FE2, l. 325-330).

La figura del investigador es una imagen que aún se está construyendo en la UADY, especialmente porque los esfuerzos para promover y fortalecer la actividad investigativa son recientes; éste es un proceso que se realiza a manera de una “conversión” de profesor en investigador:

tenemos profesores que dan una asignatura y se van, los profesores de tiempo completo, viven, son los que viven en la universidad, de la universidad, y para la universidad ¿no? eso es lo que esperamos ¿no? em, yo estoy seguro que el impacto primario va a ser con los profesores de tiempo completo, son esos profesores también los que se dedican a la investigación (FE2, l. 855-860).

El Priori, como comenté en el capítulo dos, es un detonante que brinda a los profesores la oportunidad de construcción o de conversión, les da la posibilidad de investirse con la figura del investigador y legitimar tal imagen:

Es una *forma de legalizar tu trabajo* de investigación sin que dependas de otros ¿m? y por ejemplo la mayoría de éstos, cuatro de éstos somos de medio tiempo, entonces al ser de medio tiempo, no puedes tú ser

responsable de investigaciones directas ¿m? y el Priori te da esta oportunidad de otra forma toda la investigación que tú haces tienes que vincularla a un proyecto general (DT3, l. 525-530).

En este caso, se trata de una docente que se incorporó al programa Jóvenes investigadores y recibió estudiantes del Verano. En varias expresiones se asume ya como investigadora “como directora de orquesta” (DT3, l. 202) o “eso te ayuda mucho, a ti como investigador” (DT3, l. 511).

Otro punto interesante es cómo los investigadores se ven a sí mismos y cómo ven a los otros. Al respecto, una de las entrevistadas dice “los investigadores son egoístas casi nadie te muestra sus cosas, hasta que no sale publicado en un libro no hablan de ello, para que no les vayas a robar la idea” (DT3, l. 911-913). Otra docente coincide con este aspecto: “tenemos investigadores, porque hay que decirlo, que (dicen) me hablas de doctor porque si no me dices doctor me estás faltando al respeto (...) no necesitamos un título de nobleza para proporcionar conocimientos o para mantener una buena relación” (DP1, l. 961-965).

A través de la mirada a un tercero, los investigadores empiezan a introducir elementos de diferencia con sus colegas, al negar una parte de lo que se ha sedimentado como parte del significado del “ser investigador”; con esta acción no eliminan, pero sí erosionan la capa de significado que posiciona al investigador como alguien lejano o quien exige un trato diferente.

Otro aspecto relevante en el análisis fue que el investigador aún es considerado y se considera a sí mismo como alguien que puede enseñar “le vas transmitiendo experiencia” (DP1, l. 470) A pesar de las connotaciones que puede tener la figura del investigador como alguien que posee experiencia y conocimientos, en las entrevistas se evidenció que durante la experiencia del Verano, ellos se perciben como sujetos de aprendizaje en la interrelación con los alumnos. Dos funcionarios destacaron que es una ganancia y aprendizaje mutuo entre docentes e investigadores: “aquí es algo mutuo ¿no?, ha sido este...*gana-gana*, el investigador sí tiene una forma alterna de obtener, de apoyo ¿no? mediante los estudiantes, y la otra, eh los estudiantes pueden participar en un programa” (EA1, l. 390-392).

Los cuatro docentes entrevistados, coincidieron en que aprenden “de y con” sus estudiantes “les digo a los muchachos bueno yo estoy aprendiendo esto con ustedes” (DP1, l. 745-746). Dos profesores, señalan que en este proceso “hay realmente una realimentación de que yo les enseño y ellos me enseñan” (DT3, l. 751-752) Entre lo

que los investigadores señalan que aprenden de los estudiantes están aspectos sobre estadística, Internet, uso de programas computacionales, “si él no manejara este programa a mí no se me iba a ocurrir” (DT3, l. 743-744) dice una docente acerca de un estudiante. Incluso comentan que la interacción con los estudiantes, les sirve para actualizar aspectos de su redacción y para plantearse nuevos cuestionamientos; los docentes ven a los estudiantes como personas productivas y susceptibles de crecimiento a pesar de las carencias que puedan tener “cómo tú les encargas algo y superan lo que tú les pides” (DT3, l. 868-869).

En contraste con la visión de los profesores, sólo uno de los cuatro estudiantes percibió y expresó que el investigador también aprendía con él:

él tampoco tiene mucho conocimiento del área, o sea sí conoce el área pero no es su especialidad, entonces prácticamente *ambos estamos creciendo juntos* en el área, o sea la información que yo tengo él la está viendo, la está checando y me está ayudando más o menos a hacerlo por que él más o menos conoce el área (EM2, l. 140-143).

En esta exploración de las imágenes acerca de los investigadores, es importante recordar que ellos tienen una biografía personal y que a su vez han aprendido de otros; estas experiencias personales están implicadas en el trabajo que realizan y se refleja en su forma de trabajar con los estudiantes o en las iniciativas que crean. Un funcionario señala sus implicaciones personales con el surgimiento del Priori:

puedo decir, sin el afán de ser pretencioso, que el programa (Priori) nace de experiencias previas que habíamos tenido personalmente en la facultad de veterinaria, que a ésas les dimos un gran valor en nuestra formación, eh y que de ahí fuimos construyendo (...) esta idea (FG4, l. 424-427).

Las experiencias a las que este funcionario alude, son haber sido jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación de una Facultad y operario de un programa extranjero, en el cual él y otros colegas realizaron posgrados que tenían elementos como las estancias académicas, la movilidad estudiantil, etc.

Experiencias como éstas son transferidas por funcionarios y docentes hacia los estudiantes; esto lo enfatiza otro funcionario, quien señala que los profesores que han estudiado maestrías y doctorados, al regresar tratan de ajustarlas y adaptarlas a los

programas. Dos de los docentes reflejaron de manera espontánea este tema al narrar sus propias vivencias con sus tutores de posgrado:

a veces les platico mis experiencias de cuando yo aprendí, una de mis directoras de tesis, una de sus preocupaciones también y creo que fue lo que más aprendí de ella fue ese rigor metodológico ¿no? Y era extranjera y (...) la metodología tenía que ser muy rígida, muy...claro ahora yo (...) retomo cosas en investigaciones que quiero o no quiero, y en aquel momento yo me acuerdo que fue muy duro, pero a la larga yo aprendí mucho (DP1, l. 453-458).

La otra docente, manifestó tener una imagen amable de su asesor, y se ve a sí misma realizando su labor docente con los estudiantes de la misma manera:

yo tuve un gurú maravilloso en investigación que es el maestro Fabio Chico, entonces si él no me hubiera ayudado, si no me hubiera motivado, si no me hubiera mostrado toda su experiencia (...) él no es una persona así egoísta para nada y te motiva mucho y además, lee y se involucra te dice esto está mal por esto, por lo otro, aunque sea una cosa así pianísima, lo ves que está reflexionando, tratando de entender qué es para ayudarte, entonces, *como maestra yo creo que eso es lo que esperan también los muchachos, que sientan que les estás haciendo caso* (DT3, l. 908-920).

La formación que los investigadores recibieron, se refleja en sus diversas maneras de trabajar e incluso en la “fama” que crean entre los estudiantes. Al respecto un funcionario comenta “hay profesores que son muy populares, hay profesores que les llegan muchas solicitudes y que pues tienen que ser selectivos y también estamos tratando de que, los alumnos no se concentren con pocos profesores” (FE2, l. 592-595).

Con estas imágenes de “buenos investigadores” o “populares” se corren riesgos con los profesores, como el hecho de que no atiendan de manera pertinente a los estudiantes: “a su investigador lo vieron muy pocas veces; trabajaban con sus asistentes” (ER3, l. 283-284) dice un estudiante. Este riesgo del Verano, puede erosionar la imagen de idealizada del investigador, pero no es suficiente ni el único elemento para romper la interpelación exitosa a pesar de que sí se manifiesta el descontento, como señalan los funcionarios:

hemos también recibido, algunos, algunas *críticas o quejas de parte de los estudiantes*, de que al final de cuentas los investigadores con los cuales van, pues parte del tiempo no están, pues porque es...vacaciones, entonces te dejan encargado con algún otro investigador algún estudiante de posgrado que tuvo la misma experiencia (FA1, l. 314-318).

Las maneras de trabajar de los investigadores influyen en los significados que los estudiantes construyen sobre ellos o sobre la investigación. En el caso de los docentes entrevistados, una de ellas trabajó por tareas específicas, mientras que los otros tres, comentaron que elaboraron un protocolo de investigación con sus estudiantes “es un protocolo muy sencillo, no hacemos una revisión bibliográfica exhaustiva, yo les procuro dar (...) lecturas muy básicas (...) para que ellos tengan una idea muy general” (DP1, l. 289-292) Un ejemplo de la influencia de la manera de trabajar del investigador se encuentra en la expresión de un estudiante:

sí es exigente pero al menos, *a nosotros nos exige demasiado*, pero estamos aprendiendo un montón de cosas con él; nos corrige desde la manera en que nos tenemos que expresar en cierta situación hasta en la manera en la que...hasta las palabras que tenemos que usar en el reporte, en todo eso nos corrige; es medio especial pero al menos estamos aprendiendo métodos (EM2, l.36-40).

El seguimiento de las actividades de los estudiantes, lo realizan por medio de supervisión del trabajo o reuniones que propician la convivencia entre investigadores y estudiantes:

Me acuerdo que hasta yo compraba refrescos y galletas o pastelitos para que después de eso, pues, un convivio con toda la gente que asistía ¿no? Ya luego ellos lo tomaron, me decían no es justo que esté gastando sólo usted, sino que ellos iban... o sea nos designamos un rol de a quién le tocaba dar los refrescos y todo, de hecho ésa fue una de las cosas que hicimos (DM2, l. 142-146).

En caso de ausencia de los investigadores, algunos toman medidas para mantener comunicación y contacto con los estudiantes; les dejan números de teléfono para eventualidades y realizan reuniones para revisar el curso del trabajo. Los docentes manifiestan la importancia de la comunicación “hemos hablado con franqueza, en las salidas al campo, visitas a ranchos” (DM2, l.323).

Otro aspecto importante en el desempeño del investigador, es la manera de reconocer el trabajo del estudiante, pues al igual que como sucede con las carencias, los docentes tienen la capacidad de hacer evidentes o no, los logros de los estudiantes. Éste es un aspecto en el cual desafortunadamente no profundicé, pero lo quiero dejar para la discusión o futuros abordajes, pues valdría la pena averiguar las impresiones de los estudiantes que han realizado publicaciones con sus profesores. Un investigador enfatizó en la importancia de que los estudiantes sean coautores o en su caso, darles los créditos correspondientes:

retribuye en las partes académicas; si hacen un buen trabajo, y el trabajo puede ser publicable, pues ahí ganan porque podemos publicar, y cuando eso está, yo les doy los méritos a ellos que participan, incluso en varios de los artículos que hemos hecho, el autor principal *no soy yo, o sea no soy yo quien hizo el trabajo, sino que es el estudiante* (DM2, I. 331-335).

Otra docente señala que los estudiantes ven esta acción como algo que los motiva y que tiene efectos productivos “ellos han visto por ejemplo fotografías publicadas en el periódico o parte de su investigación con los créditos correspondientes en algún artículo, entonces eso los motiva mucho; y además si ellos mismos escriben, también salen motivados” (DT3, I. 574-577).

Los aspectos abordados nos permiten tener una idea de la variedad de características que pueden ser atribuidas a un investigador, pueden ser imágenes de quien tiene disposición para enseñar y aprender, o bien, puede ser alguien con características que no lo hacen accesible. Estas opiniones que pueden parecer polarizadas, varían de acuerdo a la manera de trabajar o el tipo de comunicación que establezcan los investigadores en la relación con los estudiantes; no debemos olvidar que la subjetividad construida repercute en las acciones de los sujetos. A continuación, analizaré aspectos relacionados con los estudiantes que participan en el Verano y la forma en que se construyen imágenes sobre ellos.

Imágenes de los "veraniegos"

El trato o la manera en que el investigador trabaja con los estudiantes, puede ser afectado por muchos factores, algunos de ellos pueden ser el número de estudiantes que reciba o su estilo de conducir el trabajo como he comentado en el apartado anterior; sin embargo, éstos no son los únicos, pues la imagen que el investigador

tenga sobre un estudiante que participa en el Verano juega también un papel importante en la interacción. Si hipotéticamente se planteara la pregunta ¿para qué? o ¿qué pueden hacer los estudiantes del Verano? se podría documentar una amplia variedad de respuestas. Un funcionario señala “hay algunos investigadores que lo usan como mano de obra barata, entonces si tienen algún proyectito que va a necesitar mucha gente para alguna actividad, pues utilizan el Verano de la Investigación para eso ¿no?” (FA1, l. 324-327).

Esto representa una situación difícil para la UADY, la cual recibe las notificaciones de manera formal o informal, mediante las pláticas de pasillo de los estudiantes. Por esta razón los funcionarios recalcan la necesidad de que los investigadores “los reciban efectivamente, que los incorporen, que les dediquen tiempo, que les den trabajo, que el trabajo sea relevante” (FG4, l. 223-224).

El logro de este objetivo, depende en mucho de la visión que se tenga de lo que los estudiantes pueden hacer, de la función que cumplen y de la finalidad del Verano. Dos de los docentes entrevistados, manifestaron su desacuerdo con la visión de algunos investigadores que ven a los estudiantes como “recolectores de información” (DP1, l. 29) y no estimulan que tengan logros o vean los productos de su trabajo:

A mí me molesta mucho que los ponen como ayudantes de investigación, porque es mi mayor preocupación, porque *no son ayudantes de investigación*, son muchachos que queremos ayudar a salir adelante, qué bueno, se obtiene una información que es de beneficio mutuo, no es exclusivo ni mío ni de ellos, o sea, es de beneficio mutuo, pero también *hay que aportarle algo al joven* (DP1, l. 573-578).

Los cuatro estudiantes que entrevisté, manifestaron que sus experiencias con los investigadores fueron positivas. Sólo en el caso de una estudiante que participó dos veces, aclaró que en uno de los dos Veranos, la investigadora no los incorporó a algún proyecto “no hubo un proyecto en el que estuviéramos insertos, era el de cada quien” (ET1, l. 72-73) Ella no lo manifestó como algo negativo, sin embargo, en la lectura, se nota cierto aspecto de exclusión⁹⁰ del trabajo que la investigadora estaba realizando.

⁹⁰ La lógica de la inclusión/exclusión está presente en la construcción de la identidad social, pues ésta es un acto de poder que emerge y se construye en, y a través de la diferencia y exclusión, más que de la unidad. La capacidad de las identidades para acoplarse funciona por su capacidad de exclusión pues “toda identidad se constituye siempre sobre la base de excluir algo y de establecer una violenta jerarquía entre los dos polos resultantes” (Laclau 1990: 49) La

Otros casos en los cuales los estudiantes refirieron a las experiencias de sus compañeros, sí dan cuenta de los procesos de exclusión que los investigadores propiciaron con los estudiantes; mediante estas narraciones estos estudiantes construyen diferencias con su propia experiencia al destacar el hecho de que los investigadores los hubieran considerado “parte” del equipo de trabajo “ellas de cierto modo fungieron como capturista de datos ¿no? Y no se involucraron, o sea nosotros, no hicimos todo ese rollo, hicimos un video *¡pero nos involucraron! o sea ¡nos involucraron!*” (ER3, l. 285-287).

Esta sensación de la que hablan los estudiantes de “sentirse involucrados” coincide con lo que los investigadores manifiestan que deben intentar en el trabajo con los estudiantes. Dos de los investigadores entrevistados señalan que involucran a los estudiantes estimulando su participación en congresos; haciéndolos partícipes del proyecto; publicando sus trabajos y dándoles los créditos correspondientes. De esta manera, pueden derivarse dos sentimientos en el estudiante “o se puede sentir utilizado, para que con sus datos y su información, tú le robes la información, o puede sentirse motivado a colaborar en la investigación, hay de las dos cosas” (DT3, l. 31-33).

Este modo de trabajo resulta productivo no sólo para los docentes, sino también para la universidad, puesto que la inversión que realiza en un estudiante se recupera inmediatamente con el trabajo desempeñado y también en los posibles resultados a mediano y largo plazo, como pueden ser las publicaciones, los beneficios de participar en una investigación o estimular su transición al posgrado. Al involucrar a los muchachos y darles el crédito correspondiente, existe la posibilidad de modificar lo que podría ser visto desde una perspectiva economicista: la *utilización del estudiante*, pues “aunque se oiga fea la palabra de utilizar, pero son eh, aprovechados para lo que es la parte de la práctica y al mismo tiempo ellos se vinculan con una investigación real” (DT3, l. 11-13).

Los mismos docentes marcan un rumbo para reforzar este aspecto de su trabajo con los veraniegos, al señalar la necesidad de que los estudiantes “se sientan

sociedad por ejemplo, se basa o se funda en un sistema de exclusiones, puntos de negatividad o límites, que constituyen a su vez, condiciones de posibilidad e imposibilidad de la objetividad social. Los límites no son fijos sino movibles, pero siempre presuponen una exclusión, un dejar afuera. La realización de lo que estaría más allá del límite, implica la imposibilidad de lo que está de este lado del límite, es decir, su negación. Por lo tanto, la exclusión puede fundar al sistema como tal porque lo niega (Laclau, 1996) además, esta lógica de los límites excluyentes tiene efectos necesarios, como la emergencia de los significantes vacíos, es decir significantes que son la cancelación de toda diferencia, y que representan la posibilidad de llenarlos de nuevos significados construidos.

participes, que eso es muy importante” (DT3, l. 360-361) ¿cómo? “hay que darle el crédito correspondiente, y que ellos se sientan parte del equipo que hizo eso” (DT3, l. 362-363).

Las imágenes que los investigadores y los estudiantes tienen de sí mismos, son susceptibles de modificación y sedimentación. Especialmente después del Verano, pues durante el desarrollo del programa, se confieren ciertas investiduras emocionales a los estudiantes y se construyen significados sobre ellos, lo que incluso modifica la imagen de sí mismos y puede ocasionar que se posicionen de diferente manera “puedo quedarme aquí o puedo ir más allá” (ET1, l. 217-218) Esto es lo que he denominado como imágenes “impresas” de los veraniegos.

En todos los casos, los profesores manifestaron experiencias favorables con los estudiantes, porque durante la interacción con los estudiantes los consideraron como “discípulos directos, es gente que se quiere dedicar a eso, los tienes que incentivar” (DT3, l. 907-908). En relación con lo académico, los profesores observaron en los chicos que participaron en el Verano que tenían “ganas de aprender (...) muy, muy buenos, muy buenos chicos, entonces ha sido una experiencia riquísima” (DP1, l. 167-169). Otra docente, hace una distinción entre los estudiantes que sí tienen disposición para trabajar, pues menciona “el que está motivado por la investigación, te trae planos, te viene a ver, te redacta una parte aunque esté mal, la corrige, se lo lleva, lo vuelve a traer y además se dan cuenta de toda la bronca que es investigar” (DT3, l. 377-380). En general, los profesores señalan que los estudiantes del Verano se muestran interesados por otras cuestiones académicas: “ellos sí tienen interés ¿no? (...) tienen un proyecto muy claro, y entrar al Verano para ellos significaba como toda una experiencia, de hecho ellos me buscan, ellos creo que ven la lista de proyectos (...) llegan primero que otros” (DP1, l. 149-152).

Otra percepción del estudiante, es la que manifiesta un funcionario, y es relativa hacia la manera en que un tema o área puede atraer a un estudiante:

el muchacho que está enamorado del trabajo con, hay, hay los apasionados biólogos con las tortugas y los delfines y los pájaros y los flamencos y todo eso que, que se van y acampan y duermen y están observando, con los mosquitos y todo, pero pues les apasiona ¿no? y hacer esto es, es parte de, de esa la pasión por el área, por el conocimiento en esa área (FE2, l. 640-645).

Es interesante notar cómo los estudiantes se perciben a sí mismos. Una estudiante que participó en el Verano y que ahora que se encuentra cursando el posgrado, dice de los veraniegos:

obviamente la gente que participa en el Verano, *no es uno que anda pajareando por allá*, sino que ya tiene como un proyecto elaborado o una idea de, bueno, esto me gustaría o me gustaría abundar más en tal, y a la hora le van surgiendo las oportunidades y es como van destacando (ET1, l. 316, 319).

Esta opinión coincide con la de un funcionario, quien señala algunos aspectos contingentes del Verano, como la ampliación del perfil del estudiante y las nuevas expectativas que se crean:

pero quien ha salido al Verano, tiene una gran motivación y una inclinación muy, muy clara por estar en otros lugares, por explorar, por ampliar su perfil eh su perfil de egreso y esa es una de las grandes cosas que nosotros sentimos, que tanto el verano, la movilidad, y las becas tesis les dan a los muchachos, es que, transforman los perfiles de egreso (FE2, l. 317-321).

A través del análisis, se percibe la construcción de una imagen positiva de los estudiantes, eso no quiere decir que no se presenten casos desfavorables. Los estudiantes por ejemplo recuerdan casos de sus propios profesores o personas que fueron “veraniegos” y que ahora se encuentran laborando en diferentes espacios de la universidad, como recuerda un estudiante sobre una persona que labora en un laboratorio “él participó, creo que en el primer Verano, él fue el primer participante y participó en el programa beca tesis del Priori también, y actualmente tiene un programa de jóvenes investigadores del Priori también” (EM2, l. 120-122).

Los estudiantes no se ven como “gente que se haya quedado nada más así, sin hacer nada más (ET1, l. 320-321) Una estudiante comenta que de los compañeros que participaron con ella “han tenido como un desempeño pues que ha sobresalido digamos (ET1, l. 296-297) y que tienen una perspectiva de continuar en el camino académico pues “yo creo que todos los que hemos ido al Verano, como que tenemos esa impresión de que...no es, no es suficiente quedarse (ET1, l. 227-229).

Las visiones de los docentes sobre los estudiantes están muy matizadas. Los estudiantes pueden ser vistos como aquellos que pueden continuar desarrollándose mediante el posgrado y que pueden “llegar a ser” investigadores. Desde la narración

que hacen funcionarios y docentes podemos ver lo que señala Hall (1996) sobre la eficacia de la narración en este proceso constitutivo “podemos esperar nuevos jóvenes investigadores, eh...podemos esperar que a partir de ello se enteren, se involucren, se preparen, estudien niveles de posgrado y sean generaciones que nos sustituyan” (DP1, l. 915-917). Tales narraciones sí logran una correspondencia con la narrativa de los estudiantes veraniegos sobre su propia experiencia, como señalé previamente. Estas expectativas sobre los estudiantes, se refleja en el comentario de un docente:

Si, eh, a fin de cuentas después de cuatro, cinco años, ese muchacho que fue al Verano de la Investigación, está en el Sistema Nacional de Investigadores ¿no?, eh y entonces yo creo que el tiempo nos va a permitir poder ver esa continuidad del trabajo (FE2, l. 263-266).

Esta noción de “esperanza” para que los estudiantes se conviertan en investigadores y que el Verano funcione como un posible “semillero”, se encuentra presente en la expresión de una investigadora, quien comenta el caso de una de investigadora joven, quien fue participante de los primeros Veranos nacionales y que ahora se encuentra concluyendo el doctorado y laborando en el mismo centro de investigación de la entrevistada, a lo que ella comenta:

es un ejemplo de que *a lo mejor volver a traer a estos chicos en algún momento (...)* y que se pudiera contratarlos *para hacer la nueva sangre*, porque ellos también vienen con formación nueva, ideas nuevas y eso también a los investigadores nos...necesitamos también, no, no sentirnos cómodos en nuestras sillas y con eso ya no, ya no hacer nada más porque también se puede caer en eso, de que ya estamos cómodos y nosotros los grandes investigadores y nadie nos va a quitar de aquí ¿no? entonces tenemos que sentir pasos en la azotea para seguir, para seguir adelante, para seguir adelante, eso es lo que yo digo, los muchachos nos van a saltar y nos van rebasar (DP1, l. 941-949).

Esta expresión es interesante, puesto que aparece un argumento de desarrollo ilimitado (Perelman, 1989) el cual manifiesta aspectos de la aspiración que tienen los investigadores de continuidad y trascendencia de su trabajo a través de la formación de “sangre nueva” Ellos consideran que esto se puede lograr a través de los estudiantes, quienes tienen el potencial no sólo para ser “formados” y llegar a ser lo nuevo, sino también representan la posibilidad de llenado de “la falta” de la UADY, lo que necesita para dislocar o mover en un futuro a los investigadores locales.

Estas ideas de continuidad y trascendencia de los investigadores, se reflejan y cristalizan en sus acciones, aunque sea de manera inconsciente; lo que ejemplificaré con el caso de dos profesores-investigadores. En el primer caso, se trata de un investigador cuyos dos becarios, estudiaron la maestría con él en la misma institución. Ambos continuaron al doctorado, uno en el mismo lugar y otro en otro estado. Respecto a esto, el docente comenta “me ha tocado buena suerte con los alumnos ¿no? Han seguido, todos ellos piensan continuar con, con esto” (DM2, I. 318-319). Lo ve como una cuestión predefinida, de suerte o destino. Sin embargo, no enuncia la posibilidad de que ellos como investigadores hubieran colocado la posibilidad del posgrado en el horizonte de plenitud de los muchachos⁹¹ o la refuercen mediante sus invitaciones que en algunos casos los impulsan a salir hacia otros estados e instituciones, lo que sí se refleja en el segundo caso, en el que la investigadora ha hecho invitaciones a sus alumnos y los ha motivado,⁹² como en el caso que comenta acerca de una de sus alumnas y en el cual se *incluye*:

en un principio no tenía planes de posgrado pero ya *hemos estado hablando de la posibilidad de posgrado, y (...) no hemos definido hacia dónde, no quiere* quedarse aquí en Yucatán quiere hacer otras cosas, probablemente la ENA, la UNAM, sea una opción para ella (DP1, I. 112-116).

A través de los argumentos que he presentado, y a pesar de las excepciones que se puedan presentar; en general se observa que los significados construidos, especialmente por los docentes, sobre los chicos que participan en el Verano, son positivos, pues apuntan a que los estudiantes sí muestran interés por las cuestiones académicas. Esto podría representar un indicio de que los requisitos se presentan en general como un buen filtro para seleccionar a los participantes, pues parece confirmarse y enriquecerse con las percepciones de los profesores, quienes pueden pensar que es cuestión de suerte o destino, pero finalmente, son agentes que ponen en el horizonte de plenitud del estudiante la posibilidad de continuar en este ámbito.

⁹¹ La intención de estudiar un posgrado, según el análisis de las respuestas de los estudiantes, no sólo depende de las invitaciones de los profesores. Algunos señalan las influencias familiares, o el deseo de continuar estudiando y que existía antes del Verano.

⁹² En el caso de esta docente, tuve acceso a una de las estudiantes que trabajó con ella, no como parte del Verano, sino como beca tesis y que ahora se encuentra estudiando en el Distrito Federal.

4. La significación del Verano: lo negro y lo blanco, en una escala de grises

Cuando significamos algo, podemos observar sus aspectos positivos o negativos, incluso podemos identificarnos con aquellos aspectos que nos son desagradables. En el caso de cualquier objeto que tenga un significado para nosotros, puede haber innumerables motivos que propician que construyamos cierto significado alrededor de él, como sus características físicas, procedencia, fecha o tal vez lo que menos imaginemos.

En este sentido, el Verano de la Península, como una apropiación hecha por la UADY, contiene la imposibilidad de fijarle un sentido único. Por esto el concepto del Verano puede constituirse como una significante flotante⁹³ al cual se le atribuyen muchas características.

Analizar cómo un individuo es iniciado en la cultura de una disciplina resulta importante para la comprensión de esa cultura (Becher, 2001). En una comparación que hace este autor de las comunidades con las tribus que tienen jefes y ancianos, es importante mirar cómo los individuos van configurando significados sobre estos actores y sobre ellos mismos.

En el caso del Verano, hay muchos elementos que nos indican la manera en que se están construyendo significados alrededor de este significante. Por ejemplo, al hablar sobre el Verano con los entrevistados, las dos temáticas más frecuentes y abundantes en información fueron sus fortalezas o beneficios, así como sus debilidades o carencias. Otros temas que se encuentran presentes en menor medida pero con igual grado de importancia, son los cambios que ha sufrido y que produce el Verano, los logros y expectativas sobre el programa, así como lo que representa este programa para los diferentes actores.

Intentaré presentar de la manera más sintética posible, los principales significados que se le atribuyen en lo relativo a los aspectos que mencioné previamente. Finalmente, señalaré algunas expresiones que denotan identificación con

⁹³ Laclau (2005) denomina significantes flotantes a aquellos cuyo “sentido” está suspendido entre fronteras equivalenciales alternativas, es decir, los significantes flotantes no tienen un significado específico; su grado de vaciedad dependerá de la distancia que lo separe de su fijación a un significado específico (Laclau, 1988). Un significante flotante, entonces es una expresión fenoménica de un significante vacío, es su complemento, porque si fuera solamente un significante vacío, estaría aludiendo al lugar de una falta, pero como la falta es la plenitud misma, sería el único término a través del cual esa falta se presentaría. Un ejemplo de significante flotante es la noción de democracia, a la cual es imposible fijarle un sólo significado, puesto que éste será diferente para los socialistas, los conservadores, etc., esta noción pasa por cierta dimensión de flotamiento, lo que denota lo ambiguo de su significación.

el programa y que me parece importante incluir, debido a que son una expresión de todo lo que en esta tesis he comentado que contribuye para que los actores se “enganchen” con el Verano de la Investigación Científica.

Lo negro

Respecto a las características “negativas” del Verano” lo que en este apartado denominaría “negro en escala de grises”, es importante destacar que la mayor parte de los actores no las significa como tales. Expresiones como “yo no creo que tenga desventajas” (DT3, l. 814) “no te puedo decir desventajas porque más que desventajas, ventajas yo le vi, beneficios” (EG4, l. 127-128) “Yo creo que el hecho de que, yo esté convencido de que es, de que es un programa muy, muy favorable (...) no me permite ver desventajas” (FE2, l. 677-681) permiten observar que a pesar de las debilidades o carencias que pueda tener el Verano, no se ven en “negro” sino que están matizadas, es decir, el programa a pesar de enfrentar numerosas carencias y dificultades, no es significado como un programa “malo”, pero sí con precariedades.

Como parte de la precariedad del significativo Verano, se encuentran características relativas a la difusión interna del programa en facultades (V. capítulo tres); la necesidad de hacerlo más masivo e incluyente, en lo que coinciden dos docentes y un estudiante que señala “yo creo que todos, todos, deberían de tener la oportunidad” (ET, l. 225-226); la necesidad de establecer las reglas del juego con los investigadores en el trato para con los alumnos; dar a los alumnos las facilidades para trabajar, pues a pesar de que se les facilitan insumos, como material didáctico, equipo de cómputo, etc., en ocasiones requieren más apoyo para ciertas actividades como señala un docente:

yo creo que, en parte, lo que se busca es que haya alguna garantía de que van a poner tener todas las facilidades para hacer las cosas ¿no? sobre todo si tienen que hacer salidas a campo, ellos no tengan que gastar su dinero, sino que el mismo proyecto lo pueda financiar, entonces sería una, una ventaja (DM2, l. 274-278).

Las dificultades con los calendarios también fueron enfatizadas por los profesores. Tanto docentes como estudiantes, señalaron, en el caso de algunas facultades o centros de trabajo, dificultades en el acceso a las instalaciones por el período vacacional. Los profesores señalan sobre la disponibilidad de los alumnos, que al coincidir el inicio del Verano con el fin de curso, la incorporación de los alumnos al

principio “no es muy... al 100%, tal vez están empezando al 50, 60%, ellos saben de antemano que van a tener más responsabilidades y no huyen de esa responsabilidad, la afrontan; pero como que se ven un poco limitados en esto” (DM2, l.287-290). Los docentes señalan la posibilidad de alguna medida o ajuste administrativo ante esta dificultad, pues a pesar de las medidas que toman para trabajar con los alumnos, la calendarización les afecta; como uno de ellos señala:

después de que ellos terminan, nosotros salimos de vacaciones, entonces también se empieza ya una cuestión personal, porque la casa, los hijos, las vacaciones, entonces si no hay otra gente que te ayude en esto, entonces es complicado, pero ¡no creo que haya otro momento en que pueda hacerse! (Risas) tiene que, tiene que hacerse (DM2, l. 290-294).

Sólo una docente comentó la necesidad de fortalecer la comunicación entre Priori e investigador, en aspectos relacionados con los procesos de inscripción como investigadores o con los requisitos que se exigen a los alumnos que trabajaron con ellos “no hay una comunicación entre Priori y el investigador, todo lo que van a hacer los muchachos, nos enteramos por ellos o sea todo lo de Priori, si tienes que firmar algo, tienes que hacer algo, todo, todo, todo nos enteramos por los muchachos” (DP1, l. 580, 583).

La evaluación de los profesores en el Verano, se presenta como otro aspecto en “negro” pues los investigadores señalan que no hay una evaluación clara de este trabajo, el cual se les reconoce mediante una constancia (la cual no especifica los días hábiles) y sólo es útil para un informe anual que presentan a la facultad o centro en el cual laboran; sin embargo, no tiene realmente un valor establecido en los sistemas de evaluación académica.

Respecto a la evaluación de esta labor en otros sistemas, dos investigadores manifiestan una contradicción, pues mientras que uno señala que “el sistema nacional de investigadores (SNI) no, no contempla esa participación ¿no? digamos que es algo que se da como para aderezar el currículo” (DC4, l. 305-310) otro investigador, comenta que el SNI:

tiene dos puntos importantes en relación con ¿no? una es la formación de recursos humanos a nivel licenciatura o posgrado, otro nivel; y el otro es a través a través de los artículos realizados, entonces ahí sí puedo, o sea, lo que la UADY no me evalúa por estos aspectos yo puedo

canalizarlo, y ahí yo gano eh... mantenerme en el sistema, y eso es importante (DM2, l. 347-352).

Los profesores reiteran la necesidad de que este trabajo sea reconocido en la UADY sin tantas dificultades, pues “tampoco vivimos de la caridad, entonces yo sí creo en que esté muy claro, de qué manera podemos evaluar en nuestros mismos procesos internos, este tipo de trabajo o sea ¿cómo nos lo reconoce la institución?”(DP1, l.281-284).

Otro aspecto considerado como “negro” es que hay muchachos excluidos por las carreras cuyas orientaciones “no son científicas”:

Entonces esta orientación científica, puede ser un elemento de exclusión ¿m? em, y ése es un elemento que tenemos que buscar cómo resolver, cómo resolver tanto en el lado de la percepción social y la percepción que los muchachos tienen de su quehacer, de su futuro quehacer profesional, como también, la percepción nuestra, de quienes administran y coordinan el programa de lo que es el trabajo científico (FE2, l. 702-707).

En cuanto a los recursos requeridos para el Verano, un funcionario señaló que “la única desventaja que le veo es, es...que requiere de una buena cantidad de dinero, que no lo veo como desventaja lo veo como un reto para el que esté en la rectoría o para los directores” (FG4, l. 195-197) sin embargo, posteriormente reconoció que “el proyecto del verano es el menos costoso de los tres componentes del Priori, pero es el que beneficia a más muchachos” (FG4, l. 242-243). Dos de los cuatro funcionarios señalaron que esta debilidad es más bien un reto para el funcionamiento del Verano “el problema un poco es el recurso económico pero estamos tratando de ver cómo le podemos hacer para incrementarlo” (FA1, l. 212-213). A pesar de todo es considerado como “una excelente inversión para los muchachos” (FG4, l. 89-90).

Lo blanco

Dice un funcionario que en los Veranos “hay beneficios no planeados” (FE2, l. 659). Los elementos positivos que dan fuerza a la articulación de significados alrededor del Verano y en los que coincidieron varios entrevistados fueron: la oportunidad de trabajo multidisciplinario; que es un programa transparente en el manejo de los recursos; el fomento del interés en la investigación; da experiencia laboral o profesional a los estudiantes y propicia la creación de redes sociales y laborales.

Un funcionario, dos docentes y un estudiante, enfatizaron en el aspecto de la estimulación del trabajo multidisciplinario “aquí en el verano lo que pedimos era eh, vincularlo con profesiones que requeríamos para ampliar la visión” (DT3, l. 49-50). Esta docente que trabaja en la Facultad de Arquitectura, narra la integración de un equipo multidisciplinario con sus colegas docentes para una investigación que ella encabeza como parte del programa *Jóvenes Investigadores*. En cuanto al trabajo en equipo de los estudiantes, relata la incorporación de una chica de antropología al trabajo de arquitectura “esta chica nos reportó una serie de...al principio chismes, que se volvieron anécdotas y que luego terminó con una interpretación muy bonita de la cultura de la colonia Alemán” (DT3, l. 66-68) Un estudiante manifiesta también este aspecto positivo del Verano “explotar tu perfil como educador, o sea, promover, promover una multidisciplinariedad, o sea el hecho de ver cómo tú...darte cuenta de que, lo que has aprendido cómo lo puedes aplicar en otros lugares que no sea un aula” (ER3, l. 183-185).

Tres docentes, dos funcionarios y dos estudiantes, señalaron otro de los aspectos “blancos” del Verano, que es el hecho de que “ha interesado a algunos muchachos a la investigación, o cuando menos les ha abierto los ojos a que conozcan qué es investigación” (DP1, l. 890-892). Los docentes también señalan que como una importante aportación del Verano está “que el muchacho le de su justo valor a la investigación, a no creer que están inventando el hilo negro” (DT3, l. 724-726).

Los funcionarios también enfatizaron en que el Verano permite a los jóvenes acceder a otra opción además de la profesional pues “uno de los beneficios más importantes es el fomento a una cultura científica, que tiene connotaciones diferentes a una cultura únicamente de cortes profesionales” (FG4, l. 198-199) Las expectativas respecto a este acercamiento a la investigación son:

despertar en los jóvenes, que ahí está el futuro ¿no? despertar ese interés por la investigación, interés por...quizá, más futuro por la academia, por la docencia, entonces eso (...) a corto o mediano plazo, va a redundar fuertemente en mejorar la masa crítica, digamos regional, (...) también nacional, y pues eso es uno de los grandes beneficios que esto tiene (DM2, l. 252-258).

En caso de no lograr esto un funcionario señala “en quien no logremos eso, yo esperaré, que logremos que la disciplina de la investigación (...) les sirva, para el

ejercicio normal de su carrera, para su vida, en lo que hagan, que eso también tiene un valor muy grande” (FE2, l. 269-272).

Otro aspecto de valor del Verano es que éste es considerado como un acercamiento a lo profesional y a lo académico; además de que permite a los alumnos ciertos avances respecto a sus compañeros en el curso de lo académico, como es el caso de un estudiante que durante sus clases ayudaba a sus compañeros en temas en los que había trabajado en el Verano.

El Verano también propicia la creación de redes sociales, laborales y académicas, dice un estudiante “conocí a otra gente, a la gente que estuvo trabajando en el Cinvestav, conocí a gente de varios lugares, convivimos mucho” (EM2, l. 484-485) Los muchachos pueden relacionarse no sólo con otros “veraniegos” sino también con la gente que labora en la facultad o departamento en el cual realizan el Verano, a pesar de que en este tiempo gran parte del personal se encuentra de vacaciones y ausente; una docente comentó que los chicos del Verano tuvieron la capacidad de hacer contacto con secretarías, investigadores y en general con el personal “yo creo que se integraron muy bien” (DP1, l. 516). Cabe destacar que también surgen relaciones laborales y académicas durante el Verano:

les permite comenzar a relacionarse, y hacer relaciones muy importantes sobre todo en la búsqueda (...) de trabajo, de un apoyo, de una carta, cualquier cosa, tener redes de relaciones es muy importante, entonces también es un espacio, es un medio de establecer redes de relaciones académicas básicamente, y a veces laborales ¿por qué no? (DP1, l. 991-995).

Un estudiante que consiguió trabajo a partir de esta experiencia dice “conocen tu trabajo, conocen cómo trabajas y te salen oportunidades como éstas” (ER3, l. 316-317) La utilidad del Verano para crear redes también aparece en la expresión de otro funcionario: “que se empiecen a crear también redes, yo estoy seguro de que muchos estudiantes, mantienen algún contacto, un porcentaje, de ellos, y que bueno empiezan a ubicar quiénes son los investigadores (...) todo esto, creo que son ventajas” (FA1, l. 420-423).

Como parte de las redes académicas, el Verano permite a los estudiantes contactar con investigadores, entre los cuales se han dado algunos casos en los que “después se van al posgrado (...) hemos tenido hasta ahorita por este corto tiempo, muchachos a los que van, y después el profesor les dice: sabes qué, estás estudiando

la licenciatura, terminando te vienes a estudiar la maestría acá” (FE2, l. 255-258). De acuerdo con el mismo funcionario, esto ocurre porque “cuando el muchacho va, el profesor se da cuenta del valor, de la motivación del muchacho y le dice vente” (FE2, l. 246-247). Los cuatro funcionarios y algunos de los docentes, coinciden en que tanto el Piori como el Verano pueden potenciar el interés de que los muchachos continúen con un posgrado “eso es lo que estábamos buscando, entre otras cosas” (FG4, l. 80-81) se visualiza al Verano como un catalizador, o un “potenciador” del posgrado:

estamos convencidos de que las vocaciones científicas, tienen que empezar a sembrarse desde las edades más tempranas, no desde el posgrado, los que van al posgrado es que ya están convencidos, ya están decididos o piensan que ésa es su vocación ¿no?, y siguen en el posgrado y la investigación, pero seguramente podemos aumentar esas vocaciones o si no aumentarlas, ayudar a los muchachos a que ellos descubran su vocación, esa vocación y esa inclinación científica desde que están en estén el tercer o cuarto semestre de la carrera (FE2, l. 137-144).

El Verano representa una relación de ganancia tanto para la universidad, para el investigador así como para el estudiante. Señala un funcionario que el Verano da a los jóvenes la oportunidad y facilidades para acceder a ese ámbito científico, pero a la vez “como institución nos ayuda a estar haciendo realidad esa vinculación investigación-docencia” (FD3, l. 71-72). Además de que permite a la UADY hacer contacto con otras instituciones, empezar a tener proyectos conjuntos y más intercambio académico.

Estos aspectos “blancos” nos permiten ver que todos los actores relatan algún tipo de ganancia a través de este programa, a pesar de las carencias del mismo. Tanto los aspectos “blancos” como los “negros” me permiten enfatizar que el Verano no puede ser visto ni analizado en estos dos extremos, sino que es necesario verlo en una escala de grises, para tratar de aproximarse a las múltiples tonalidades que presenta. Enseguida presentaré otro matiz del Verano: los significados que le son emocionalmente conferidos.

Una mirada emocionalmente matizada del Verano

En el análisis de las entrevistas se aprecian múltiples elementos que definen descriptivamente al Verano de la Península al manifestar los beneficios que representa

para la Universidad y los estudiantes, así como la caracterización del mismo en cuanto a los cambios que ha sufrido, sus logros, etc. Si bien los diferentes grupos de actores, manifiestan los significados construidos alrededor del Verano de este modo, también se presenta otro matiz, lo emocional. Esto surge a raíz de una pregunta de la guía de entrevista a la que fue necesario agregarle un nuevo elemento. En la primera entrevista que realicé a un funcionario, planteé la pregunta ¿qué significó el Verano para usted? Sin embargo, al obtener la respuesta del funcionario en un tono “institucional” agregué ¿y a nivel personal? Esto produjo respuestas completamente diferentes, algunas de las cuales incluí en este apartado. Sin embargo, debo aclarar el papel que juega lo afectivo en este proceso de significación del Verano.

Lo afectivo ha sido visto por mucho tiempo como marginal; sin embargo es un tema que cobra cada día mayor importancia, debido a que se está reconociendo su carácter constitutivo.

Perelman (1989) ubicándose en la concepción postcartesiana de la razón y defendiendo el papel de la retórica, señalaba la importancia de introducir elementos irracionales (los cuales podrían ser vistos como obstáculos a salvar) cuando el objeto del conocimiento no fuera evidente; entre ellos se podría mencionar la imaginación, la pasión, la sugestión o las fuentes superracionales de certeza, como el corazón, la gracia o la intuición. Esta posición inserta contradicciones en los procesos reales de pensamiento que están legitimados.

Laclau (2005) ha reconocido también la importancia de lo afectivo. Aborda la noción de investidura, esto significa, que si una entidad se convierte en el objeto de una investidura, como estar enamorado u odiar, estamos nombrando a un objeto a través del afecto, éste es el momento de la *investidura radical*:

El afecto no es algo que exista por sí sólo, independientemente del lenguaje, sino que sólo se constituye a través de la catexia diferencial de una cadena de significación. Esto es exactamente lo que significa investidura (Laclau, 2005: 143).

En esta afirmación, Laclau reconoce la necesidad de configurar sentidos a través del lenguaje y del carácter relacional, social, complejo; por tanto, la afectividad requiere del acto de nombrar, de investir un objeto de sentimientos, o emociones; este autor retoma a Bernard Shaw y señala “estar enamorado es preferir a una mujer sobre otra” y con esto ilustra claramente el papel que juega la investidura emocional de un objeto.

Esta dimensión afectiva fue de suma importancia en esta investigación, porque lo afectivo no es algo que “ocurre”, sino que está ligado y estructura la significación ante discursos “institucionales” o que guardan la dimensión de ocultamiento para preservar el statu quo institucional (Fernández, 1994) (todos somos protectores de nuestras instituciones). Esto lo aclaro porque durante las entrevistas, especialmente en el caso de los funcionarios, proporcionaban la información bajo una dinámica o modalización informativa, de cooperación, pero sin ningún cambio en el tono de la entrevista. Sin embargo, al preguntar sobre el significado del Verano a nivel personal, las modalizaciones fueron diferentes, aparecieron otras expresiones, un tanto más espontáneas y en otro tono. En las entrevistas, se manifestó como un punto de quiebre, un momento en el que se modificó el discurso oficial universitario y se introdujo la dimensión personal, una inclusión de lo privado en lo público (Arfuch, 2002).

En cuanto al aspecto descriptivo, ya se han mencionado algunas características del Verano, a la manera de argumentos de identidad y definición (Perelman, 1989) los cuales se refieren a la identificación de las características de un primer elemento que va a ser definido y los elementos que lo definen. En este apartado presentaré significaciones de ambos tipos, que nos permitirán aproximarnos a los significados que los diferentes actores han construido acerca del Verano regional.

En cuanto al significado que los funcionarios atribuyen al Verano, desde una visión descriptiva, se percibe que la mayoría de ellos ve que este programa tiene características instrumentales. El Verano es “una herramienta que permite que dentro de un grupo de investigación, un joven que está en formación, que está en la licenciatura todavía, eh pueda formar parte de este grupo y de ser útil para ese grupo a través de la estancia en un tercer lugar ¿no? (FG4, l. 45-48). Ésta es una idea de ganancia mutua, pues para los estudiantes posibilita “la oportunidad de hacer que los estudiantes de la universidad amplíen su horizonte académico” (FD3, l. 1189-1119) y para la Universidad, de enriquecer a los grupos académicos:

significa un *medio de doble vía* ¿no? Primero es poner a los muchachos en contacto con otras formas de pensar, yéndose a otras instituciones con otros investigadores, que tienen otras formas de abordar los problemas, otras formas de resolverlos y eso les amplía un poco la creatividad y les hace ver que no es sólo lo que hace la UADY y cómo lo

hace ¿no? Sino que hay otras formas de hacer las cosas, que pueden ser igualmente buenas o tal vez mejores (FD3, l. 112-118).

Estos elementos hacen que el Verano sea significado como valioso para la UADY. Dos funcionarios señalan que “a interno de la universidad (el Verano) es un programa que...tiene prestigio, que se percibe como un programa valioso. Definitivo, definitivo” (FE2, l. 797-799) debido a que se han obtenido resultados importantes y a que tiene un impacto favorable, especialmente en los muchachos, pues los programas en los “que se involucran a los muchachos y tienen este factor de motivación y de crecimiento, siempre tienen un impacto muy grande” (FE2, l. 374-375). Tanto para la universidad como para los estudiantes, el Verano:

significa una de sus experiencias de éxito, porque no es un proyecto que, es el tipo de proyecto que no depende exclusivamente de la voluntad de la autoridad, y de que haya dinero, sino depende del valor que tiene para quien lo recibe ¿no?” (FG4, l. 411-414).

El Verano, de acuerdo con los entrevistados, no es visto como un programa burocrático; “no es un programa en donde un burócrata saque una convocatoria, reciba unas solicitudes y... distribuya un dinero, y que se vayan (...) Afortunadamente para la UADY no es así” (FE2, l. 1080-1084) señala un funcionario y agrega “a pesar de que es un programa que puede tener una visión de que se controla administrativamente en una oficina, no lo es” (FE2, l. 1054-1055). En cambio, el significado que tiene este funcionario del Verano, es de un programa en constante evolución:

un programa que es visto así ¿no? como un programa dinámico, que hay gente *que le apasiona* y que está constantemente pensando en él y cómo hacer que evolucione, cómo resolver los problemas que se están, que se dan, que se presentan etc., y no es un programa burocrático, ¿no? siento, siento que es una de las cosas más afortunadas (FE2, l. 1177-1181).

En el caso de los funcionarios, la diferencia de las respuestas descriptivas con aquellas que están matizadas emocionalmente, es muy notable. Por ejemplo, algunas respuestas obtenidas sobre el significado del Verano a nivel personal, fueron que les producía: orgullo, satisfacción, alegría o emoción. En uno de los casos, un funcionario no expresa con una palabra, sino con la imprecisión de no poder “enunciar” las sensaciones vividas ante las experiencias de los estudiantes:

No pues yo que puedo... (Sonríe y con sus gestos expresa como si se quedara sin palabras) para mí, es decir, *el hecho de poder apoyar a los estudiantes ¿no?*, el hecho de, de...ver...la...*verlos motivados ¿no?*, el hecho de ver el compromiso que ellos tienen hacia el programa, que llegan y te lo agradecen, es algo que...no, no lo, realmente no lo puedes eh...*no lo puedes obviar ¿no?* (FA1, l. 450-455).

El mismo funcionario precisa que el Verano significa “motivo de mucho orgullo ¿no?, creo que (...) ha sido un programa muy exitoso que le tenemos mucho, mucho orgullo ¿no? y que pues también nos ha dado eh, que nos ha dado eh muchas satisfacciones” (FA1, l. 444-447). Otro funcionario coincide en este sentimiento de que el Verano significa “es orgullo, es motivo de orgullo ver que esto se creó en esta administración (...) y nos, nos da un enorme gusto que la idea se institucionalizara” (FG4, l. 423-424).

En general, los funcionarios expresan sentimientos relacionados con el orgullo que les produce el Verano, así como satisfacción y emoción, como señala uno de ellos “yo me siento contento de que la UADY, tenga el programa dentro de sus prioridades más altas, y es muy satisfactorio” (FE2, l. 1077-1084). Otra expresión es más amplia:

entonces nos...a mí me emociona ¿no? (sonríe) *a mí me, me llena de satisfacción ver que hay un fruto*, que le estás pegando directamente a esa formación, formación que buscamos en la universidad que cada día sea más amplia, más integral, más rica, mas diversa con distintas corrientes de opinión y de formas de hacer las cosas que hay en otros lados, entonces, *a mí me emociona, realmente me emociona* (FD3, l. 137-142).

Me pareció importante incluir estas expresiones emocionalmente matizadas en el caso de los funcionarios, pues ayudan a enriquecer la visión de los significados que se configuran alrededor del Verano, especialmente porque algunos de ellos, o todos con cierta frecuencia, tienen acceso a las experiencias de los estudiantes y viven de cerca el desarrollo del programa.

Esta mirada del Verano, puede ser enriquecida con la visión de los docentes, quienes ven en el Verano una medida adecuada para formar o consolidar recursos humanos al “transmitir o consolidar conocimientos metodológicos al estudiante” (DP1, l. 983-984):

es tener gente que sea susceptible de formar, y tener recursos humanos calificados ¿no? de alguna manera ya van avanzados, entonces no realmente los vas a enseñar desde cero; tú simplemente, un poco vas a dirigir ¿no? y apoyar para el desarrollo de sus proyectos (DC4, l. 350-353) .

Como ya he señalado, los docentes depositan en el Verano la posibilidad de que los estudiantes se inclinen por la vida científica “porque al final es reclutar jóvenes, reclutar científicos que son el futuro de una buena masa crítica porque este país puede cambiar, siempre y cuando sean bien, bien dirigidos ¿no? bien, bien conscientes de lo que representa” (DM2, l. 426:429).

Estas visiones del Verano, pueden verse de una manera condensada en el comentario de una investigadora, quien señala que el Verano “es una oportunidad de para los muchachos es un oportunidad de oro, yo siempre se los recomiendo a los muchachos, es una oportunidad de oro que...en muchos sentidos (DP1, l. 986-988). El matiz emocional, al decir “oportunidad de oro” le otorga al significativo Verano un posicionamiento de valor tanto en la vida del estudiante como del docente, por los beneficios laborales, los aprendizajes y experiencias que ya he comentado.

Los estudiantes a su vez, se expresan del Verano con palabras como “padrísimo” o una “súper experiencia” o “una buena forma de aprovechar el verano” (ER3, l. 192), y algunos otros que serán revisados en el apartado cinco de este capítulo.

Para aquellos que ya tenían intenciones de continuar estudiando el posgrado, el Verano significó una herramienta de apoyo para conocer otras posibilidades “es una gran oportunidad para ir a otro lugar y ver qué otras opciones hay, qué otras formas de trabajar, y vivir esa experiencia” (ET1, l. 101-103) Otro estudiante menciona que le sirvió para acercarse al posgrado:

uno de mis objetivos era ése, estudiar el posgrado, entonces sentí que en un momento dado, pues me podía ayudar bastante; y de antemano el hecho de acercarse con los doctores, tener una comunicación directa con ellos o en particular cuando menos en el área en donde a ti te interesa y empezarte a interesar en el ambiente éste (EG4, l. 116-120).

Sin embargo, el Verano muestra su incompletud, y puede tener efectos contingentes, pues a pesar de que tiene como objetivo estimular el interés de los muchachos por la investigación, puede ocurrir que el muchacho lo signifique como una

oportunidad para aclarar que *no* tiene inclinación por esta actividad o por lo académico, lo cual no es necesariamente una pérdida, especialmente para los estudiantes, quienes a pesar de esto lo valoran como una experiencia favorable:

yo creo que tuve una buena experiencia con la investigación, que probablemente no estoy negado a no repetirla pero *yo creo que no...creo que, no me dedicaría de lleno a eso*, sería algo que no, no me dedicaría de lleno, a comparación de compañeros que sí o sea en el verano y con su servicio, o sea ya de hecho sus opciones de titulación fueron tesis y todo, por la misma experiencia que les dio el Verano (ER3, l. 104-109).

El Verano sí es útil en el caso de otros estudiantes para impulsarlos o reforzar la intención de seguir en la carrera científica, a partir de desmitificar actividades:

Lo que hace este programa es, en cierta manera, ayudarle al estudiante a buscar, primero que nada...a...*a buscar su verdadera vocación*, porque uno cuando entra a, sobre todo cuando entra a física se imagina que "bueno yo voy a descubrir la quinta ley de no sé que cosa" es lo primero que te imaginas, pero entonces se *da uno cuenta de que hay un montón de cosas por hacer*, ya sea en ciencia básica o en ciencias aplicadas, y en eso creo que ayuda mucho porque tú puedes decir ¡ah! pues yo me voy más por la teoría, no, yo no, voy más por la práctica (EM2, l. 229-236).

En cualquiera de los dos casos, ya sea que el Verano impulse la continuidad de una carrera académica o no, el Verano representa un espacio, una ruptura de lo usual, lo que puede propiciar en los estudiantes nuevas construcciones, como en el caso de un estudiante que comenta lo que significó el Verano como parte de las vacaciones: "fue *como un paréntesis en toda tu cotidianidad*, porque estás dentro del verano y durante esos dos meses, como...que estás envuelto en todo ese ambiente de investigación, de estar con esa gente y de estar haciendo y de no estar tirado en la playa" (ER3, l. 507-510).

Los estudiantes coinciden en que "Ya sea en el aspecto académico o en el aspecto personal, es una súper experiencia" (ET1, l. 375-376) esto ejemplifica la incidencia de un programa como el Verano en los estudiantes, pues representa la oportunidad de clarificar opciones futuras o de enriquecer su formación:

lo veo como, como una *plataforma profesional y personal ¿no?* porque te puedes desarrollar o puedes darte cuenta de cómo puedes

desarrollarte como profesional, en este caso como investigador, y puedes aplicar muchos de tus conocimientos ya en un ámbito...*ya no es como estudiante sino como profesional, y personal* porque pues conoces gente y te relaciones y también te puedes dar cuenta de qué aptitudes y qué actitudes tienes para resolver este rollo (ER3, l. 501-507).

El Verano además de atraer una serie de resultados en los diferentes actores, en el caso específico de los estudiantes ocasiona cambios que ellos mismos señalan “a partir del Verano, como que cambió mi perspectiva, de la carrera, de la profesión” (ET1, l. 167-168) e incluso del plan de vida o de la intención de permanecer en el estado o continuar estudios en otro lugar. Incluso, una de las participantes construyó una relación de equivalencia entre la experiencia del Verano con una circunstancia personal como fue el hecho de haber tenido un hijo, este comentario surgió de manera espontánea “yo siento que mi vida cambió a partir del Verano; porque dije, quiero hacer tal...bueno, *cambió más después*” (risas, *alza la mirada refiriéndose a su hijo*) (ET1, l. 344-346).

Esta experiencia ante los cambios y la dislocación, desde el Verano, permite a los estudiantes colocar en el horizonte nuevas opciones, ante las que ellos manifiestan argumentos del tipo de desarrollo ilimitado (Perelman, 1989) en alusión a la posibilidad de continuar estudiando u optar por otras opciones:

el parte aguas para decidir qué es lo que haces, porque te digo... te da como varias perspectivas, o sea puedo quedarme acá, en mi estado, en mi lugar, hacer mi carrera, entrar a trabajar a algún lugar, si alguien te da trabajo sólo con una licenciatura (sonríe) *puedo quedarme aquí o puedo ir más allá* (ET1, l. 214-218).

5. ¿En qué podemos notar que se identifican los muchachos, principales beneficiarios o destinatarios del programa?

En todos los actores se percibe cierto nivel de involucramiento con el Verano, pues cada sector posee particularidades relativas a las posiciones de sujeto que tienen en la configuración discursiva de las instituciones; sin embargo, es en los estudiantes en quienes podemos percibir mayor nivel de identificación. Me parece importante señalarlos a ellos, porque finalmente son quienes se encuentran en un punto más precario de su constitución, están en un momento de formación en el cual la presencia de opciones resulta de suma importancia para ellos. Por esta razón, en este apartado,

presenté una pequeña “imagen instantánea” de los momentos de enganche de los muchachos con la investigación, que podrían ser indicio o no, de continuidad con esta actividad.

Una de las primeras implicaciones para los muchachos es darse cuenta de las verdaderas facetas y actividades de la investigación “desmitificas lo que es el trabajo de un investigador” (EM2, l. 224).

Quando yo entré yo me imaginaba que un investigador estaba metido en el laboratorio haciendo experimentos raros, luego y no necesariamente es así, por lo general en algunos casos o están sentados en un escritorio, en otros casos sí están haciendo experimentos, en otros casos están más bien dedicados a otras cosas o...a nada más a ciertos cálculos, u otros nada más a protocolo (EM2, l. 224-229).

Esto les permite entrar a la dinámica de las actividades relacionadas con la investigación y sentirse “parte de” o incluidos en el proyecto o en el grupo del investigador, envueltos por la piel protectora de la actividad; el grupo se presenta como si estuviera revestido y conformado en cada uno de sus miembros por la misma piel y la misma ropa (Käes, 1987). La piel protectora, por lo tanto, puede cumplir funciones de aseguramiento de la unidad de la persona o del grupo, también sirve de protección, y a la vez, como filtro de los intercambios. La piel constituye la primera superficie de inscripción sobre la cual los estímulos externos vienen a dejar sus huellas (Anzieu, 1985). Todo esto se refleja en expresiones de los estudiantes, quienes mencionan “Estás envuelto en todo ese ambiente de investigación, de estar con esa gente” (ER3, l. 508-509). Es la tendencia a buscar el contacto con la piel del vecino para constituir la continuidad de la piel mediante el contacto de unos con otros, esto cumple funciones de protección y pertenencia.

En estos procesos, se manifiestan momentos de cierre o de enganche de los estudiantes con el programa “entonces sientes como que ¡ah, soy el chico del Verano de la investigación, estoy haciendo algo productivo!” (ER3, l. 510-511). Los estudiantes también manifiestan identificaciones con la imagen del investigador “o sea, despierta un poco el...tu parte de investigador ¿no? o sea, o la despierta o la termina de desechar” (ER3, l. 189-190) pues el Verano y sus rituales les da la oportunidad de “convertirse” en uno de ellos “sentirnos como si fuéramos investigadores” (EM2, l. 537) o al señalar “honestamente sí estuvo padrísimo, al menos ¡nos sentimos

investigadores por un día!” (Risas) (EM2, l. 521-522). También se produce en ellos la sensación de fin o de cierre, de desprendimiento del nuevo apego:

cuando se acaba toda esa experiencia dices ¡uay, se acabó! O sea, como cuando, como cuando te vas de viaje ¿no? te sales por un momento de tu rutina y cuando regresas dices ¡ay! se siente así como que esa *melancolía y te sientes extraño ¿no? como que se acabó el verano, ya, ya no voy a ver a la doctora y al doctor y al sociólogo y todo ese rollo (Risas y cara de tristeza)* (ER3, l. 512-516).

Retomando a Anzieu, esta “finalización” del Verano equivale a un pequeño traumatismo o lesión, pues de acuerdo con este autor, cuando existe traumatismo, se produce un desborde del protector contra las excitaciones, una ruptura de la piel protectora o lo que Anzieu (1985) denomina el Yo-piel. El sueño tiene por función reparar los trozos desgarrados del Yo-piel, es decir, una piel de sueños intenta sustituirlo. Se hace preciso establecer una equivalencia entre esta función del sueño y el grupo en el cual se desarrolla la actividad investigativa, pues a partir de este momento de quiebre en los estudiantes, pueden surgir nuevos imaginarios en ellos, escenarios futuros y posibles, que los siguen convocando.⁹⁴

Aunque una experiencia como el Verano no les permite a los estudiantes ser sujetos totalmente constituidos, ya cuentan con nuevos rasgos identitarios internalizados que son “parte” de ellos, “partes de sujeto”, pues les permite incorporar nuevos significados que pueden continuar interpelándolos o no, o en su caso provocando “momentos de la locura” es decir, momentos de nuevas decisiones: no optar por la vida académica, estudiar un posgrado, en el estado, en otra ciudad, en el extranjero. Múltiples construcciones pueden hacerse a partir de un momento de reconstitución de la dislocación, de colocación de nuevos elementos en el horizonte de plenitud de los muchachos:

creo que después de todo, de todo lo que uno ve y todo lo que uno escucha durante la estancia allá, durante las conferencias, las ponencias que hubo, pues recibe uno una vibra positiva para seguir con esto, para seguir adelante con lo que cambios que se están dando (EG4, l. 203-206).

⁹⁴ Esto se abordó desde la perspectiva del carácter productivo de la negatividad (V. Capítulo tres, primeras páginas).

Articulando los significados sobre el Verano

A través de este capítulo he querido dar cuenta de la importancia que revisten los procesos de construcción de significados, así como de las investiduras emocionales que se proporcionan a cada significante y que estructuran su significación. Estos significados cobran importancia en la sutura o el intento de llenado de la falta en el sujeto, pues a través de la narración, van constituyendo partes de su identidad y a la vez, van dando forma a nuevas identidades, como es el caso de las imágenes que los actores construyen sobre la investigación, los investigadores o la nueva figura “el veraniego”. De aquí deriva la importancia de la multiplicidad de voces y la imposibilidad de llegar a un significado único sobre estas nociones o sobre el Verano, pues alrededor de éstos giran varios significados flotantes, susceptibles de ser ligados o fijados temporalmente a estos significantes.

Otro elemento en torno al cual, los actores construyen significados es el relativo a los aprendizajes que tienen lugar durante el Verano. Cabe destacar, que en cada grupo de entrevistados, existen diferencias en lo que les parece más valioso, por ejemplo, el método científico, lo que está fuera de lo planeado en los programas de estudio, la toma de decisiones, etc.

A lo largo del análisis de entrevistas y del desarrollo de este capítulo, se hizo patente la existencia de una frontera imprecisa entre conocimientos, habilidades y actitudes, lo que da cuenta de la variedad de aprendizajes que se producen durante el Verano. Especialmente en el caso de los estudiantes, y reforzado por la opinión de los funcionarios, hay algo que estructura y fija el grabado de huellas en ellos, lo que denominan como aprendizajes de vida; es decir aquellas experiencias que son formativas, educativas aunque no sean necesariamente académicas. Dichas experiencias o aprendizajes de vida, permiten la aparición de un cariz emocional que liga a los actores con el Verano.

Los funcionarios expresan que el hecho de vivir en rancho, sobrevivir a una ciudad “grande y peligrosa”, enfrentar robos, pérdidas, etc., se configuran como elementos y contingencias, que al ser enfrentados durante un lapso breve como es el Verano, permiten ir fomentando en los estudiantes la idea de un posgrado a un futuro. Este grupo de actores, también señala que “salir enseña más de lo que uno planea”, tal vez en una construcción de equivalencias con su propia biografía personal, pues, ellos vivieron la experiencia de estudiar un posgrado.

Los estudiantes a su vez, en sus significados construidos, introducen que estos aprendizajes son “cuestiones de vida” pues implican quitarse temores, conocer gente o estar envuelto en ese ambiente de investigación.

La investigación, especialmente en el caso de los docentes investigadores, es percibida como algo que es necesario de revalorizarse. A pesar de que esta actividad está mejor posicionada en la UADY que en etapas previas, permanecen algunas visiones negativas y de menosprecio entre los mismos integrantes de la comunidad universitaria. Por esta razón, los docentes ven la necesidad de cambiar percepciones en estudiantes, para revalorizarla, pues los docentes expresan que esta labor es algo que requiere mucho esfuerzo y reditúa poco, “es ingrata” en ese sentido.

Los estudiantes, a través del Verano, empiezan a desmitificar la investigación y a esclarecer su posición ante esta actividad, incluso pueden darse casos de que la consideren, o no, como posible campo profesional. Los funcionarios por su parte, ven a la investigación como algo importante, costoso, pero necesario para el desarrollo integral de los estudiantes y para la resolución de problemas reales; de ahí deriva la necesidad de cambiar percepciones en los profesores para fomentar la investigación en la UADY. El fomento de esta actividad, podría impactar incluso en la modificación de la imagen de la UADY, la cual, continúa desarrollando diferentes acciones para posicionarse entre las universidades con más fuerza en su proceso de consolidación a nivel nacional. La divulgación del conocimiento científico de la UADY, también va cobrando otra dimensión de presencia y de difusión, especialmente porque al empezar a erosionarse la visión tradicional de investigación, pareciera que se va socializando el conocimiento y la actividad que se desarrollan en los centros de investigación y en las facultades de la UADY. Esto ocurre también por la dimensión de agentes difusores e interpeladores, que va surgiendo en los estudiantes.

A su vez, la figura del investigador se hace patente en los actores como algo en proceso de emergencia, construcción y legitimación. Una de las vías para favorecer este proceso, ha sido el Priori, pues a través de sus diferentes acciones, ha posibilitado una erosión de la tradicional figura del investigador, quien era y aún es visto como una persona egoísta que requiere un trato especial. Esta imagen ha empezado a ser modificada y desmitificada, y se empieza a ver en el investigador a alguien que puede transmitir y a la vez ser enseñado por sus estudiantes; como quien puede desarrollar una relación de ganancia mutua. Otra imagen que se empezó a construir recientemente en la UADY, es la del “investigador joven”, pues en las acciones de

fomento a la investigación, se hace presente un proceso de emergencia y conversión del docente en investigador, con potestad de dirigir su propio trabajo.

La experiencia personal y las vivencias que los investigadores hayan tenido en su formación, tienen un impacto y ejercen influencia en la manera en que ellos enseñan a los alumnos, lo que imprime cierto sello personal en la dirección del trabajo del estudiante. Aparecen diferentes estilos de trabajo marcados por estas experiencias, pero también surgen en los docentes, otras ideas para involucrar a los estudiantes y hacerlos partícipes de la investigación. Una vereda que se abre para explorar, está marcada por las publicaciones que algunos docentes mencionan, como una forma de estimular al alumno y darle los créditos correspondientes.

Sobre la imagen de los veraniegos, se encuentran muchos matices. Una pregunta que emerge en muchos de los actores es: los estudiantes ¿para qué? debido a que algunos investigadores y funcionarios señalan que en muchas ocasiones, los estudiantes son utilizados como mano de obra barata, o como ayudantes de investigación, y no se considera que es gente que “se quiere dedicar a esto”. Por esta razón en los tres grupos de actores, se esboza la necesidad de inclusión y de involucramiento del estudiante, de no negarlo como una posible o futura posibilidad de “convertirse” en investigador. Los docentes comentan que para el logro de este objetivo, resulta útil darles los créditos en el trabajo que elaboren, hacerlos partícipes del proyecto o incluirlos en actividades de difusión, lo que los incentiva notablemente.

Sobre los estudiantes que han participado en el Verano, en general, se han construido imágenes positivas. Los “veraniegos” son vistos y narrados como personas que desarrollan inquietudes por explicar, por conocer otros lugares, y que desean seguir estudiando, puesto que no “son”, desde las enunciaciones de los actores, personas que se quedan así, detenidos o que “anden pajareando”. Incluso se han sedimentado imágenes de los “veraniegos” de la AMC, pues algunos se encuentran laborando en la UADY y esto es conocido y nombrado por algunos estudiantes e investigadores. Los funcionarios y docentes, al ver a estos jóvenes como semilla para la formación de nuevos investigadores o incluso de “sangre nueva” para la universidad; los impulsan, les colocan en el imaginario opciones y fortalecen las que ya tienen. Esto conlleva el “riesgo” de que el estudiante excluya la opción de la investigación de su imaginario profesional, lo cual no necesariamente es significado como pérdida.

El Verano no es un significante cuyos significados, puedan ser expresados en términos de blanco o negro, o polares, sino matizados. Más cercano a lo negro, y no

como desventajas, sino como precariedades, está la difusión interna del programa; la necesidad de establecer reglas del juego con los investigadores; los ajustes a los calendarios así como la evaluación clara de esta labor en el caso de los profesores. Cercano a lo blanco, aparece el trabajo multidisciplinario; acceder otras opciones profesionales o para la vida; la creación de redes laborales, sociales y académicas, entre otras. Ambos “polos” no son puros, sino matizados emocionalmente, lo que da estructura y fuerza a los significados que rodean al significante Verano, el cual es visto, especialmente por los funcionarios, como algo de valor, como motivo de orgullo y emoción. Los docentes ven en el Verano una oportunidad de oro para los estudiantes y para formar recursos humanos. Los estudiantes consideran el Verano como una súper experiencia, como una vivencia grata o incluso como un parte aguas en sus vidas.

El Verano se presenta como una oportunidad para la iniciación del estudiante en su vida académica. Las indagaciones empíricas de Becher (2001) de manera indirecta confirman la eficacia de estos procesos de iniciación, pues los jóvenes se impregnan de los trucos de la vida académica, de la cultura de la comunidad académica que han elegido. Pertenecer a la comunidad de una disciplina implica un sentimiento de identidad y de compromiso personal “una forma de estar en el mundo”. Para un futuro miembro de una comunidad académica, el proceso de construcción de esa identidad y de ese compromiso puede comenzar cuando es estudiante de grado, puede empezar su proceso de “cocimiento”, de paso de lo “crudo” a lo “cocido”.

Strauss (1968) utilizó las nociones de lo crudo y lo cocido, con la mira en probar que tales categorías empíricas reflejaban una tendencia universal de los humanos de clasificar las cosas en pares de conceptos opuestos. Sin embargo, destacó el papel de elementos mediadores, como el fuego de cocina, para lograr la transición. Podemos construir una equivalencia con el mito que presenta Strauss⁹⁵ (1968) y ver cómo un

⁹⁵ En el mito Ofaié, denominado la esposa del jaguar, Strauss (1968) señala que un mito boroboro de los indios Ofaié-Chavante del sur de Mato Grosso insiste en la carne ya asada más que en el fuego de cocina. Este mito narra que en una tribu sale un grupo de mujeres a una labor; una de ellas, desea ser la hija del jaguar (personaje mítico del relato) para poder comer carne hasta hartarse. En ese momento, el jaguar la encuentra y la invita a irse con él y convertirse en su esposa. La familia creyó muerta a la mujer. Tiempo después ella regresa y hace que su familia la reconozca, les narra la forma en que el jaguar le hacía vivir, en abundancia de carne. Es así como el jaguar ofrece instalarse en el pueblo, con la mediación de la mujer. La mujer empezó a ser como el jaguar, sabía cazar y empezaba a parecerse a él, ante esto, la abuela recurre a la brujería y mata a su nieta. Las satisfacciones culinarias por lo tanto, provienen del jaguar, pero para que los hombres pudieran disfrutar de ellas sin riesgo, hacía falta que la mujer *fuese eliminada*, exigencia ante la cual el jaguar se inclina de buen grado y proclama su indiferencia. Gracias a la transformación de la mujer en jaguar, se puede resolver la aparente contradicción, pues el jaguar y el hombre son términos polares cuya oposición está

programa como el Verano, puede contribuir a romper la dualidad entre las imágenes del investigador y el estudiante, especialmente al surgir la imagen del “veraniego”, de una persona “cruda” en proceso de llegar a ser “cocida”.

Investigador y estudiante, hasta antes del Verano, habían sido contruidos en términos polares, uno comía lo crudo, otro lo cocido. Para que lo que posee el estudiante, haya podido provenir del investigador, era preciso que apareciera entre ellos el mediador de una relación: el Verano. Una vez completada su función, es preciso que el Verano sea suprimido; recordando el mito (Strauss, 1968) esto ocurre cuando un sujeto (abuela o héroe) mata a la esposa del jaguar. En caso de ser el héroe quien consume la muerte, éste se convierte en “hijo adoptivo del jaguar”. Al desaparecer la mediación del Verano, aparece en el estudiante la *sensación* de desapego de la piel protectora, la cual no se consuma “totalmente”, pues incluso aquellos estudiantes que optaron por no seguir la carrera científica; evocan los recuerdos del Verano con especial interés y afecto. Por lo tanto, al concluir el Verano se dan dos posibilidades en los estudiantes; la primera es que los estudiantes se des-identifiquen o se deslinden de la carrera científica (pero que permanezcan sus vínculos afectivos). La segunda posibilidad, es que surjan nuevos imaginarios relativos a la actividad; el estudiante entonces, puede fortalecer su relación con la investigación, al darle continuidad a su labor con el investigador mediante otras acciones o programas como beca tesis, o bien, al ingresar al posgrado.

El Verano entonces, se va configurando como un ritual de iniciación, un mediador entre lo crudo y lo cocido; como un fuego que va preparando al estudiante para el trance y el proceso de iniciación en la vida académica. Es un punto de nuevas decisiones, momento de dislocaciones y construcción de nuevos imaginarios. A través de sus ritos y dificultades, representa la incursión del estudiante en un nuevo universo simbólico, pues ellos se identifican, se sienten “investigadores por un día”. Representa el recubrimiento de una nueva piel: la investigación, y el ingreso a una comunidad académica.

doblemente formulada en el lenguaje ordinario: uno come lo crudo, otro lo cocido. Para todo lo que posee hoy el hombre haya podido venirle del jaguar, es preciso que aparezca entre ellos el medio de una relación, al cual preferiría llamarle mediador o matizador, ése es el papel de la mujer humana del jaguar. Una vez consumada la transferencia, la mujer se vuelve inútil puesto que ya ha desempeñado el papel que le fue asignado; es preciso por lo tanto que la mujer del jaguar sea eliminada. Entre el mundo quemado, el exceso y el mundo podrido por defecto, el fuego de cocina como mediador está interpuesto.

El trayecto a través de este capítulo, reitera la necesidad de ver las cosas no sólo en blanco y negro, sino matizadas. Asimismo, destaco de nuevo, la importancia de considerar lo afectivo en la estructuración de la significación, pues esto facilita la creación de vínculos afectivos con el programa en todos los actores. Así, el Verano, es ese mediador que alguna vez deberá ser suprimido en la vida de un estudiante para dar paso a nuevas opciones de consolidación. Para la UADY, este programa también representa un medio para la revaloración de la actividad investigativa, para la modificación de la imagen proyectada como institución y para el llenado de la falta de sus sujetos, especialmente por ese toque de requerimiento afectivo, de reflejo de los propios deseos y experiencias personales, de reminiscencia de lo vivido, en el caso de los funcionarios.

Para los docentes-investigadores, representa el refuerzo de una imagen en consolidación. En el caso de los estudiantes, es un cruce de caminos, en el cual el estudiante analiza las opciones, las ve, las toca y puede empezar a decidir, a desmitificar. El estudiante puede dislocarse, y por tanto, colocar nuevas opciones en sus horizontes. Las veredas pueden ser múltiples, pero al fin y al cabo, el Verano puede fungir como un impulso para la decisión y un mapa bajo el brazo.

Conclusiones

El trabajo de campo, la ordenación, sistematización y análisis de información me permiten integrar algunas conclusiones que se ligan a las preguntas de investigación. No considero que pueda llegar a un producto totalmente acabado; sin embargo, estas páginas son una aproximación a algunas de las múltiples facetas y particularidades de una realidad social, en este caso, el Verano de la Investigación Científica de la Península de Yucatán.

La sistematicidad en el discurso, es decir, los aspectos que se reiteran y permiten vislumbrar los aspectos más relevantes de esta configuración de significados, ofrecen elementos para ensayar respuestas a las preguntas de investigación que guiaron el estudio, las cuales fueron

- ¿Qué condiciones (de producción) fueron favorables para crear un Verano regional siguiendo la tendencia del Verano de la AMC?
- ¿Por qué el Verano convocó y sigue convocando a los actores?
- ¿Qué significados han construido -docentes, funcionarios, estudiantes- sobre el Verano? ¿cuáles de éstos los movilizan a "engancharse" con el programa?

Del engranaje entre el referente empírico y el teórico y su análisis se desprenden las siguientes conclusiones:

1. Algunas respuestas a las preguntas de investigación.

Respecto a las condiciones (de producción) que fueron favorables para crear un Verano regional siguiendo la tendencia del Verano de la AMC

- El proceso de resignificación del Verano nacional (de la AMC) en el regional (de la UADY), fue posibilitado por diferentes condiciones de producción, a nivel nacional y local; por las políticas generales y específicas para ciencia y tecnología; por las fisuras que se pusieron en evidencia; por los intersticios disponibles; así como por diferentes elementos que fungieron como detonantes o dislocantes, además de un proceso de legitimación.
- Entre los elementos que fueron detonantes y posibilitaron la dislocación, estuvieron las políticas en materia de investigación en el sexenio, aunque éstas tuvieron menor intensidad que las políticas de financiamiento, como la exigencia de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI)

para la obtención de recursos extraordinarios. Estos detonantes, constituyen lo que Laclau denominaría exterior constitutivo (V. Capítulo dos).

- Otro elemento clave para la emergencia de nuevas acciones fue el diagnóstico institucional; su carácter movilizador surge a partir de la importancia de la puesta en evidencia de las fisuras. En este contexto, también aparece el cuestionamiento a la tarea básica o primaria de la institución: la docencia; la cual, dejaba a la extensión y a la investigación como elementos que eran menos valorados. En este momento, mucho de lo que había permanecido en el ámbito de lo no dicho, fue enunciado; como por ejemplo, las fisuras en la tarea básica de la formación, en la manera de enseñar y aprender; así como en el vínculo docencia-investigación.
- A partir de las dislocaciones, exigencias e intersticios disponibles, la institución, configura y desarrolla nuevos dispositivos y acciones que le permitan recuperar la estabilidad, e incluso modificar su posición. Un antecedente de las acciones de la UADY fue la reestructuración de la misión institucional. Esto también refleja la importancia de la enunciación de la falta, para tratar de trabajar o reestructurarse a partir de ella mediante diferentes acciones; lo instituido, lo que ya poseía la institución le daba cierta estabilidad; pero ante la falta, lo instituyente aparece como una opción que permite subsanar diferentes aspectos.
- Como parte de las acciones de carácter instituyente que fueron de particular interés para este estudio están: el Modelo Educativo y el Priori. Ambas ejemplifican el interés de la UADY por modificar la manera en que se verificaba la formación, así como para reubicar a la investigación como parte de las tareas sustantivas de la universidad. Los dos proyectos nacen en un contexto altamente sobredeterminado por los cambios a los que se estaba enfrentando la UADY y las exigencias nacionales en diferentes materias. El Modelo Educativo y el Priori, son dos acciones estrechamente imbricadas; pues a pesar de no presentar límites claros, sí tienen programáticamente hablando, finalidades específicas. No obstante esta singularidad de sus metas, ambos programas están articulados por el deseo de vincular investigación y empresas, así como por la intención responder a exigencias nacionales. En este sentido, tanto el Priori como el Modelo, condensaron múltiples necesidades y deseos, de la institución y sus actores; también fueron un tejido

y marco para la emergencia del Verano de la Península, por sus características formativas y su condición de modalidad extra-escolarizada.

- Además de las condiciones existentes al interno de la UADY, se presentan condiciones a nivel nacional que fortalecen los procesos instituyentes de los veranos regionales desde el año 1995, para subsanar deficiencias a nivel nacional. Ante el número de estudiantes que era financiado por las universidades debido al restringido número de becas, el Verano a nivel regional se estaba constituyendo en una práctica objetivada que caía en la necesidad de ser legitimada. En el caso de la UADY, para que esta legitimación ocurriera, se cuestionaron elementos en términos de costo beneficio, así como a qué institución impactaba positivamente.
- Dicha legitimación produjo nuevos significados y también integró los que ya habían sido atribuidos al Verano nacional. Algunas de las condiciones favorables para la legitimación fueron: el imaginario de la investigación en México, la figura del rector investigador, o líder moral de la comunidad universitaria, grupo generador de ideas y el poder de inclusión del Priori como universo simbólico. En estos procesos instituyentes de los Veranos regionales podemos observar que los márgenes, en este caso representados por las universidades de provincia, se hacen importantes y cobran prestigio como el centro, constituido hasta antes de 1995 por el Verano de la AMC; uno de los principales ejemplos, de la importancia de los márgenes, fue el Verano Delfín.

Respecto a los móviles para que el Verano regional haya convocado y siga convocando a los actores

- Conceptualmente he presentado una noción de sujeto que lo caracteriza como múltiple, incompleto, resultado de identificaciones permanentes en interminable búsqueda de aquello que pueda “llenar” su falta (capítulo III), y como sujetos de decisión que no están fatalmente determinados por sus condiciones de vida. Los sujetos, al estar en falta son susceptibles a diversos actos de identificación. Este es el caso de los actores de la UADY: los docentes van construyendo la imagen de investigador, al igual que los estudiantes, quienes a su vez compiten por la posibilidad de ser “veraniego”, tales imágenes representen para éstos un ideal. Es así como la posibilidad de identificación mediante la participación en un programa, se hace presente.

- En estos procesos, se presenta la interpelación como un paso previo a la identificación; pues el actor puede rechazar o aceptar la invitación “a ser” (investigador, veraniego, etc.), la propuesta de identificación. Los sujetos, no sólo “aceptan” los llamados, sino que los negocian o responden de múltiples maneras ante esas propuestas o maneras de ser.
- Las interpelaciones en el caso del Verano de la UADY, se presentan de dos maneras: las interpelaciones expresamente diseñadas o las circunstanciales. En estas dos modalidades se encuentran imbricados: (a) medios de difusión diseñados por la UADY como carteles, convocatorias electrónicas; (b) motivos de los actores para participar como el tema o producto de la investigación, familia, planes previos de posgrado, adquirir experiencia u experimentar. Sin embargo, aparece otra figura importante en este proceso, los agentes interpeladores, quienes pueden ser profesores o compañeros de los estudiantes, y pueden hacerlo deliberada o incidentalmente.
- Los profesores piensan que los muchachos son interpelados para participar por dos principales motivos: el trabajo científico y la remuneración económica. El último motivo no fue confirmado por los estudiantes, a pesar de que sí manifiestan la necesidad de aumentar la cantidad de dinero, por las contingencias que surgen en el Verano, entre las que se pueden mencionar: tener que viajar a una comunidad, hacer un cartel para el congreso, etc. Los funcionarios señalan que entre los móviles de los estudiantes para participar está lo académico, viajar, conocer gente o cambiar su rutina.
- Para los profesores, participar en programas de este tipo o aceptar que los estudiantes trabajen con ellos, significa incursionar en el ámbito de la investigación (en los casos de los que son jóvenes investigadores), difundir su tema, motivar a los alumnos respecto a una línea de investigación, o interactuar con los estudiantes. Incluso en uno de los casos, una docente comenta que recibir estudiantes del Verano es para ella una oportunidad para revertirle a la sociedad. En estos motivos expresados por los docentes, se refleja el mandato social institucional y la forma en que ha permeado éste a ellos, pues se pone en evidencia cuando manifiestan la importancia que tiene para ellos la formación de recursos humanos.
- Destaca el énfasis de los funcionarios en la visibilidad del programa así como las acciones que naturalizan el sentido del Verano; para ellos, la visibilidad es

una oportunidad de hacer este programa más incluyente, especialmente ante las percepciones que existen de algunas carreras que no eran vistas con un “corte científico”. Con esta inquietud en mente, y algunos obstáculos para promover la investigación en la UADY, como las maneras de enseñar investigación en la universidad, los funcionarios señalan la importancia de que el Verano, al igual que otras acciones de la UADY, sean vistas no sólo por la comunidad universitaria, sino por la sociedad; esto aparece como una probable contradicción, pues tanto docentes como estudiantes, señalan la necesidad de fortalecer la difusión, pero en este caso interna, es decir que los estudiantes y los mismos actores de la UADY, conozcan este tipo de iniciativas, sus implicaciones y resultados.

- Otros elementos que convocan y actualizan la convocatoria son los rituales y los fetiches, pues van sedimentando significados, propician que se naturalicen los sentidos e incluso que se narre la memoria de la universidad mediante fotografías, las notas de prensa, la publicación y uso de las memorias de los congresos. El hecho de repetir, pintar las imágenes vivas, para convocar a las masas, se va haciendo habitual en la institución y se actualizan los sentidos en cada congreso, en cada entrega de becas, en cada fotografía.
- Los fetiches por su parte, naturalizan los sentidos del Verano, lo hacen accesible al ser útiles y cotidianos para los estudiantes. Una mochila, lápiz o pluma, tienen la posibilidad de que el estudiante rememore constantemente la experiencia vivida o el significado sedimentando, incluso potencian que visualice su construcción a futuro. Los indicios del Verano no se borran, pero se van recubriendo por estratos y capas de significados, lo que les da una multiplicidad de interpretaciones y sentidos. Estamos ante un proceso de sedimentación, pues a pesar de la juventud de un programa como el Verano, estas acciones están sedimentándose entre los individuos de la comunidad universitaria a través de la integración y narración de una memoria colectiva reflejada en diferentes imágenes y objetos significativos.
- La interpelación del Verano fue exitosa de acuerdo a los informantes consultados y al impresionante incremento de jóvenes que participan (ver cifras y fotografías). Fue exitosa, aún cuando pueda mostrar visos de que no siempre el estudiante opta por la vida académica como su ideal de plenitud, ya que aún en el caso de que el muchacho decida no continuar con la vida

académica, le sirve para definir qué no quiere ser, clarificar sus expectativas. En otros casos, la interpelación fue tan intensa y convocante que a pesar de las dificultades –dicen los entrevistados– volverían a hacerlo, incluso si la experiencia hubiese resultado desagradable “sería una experiencia más”.

- Los significados que construyen los actores propician la emergencia de nuevos imaginarios, nuevas interpelaciones, todo en una sucesión, en adición con los rituales y fetiches que sedimentan el conjunto de significados investidos en el Verano, esto permite la continuidad de la convocatoria del Verano y propicia nuevas identificaciones, pues los actores pueden identificarse con el investigador, con el ideal del veraniego, con la actividad investigativa, con el Verano mismo.

Respecto a los significados que han construido -docentes, funcionarios, estudiantes- sobre el Verano y los que los movilizan a "engancharse" con el programa

- Las identidades se refieren a cuestiones acerca del uso de recursos históricos, lenguaje y cultura en el proceso de llegar a ser más que ser, esto influye en cómo podríamos representarnos (Hall, 1996) En el proceso de análisis del referente empírico y su vinculación con el referente teórico, se observa cómo puede constituirse el proceso de “llegar a ser” a través de las narraciones, por ejemplo, el investigador que se constituye como tal, el burócrata que retoma su parte de investigador o el alumno que se convierte e investigador por un día. Estos sujetos tienen la capacidad de decisiones (dimensión política), de elaborar nuevas construcciones discursivas; en este sentido la constitución de una identidad social es un acto de poder (Laclau, 1990), que se produce a través de múltiples identificaciones y decisiones. En este proceso de resignificación del Verano a nivel regional, se están construyendo identidades, entendidas éstas como puntos de fijación temporal que se reflejan en las imágenes del investigador joven, el veraniego, la investigación, el Verano.
- Otra dimensión interesante fue lo afectivo que da estructura a la significación y en este caso, articula interpelaciones y significados construidos. Esta dimensión, permite asomar la mirada y realizar un intento de inclusión de lo privado en lo público al introducir la dimensión personal en el proceso de construcción de significados colectivos e institucionales. Esta sistematicidad que los actores del Verano reflejan en las entrevistas, da cuenta de lo que

puede llegar a movilizar en ellos; expresiones como “orgullo”, “emoción”, “súper experiencia”, “vibra positiva”, incluso el hecho de quedarse sin palabras y sonreír para expresar tal significado, o las incidencias en la vida personal; todo esto da indicios de cómo elementos afectivos están jugando en este proceso de significación de un programa.

- Los significados construidos alrededor de los efectos contingentes del Verano, no son necesariamente negativos, pues a pesar de que existen dificultades para los diferentes actores, no son vistos como "desventajas". La contingencia incluso aparece en la forma de “beneficios no planeados”.
- Los tres grupos de actores, manifiestan una sensación de pertenencia al “ambiente académico que envuelve”, semejante a “la piel protectora” (Anzieu, 1985) de la actividad de investigación, especialmente en el caso de los estudiantes.
- Uno de los elementos que posibilitan construcciones sobre el Verano, son los aprendizajes que tienen lugar en él. Con fines analíticos se separaron, pero la relación entre ambos “tipos” de aprendizaje es de estrecha imbricación; por ejemplo, el aprendizaje mutuo entre docentes y estudiantes. Muchos de estos aprendizajes reflejan lo que es educativo y no necesariamente académico, como lo que los actores denominan: aprendizajes de vida. En este proceso se construyen nuevos significados que a su vez continúan interpelando.
- Existe una visión matizada y en escala de grises de lo que es el Verano, el cual se representa como una oportunidad de oro, un parte aguas, un elemento para decidir continuar –o no– en la vida académica. Por esto el Verano alberga la imposibilidad de fijarle un sentido único y le puedo denominar como un significante flotante, con significados suspendidos otorgados y construidos por los diferentes actores involucrados, quienes no lo miran en tonos polares de blanco y negro, sino en una escala de grises y situado entre fronteras móviles y alternativas.

2. Lo contingente e inesperado

- La dimensión regional que me permitió delimitar y establecer límites para la tesis, además posibilitó ver otros matices de los significados, pues los actores reconocen el Verano de la Península como algo válido, sin subsumirlo por ser regional. Incluso se documentaron casos de estudiantes que ya no conocen el

Verano de la Academia, por lo que se observa no sólo una integración de sentidos provenientes del Verano nacional, sino también que el regional ha reemplazado al nacional. Lo regional es a veces visto como obstáculo pero también como posibilidad de superar las carencias tanto en lo académico como en lo personal, por aspectos relacionados con el arraigo a la casa, los conceptos de niño o señorita y la necesidad de confianza por parte de los padres hacia sus hijos y hacia la institución.

- Otro aspecto no planeado que apareció a través del contacto con los informantes fue la continuidad del programa no sólo a través del cambio, de las resignificaciones y modificaciones; sino a través de nuevos programas articulados al Verano que dan muestra de su incompletud y precariedad, no en sentido negativo sino como una confirmación del otro, como una sutura temporal ante la incompletud de aquél, como una posibilidad de continuo intento de llenado de la falta.

3. Incompletudes y precariedades de esta tesis

Como en toda investigación, pude detectar planos y aspectos que hubiera deseado desarrollar o mejorar. Entre ellos, menciono los siguientes:

- La dimensión de los imaginarios construidos en torno al Verano no fue trabajada en amplitud en esta investigación. Partiendo de la noción de que lo imaginario es lo que guía, orienta o da direccionalidad y sentido a las acciones de una institución, y que puede ser un imaginario o imaginarios compartidos en una comunidad o grupo, creo que hubiera sido deseable explorar con mayor profundidad cómo se van configurando imaginarios grupales sobre nociones como la de investigación. Eso me parece importante, pues incluso a pesar de estos elementos compartidos, se marcan diferencias, como pueden ser las que ocurren entre facultades, o entre directores.
- Otra precariedad, fue la relativa a los Congresos y las prácticas del Verano, que aunque no fueron objeto de análisis de esta investigación, hubieran constituido un aporte importante para enfocar de mejor manera algunos matices del Verano.
- La profundización relativa a los procesos de identificación, no me pareció suficientemente elaborada. Este punto no lo pude abordar con mayor detenimiento debido a la proliferación de los significados. La múltiple cantidad

de aspectos que emergieron, me imposibilitó detenerme en este tema que me parece de suma importancia y puede marcar ciertas pautas para explorar cómo, especialmente, los estudiantes logran identificarse con la investigación y la ciencia, a través del contacto con lo imaginario, lo simbólico y lo real.

4. Veredas hacia otros horizontes

A partir de este trabajo, que tuvo como una de sus metas tácitas la divulgación de un programa con posibilidades de incidencia en la formación de científicos e investigadores; se abren muchos caminos para recorrer, entre los que puedo mencionar:

- La evaluación y acreditación de los profesores de la UADY que participan como anfitriones. Este aspecto, fue uno de los no planeados al inicio de la investigación; sin embargo, emergió durante las entrevistas y se perfiló como un posible camino para continuar. Sería interesante indagar cómo los profesores – investigadores, visualizan las maneras de realizar este proceso de evaluación, así como analizar con detalle, los motivos para mantener la continuidad en su participación en el Verano, a pesar de que no exista una evaluación o reconocimiento definido para esta actividad en la UADY.
- El papel de los directores en la promoción de este programa a interno de las facultades de la UADY, es otro aspecto fértil para continuar indagando, pues entre facultades se aprecian diferencias en la promoción de este programa debido al rol que adoptan los directores. Estas diferencias se manifiestan a pesar de que haya un equipo a nivel “central” encargado de la organización e implementación del mismo. De aquí mi interés por recalcar esta posible veta.
- El aspecto de las publicaciones conjuntas, es otro tema de interés. Sería interesante documentar cómo el Verano, detona acciones como las publicaciones conjuntas. Aspectos como la frecuencia, la manera, los tipos de eventos o publicaciones, los códigos de ética implícitos en la relación entre investigadores y veraniegos, resultan interesantes de explorar.
- Existe la posibilidad de acercarse mediante observaciones u otras estrategias de recolección de datos, a las actividades que desarrollan estudiantes y docentes en el Verano, así como a las maneras en que realizan dichas actividades. También los congresos de estudiantes son momentos que

considero factibles y ricos para observar analíticamente, y con más profundidad.

- Otro aspecto de interés, especialmente para la UADY, es explorar sobre los motivos que más influyen en los estudiantes para optar por el Verano regional, pero abordarlos con un especial énfasis, puesto que esto podría estar ocurriendo por condiciones administrativas (como menor presión en entrega de trabajos); por las condiciones económicas; o por las implicaciones o retos que implica para los estudiantes salir del estado (como puede ser la formación con un enfoque muy local).
- Las trayectorias de vida de los estudiantes es uno de los aspectos que más posibilidades ofrece, y que me interesa de manera particular. Tanto en el Verano de la AMC, como en el Verano regional de la UADY, ya hay suficientes experiencias que pueden resultar sumamente enriquecedoras para las instituciones y para los nuevos estudiantes, sobre la trayectoria o historias de vida que los veraniegos iniciales, de ambos programas, han construido y poseen. Estas historias se comentan de manera informal, o se expresan a nivel de estadística en el número de estudiantes que cursan o han concluido posgrados, pero no existe hasta la fecha documentación de los caminos, obstáculos y vivencias de estos “ex veraniegos”.

Para cerrar estas consideraciones, tengo señalar que una investigación como ésta me permitió un acercamiento a las voces de los protagonistas; sin embargo, los diferentes dispositivos de investigación me posibilitaron un distanciamiento metodológico, para controlar, en la medida de lo posible, mis propias implicaciones como investigadora, con un proceso que me es tan cercano y afectivamente significativo.

Lo que obtuve a través de este acercamiento al Verano de la UADY, a sus actores e impulsores, me permitió percatarme y a la vez, dar cuenta de la actitud entusiasta que impera hacia el programa, que no por esto deja de ser crítica. Esta constelación de significados, a la que pude aproximarme, me da la oportunidad de sostener la importancia de este proyecto que promueve la divulgación de la ciencia, la posible vinculación entre investigación y docencia, así como la posibilidad de formar a los jóvenes, e iniciarlos en la vida académica.

El Verano en este sentido, se ha constituido y consolidado como un programa que puede promover el ingreso de los estudiantes a la actividad

protectora de la investigación, al ambiente científico, a conocer los trucos de la vida académica que pueden influir en que un joven opte o no por proseguir en este ámbito. Sea cual fuere el camino, la decisión puede ser tomada con mayor conocimiento de causa; como señalé en el último capítulo, el Verano es contar con un mapa incipiente bajo el brazo ante el cruce de caminos; equivale a ponerse una especie de “anteojos” para ver las posibilidades futuras o aquellas que fueron mitificadas

, pues el ambiente académico puede ser riguroso, exigente, pero también es algo susceptible de ser disfrutado o de ser incorporado a un proyecto de vida.

Referencias

- Academia de la Investigación Científica, AIC (1991) *Informe de actividades 1990-1991*, AIC, México.
- Academia de la Investigación Científica, AIC (1992) *Informe de actividades 1991-1992*, AIC, México.
- Academia Mexicana de Ciencias, AMC (1996) *Informe de actividades 1995-1996*, AMC, México.
- Academia Mexicana de Ciencias, AMC (1997) *Informe de actividades 1996-1997*, AMC, México.
- Academia Mexicana de Ciencias, AMC (1998) *Informe de actividades 1997-1998*, AMC, México.
- Academia Mexicana de Ciencias, AMC (2000) *Informe de actividades 1999-2000*, AMC, México.
- Academia Mexicana de Ciencias, AMC (2001) *Informe de actividades 2000-2001*, AMC, México.
- Academia Mexicana de Ciencias, AMC (2002) *Informe de actividades 2001-2002*, AMC, México.
- Academia Mexicana de Ciencias, AMC (2003a) *Informe de actividades 2002-2003*, AMC, México.
- Academia Mexicana de Ciencias, AMC (2003b) *Programas de la Academia Mexicana de Ciencias*. Disponible en <http://www.amc.unam.mx/c_prog.htm> (15 de mayo de 2003).
- Academia Mexicana de Ciencias, AMC (2004) *Informe de actividades 2003-2004*, AMC, México.
- Academia Mexicana de Ciencias, (2005) [*Estadísticas 1991-2005*]. Datos para uso interno.
- Althusser, Louis (1969) "Ideología y aparatos ideológicos del Estado" en Žižek, Slavoj, (comp.) (2004) *Ideología: Un mapa de la cuestión* (pp. 115-155), Fondo de Cultura Económica (FCE), Buenos Aires.
- Althusser, Louis (1978) *La revolución teórica de Marx*, 17a. ed., Siglo XXI, México.
- Anzieu, Didier (1985) *El yo piel*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Ardoino, Jacques y G. Mialaret (1993) "La intelección de la complejidad hacia una investigación educativa cuidadosa de las prácticas" en Ducoing, Patricia y M. Landesman (1993) *Las nuevas formas de investigación en educación* (pp. 61-72), Embajada de Francia/Universidad Autónoma de Hidalgo, México.
- Arfuch, Leonor (2002) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Austin, John (1982) *Cómo hacer cosas con palabras*, Paidós Estudio, Barcelona.

- Barthes, Roland (1983) *Mitologías*, 4ª ed., (H. Schmucler, Trad.), Siglo XXI, México.
- Barthes, Roland (1990) *La aventura semiológica*, Paidós, Barcelona.
- Becher, Tony (2001) *Tribus y territorios académicos*, 1ª ed., Editorial Gedisa, Barcelona.
- Benveniste, Émile (1983) *Problemas de Lingüística general* (Libro II), Siglo XXI, México.
- Berger, Peter y T. Luckmann (1979) *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Bhabha, Homi (1996) "Cultures In-Between" en Hall, Stuart y P. du Gay, (eds.) (1997) *Questions of Cultural Identity* (pp. 53- 60), Sage Publications, North Yorkshire, Gran Bretaña.
- Bolívar, Antonio (1996) "El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización" en Pereyra, Miguel et al., (Comp.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada* (pp. 237-264), Pomares-Corredor, Barcelona.
- Buenfil, Rosa Nidia (1993) "Horizonte posmoderno y configuración social" (págs. 11-67) en De Alba, Alicia (Coord.) (2004) *Posmodernidad y Educación*, CESU-UNAM-Porrúa, México.
- Buenfil, Rosa Nidia (1994) *Cardenismo: Argumentación y antagonismo en educación*. DIE-Cinvestav-IPN / CONACYT, México.
- Buenfil, Rosa Nidia (1996) "Imágenes de una trayectoria" en Buenfil, Rosa Nidia (Coord.) (2004) *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad* (pp. 11-29) (Segunda reimpression), Plaza y Valdés/Seminario de profundización en Análisis Político de Discurso, México.
- Buenfil, Rosa Nidia (2000) "Posmodernidad, globalización y utopías" en Buenfil, Rosa Nidia (Coord.) *Los márgenes de la educación. México a finales del milenio*. (pp.17-35). (Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación No. 1), Plaza y Valdés / Seminario de Análisis de Discurso Educativo, México.
- Buenfil, Rosa Nidia (2002) "Los usos de la teoría en la investigación educativa", *Revista Educación y Ciencia*, vol. 6, núm. 12, pp. 29-44.
- Buenfil, Rosa Nidia (2004) *Aspectos metodológicos, estructurales y gramaticales en escritos académicos*. Documento interno. México.
- Castoriadis, Cornelius (1983) *La institución imaginaria de la sociedad* (Vol. I), Tusquets, Barcelona.
- Correale, Antonello (1998) "La hipertrofia de la memoria como forma de patología institucional" en Kaës, René et al., (eds.) (1998) *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*, Paidós, Buenos Aires.

- De Alba, Alicia (1995) "Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicos y conceptuales en los discursos educativos" en De Alba, Alicia (Coord.) (2004) *Posmodernidad y Educación* (pp. 129-175), CESU-UNAM–Porrúa, México.
- Derrida, Jacques (1989) *Márgenes de la filosofía*, Cátedra, Madrid.
- De Saussure, Ferdinand (1998) *Curso de lingüística general*, Fontamara, México. (Publicación original 1959).
- Diario Oficial del Gobierno del Estado de Yucatán (1984) *Ley Orgánica de la UADY* contenida en el decreto número 257. Disponible en http://www.UADY.mx/sitios/juridico/documentos/ley_organica.pdf > (26 de febrero de 2005).
- Dirección adjunta de planeación del Conacyt (2001) *Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006* [Archivo de datos]. Disponible en http://www.Conacyt.mx/juridico/anexos/11471Vobo_pecyt.pdf > (25 de junio de 2006).
- Duranti, Alessandro (2000) *Antropología lingüística* (P. Tena, Trad.), Cambridge University Press, Madrid.
- Elliot, Anthony (1995) *Teoría social y psicoanálisis en transición. Sujeto y sociedad de Freud a Kristeva*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Etkin, Jorge y L. Schvarstein (1989) *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*, Paidós, Buenos Aires.
- Ezpeleta, Justa (2004) "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 21, pp. 403-424.
- Fernández, Lidia (1994) *Instituciones educativas*, Paidós, Buenos Aires.
- Fernández, Lidia (Marzo 29, 2006) *Plática sobre análisis institucional*, Departamento de Investigaciones Educativas – Cinvestav, México.
- Fierro, Julieta (c.2006). La enseñanza de la astronomía. Disponible <http://www.ampcn.org.mx/assets/pdfs/comunicado.pdf> > (26 de julio de 2006).
- Foucault, Michel (1997) *La arqueología del saber, 21ª ed.*, Siglo XXI, México.
- Freud, Sigmund (1927) "Fetichismo" en (1976) *Sigmund Freud Obras Completas* (Vol. 21, pp. 141-152), Amorrortu, Buenos Aires.
- Freud, Sigmund (1921) "Psicología de las masas y análisis del yo" en (2004) *Sigmund Freud Obras Completas*, 2da ed., (Vol. 18, pp. 63-136), Amorrortu, Buenos Aires.
- Godoy, Raúl (2002) *3er informe de actividades 2001*, Departamento de Proyectos Institucionales de la UADY, México.
- Goffman, Erving (1989) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu, Buenos Aires.

- González, José (2004) "La internacionalización de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (1990-2000)", Tesis (M. C.), Centro de Investigación y de Estudios Avanzados – I. P. N., Departamento de Investigaciones Educativas, México.
- González, Mario (2004) "La investigación académica en el fin de siglo: tres experiencias en establecimientos no metropolitanos en el campo de las ciencias sociales", Tesis doctoral, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados – I. P. N., Departamento de Investigaciones Educativas, México.
- Granja, Josefina (Noviembre 1, 2006) *La cocina de la investigación: vigilancia epistemológica sin recetas*. Conversación educativa coordinada por Susana García Salord y Monique Landesmann como parte del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Sonora, México.
- Grossberg, Lawrence (1996) "Identity and Cultural Studies - Is That All There Is?" en Hall, Stuart y P. du Gay (Eds.) (1997) *Questions of Cultural Identity* (pp. 87-107), Sage Publications, North Yorkshire, Gran Bretaña.
- Guerrero, Irán (2003) "Desarrollo de habilidades de investigación para la formación de investigadores". Monografía, Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Educación, Mérida, Yucatán, México.
- Guerrero, Irán y E. Cisneros (2003) "Los Veranos de Investigación Científica como estrategia de formación de investigadores", ponencia presentada en el *Congreso de Ciencias de la Educación REDFORD*, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán, México.
- Hall, Stuart (1996) "¿Quién necesita la identidad?" en Buenfil, Rosa Nidia (Coord.) (2000) *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio* (pp. 227-254) (Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación No. 1), Plaza y Valdés, México.
- Heidegger, Martin (1951) *El ser y el tiempo*, FCE, México.
- Herrera, Miguel (2002) "Divulgar...por qué y para qué" en Tonda, Juan, A. Sánchez y N. Chávez, (Coords.) (2002) *Antología de la divulgación de la ciencia en México*. Dirección General de Divulgación de la Ciencia- UNAM, México.
- Käes, René (1987) *El aparato psíquico grupal. Construcciones de grupo* (1ª ed.), Gedisa, Barcelona.
- Käes, René, J. Bleger, E. Enríquez, F. Fornari, P. Fustier, R. Roussillon, J. Vidal (1989) *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Paidós, Buenos Aires.
- Lacan, Jacques (1949) "El estadio del espejo como conformador de la función del 'Yo', tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica" en *Escritos I* (2003) (pp. 86-93), Siglo XXI, México.
- Laclau, Ernesto y Ch. Mouffe (1987) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Siglo XXI, México.

- Laclau, Ernesto (1988) "Politics and the limits of Modernity (versión en español)" en Buenfil, Rosa Nidia (Coord.) (2004) *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad* (pp. 55-73) (Segunda reimpresión), Plaza y Valdés / Seminario de profundización en Análisis Político de Discurso, México.
- Laclau, Ernesto (1993) *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Laclau, Ernesto y L. Zac (1994) "Cuidado con el vacío: el sujeto de la política" (Fogolino, A. y López A. Trad.) en Buenfil, Rosa Nidia (2000) *Configuraciones discursivas en el campo educativo* (pp. 253-300) (Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación No. 4), Plaza y Valdés y Seminario de Análisis de Discurso Educativo, México.
- Laclau, Ernesto (1996) *Emancipación y diferencia*, Ariel, Buenos Aires.
- Laclau, Ernesto (2004) "Discurso" (Saur, D. Trad., Buenfil R., Rev.), *Revista Estudios, Filosofía, Historia, Letras*, núm. 68, pp. 7-18.
- Laclau, Ernesto (2005). *La razón populista*, FCE, Buenos Aires.
- Laclau, Ernesto (2006, marzo 28) *Las identidades políticas en la era globalizada*. Conferencia presentada en el Centro de Investigación y Docencia Económicas A. C. México, D. F.
- Laplanche, Jean y J-B. Pontalis (1987) *Diccionario de psicoanálisis*, Labor, Barcelona.
- Levi-Strauss, Claude (1968) *Mitológicas. Lo crudo y lo cocido*, 1ª. ed., FCE, México.
- Liotard, Jean François (1993) *La condición postmoderna: informe sobre el saber*, Red Editorial Iberoamericana, México.
- McLaughlin, Milbrey (1998) "Listening and learning from the field: Tales of Policy Implementation and situated practice" en *International Handbook of Educational Change*, Kluwer Academic Publishers, Gran Bretaña.
- Miedema, Siebren y W. L. Wardekker (1999) "Emergent Identity Versus Consistent Identity: Possibilities for a Postmodern Repolitization of Critical Pedagogy" en Popkewitz, Thomas y L. Fendler (Eds.) (1999), *Critical Theories in Education. Changing Terrains of Knowledge and Politics* (pp. 77- 83), Routledge, Nueva York.
- Moreno, María (2002) *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de Habilidades*, Universidad de Guadalajara, México.
- Panofsky, Erwin (1980) *Estudios sobre iconología*, 4ª. Ed., Alianza Universidad, Madrid.
- Perelman, Chaïm y L. Olbrechts-Tyteca (1989) *Tratado de la Argumentación. La nueva retórica*, 1ª ed., Gredos Madrid.
- Poder Ejecutivo Federal (1989) *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, Poder Ejecutivo Federal, México.

- Presidencia de la República (2001) *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006* [Archivo de datos]. Disponible en <<http://www.economia.gob.mx/pics/p/p1376/PLAN1.pdf>> (17 de octubre de 2004).
- Secretaría de Educación Pública (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006* [Archivo de datos]. Disponible en <<http://www.sep.gob.mx>> (17 de octubre de 2004).
- Real Academia Española. Disponible en <<http://www.rae.es/>> (13 de junio de 2006).
- Remedi, Eduardo (2004, 26 de octubre) *Etnografía e implicación: un vínculo poco atendido*. Taller de la cocina de la investigación impartido en el Instituto de Investigación en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas (IMAS)-UNAM.
- Remedi, Eduardo (2006) *Seminario especializado II de Análisis Institucional*. Impartido del 10 de enero al 2 de febrero en el Departamento de Investigaciones Educativas, México.
- Rodríguez, Roberto (2002) "Continuidad y cambio de las políticas de educación superior", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 14, pp. 133-154.
- Torring, Jacob (1991) Un repaso al análisis del discurso (Guerra, O. Trad.) en Buenfil, Rosa Nidia (2004) *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad* (pp.31-53), Plaza y Valdés / Seminario de Análisis Político de Discurso, México.
- Universidad Autónoma de Yucatán (2001a) *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional 2001- 2006. Una Reflexión Participativa*, UADY, México.
- Universidad Autónoma de Yucatán (2001b) *Plan Institucional de Desarrollo*. UADY, México.
- Universidad Autónoma de Yucatán (2002) *Nuevo modelo educativo y académico*, UADY, México.
- Universidad Autónoma de Yucatán (2003) *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional PIFI 3.0 "Reflexión participativa, acción conjunta, mejora académica"*, UADY, México.
- Villa, Saúl, Sánchez, L., Romero, M., Morales, M. y Guzmán, O. (1996). El Verano de la Investigación Científica: una herramienta para acercar el talento estudioso al posgrado. *Revista Avance y Perspectiva*, número 15, pp. 357-366.
- Žižek, Slavoj (1992) *El sublime objeto de la ideología*, Siglo XXI, México.

Notas de prensa

- "Mayor calidad en investigaciones. Con el nuevo programa universitario Priori", *Por Esto!*, 12 de junio de 2002.
- "Un nuevo programa universitario para fomentar la investigación en Yucatán. Prioridad a tu participación en la ciencia", *Diario de Yucatán*, 12 de junio de 2002.

“El Priori: más y mejores investigaciones”, Alma Mater, número 6, pp. 1, 8 (2002, junio).

“Sólida, la actividad de investigación en la UADY. Entrevista a Dr. Carlos Echazarreta González”, Alma Mater, número 6, pp. 2, 8 (2002, junio).

“Poco más de 532 millones a la UADY para su gasto de operación”, Alma Mater, número 1, pp. 6 (2001, enero).

Entrevistas realizadas por la autora

Entrevista con docente de la UADY (DC4), Mérida, Yucatán, 7 de octubre de 2005.

Entrevista con docente de la UADY (DM2), Mérida, Yucatán, 16 de mayo de 2005.

Entrevista con docente de la UADY (DP1), Mérida, Yucatán, 3 de mayo de 2005.

Entrevista con docente de la UADY (DT3), Mérida, Yucatán, 6 de octubre de 2005.

Entrevista con estudiante de la UADY (EG4), Mérida, Yucatán, 12 de mayo de 2005.

Entrevista con estudiante de la UADY (EM2), Mérida, Yucatán, 6 de mayo de 2005.

Entrevista con estudiante de la UADY (ER3), Mérida, Yucatán, 11 de mayo de 2005.

Entrevista con estudiante de la UADY (ET1), Mérida, Yucatán, 3 de mayo de 2005.

Entrevista con funcionario de la UADY (FA1), Mérida, Yucatán, 28 de abril de 2005.

Entrevista con funcionario de la UADY (FD3), Mérida, Yucatán, 13 de mayo de 2005.

Entrevista con funcionario de la UADY (FE2), Mérida, Yucatán, 10 de mayo de 2005.

Entrevista con funcionario de la UADY (FG4), Mérida, Yucatán, 8 de julio de 2005.

Entrevistas complementarias realizadas por la autora

Entrevista con estudiante de la UADY (EC1EC), Mérida, Yucatán, 12 de mayo de 2005.

Entrevista grupal con estudiantes de la UADY (EG-03), Mérida, Yucatán. 2003.

Anexos

Anexo 1. Guía de entrevista para estudiantes

Aspectos guía

Datos generales

- ¿Cuándo y dónde hiciste el Verano?
- ¿Con qué investigador? ¿En qué proyecto?

Convocatoria del VIC

- ¿Cómo te enteraste de la convocatoria para el Verano de la Investigación Científica?
- ¿Qué te motivó a participar?

Experiencias vividas

- Describe tu experiencia como participante del Verano de la Investigación
- ¿Qué tareas realizaste?

Aprendizajes

- ¿Qué conocimientos básicos necesitaste para tu desempeño?
- ¿Qué aprendiste?
- ¿Qué habilidades crees tú que el Verano contribuye a desarrollar en los estudiantes?

Significado del programa

- ¿Qué haces actualmente?
- ¿Representa algún beneficio este programa? En caso afirmativo ¿cuál?
- ¿Qué desventajas y beneficios tiene el Verano de la Investigación?
- ¿Ha adquirido prestigio el programa? ¿En qué se refleja?
- ¿Qué significado tiene para ti el Verano? (Impacto, desempeño, formación, vivencias, experiencia)?

Apropiación de la UADY del programa

- ¿Conoces los antecedentes de este programa? (Organismo que lo crea)
- ¿Has observado cambios en el desarrollo de este programa en la UADY?
- ¿Qué modificaciones le harías?
- ¿Algo más que quieras agregar?

Anexo 1a. Guía de entrevista para funcionarios

Aspectos guía

Apropiación de la UADY del programa

- ¿Cuáles son los antecedentes del Verano?
- ¿Cómo se implementó la UADY el VIC? ¿Desde cuándo? ¿Por qué?
- ¿Qué condiciones (sociales, políticas, financieras, educativas) permitieron la implementación del programa?
- ¿Cómo se ha modificado y desarrollado este programa? ¿De qué otras maneras la institución lo ha retomado?
- ¿Se han invertido recursos en este programa? ¿De qué tipo?
- ¿Qué modificaciones le haría?

Convocatoria del VIC

- ¿Qué mecanismos de convocatoria se han empleado?
- ¿Cómo ha sido la respuesta de los estudiantes y de los docentes e investigadores?
- ¿A qué factores atribuye esa respuesta?

Significado del programa

- En caso de que este programa tuviera beneficios o desventajas ¿Cuáles serían?
- ¿Ha adquirido prestigio el VIC? En caso afirmativo ¿en qué se refleja?
- ¿Qué significa el Verano de la Investigación Científica para la UADY?

Resultados y expectativas

- ¿En que medida se han logrado los objetivos del programa? ¿Qué logros se han observado?
- ¿Ha servido para reclutar investigadores?
- ¿Qué habilidades promueve en los estudiantes?
- ¿Cuál es el impacto que ha tenido este programa en la UADY? ¿Y en los actores (maestros, estudiantes, funcionarios)?
- ¿Qué se espera del programa en el futuro a mediano y largo plazo?
- ¿Algo más que quieras agregar?

Anexo 1b. Guía de entrevista para docentes

Aspectos guía

Datos generales

¿Cuál es su línea de investigación?

¿En qué veranos ha participado? ¿Con qué proyectos?

¿Cuántos estudiantes han trabajado con usted a través de este programa?

Apropiación de la UADY del programa

¿Conoce los antecedentes del Verano?

¿Cómo se implementó la UADY el VIC? ¿Desde cuándo? ¿Por qué?

¿Qué condiciones (sociales, políticas, financieras, educativas) cree permitieron la implementación del programa?

¿Ha observado cambios en el desarrollo de este programa en la UADY?

¿Cómo se ha modificado este programa? ¿De qué otras maneras la institución lo ha retomado?

¿Qué modificaciones le haría?

Convocatoria del VIC

¿Qué mecanismos de convocatoria se emplea la Universidad para este programa?

¿Cómo ha sido la respuesta de los estudiantes, docentes e investigadores?

¿A qué factores atribuye esa respuesta?

Experiencias

¿Puede describir cómo ha sido su experiencia con los estudiantes al ser anfitrión de este programa?

¿Tiene noticias de los estudiantes que han participado con usted?

Significado del programa

En caso de que este programa tuviera beneficios o desventajas ¿Cuáles serían?

¿Ha adquirido prestigio el VIC? En caso afirmativo ¿en qué se refleja?

¿Qué significa el Verano de la Investigación Científica para la UADY?

Resultados y expectativas

¿En que medida se han logrado los objetivos del programa? ¿Qué logros se han observado?

¿Ha servido para reclutar investigadores?

¿Qué habilidades promueve en los estudiantes?

¿Qué tipo de conocimientos adquieren los estudiantes?

¿Cuál es el impacto que ha tenido este programa en la UADY? ¿Y en los actores (maestros, estudiantes, funcionarios)?

¿Qué se espera del programa en el futuro a mediano y largo plazo?

Anexo 2. Cuadro de datos de entrevistas realizadas

	No.	Clave	Fecha	Duración	Transcripción
Funcionarios	1	FA1	28-abril-05	44:03	X
	2	FE2	10-mayo-05	1:45:59	X
	3	FD3	13-mayo-05	9:26	X
	4	FG4	8-julio-05	35:38	X
Docentes	5	DP1	3-mayo-05	1:47:33	X
	6	DM2	16-mayo-05	40:56	X
	7	DT3	6-octubre-05	1.11.21	X
	8	DC4	7-octubre-05	28.13	X
Estudiantes	9	ET1	3-mayo-05	31:11	X
	10	EM2	6-mayo-05	37:38	X
	11	ER3	11-mayo-05	34:44	X
	12	EG4	12-mayo-05	17:13	X

Complementarias

	No.	Clave	Fecha	Duración	Transcripción
Estudiantes	1	EC1EC	12-mayo-05	17:28	X
	2	EG-03 (Grupal)	2003	97:34	X

Anexo 3. Notas de prensa relativas a Priori y Verano

	Fecha	Encabezados	Diario
1	23-Jun-01	Programa de investigación de la ciencia	Diario de Yucatán
2	23-Jun-01	Becas a estudiantes para investigación científica en el país	Diario de Yucatán
3	12-Jun-02	Un nuevo programa universitario para fomentar la investigación en Yucatán. Prioridad a tu participación en la ciencia	Diario de Yucatán
4	12-Jun-02	Mayor calidad en investigaciones. Con el nuevo programa universitario Priori	Por Esto!
5	12-Jun-02	Anuncia la UADY más respaldo a los universitarios, con Priori. Impulsan y orientan la investigación.	Diario del Sureste
6	12-Jun-02	Impulsan la investigación. UADY crea programa Priori	Mundo al día
7	07-Oct-03	Exponen bondades del programa de impulso a investigación de la UADY	Mundo al día
8	24-Jun-02	Promoción y estímulos en varias ramas de investigación para alumnos universitarios	Diario de Yucatán
9	24-Jun-02	Cuatro becarios locales intervendrán en labores de investigación en la Iberoamericana en el D.F.	Diario de Yucatán
10	24-Jun-02	Entregan becas del XII Verano de Investigación Científica.	Diario del Sureste
11	24-Jun-02	Entregan becas	Mundo al día

Anexo 4. Datos sobre el Verano

Tabla 1. Número de becarios por programa y año

	Priori	AMC	AMC/Priori	Delfín Pacífico	Total
2002	70	17	13	13	113
2003	121	10	13	---	144
2004	142	---	31	---	173
2005	154	7	1		162
				TOTAL	592

Fuente: Nota de prensa para ceremonia de entrega de becas del 12 de septiembre de 2005. Coordinación General de Investigación y relaciones interinstitucionales de la UADY.

Tabla 2. Solicitudes recibidas por la AMC de Yucatán contra el total nacional

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Yucatán	10	19	21	29	36	58	56	79	76	51	59	53	67	52	22
Total	701	972	1176	1486	1975	2111	1645	1933	1371	1425	1658	1302	1790	1835	1690
Yucatán vs. Total nacional	1%	2%	2%	2%	2%	3%	3%	4%	6%	4%	4%	4%	4%	3%	1%

Fuente: Academia Mexicana de Ciencias. (2005). [Estadísticas 1991-2005]. Datos para uso interno.

Tabla 3. Becarios de la AMC de Yucatán contra el total nacional

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005 ⁹⁶
Yucatán	3	3	6	8	10	17	15	29	25	23	43	35	30	44	14
Total	99	208	288	298	488	565	464	542	621	531	718	784	778	910	904
Yucatán vs. Total nacional	3%	1%	2%	3%	2%	3%	3%	5%	4%	4%	6%	4%	4%	5%	2%

Fuente: Academia Mexicana de Ciencias. (2005). [Estadísticas 1991-2005]. Datos para uso interno.

⁹⁶ Cifras preliminares al 24 de noviembre de 2005.

Anexo 5. Notas de prensa relativas a la emergencia del Priori (Diario de Yucatán)

Los tres periódicos locales publicaron la información relativa a la presentación del Priori; en uno de los casos la noticia ocupó media plana y en los otros un cuarto de plana. En los tres casos, aparecen las imágenes de los funcionarios en el Salón del Consejo Universitario, sitio en el cual se reúne dicho Consejo para tomar decisiones, y en donde se efectúan ceremonias que revisten cierta importancia para la UADY.

[COMPENDIO INFORMATIVO] [MIÉRCOLES 12 DE JUNIO DE 2002] DIARIO

"Priori-dad a tu participación en la ciencia"

Un nuevo programa universitario para fomentar la investigación en Yucatán

Apoyar a maestros y estudiantes que se inician en el campo de la investigación científica mediante el financiamiento de proyectos, otorgamiento de becas, desarrollo de proyectos productivos y la realización de congresos académicos son algunos de los puntos centrales del nuevo Programa de Impulso y Orientación a la Investigación (Priori) que la Uady aplica desde principios de esta semana.

El nuevo programa, único en el país por su estructura integral, se basa en cinco líneas de trabajo fundamentales y promoverá entre profesores y estudiantes de la universidad el interés en la investigación científica.

El nuevo Programa de Impulso y Orientación a la Investigación (Priori) de la Uady apoyará a catedráticos y estudiantes de esa casa de estudios que se inician en el campo de la investigación científica a través del financiamiento de proyectos, otorgamiento de becas, desarrollo de proyectos productivos y la organización y realización de congresos académicos

En rueda de prensa que se ofreció ayer por la mañana en el Salón de Consejo Universitario, el Dr. Raúl Humberto Godoy Montañez, rector de esa casa de estudios, manifestó que bajo el lema de "Priori-dad a tu participación en la ciencia", el Priori buscará aumentar el interés de estudiantes y profesores de la institución en el área científica.

En la reunión informativa también estuvieron los Dres. Alfredo Déjer Abimerhi y Carlos Echazarreta González, director de Desarrollo Académico y subdirector de Investigación y Posgrado de la Uady.

También se informó que hoy día la universidad cuenta con "unos 450 maestros que se dedican activamente al campo de la investigación, ya sea encabezando proyectos o como asistentes".

—Queremos que esta cifra aumente lo más rápido posible... que los estudiantes y los maestros se interesen más en el campo de la ciencia —comentó el Dr. Echazarreta González.

El subdirector de Investigación y Posgrado añadió que, actualmente, las áreas del conocimiento con mayor demanda para la realización de proyectos de investigación son las ciencias Agropecuarias y Biológicas.

—Esperamos que el interés aumente no sólo en estas áreas, sino que también en las sociales —comentó.

Los funcionarios académicos explicaron que el Priori está formado, de manera integral, por cinco proyectos específicos:

- 1.— Financiamiento para investigadores jóvenes, que ofrece recursos a profesores de la universidad que se inician en la investigación que no cuenten con apoyo financiero. Se apoyarán proyectos hasta de \$120 mil.
- 2.— Otorgamiento de cien becas a alumnos próximos a egresar que querrán realizar su tesis en alguna de las cuatro áreas del conocimiento vinculadas a proyectos de investigación. Las becas son de nueve mil pesos cada una y tiene una duración de seis meses.
- 3.— Apoyo al programa "Emprendedores Universitarios" para fomentar el desarrollo de proyectos productivos como medio para la promoción de la innovación, creatividad, investigación y cultura. Este proyecto se realiza en coordinación con Coparmex.
- 4.— El "I Verano de la Investigación Científica", que consistirá en colaborar durante seis semanas de julio y agosto en un proyecto científico real. Este punto tiene como fin fortalecer el interés de los estudiantes en la actividad científica en cualquier área de la ciencia. También para fomentar la realización de estudios de posgrado.
- 5.— Realización de congresos estudiantiles.

Fuente: Diario de Yucatán. 12 de junio de 2002

Anexo 5a. Nota de prensa relativas a la emergencia del Priori (Por Esto!)

[BOLETÍN INFORMATIVO] [MIÉRCOLES 12 DE JUNIO DE 2002] [PÁGINA 5]

Con el nuevo programa universitario Priori **POR ESTO!**

Mayor calidad en investigaciones

El Programa de Impulso y Orientación a la Investigación (Priori) de la UADY originará un incremento en la cantidad y calidad de las investigaciones en las diversas áreas del conocimiento, así como una mayor participación de los estudiantes de esta institución, afirmó el Rector Raúl Godoy Montañez.

Al dar a conocer este nuevo programa universitario, único de su tipo en el país, el Rector enfatizó que el surgimiento del Priori, integrado por 5 acciones fundamentales, tiene que ver de una manera directa con la reestructuración del modelo educativo de la Universidad pública yucateca.

"Las acciones de este programa, que se crea para ser permanente, ligan los trabajos de investigación con la docencia y para la UADY esto es fundamental, ya que para nuestra universidad los trabajos de investigación son elementales para la atención de las necesidades sociales y para la lograr una educación de calidad", aseveró.

La articulación de fondos para el Priori logrará una eficaz consolidación de grupos de investigadores y la inserción de más estudiantes a esta actividad.

El primer aspecto del programa es un financiamiento para investigadores jóvenes. El segundo es el programa de becas-tesis. Un tercero lo conforma la relación de la investigación con el Programa de Jóvenes Emprendedores; el cuarto se refiere a la creación del Verano de la Investigación Científica en la Península de Yucatán.

Hay un Programa Nacional del Verano de la Investigación a través del cual se envía a estudiantes a diversas partes del país, pero, en el caso del propuesto a través del Priori, se pretende una red con centros de investigación de la Península que permitirá ubicar a los estudiantes en un radio más estrecho, manteniendo la misma calidad académica que el programa nacional.

"Lo anterior permitirá orientar a los estudiantes y además facilitarles su acceso a la ciencia; el resultado de esto será en beneficio de la planta de profesores y la planta de investigadores en el Estado y en la re-



Rector de la UADY, Raúl Godoy Montañez. (Foto de Elena Gómez)

gión".

Godoy Montañez citó como parte del Priori la organización de Congresos Estudiantiles que tendrán como eje central la investigación universitaria. "Aquí será importante la participación de quienes han participado en el Programa de Jóvenes Emprendedores o en el Programa del Verano de la Investigación o de tesis que presenten los resultados de sus trabajos y crearemos una nueva y más fortalecida cultura en torno a la ciencia".

Alfredo Dájer Abimerthi, director general de Desarrollo Académico, manifestó que el Priori responderá a los programas de desarrollo de la Universidad, al tiempo que reforzará las acciones de docencia a través del nuevo modelo educativo que plantea la institución y de las actividades de extensión y de investigación.

En este programa el objetivo primordial será estimular la investigación entre los estudiantes, a través de tesis ligadas a proyectos de investigación de los académicos, y también para el fomento de proyectos a

través de Jóvenes Emprendedores. "Estamos seguros que motivaremos la creatividad de los alumnos universitarios".

Sobre el Verano de la Investigación en la Península de Yucatán, Dájer Abimerthi dijo que a través de éste los estudiantes compartirán conocimientos y experiencias con los investigadores más destacados de esta zona del país. "Con todo lo anterior trataremos que crear un balance entre las funciones sustantivas de la Universidad: docencia, investigación y extensión".

Añadió que 76 estudiantes del Programa de Jóvenes Emprendedores, que recibieron premios en fechas recientes, recibirán los primeros apoyos del Priori y asistirán al Programa Nacional de Jóvenes Emprendedores que se realizará a fines de este mes en el centro del país.

Carlos Echazarreta González, subdirector de Investigación y Posgrado de la UADY, comentó que el Priori significa una nueva dinámica en el campo de la investigación. "Aquí la UADY se compromete, con fondos adicionales, en la promoción y reforzamiento de una actividad más participativa; es decir, estudiantes y profesores trabajando de manera conjunta", apuntó.

Reiteró el apoyo a proyectos de investigación de docentes que se encuentran en el inicio de su carrera en este sector. Asociado a esto, los estudiantes que están terminando sus respectivas carreras participen junto con sus profesores en el desarrollo de vocaciones e inclinaciones por las tareas de investigación.

Precisó que las propuestas de proyectos de investigación y de becas-tesis se realizan en la Subdirección de Investigación y Posgrado, cuyas oficinas se encuentran en el tercer piso del edificio central de la UADY.

"Las propuestas que se presenten hasta el próximo 26 del actual serán evaluadas por un comité de profesores y en julio próximo se dará a conocer la lista que será apoyada", apuntó.

Sobre el Primer Programa del Verano de la Investigación en la Península de Yucatán, Echazarreta González, expresó que será entre julio y agosto próximos. "El objetivo es acercar a los estudiantes a la investigación, reforzar la cultura de la ciencia y mejorar la percepción que la sociedad tiene de la actividad científica".

Los estudiantes aceptados estarán seis semanas con un investigador en alguna de las instituciones de la Península. Se les apoyará para el trabajo conjunto y una vez finalizada la estancia se organizarán congresos para el intercambio de conocimientos y experiencias sobre lo realizado en cada uno de los centros de estudios.

(Rafael Gómez Ch)

Fuente: Por esto! 12 de junio de 2002

Anexo 5b. Nota de prensa relativas a la emergencia del Priori (Diario del Sureste)

[INFORMATIVO] [MIÉRCOLES 12 DE JUNIO DE 2002] [PÁGINA 7]

Impulsan y orientan la investigación

DIARIO DEL SURESTE Anuncia la UADY más respaldo a los universitarios, con Priori

Más apoyos a los jóvenes universitarios, anunció ayer el Rector de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), Dr. Raúl Godoy Montañez, al dar a conocer el Programa de Impulso y Orientación a la Investigación (Priori).

Explicó que el programa abarca cinco puntos esenciales en tres convocatorias: "Investigadores jóvenes", "Concurso para el otorgamiento de 100 becas-tesis", "Primer verano de la investigación científica de la Península de Yucatán", "Emprendedores universitarios" y "Congresos de estudiantes".

En el Salón del Consejo Universitario de la Máxima Casa de Estudios estatal, Godoy Montañez precisó que se proporcionarán recursos a profesores investigadores que se inician en la carrera de la investigación y que no hayan tenido apoyo financiero.

El otorgamiento de becas apoyará el desarrollo de tesis en alguna de las cuatro áreas del conocimiento, con becas a estudiantes que se vinculen a proyectos de investigación. Cada beca tiene un monto de 9 mil pesos.

El propósito del "Verano de la investigación" es fortalecer el interés de los estudiantes de licenciatura por la actividad científica en cualquier área de la ciencia y fomentar la realización de estudios de posgrado.

La duración de este evento será del 8 de julio al 16 de agosto próximos y podrán participar todos los estudiantes de licenciatura de la UADY, que cursen al menos el quinto semestre o su equivalente y tengan un promedio general mínimo de 8.

La UADY elegirá a los integrantes de los comités de evaluación que analizarán las solicitudes y seleccionarán a los candidatos. El comité se reservará el derecho de elegir al investigador que a su juicio constituya la mejor opción para el estudiante, de acuerdo con sus propuestas o intereses.

Los resultados se darán a conocer el 26 de junio próximo y las becas contarán con una asignación de 4 mil pesos para quienes realicen su verano fuera del lugar donde cursen sus estudios.

Para los alumnos que realicen su estancia en la localidad, la asignación será de 2 mil quinientos pesos.

El Priori, además, apoyará el programa "Emprendedores Universitarios" para promover el desarrollo de proyectos productivos como medio para el fomento de la innovación, creatividad, investigación y cultura.

A través del Priori se financiará la participación de los grupos de estudiantes que hayan desarrollado los mejores proyectos en congresos nacionales e internacionales.



El Rector de la UADY, Dr. Raúl Godoy Montañez, dio a conocer ayer el Programa de Impulso y Orientación a la Investigación (Priori). (Foto: Osmar López)

Priori 2002

Fuente: Diario del Sureste 12 de junio de 2002

Anexo 6. Fotografías del recuerdo de los congresos de estudiantes 2002, 2004 y 2005

Congreso 2002. Edificio central de la UADY.



Congreso 2004. Hotel Reef, Telchac Puerto.



Congreso 2005 Hotel El Castellano



Las fotografías del recuerdo de los congresos de estudiantes, cumplen con la función de narrar la memoria de la institución, en ese sentido “hablan” del incremento de estudiantes participantes. La estructura de las fotografías, es rectangular, con grupos de personas de pie, de frente y alineadas, lo que produce una sensación de fotografía de premiación o de cierre de un ciclo, es decir una fotografía escolar.

Los límites del grupo están claramente indicados. Alrededor de los estudiantes, se encuentran docentes, funcionarios o directores de facultades; esta ubicación nos recuerda a la familia que se encuentra en la periferia del grupo de estudiantes, custodiando, atestiguando y celebrando. De esta manera, la salida de la vida activa y un posible retorno a la familia quedan así figurados. Estas fotos, que evocan a las de familia, dan la impresión de un clima de tranquilidad y cálida atmósfera, lo que podemos corroborar en expresiones, sonrisas y posturas del cuerpo de los estudiantes y demás asistentes; hay conformidad de las actitudes, de la expresión, de la mirada y de la pose (Käes, 1987).

La vestimenta del grupo, es otro aspecto a destacar en las fotografías; para realizar las tomas, los estudiantes usan las camisetas del recuerdo que la UADY les obsequia y de las que hablé en el capítulo tres. Destaca que mediante el uso de las camisetas, se cristaliza en cierta proporción, la noción de piel como envoltura de la existencia grupal.

Las fotografías son marcas repetidas de lo que es el destino ideal de sus miembros, en este caso, la posibilidad de “ser investigadores” y participar en rituales de este tipo. La fotografía conmemora, es portadora del recuerdo de un momento crucial y emocionalmente recargado: trae un apaciguamiento en su contenido por su poder de repetir lo visto. La fotografía grupal inventa la unidad del cuerpo contra la fragmentación; provee a los individuos de una seguridad de la incorporación contra la dislocación del cuerpo, del espacio y del grupo, pues “ser cuerpo es reforzar la soldadura contra la falla interna tapada por el grupo” (Käes, 1987: 98). En este tenor, las fotografías del Verano, cumplen innumerables funciones.