



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA UNIDAD IZTAPALAPA
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
POSGRADO EN PSICOLOGÍA SOCIAL**

**“MAGMAS SIMBÓLICOS: IMAGINARIOS SOCIALES UNIVERSITARIOS
SOBRE LA IDENTIDAD ESTUDIANTIL Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL”**

**IDÓNEA COMUNICACIÓN DE RESULTADOS QUE PARA OBTENER EL
GRADO DE MAESTRA EN PSICOLOGÍA SOCIAL**

PRESENTA

**RAMIREZ CORTÉS ARELY VIANEY
2193803380
ORCID: 0000-0002-7568-2312**

DIRECTOR: DR. MIGUEL ÁNGEL AGUILAR DÍAZ

**SINODAL: DR. RAÚL ENRIQUE ANZALDÚA ARCE
SINODAL: DRA. LIDIA GRACIELA GIROLA MOLINA**

IZTAPALAPA, CIUDAD DE MÉXICO

2021



DEDICATORIAS:

Agradezco el acompañamiento del Dr. Miguel Ángel, quien estuvo pendiente en cada paso dado para este trabajo y que hace posible su culminación.

Agradezco enormemente a los lectores, Dr. Anzaldúa Arce y Dra. Girola Molina, pues sin sus comentarios y gran experiencia en el campo de los imaginarios, no hubiera sido posible este trabajo.

Agradezco el apoyo de cada uno de los alumnos y alumnas quienes participaron en este trabajo. Gracias por su tiempo e interés en ser parte de la investigación.

Agradezco a la Universidad Autónoma Metropolitana por el apoyo brindado durante este proceso de formación.

Querido profe:
Por todo el apoyo dado, por enseñarme el camino de la investigación.
Para adelante es para allá.

En memoria de Ramón Rivera Espinosa

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	5
Capítulo 1. Lo imaginario social como teoría	9
1.1 Institución social: instituido-instituyente	10
1.2 Tiempo y espacio como categorías sociales significadas	14
1.3 Estructuras simbólicas: discursos e imágenes	18
1.4 Construcciones imaginarias: educación y ciencia	21
1.5 Formación profesional y construcción identitaria	24
Capítulo 2. Imaginarios sociales e imaginarios educativos. Estado de la investigación	32
2.1 Panorama en Latinoamérica	33
2.2 Abordajes teóricos del concepto de IS	36
2.3 Abordajes metodológicos de los IS	37
2.4 Imaginario social y educación en México	38
Capítulo 3. Imaginarios universitarios y ciencias sociales. Problematización y contexto ...	42
3.1 Pertinencia de la investigación	43
Capítulo 4. El método: la construcción del dispositivo de trabajo	45
4.1 Preguntas de investigación	45
4.2 Objetivos	45
4.3 Marco metodológico	46
4.4 Herramientas para la construcción de datos	47
4.4.1 Grupos focales	47
4.4.2 Diario de campo	48
4.4.3 Fotografías	48
4.5 La Experiencia de campo: virtualidad y dinámica estudiantil	50
4.6 El proceso de categorización y codificación.....	55
Capítulo 5. Utopías y realidades: Imaginarios universitarios y la brecha dicotómica	59
5.1 Orientaciones y sentidos en el mundo uamero	60
5.2 UAM: Significaciones del sentido de pertenencia	70
5.3 La Utopía Instituyente y la Construcción del Sujeto Transformador	82
A modo de conclusión	98

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

Siempre es un reto importante iniciar la escritura introductoria de un proyecto investigativo, esta primera narrativa constituye la carta de presentación de un largo proceso de aprendizaje y formación. Es idóneo comenzar hablando sobre los motivos que me han llevado al campo de los imaginarios sociales y la institución educativa –específicamente la universidad– para luego comentar el objetivo de este trabajo de investigación y su variopinto recorrido.

El camino inicia con mi formación como psicóloga en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza; pleno 2014 y una atmosfera estudiantil que oscila entre la angustia y la impotencia por las noticias sobre la desaparición forzada de los 43 estudiantes de Ayotzinapa. Tocados por los ánimos y las manifestaciones estudiantiles en la ciudad, decidimos realizar nuestra investigación como grupo sobre los significados de los estudiantes de psicología respecto a los movimientos sociales. Este proyecto –fundamentado sobre la teoría del imaginario social de Cornelius Castoriadis– fue una experiencia que nos permitió conocer vivencias e ideas estudiantiles muy interesantes sobre la participación política y la formación profesional. Además, me permite entender un nuevo nivel de análisis, la dimensión socio-histórica del ser humano. Esto provoca un interés genuino en seguir analizando estos temas y sus relaciones con otros, realizo una tesis de licenciatura sobre los planes y programas de estudio de la licenciatura en psicología desde un marco crítico-reflexivo. Partía de entender la formación educativa como una especie de estructura que abona en la producción y conservación de imaginarios sociales partiendo nuevamente de Castoriadis. Aunque esta investigación no alcanzo el nivel empírico, el producto final me permitió develar una enorme complejidad dentro del espacio universitario y en las relaciones que se dan en éste. A partir de todo esto, insisto en ver a la institución educativa como un importante productor-reproductor de sentidos; un espacio de producciones y relaciones simbólicas –imaginarios sociales instituidos e instituyentes– que articulan la realidad social.

Consolidando esta tarea, este trabajo pretende sumergirnos en la comprensión de los imaginarios sociales estudiantiles sobre la identidad y formación profesional en ciencias sociales, así como la imagen de la universidad como institución social. Parto entonces de entender a los imaginarios sociales como conjuntos complejos de significaciones que orientan los sentidos de la actividad humana, de la dinámica universitaria en este caso. La labor principal es el análisis de los significados que atraviesan a la universidad, la formación y la identidad profesional en ciencias sociales desde la mirada de los estudiantes del último año de formación. Este trabajo busca elaborar algunas pinceladas sobre estos imaginarios que dominan el espacio universitario, pues en la medida en que estos significados se enarbolan, transforman y coexisten, replican prácticas, hábitos y figuras ideológicas que construyen los binomios individuo-colectivo, estudiante-profesor, universidad-sociedad, etc. Los imaginarios instituidos o dominantes graban formas de ser-pensar-hacer que se observan a través de lo simbólico. En la universidad habitan múltiples categorías: identidad, formación, aprendizaje, quehacer, ciencia, conocimiento que articulan la realidad académica y sus vínculos con el mundo social.

El trabajo de investigación se encuentra estructurado en cinco capítulos: el primero está conformado por la fundamentación teórica basada en la teoría castoridiana y la tradición francesa, se delimitan algunos conceptos relevantes –imaginario, institución, tiempo, lenguaje– que ayudan a dar una noción sobre lo imaginario social como una dimensión colectiva e histórica. La articulación de estos conceptos con la perspectiva foucaultiana del discurso y el poder permite conectar también a Bourdieu (1990) desde la función social de la educación, la violencia simbólica y los campos sociales. En el segundo capítulo se construye un estado de la investigación sobre imaginarios sociales en Latinoamérica y sobre imaginarios educativos en México. En el tercer capítulo, justifico la pertinencia y relevancia de este trabajo a la par de desarrollar una breve contextualización de la investigación educativa en el país y sus principales aportaciones.

El cuarto capítulo lo conforma el dispositivo metodológico y toda la experiencia en el trabajo de campo, se detallan también las técnicas utilizadas para la construcción de los datos y el procedimiento para el levantamiento de la información. Finalmente, en el último capítulo encontramos el producto interpretativo posterior al análisis de la información, este apartado se centrará en la universidad como institución, los espacios y sus significaciones, las ciencias sociales como dimensiones socializadoras y disciplinas científicas, la UAM y los sentidos de pertenencia, los procesos identitarios de los estudiantes a través de la formación profesional y su papel en la sociedad.

“Comprender la crisis de la ciencia depende de una correcta teoría de la situación social presente, pues la ciencia, en cuanto función social, refleja las contradicciones de la sociedad.”

Max Horkheimer

“Si el [ser humano] no hubiese conocido otras necesidades, que las muy simples, que radican en su constitución individual, no se habría echado a buscar la ciencia, no conoció la sed del saber hasta tanto que la sociedad no la despertó en él, y la sociedad no la despertó hasta que no sintió ella misma su necesidad. Este momento llegó, cuando la vida social, bajo todas sus formas, se hizo demasiado compleja para poder funcionar sin el concurso del pensamiento reflexivo, es decir, del pensamiento esclarecido por la ciencia. Entonces la cultura científica se hizo indispensable, y por ello es por lo que la sociedad la exige de sus miembros y se las impone como un deber (...) No debemos menos a la sociedad, desde el punto de vista intelectual. Es la ciencia la que elabora las nociones cardinales que dominan nuestro pensamiento: nociones de causa, leyes, espacio, números, nociones de los cuerpos, de la vida, de la conciencia y de la sociedad (...) la sabiduría humana se acumula sin cesar y esta acumulación indefinida es la que eleva al [ser humano] por encima del animal y por encima de sí mismo.”

Emile Durkheim

CAPÍTULO 1. LO IMAGINARIO SOCIAL COMO TEORÍA

Los imaginarios sociales como cuerpo teórico se caracterizan por un alto nivel de abstracción y una gran diversidad de aproximaciones, delimitar estas categorías a un fenómeno de estudio implica profundizar en el contexto de ese fenómeno y sus interconexiones. Este capítulo integra los imaginarios sociales desde la tradición filosófica francesa con términos de discurso y poder para aterrizar una fundamentación basada en conceptos como imaginario, institución social, lenguaje, tiempo, dimensión histórico-social, en el campo de la educación superior. Lo primero es entonces delimitar el concepto de imaginarios sociales, situándolos como sistemas de significación que viven en la institución social con el objetivo de reproducirse y transformarse. Se entienden como matrices de sentido que orientan la realidad y dan vida a una estratificación particular del mundo. (Maffesoli, 1977 en Carretero, 2011)

Para Castoriadis (2013) lo imaginario surge desde la psique como un constante movimiento de creaciones inconscientes que se transforman en significados compartidos del orden social. Este proceso de instauración requiere no sólo de la fuente primordial de la psique denominada imaginación radical, sino del estrato natural del mundo como apoyo para la conformación de nuevos significados, esta pareja psique-mundo constituye un proceso creador a la vez que un marco socializador. Esto podría colocarnos a primera vista en una argumentación individual de lo imaginario, sin embargo, los imaginarios sociales centran su análisis en una postura colectiva. Se entiende a la sociedad no como suma de individuos sino como totalidad indivisible y dinámica capaz de instaurar su propio orden. Entonces, decir que la sociedad se instituye a través de lo imaginario hace referencia a tres elementos clave: 1) la sociedad construye e instaura su propia realidad social, 2) esta institución es producto del ser humano, una intención estructurada a través de sistemas simbólicos y 3) estos esquemas simbólicos tienen un origen radical y son, por lo tanto, a-rationales e inconscientes.

De acuerdo con Carretero (2011) el imaginario no es una dimensión irreal que encubra lo material, es más bien aquello que determina lo real, esto implica comprender la inexistencia de una realidad absoluta y objetiva, nos coloca en un paradigma de múltiples realidades en tanto diferentes sociedades. El imaginario social se proyecta más allá de la mera representación de esquemas simbólicos, más allá de la creación de las vías por las cuales entendemos algo; lo imaginario es la contingencia misma, la facultad de lo posible o la posibilidad del sentido, es la constitución del significado a través de una atmosfera colectiva que trasciende una visión limitante y fragmentaria del mundo. (Vergara, 2002, Diz, 2017)

Cada sociedad crea sus significaciones imaginarias sociales que se viven en las instituciones y estructuran un orden social. Esto se desarrolla siempre dentro de la dimensión histórico-social; categoría que comprende a la historia como un desenvolvimiento de acontecimientos a través del tiempo. Es la conjunción historia-tiempo-espacio la que produce particulares realidades sociales vividas. La dimensión histórico-social es creación, temporalidad y cambio de figuras –ninguno de sus componentes puede ser una entidad lineal– es producto de lo imaginario y evidencia del dinamismo natural del mundo. La categoría de lo histórico-social forma parte esencial en Castoriadis (2013) como una postura crítica a la ontología determinista, que posiciona a la sociedad como estática, fragmentada y objetiva, concibiendo al ser humano como un mero espectador en la constitución de su orden social.

1.1 Institución Social: Instituido-Instituyente.

El término institución social designa todas aquellas estructuradas definidas para sostener y replicar las significaciones imaginarias sociales, son aquellas entidades que las animan y estructuran el orden social. Suponer que las instituciones –llámense lenguaje, producción, reglas sociales, educación, religión– son formas que surgen espontáneamente con la sola yuxtaposición de individuos, implicaría aceptar que éstas no son producto de la sociedad y que los individuos no se encuentran condicionados a ellas. Las instituciones

sociales son creaciones colectivas que articulan la realidad, orientan las prácticas dentro de un tiempo-espacio y dan vida a lo social; las cosas son lo que son gracias a una sociedad particular que las ha instituido así, por lo que su carácter es irreductible a lo psíquico individual. Lo instituido condiciona la acción social, los haceres colectivos, las sanciones y excepciones, los valores y rituales.

La institución social se entiende como todos aquellos procedimientos, instrumentos o mecanismos que permiten la interacción con las cosas del mundo para enunciarlas y practicarlas, la institución responde a lo determinado socialmente, es un producto del ser social y en este sentido es también una creación del ser humano; una estructura simbólica del orden. Toda reflexión sobre la institución, sus relaciones y distinciones en términos lógico-racionales no sería más que una justificación a posteriori que la soporta, la institución como creación imaginaria surge precisamente de la convergencia entre el mundo y la imaginación radical, es una creación colectiva simbólica no completamente natural ni completamente racional. (Castoriadis, 2013) Con esto quiero decir que la institución social es formadora y reproductora de imágenes, significaciones y sentidos, son estructuras socializadoras de individuos o bien, marcos de comprensión del mundo o construcción de la realidad social. Su tarea principal es precisamente esa, conservar y replicar imaginarios dominantes. Las instituciones sociales son tejidos simbólicos o son ligazones de símbolos con significados dentro de un espacio-tiempo definido.

La institución social como forma simbólica homogeniza, es arbitraria y genera el consenso; es el soporte de los modos de orden legitimados. Que el orden social sea arbitrario no quiere decir que esté totalmente determinado, sino que es socio-histórico; la institución social se moviliza gracias al dinamismo natural, las instituciones se crean, se transforman y se imponen unas sobre otras acomodando sus esquemas dentro del orden social. Estos procesos de instauración-transformación no son actos conscientes sino a-rationales, son desplazamientos simbólicos colectivos a través del tiempo, mientras que los procesos de

justificación y validación de la institución social son construcciones lógico-racionales atravesadas por posiciones de poder, intereses y necesidades.

En estos tres momentos instauración-transformación-justificación de lo social podemos encontrar las dos dimensiones de lo imaginario –lo instituido y lo instituyente– como categorías que nos permiten entender las metamorfosis sociales. Lo instituido es lo determinado y se mantiene como guía de la vida colectiva y las prácticas sociales, mientras que lo instituyente es radical, emergencia de nuevas figuras y ruptura de imaginarios dominantes. Lo instituido e instituyente son dimensiones complementarias que mantienen el flujo natural del cambio, es por esto que centrar el análisis de los imaginarios sociales exclusivamente en la elucidación de lo instituido resultaría fragmentario; es imprescindible integrar la dimensión instituyente para comprender los fenómenos en su totalidad y sobrepasar el marco racionalista heredado que argumenta una realidad única y objetiva de lo social, cuando se toma en cuenta la dialéctica de lo instituido-instituyente se reconoce la existencia de diferentes construcciones subjetivas del mundo pues toda institución social con sus respectivas intersecciones se edifica en un contexto (tiempo-espacio) específico. (Carretero, 2011, Hermann-Acosta, 2019)

En el imaginario social castoridiano hay una influencia de la escuela crítica de Frankfurt que ataca la herencia del pensamiento determinista sobre la institución y la sociedad, esta crítica es parte de la posición política de Castoriadis (2005), misma que lo lleva a plantear su categoría sociopolítica de *autonomía* con algunas similitudes a la planteada por Durkheim (1989). Para éste último, la autonomía se define como la aplicación libre y metódica de la inteligencia sobre las reglas sociales –en Durkheim, no existe un procesamiento pasivo sino reflexivo por parte del individuo, donde las reglas sociales reconocidas como fundadas, se examinan y transforman dentro de la existencia mutable de la sociedad– Durkheim colocaba esta categoría como el objetivo de la ciencia, pues sería ella quien promoviera el desarrollo de la autonomía dentro de la sociedad, sin embargo en

Castoriadis la autonomía tiene más un trasfondo sociopolítico pues se trata de un constante cuestionamiento hacia la misma institución, la posibilidad de producir sus propias leyes y su propio orden social.

El concepto de autonomía se enlaza con la categoría de lo instituyente pues es posibilidad de cambio social; capacidad autorreflexiva y cuestionante de los esquemas de ser-pensar-hacer dominantes. La autonomía es emancipadora en el sentido en el que busca siempre la emergencia de nuevas figuras de orden. De acuerdo con Carretero (2011) este carácter utópico de la autonomía y del imaginario se anticipa psíquicamente a lo real como fuente de ensoñación; lo imaginario instituyente y la autonomía son los puentes que contribuyen a la transformación social:

La autonomía de una sociedad es factible sólo cuando ella se reconoce como creadora de sus leyes, como instituyente. En este sentido se puede reconocer que hay significaciones imaginarias sociales centrales en donde una sociedad genera su ordenamiento más importante (...) lo que las sociedades hacen es personificar esas significaciones imaginarias sociales centrales, por medio de múltiples significaciones particulares, que se expresan [a través de las instituciones]. La auto alteración de la sociedad es por tanto una de sus características fundamentales (...) Lo instituido no se opone a lo instituyente como mera negación absoluta, sino que lo excita, lo provoca y al mismo tiempo tiene necesidad de ello. Lo instituido representa la estabilidad, el momento de reposo necesario para el arranque de lo instituyente. (Jiménez, 2012, p. 123)

Se trata entonces de la interrogación de las formas instituidas de vivir y la invención de nuevas figuras sociales, es una crítica ontológica que busca la evidenciar el papel activo del individuo para la transformación de todas aquellas estructuras sociales determinadas que no permiten este tipo de cuestionamientos. De acuerdo con Negroni (2011) el concepto de

autonomía en Castoriadis puede entenderse como un proyecto pedagógico que recae en la institución educativa que, como principal formadora de individuos tendría como función promover el pensamiento crítico-reflexivo sobre el mundo. En palabras del propio Castoriadis (2013): “Las instituciones pueden ser alienantes (...) lo que podría ser visto como un conjunto de instituciones al servicio de la sociedad, se convierte en una sociedad al servicio de sus instituciones (...) en qué medida la sociedad puede reconocer su autoalteración (...) transformarse de acuerdo a sus exigencias, reconocerse como fuente de su propia alteridad.” (p. 175-176, 342)

1.2 Tiempo y Espacio como Categorías Sociales Significadas

El tiempo y el espacio como categorías teóricas han sido desarrolladas dentro de las ciencias sociales desde las aportaciones de Simmel (2014) y Durkheim (1982). La integración de ambas instancias como productos simbólicos ha permitido considerarlas clave para el análisis de los fenómenos sociales, para los imaginarios sociales hablar de tiempo-espacio es hablar del horizonte histórico-social que ya hemos mencionado. La producción de sentidos y realidades tiene cabida sólo en la interacción social que se encuentra inexorablemente unida a un espacio-tiempo.

La noción de tiempo dentro del pensamiento científico ha sido inagotable, sus variadas delimitaciones en las diferentes ciencias lo han planteado tanto como una sucesión de hechos, como una intuición o categoría *a priori*, tanto como duración que como relación o dimensión significada. Así mismo se ha categorizado desde diversas formas de acuerdo a una supuesta naturaleza objetiva-subjetiva, individual-social o identitaria-imaginaria. Desde la sociología, la categoría de espacio inicia su desarrollo como espacio-configurado, Durkheim (1982) elabora una tesis sobre el tiempo como construcción colectiva que orienta toda actividad social e individual, tesis que despierta una serie de desarrollos teóricos

posteriores encaminados a reconocer la cualidad histórico-social del tiempo, sobre todo en las ciencias sociales.

La dimensión espacial aparece en Simmel (2014) como unidad relativa, pues es la actividad simbólica de los individuos –coexistencia social– la que construye las realidades espaciales. Aquí, el espacio físico no resulta fundamental en comparación con las relaciones interactivas que en él se despliegan, muy similar a Kant (2012) cuando plantea el espacio como posibilidad de coexistencia; la interacción es aquello que llena el espacio de sentido. Esto nos lleva a asumir que el espacio y las condiciones de socialización son elementos concomitantes. Las formas de la vida social están estrechamente vinculadas a las cualidades atribuidas al espacio. El espacio-significado es entonces producto y proceso de las relaciones sociales; su sentido viene dado por las prácticas mismas, toda sociedad produce su propia realidad y su propio espacio. (Valdoski, 2013, Torres, 2016)

Desde la herencia simmeliana, el espacio sólo tiene sentido si en él existen seres que interactúan, generándose una dicotomía división entre espacio-físico –proyección de lo social– y espacio-sociológico –recipiente de la interacción social– donde uno tiene más relevancia que el otro; el espacio físico es sólo mero catalizador de la interacción (Salcedo, 1977) al igual que el planteamiento durkhemiano de un espacio espacio-físico-natural subsumido por el espacio-social, aunque aquí tampoco aparecen las dimensiones espaciales como una totalidad resulta interesante la idea de espacio como construcción colectiva, siendo estructura y referencia de los hechos sociales; cada sociedad elabora una serie de representaciones sobre su espacio que son transmitidas a través de las instituciones como la educación, coincidiendo mucho con la noción de Castoriadis. (Olivares, 2010)

La propuesta de espacio es social en Bourdieu (1990), se trata de una serie de interacciones, posiciones y distancias (físicas y sociales) que producen una organización

específica de la sociedad basada en condiciones –políticas, económicas, culturales– llamadas campos de relaciones que están mediadas por la dominación. Para Bourdieu el orden social se conforma por campos en constante interacción y estructuras centrales que orientan la vida y actividad social. Las condiciones socio-culturales están dadas por diversos capitales¹ que serían estructuras simbólicas que orientan el comportamiento social y que construyen un *habitus* –conjunto de disposiciones o esquemas de ser-pensar-hacer asociados a la posición y las condiciones de los individuos– que coincide con la noción de imaginario social. Regresando al espacio social, según Barrenechea (2017) y Allasia (2020) Bourdieu lo coloca como el lugar donde se lleva a cabo la interacción, es condicionante de la actividad social, por lo que encontramos una relación más integral entre espacio-físico y espacio-social significado.

Para Bourdieu (1990) el espacio es condicionante y condicionado, son las estructuras dominantes las que determinan la actividad social dentro de un lugar. Esta organización es arbitraria pues todo sistema simbólico cumple una función de legitimación; las diferentes fracciones sociales compiten para imponer esquemas simbólicos sobre la realidad acorde a sus intereses. Estas imposiciones son claros registros del ejercicio de poder, una forma de violencia que Bourdieu (2000) denomina violencia simbólica: "El poder simbólico es un poder de construcción de la realidad que tiende a establecer un orden gnoseológico: el sentido inmediato del mundo (y, en particular, del mundo social) (...) es decir, una concepción homogénea del tiempo, del espacio, del número, de la causa, que hace posible el acuerdo entre las inteligencias." (p. 2)

¹ Bourdieu define capital cultural como las formas de conocimiento, educación, habilidades, y ventajas que tiene una persona y que le dan un estatus más alto dentro de la sociedad. Es lo que diferencia a una sociedad de otras, en ella se encuentran las características que comparten los miembros de dicha sociedad, tradiciones, formas de gobierno, distintas religiones. Se adquiere y se refleja en el seno familiar, se refuerza en las escuelas y situaciones de vida diaria. (Wikipedia)

El espacio, el orden social y el poder son elementos concomitantes, son los símbolos los que hace posible la organización social a través del consenso, los sistemas simbólicos instituidos son sistemas dominantes que serán reproducidos de manera consciente e inconsciente hasta naturalizarse, dando lugar a modos de pensar-hacer y vivir el mundo. (Moreno, 2006) El establecimiento de la organización social siempre está relacionado con las dinámicas de poder, la violencia simbólica y la exclusión/sanción de otros sistemas simbólicos: el ejercicio de poder se justifica racionalmente a través de las instituciones sociales y los discursos, pero no se encuentra en ellos, de acuerdo con Foucault y Bourdieu el poder se encuentra en la interacción social, no hay establecimiento de orden colectivo que no conlleve una dinámica de poder, que no se relacione con la arbitrariedad de la determinación de algo sobre algo; el poder habita en la relación intersubjetiva de quienes lo ejercen y quienes lo sufren, una característica inherente a la interacción social. (Ávila-Fuenmayor, 2006)

Retomando los discursos, el análisis del lenguaje y de las narrativas permiten evidenciar significaciones sociales instituidas, sus mecanismos de replicación y las relaciones que los conectan. A partir de ambos autores reconocemos que el espacio y el orden social se encuentran configurados en términos de discursos y relaciones, para Foucault (1994) los espacios condicionan el orden social a través de una discursiva atravesada por el poder, las formas simbólicas producen normas sociales y estas a su vez dotan de sentido a los espacios. El espacio debe asumirse como un marco significado que estructura el orden social, instancia total que es determinada-determinista de la vida colectiva; producto-proceso, creación-institución. El espacio entonces tendrá siempre dos dimensiones; geográfica y la significada.

Para Castoriadis (2013), tanto el tiempo como el espacio son formas simbólicas, construcciones imaginarias del orden social que tienen un origen en la fusión mundo-psyche, su esencia es producto creativo de la imaginación radical: “Cada sociedad es una manera de

hacer tiempo y darle existencia (...) el tiempo al que cada sociedad da existencia, es un modo propio de temporalidad histórica que la sociedad despliega al existir [en un espacio].” (p. 330) La sociedad no vive en el tiempo-espacio, sino que se lo construye a medida, ambas categorías son guías esenciales de la vida social, figuras estructuradas-estructurantes que se fusionan en su categoría histórico-social. La historia –alteración de formas sociales a través del tiempo– es para Foucault el discurso de poder por excelencia (Ávila-Fuenmayor, 2006), es el registro de todos aquellos imaginarios dominantes impuestos arbitrariamente a través del tiempo, evidencia de lo instituido.

1.3 Estructuras Simbólicas: Discursos e Imágenes.

De acuerdo con Butler (2002) el discurso puede definirse como un sistema o estructura –simbólica– que se dispersa a través de las instituciones sociales validando esquemas de ser-pensar-hacer-vivir la realidad. Los discursos como estructuras simbólicas se conforman de sentidos, deseos, sanciones, normas, validaciones, afectos, etc. que poseen un carácter reiterativo, es decir, circulan en las atmosferas sociales generando efectos clasificatorios basados en validación y exclusión, aceptación-rechazo, verdad-falsedad, bueno-malo, permitido-prohibido formando individuos anclados a los esquemas dominantes que dictan la vida social.

Los imaginarios sociales se visibilizan a través de los discursos, se captan en el despliegue del lenguaje, circulan y se transmiten en la institución social con el fin de homogeneizar. Todo aquello que se instituye en lo histórico-social puede ser rastreado en el lenguaje, es aquí donde coexisten todos los productos simbólicos; se enuncian. Sobre el lenguaje, Castoriadis (2013) argumenta que es una herramienta fundamental para la organización social –toda sociedad opera por medio del lenguaje, todo lo que existe en el mundo se encuentra unido a lo simbólico– el lenguaje es el instrumento esencial para la significación y para la organización de las cosas. En este sentido, la sociedad construye un

lenguaje que se despliega siempre mediante conjuntos e identidades, lo que Castoriadis denomina lógica conjuntista-identitaria, todas las cosas del mundo están catalogadas en relaciones o sistemas de cosas, se clasifican por lo que son y por lo que hacen.

Para este autor, existen dos componentes del lenguaje que permiten y articulan este tipo de categorización racional: *legein* y *teukhein* aspectos de orden en el histórico-social. Por un lado, *legein* se manifiesta como representación social; capacidad inherente al ser de poder distinguir-elegir-poner-reunir. Mientras que *teukhein* hace referencia al componente de la acción social; capacidad de adaptar-fabricar-construir. Es necesario imponer a todo objeto de la realidad una identidad/significado y una funcionalidad de acuerdo con esta organización denominada conjuntista-identitaria. (Castoriadis, 2013) Es a través del lenguaje que las significaciones imaginarias sociales se materializan en la realidad:

Se considera que las acciones y discursos mueven la historia, pues ellos son los signos de lo imaginario. Este último, por su parte, no se configura sin una narrativa que la fundamente (...) En consecuencia, estudiar los imaginarios o lo imaginario es estudiar, en buena medida, los ‘fantasmas’ de la acción narrativa, discursiva y textual humana, sus huellas, sus rastros, su marcaje, en última instancia, los signos o las manifestaciones visibles de los objetos, acontecimientos y fenómenos de la realidad. (Agudelo, 2011, p. 231)

El lenguaje es enunciación de las cosas de acuerdo a una organización específica, es constitución de una realidad específica, el lenguaje y los discursos como estructuras simbólicas trabajan mediante la remisión; son una red de sentidos y significados que se conectan siempre con otros, se asocian en un haz infinito, una palabra nos lleva a otra que a su vez se teje con un sinnúmero de palabras más. La imagen como producto de lo imaginario –al igual que el lenguaje– siempre remite a un sin número de significaciones y representaciones de la vida social, ambas instancias comunican y transmiten, se construyen e instituyen. El

estudio de la imagen como unidad de sentido es más nuevo que el estudio lingüístico, sus primeros usos se conectan con Jodelet (1982 en Arruda, 2020), consolidándose como un dato significativo en la investigación social. La imagen es uno de los productos simbólicos más utilizados en la sociedad actual posmoderna conocida también como *sociedad visual* o *sociedad todopantalla* debido a su carácter directo e icónico; se asimila y se comparte con una tremenda rapidez y contiene una enorme cantidad de significados. (Lipovetsky y Serroy, 2013) La inmersión de las imágenes en la vida cotidiana permite pensarlas como contenedores y productores de significaciones sociales; apuntan a una lógica diferente para comprender el mundo.

A lo largo de la historia, se ha estudiado la imagen como elemento de comunicación y como portadora de una función ritual (...) Con la globalización, la imagen se ha convertido más que nunca en una unidad comunicativa de relevancia [no tienen que atravesar un filtro de traducción lingüística] (...) condensan realidades sociales en un enunciado polisémico (...) son pasionales e históricas. (Martín y Torres, 2014, p. 27)

Dada esta omnipresencia de la imagen dentro de la cultura occidental, resulta oportuno considerarla parte del análisis de este trabajo. El uso de la imagen puede abrir vías de comprensión que resultan inaccesibles desde otros medios, sobre todo, después de su consolidación como práctica cotidiana a raíz de la transformación digital y tecnológica de la sociedad. La imagen como producto y práctica social se encuentra interconectada a la memoria colectiva, el acto creativo, la conceptualización de lo público, la construcción identitaria, las relaciones de poder y sobre todo al significado social. (Banks, 2010; Gómez, 2012)

1.4 Construcciones Imaginarias: Educación, Ciencia

Hemos hablado ya de la función de la institución social, como formadoras de individuos sociales, las instituciones pueden entenderse como creaciones simbólicas e imaginarias, son espacios-estructuras y figuras que soportan y mantienen la organización social impuesta. En este caso, la educación y la ciencia como instituciones sociales son espacios en los que se moldean prácticas e identidades, se producen, asumen y transmiten imaginarios sociales. Ambas instancias son escenarios de interacción –medios para la construcción de subjetividades– (Red de Imaginarios y Representaciones, 2020), lo que implica procesos de socialización donde se absorben esquemas específicos sobre la realidad: teorías, actitudes, ideas, hábitos, roles, etc. La educación y la ciencia son dos instituciones clave en la socialización de los individuos, estudiarlas permite entender por un lado las dominancias existentes y sus relaciones, por el otro la susceptibilidad natural al cambio que tiene toda institución como construcción simbólica, ambas resultan ser espacios propicios para el refuerzo de lo instituido o la emergencia de lo instituyente.

Durkheim (1989) sostiene que la educación como hecho y práctica está siempre condicionada por lo histórico-social, su objetivo principal o función, así como sus características variarán significativamente de acuerdo al contexto en el que se construye e instaura. Las diferentes sociedades creado e instituido sistemas educativos muy particulares y siempre ligados a otras instituciones sociales –política, religión, economía– que condicionan su estructura y función. La concepción de la educación ha sido concebida de diferente manera a través de los momentos sociales, desde ser vista como una potencializadora de cualidades humanas hasta ser vista como un medio para alcanzar la felicidad. No obstante, Durkheim apuesta por plantearla como una estructura cuya función es la imposición en los individuos de la conciencia de las instituciones sociales para reproducir el orden establecido. Es una transmisión generacional de los imaginarios dominantes que se lleva a cabo por intercambio entre adultos y jóvenes interactuando en un espacio. La educación genera su propia atmósfera social y su propia retórica que la justifica.

En términos sintéticos, el contexto se crea en la sociedad, pero al mismo tiempo la delimita, es un proceso dialéctico constante. El modelo capitalista y neoliberal –como marco actual de organización social– ha condicionado la razón y estructura de la institución social, se producen imaginarios condicionados a ciertas características: desmedida incursión del mercado y el sector privado en el ámbito social, valores y principios asentados en el consumo, la capitalización de las cosas, la tecnocracia, inmediatez e individualismo. Esta construcción individualista de la sociedad produce el llamado ascenso de la insignificancia, donde la desvalorización de las problemáticas colectivas y la privatización desmesurada son características fundamentales. Los imaginarios neoliberales evidencian un claro deterioro de los lazos sociales y una sobrevaloración de principios económicos para orientar la vida colectiva. (Castoriadis, 1997; Rizvi, 2010) Son estos imaginarios sociales centrales los que se transmiten generacionalmente a través de la familia, los medios de comunicación y el proceso educativo.

Las reformas político-económicas que acompañaron la inserción del neoliberalismo en México, generaron una nueva estructura en la educación determinando su función social y el tipo de sujeto que se construye. Orientándose hacia la productividad económica, se promueve la inserción inmediata de las personas al sistema laboral, se impulsa el individualismo competitivo y el aprendizaje técnico-tecnológico más que los aprendizajes artísticos, psicológicos y sociales. (Villanueva, 2010) En palabras de Anzaldúa (2007): “La globalización y el neoliberalismo han logrado colocar a la economía como significación imaginaria central, haciendo que la racionalidad del capitalismo invada todas las esferas de la sociedad (...) los valores del capitalismo se convierten en referentes sobre los cuales se cohesiona la sociedad.” (p. 7)

El campo científico experimenta los mismos efectos, en la enseñanza actual de la ciencia predomina un imaginario racional, objetivo y cuantificable del conocimiento, donde existe una verdad única esperando ser encontrada, aceptada y reproducida. Este modelo

científico se caracteriza por la reducción explicativa, la generalización y fragmentación del conocimiento. De acuerdo con Díaz (s/f) la ciencia es un medio para la formalización de la vida social que se encuentra atravesada y gestionada por relaciones de poder. Tanto la educación como la ciencia pueden entenderse como proyectos políticos cuya función es transmitir generacionalmente sus modelos de orden, además de conocimiento acumulado y seleccionado en función de ciertos intereses.

Ambas son instituciones legítimas del orden que producen y promueven significados que son asumidos por los actores inmediatos –docentes, investigadores, estudiantes– y por la sociedad. Pese a que el discurso científico objetivo ha sido cuestionado, aún suele marcarse una diferencia peyorativa entre éste y el modelo subjetivo y flexible de las ciencias sociales, el discurso que justifica este imaginario excluye e incluso sanciona otros tipos de saberes desde los ejercicios de poder de las estructuras hegemónicas. Sin embargo, los imaginarios como productos finitos son proclives a la transformación a lo largo del tiempo, la reconfiguración del conocimiento científico ha incorporado nuevas ópticas de comprensión que permiten una articulación de las ciencias sociales como conocimiento válido, útil y significativo.

Finalmente, entendemos que el conocimiento científico se encuentra condicionado por el sistema económico dominante, el capitalismo, instalando imaginarios que descansan en parámetros de progreso tecnológico, modernización, consumo y desarrollo técnico. (Simonetti, Ponce, Lerma, Quiroga y Turco, 2005) Algunos autores insisten en evidenciar a estas instituciones –educación y ciencia– como dispositivos de poder cuyas formas de proceder no pueden considerarse integrativas; la escuela en esencia es excluyente tanto en su sistema de acceso como en los modelos explicativos que pondera y las prácticas que promueve y sanciona. (Morales, 2008) De acuerdo con Barrenechea (2017) la universidad funciona como mecanismo de imposición cultural y violencia estructural, pues a través de sus prácticas, programas y planes de estudio reproduce principios de desigualdad y exclusión

social. Con todo esto podemos plantear que la universidad actual e incluso las disciplinas científicas continúan replicando estos patrones de sentido, sin embargo, también hemos presenciado la emergencia de nuevas miradas que buscan deconstruir estas violencias, abogando por espacios educativos más libres e inclusivos. Temáticas que se han ido trabajando bastante desde las pedagogías críticas y los estudios feministas.

1.5 Formación Profesional y Construcción Identitaria

Ha quedado claro que la institución social reproduce lo determinado, si la educación es una figura socializadora, la formación profesional, en el caso de la educación superior debe ser vista como una asimilación del orden social y sus prácticas. Se trata de un proceso de construcción donde el individuo asume los esquemas que le son dados en relación a su profesión, misma que le dará una nueva posición en la realidad social. Es también un procedimiento de validación en el que la sociedad acredita una posición y rol a desempeñar dentro del sistema de trabajo.

La formación profesional en ciencias sociales se caracteriza por una constante tensión entre adquirir conocimiento científico-académico con el fin de solucionar problemas sociales, y cumplir con las exigencias del mercado laboral. (Cárdenas, 2017) Por un lado, las ciencias sociales deben procurar el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión y la comprensión de fenómenos complejos en aras del mejoramiento social –elementos que no son tan compatibles con la ideología capitalista– y por el otro deben formar profesionales apegados a los perfiles prácticos para que puedan insertarse laboralmente. Esto nos invita a reflexionar sobre las formas en las que conviven ambos discursos dentro del espacio universitario y cómo se manifiestan estas tensiones en la realidad de los jóvenes, qué sentidos y significados atribuyen a todo esto al egresar. (Laso, 1993)

Lo que es muy cierto es que la universidad funge como vínculo entre el conocimiento científico y la aplicabilidad de éste para la solución de problemas sociales, o al menos, este es el objetivo que más se destaca dentro de los lineamientos oficiales e institucionales de estudios universitarios a nivel nacional. Encontrar este equilibrio entre el compromiso social de mejora al país y la oportunidad de obtener un trabajo que brinde certidumbre a los estudiantes, es sumamente complicado, en algunos casos, pareciera ser que el segundo punto es más relevante pues socioculturalmente está muy asociado que los estudios universitarios brindan mejores condiciones de vida. Algunas investigaciones sobre educación en México han evidenciado líneas de pensamiento muy importantes respecto a la educación y la ciencia; por un lado, vemos que persisten ideas sobre el conocimiento científico válido, racional-objetivo y una especie de desvalorización a las ciencias sociales. En otra línea, observamos tendencias claras de la comunidad estudiantil sobre el porqué de su elección profesional: 1) una tendencia instrumental enfocada en objetivos prácticos e inmediatos de lo material-económico relacionada a estudiantes de ingenierías y áreas administrativas, 2) una tendencia expresiva referente a la vocación profesional y compromiso social relacionada más con áreas sociales y humanidades. (González, 2007)

Esto parece demostrar que los jóvenes no logran ubicar el equilibrio esperado entre la actividad profesional, la adquisición económica y la aportación a la sociedad, sino por el contrario que existe en ellos una marcada línea de diferencia entre estudiar carreras con mayor futuro económico y ciencias sociales. Parece ser que persiste una idea de incertidumbre ante un contexto laboral inestable, competitivo y poco conectado con su formación en ciencias sociales, rompiendo la idea de la universidad como posibilidad de certidumbre y prestigio para conseguir estabilidad económica, o al menos que esto sí depende de la profesión que se elija. Resulta pertinente profundizar en el papel de la formación profesional para comprender de qué manera se llevan a cabo estas dinámicas y que significados asocian los estudiantes a su camino profesional. (Martí, Martí, Vargas y Moncayo, 2014)

Investigar lo imaginario en la universidad no sólo permite comprender las significaciones sociales sobre experiencias escolares o procesos identitarios sino también analizar los procesos mismos de enseñanza-aprendizaje y el efecto de las condiciones políticas y económicas en la construcción subjetiva colectiva. Las teorías en imaginarios sociales promueven el mapeo de procesos legitimados y efervescentes siendo óptimas para trabajar casi cualquier fenómeno de la vida colectiva. De acuerdo con Durand (1968), lo imaginario es una categoría fundamental mediante la cual es posible comprender obras simbólicas, momentos históricos, instituciones sociales, productos artísticos y cualquier fenómeno cultural –lo imaginario nos encamina hacia la fusión de la dimensión onírica de lo posible y los magmas simbólicos que fundan las realidades de la sociedad– (Nájera, 2017)

Parte de estas adaptaciones de los perfiles profesionales para con las necesidades laborales o las nuevas exigencias de los contextos sociales y económicos a nivel nacional e internacional, implican la integración de competencias. Según el consenso mundial, involucrar competencias como parte importante de la formación educativa llevaría a los profesionales a insertarse de mejor manera en el sector laboral: “El concepto de competencias se acuño primero en países industrializados bajo la necesidad de formar personas que respondan a los cambios tecnológicos, organizacionales y las demandas del nuevo mercado (...) fueron asumidas en México en 1996 con el propósito de generar competitividad en todos los sectores de la economía.” (Vargas, Jaraba y Romero, 2005, pp. 67-68) En el marco de las competencias existen tres ejes: 1) competencias cognitivas que involucran comprender, analizar, sintetizar o relacionar el conocimiento; 2) competencias actitudinales que implican lo ético como guía del ejercicio profesional y 3) competencias procedimentales que abordan la innovación para la mejora social, la idea de generar productos o procesos.

Puede decirse que la esencia de la formación profesional por competencias dentro de las ciencias sociales, consiste en integrar habilidades y recursos más allá del conocimiento teórico disciplinar para producir cambios en diferentes contextos, esto abarca; desarrollo de

pensamiento crítico y reflexivo, capacidad de analizar y cuestionar el conocimiento, la producción del mismo, señalar ideas, procesos y conceptos propios o ajenos para desafiar los consensos y generar nuevas ópticas. (Farías, 2009)

Entonces la educación superior como proceso de formación y su modelo de competencias se centran en producir conocimiento que marcará pautas en la estructura social y al mismo tiempo, produce capital humano que cumpla los requerimientos de competitividad para la movilización laboral. Esta doble función claramente definida responde a un marco globalizado (Vargas, Jaraba y Romero, 2005) que nos sitúa ante una realidad que no ha sabido armonizar las demandas económicas del mundo capitalizado y las habilidades crítico-reflexivas que se promueven en las ciencias sociales o al menos así lo manifiestan los jóvenes cuando revisamos investigaciones sobre como proyectan su profesión y su futuro profesional, se les exige a los jóvenes tomar consciencia de este escenario actual para que articulen eficazmente sus conocimientos profesionales en el ejercicio práctico de acuerdo a las necesidades sociales, a la vez que deben colocarse exitosamente en un trabajo que les permita vivir en un sistema altamente competitivo donde los ingresos precarios no se alinean con las largas jornadas. Esta situación no facilita certezas y constituye un factor importante en la construcción de su identidad, son científicos sociales insertos en una sociedad que parece priorizar la competitividad laboral desmedida, donde las capacidades críticas y el mejoramiento social no encuentra mucha cabida. Será que en los imaginarios de la comunidad estudiantil encontraremos similitudes sobre la imagen del científico social y los parámetros de su actuar institucionalmente esperados.

La posición que ocupan los planes de estudio en la conformación de identidades profesionales es bastante importante, su diseño se encuentra condicionado institucionalmente a los perfiles de ingreso-egreso de cada universidad y cada disciplina. Un somero análisis comparativo de los perfiles y planes de estudio en las tres disciplinas elegidas para nuestra investigación y en tres planteles de la UAM nos deja entrever ciertas características vertebrales

que se espera adquieran los estudiantes durante su formación: las tres disciplinas demandan una articulación efectiva entre la dimensión teórica y la experiencia práctica, es decir, los egresados tendrían que ser capaces de aplicar el conocimiento en contextos reales. Además, las tres procuran que los jóvenes posean un marco de comprensión amplio sobre las condiciones económicas, sociales y políticas del país, así como de otros. Fomentan una visión multidisciplinaria y transdisciplinaria para reconocer, analizar, comprender e intervenir en los problemas sociales contemporáneos. Se reitera y espera que los egresados produzcan investigación en sector público o privado, uno lo de los objetivos centrales de la UAM, al igual que todas las universidades del país, es la producción del conocimiento para el mejoramiento social.

Encontramos una resonancia de términos como formación integral, competencias, capacidad analítica y crítica, interdisciplinariedad o transdisciplinariedad, sistematización, desarrollo o promoción socio-cultural, entre otros. En las tres carreras universitarias, lo que nos da una idea clara de la función de la universidad y de la educación superior como instituciones o estructuras sociales. Valdrá mucho la pena retomar esto cuando se aborde cómo significan los estudiantes su formación, la universidad y la disciplina que estudian. Del mismo modo, en los perfiles de egreso podemos observar una revalorización del contexto mexicano y latinoamericano que se evidencia en todos los planteles, no así la etiqueta del compromiso social que es más característico de la sociología mientras que en el plantel Iztapalapa se promueve más la consolidación de una psicología social mexicana por parte de nuevas aportaciones de quienes egresan y continúan especializándose.

El cuadro siguiente sintetiza los elementos esperados para cada perfil de egreso de las tres carreras. Esto nos da un panorama general de la formación profesional en UAM respecto a las ciencias sociales, los conceptos centrales de estos perfiles juegan un papel importante en la conformación de la identidad profesional y las expectativas que los estudiantes construyen sobre su hacer al egresar.

UAM XOCHIMILCO	
Psicología	
Diseñar proyectos de investigación, producir propuestas y resultados trabajando interdisciplinariamente. Aplicación de pruebas psicológicas. Comprensión del contexto social latinoamericano.	
UAM AZCAPOTZALCO	
Sociología	
Recopilar, sistematizar y analizar información social a través del uso de técnicas de investigación. Comprender y explicar problemas socialmente relevantes para proponer soluciones creativas y sólidamente fundamentadas que contribuyan al desarrollo equitativo de la sociedad mexicana y latinoamericana. Trabajo en sector público y privado para promoción social y cultural. Énfasis en el compromiso social.	
UAM ITAPALAPA	
Sociología	Psicología Social
<p>Analizan interpretan y explican procesos sociales, culturales, laborales, rurales, urbanos, políticos, ambientales, demográficos, de género y educativos.</p> <p>Realizan investigación, evalúan y coordinan programas institucionales de promoción social y programas de docencia. Proponen soluciones a problemas sociales con investigación.</p>	<p>Capacitados en la producción, transformación y aprovechamiento del conocimiento psicosocial.</p> <p>Interpretar los procesos sociales conjugando conocimientos propios de la disciplina con proyectos interdisciplinarios</p> <p>Deben producir conocimiento, investigación y abonar en la consolidación de la disciplina acorde con la realidad del país.</p>

Cuadro 1. Síntesis de los perfiles de egreso de las licenciaturas en ciencias sociales de los planteles de la UAM. Fuente. Elaboración propia.

De acuerdo con Tobón (2006) podemos enunciar dos categorías identitarias en la formación profesional; la primera encaminada al aspecto genérico por área general de formación (ciencias biológicas, de la salud, sociales y humanidades) y la segunda enfocada específicamente a la disciplina elegida (licenciaturas o ingenierías de estas áreas).

La formación profesional está ligada a la construcción identitaria en el ámbito profesional, ésta última se define como un proceso social de construcción subjetiva que integra elementos tanto psicológicos como genéticos, familiares y culturales. Para Gewerc (2001) la identidad es una forma semipermanente de patrones que se conforma a largo del tiempo y a través de las relaciones sociales; en este sentido, toda identidad es producción

colectiva. La organización de la sociedad instauro algunos marcos o moldes centrales reconocibles que podemos denominar identidades –variaciones de posiciones y roles sociales que cumplen funciones específicas para el orden– construidas a partir de las dominancias y replicadas mediante instituciones, relaciones y discursos. La identidad profesional también se construye en el espacio universitario y en la coexistencia con la otredad, se compone de entramados relacionales de afectos, vivencias, sentidos, experiencias, prácticas, creencias, rituales, etc.

Entendemos entonces que la identidad no es una estructura estática pero tampoco altamente dinámica, es más bien, una construcción duradera delimitada por lo histórico-social; una vez que una generación ha pasado por un proceso socializador de cualquier índole resulta difícil alterar sus efectos. Según Balduzzi y Egle (2010) la identidad profesional es una etapa en la cual el sujeto se construye a sí mismo en relación con un espacio significado y unos imaginarios establecidos para producir un rol social: oficio, profesión u ocupación que servirá como marco de referencia para la existencia; la identidad sería tomada como la unión entre lo psíquico individual y lo imaginario social. Como proceso psicosocial puede ser estudiado desde el sujeto y desde la sociedad a través de lo simbólico. El sujeto se adhiere a un conjunto de representaciones sobre su actuar y el de sus semejantes.

De acuerdo con Beatriz Ramírez (2017) y para fines de esta investigación, la identidad es vista como construcción imaginaria que se encuentra siempre en movimiento, aunque se le conceda una cierta permanencia o solidez. Esta idea de fijación surge por dos aspectos ligados a la institución social; por un lado, el nombre con el que somos enunciados es símbolo que contiene en sí historias, experiencias, deseos, expectativas, creencias y afectos como huellas del despliegue individual y sus intersecciones en diferentes momentos sociales, el nombre cumple una función de contención y condición de mi lugar en el mundo. Por el otro lado, mi palabra como testimonio de ese despliegue de vivencias que he experimentado a través de mi cuerpo y que se convierte en marco de referencia para mi forma de habitar el mundo.

El nombre como contenedor-evocador de significaciones junto a mi experiencia corporal a través de la cual asimilo la realidad y la instituyo son los únicos elementos permanentes de la identidad:

La identidad es una construcción que supone alienación y creación al mismo tiempo (...) El sujeto está en un mundo de vínculos, situaciones, tiempos, espacios en los que tiene que crearse y creerse en la contención de un nombre, de un cuerpo, de una historia, de ahí que la palabra, sea siempre testimonio de un tiempo y posibilidad de construcción de otro. (p. 196, 205)

Los espacios entonces, producen identidades y posiciones específicas para vivir en el mundo, de esta manera, la identidad profesional brinda a la persona un lugar desde el cual se enuncia, actúa y piensa, desde el cual habita la realidad. En este sentido, formación profesional e identidad son parte de un mismo proceso que articula lo individual-colectivo, podrían incluso pensarse como proceso y producto. Finalmente, los espacios sociales no deben entender sólo como grupos de pertenencia para la interacción social, sino como escenarios que perfilan esquemas de ser-pensar-hacer y vivir en el mundo. (Ramírez, 2017)

CAPÍTULO 2. IMAGINARIOS SOCIALES E IMAGINARIOS EDUCATIVOS. UN ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN MÁS RELEVANTE

Sobre los estudios de imaginarios sociales se ha discutido bastante en relación a su lógica a-racional no positivista y representacionista que caracterizó gran parte del pensamiento científico y filosófico, sobre todo en relación al concepto de *imaginación*. Sin embargo, el cuerpo conocimiento sobre los imaginarios sociales (IS) se ha ido desarrollando en diversas líneas de investigación y diferentes campos disciplinares de las ciencias sociales. El objetivo de esta sistematización fue identificar las tendencias generales de investigación sobre imaginarios sociales y posteriormente las principales vías de abordaje para el campo educativo. Es importante mencionar que el presente análisis no es exhaustivo debido a la gran cantidad de producción en IS, la búsqueda se enfocó en generar una clasificación a partir de rubros de los escenarios más sobresalientes en Latinoamérica en un periodo de aproximado de veinte años (2000 a 2020).

Este apartado inicia con un breve recorrido histórico de los conceptos *imaginación* e *imaginario* dentro del pensamiento filosófico y científico para dar paso a un cuadro sobre IS en América Latina, se precisan los abordajes teóricos del concepto imaginario, así como sus tendencias metodológicas. Finalmente se expone una sistematización de la investigación en IS educativos enfatizando la producción en México con el mismo método de presentación en cuadro. La búsqueda de la información se centró en diversos repositorios de revistas y bases de datos institucionales. El tipo de material analizado fue variado, retomando libros, tesis y artículos de investigación, así como memorias de congresos y seminarios.

El registro que elabora Gilbert Durand (1968) sobre la iconoclastia occidental como marco racionalista que promueve la extinción de lo simbólico bajo la ola del pensamiento cartesiano, nos permite dar cuenta del devenir histórico en el que la imaginación y lo imaginario quedaban constantemente reducidos a una función representativa, entendiéndose

como funciones psicológicas secundarias, irreales e inferiores a la razón. Sin embargo, en Bachelard (1978), Kant (2012) y Hume (2003) podemos ver inmersiones a la imaginación desde un carácter creador, dinámico y productor, al igual que se observaba en el desarrollo del concepto *imago*² y los registros psíquicos de Lacan (1953) en el corpus psicoanalítico. Estas nuevas nociones fusionadas con las aportaciones antropológicas, sociológicas dieron paso a la construcción y consolidación del concepto de imaginario social y sus pautas de análisis.

Comprender lo imaginario como productor simbólico incluye también considerar al ser humano como actor-constructor de su realidad social. Como categoría teórica el imaginario social permite el estudio colectivo del terreno simbólico en toda su riqueza, lo que ha llevado a diversos investigadores a retomar sus fundamentos para el análisis de fenómenos sociales. Es importante destacar que los IS como categoría teórica poseen un carácter abstracto y complejo que no permite su estudio directo en la práctica empírica, por lo que su relación con las teorías de representaciones sociales (RS) resulta eficazmente complementaria dado que el objeto de estudio de ambos modelos parte de la comprensión del mundo simbólico de la realidad social. Los IS no son tangibles ni rastreables a simple vista, sino que deben ser develados de modo referencial; se aprecian en las dinámicas sociales a través de las representaciones simbólicas (Red de Imaginarios y Representaciones, 2020)

2.1 Panorama en Latinoamérica

El horizonte de los IS en Latinoamérica se encuentra unido a los referentes franceses más clásicos: Gilbert Durand (1968), Cornelius Castoriadis (2013) y Michel Maffesoli (2012) El cuadro siguiente esquematiza las tendencias más sobresalientes, se adjuntan algunas

² Prototipo inconsciente de personajes que orienta electivamente la forma en que el sujeto aprehende a los demás; se elabora a partir de las primeras relaciones intersubjetivas reales y fantaseadas con el ambiente familiar. Con frecuencia se define el *imago* como una «representación inconsciente»; pero es necesario ver en ella, más que una imagen, un esquema imaginario adquirido, un clisé estático a través del cual el sujeto se enfrenta a otro (LaPlanche y Pontalis, 1996, p. 192).

referencias que fueron seleccionadas intencionalmente porque el tema ejemplifica muy bien el sentido del rubro o porque sus autores son grandes referentes en su respectivo país. Es importante mencionar que el requisito principal de esta clasificación fue el objetivo u objetivos que perseguían los materiales a la hora de ser desarrollados:

TÍTULO DEL RUBRO	DEFINICIÓN O DELIMITACIÓN / OBJETIVO	REFERENCIAS EN INVESTIGACIÓN
I. Comprensión de Imaginarios Sociales Colectivos y Representaciones Sociales	<p>Estudio de colectivos/comunidades/grupos y sus procesos identitarios. Se busca comprender el sistema de significados o mundo simbólico que rodea al objeto de investigación.</p> <p>Se vincula con categorías de violencia, juventud, género, justicia, creencias, cine, artes, educación, etc.</p>	<p>1. Álvarez, G. (2015) El imaginario social de los grupos de autodefensa en Michoacán: Los casos de Cherán y Tepalcatepec. <i>Tesis de licenciatura</i>. UAMI.</p> <p>2. Pérez Granados, M. M. (2017) Imaginarios sobre las personas y los pueblos indígenas en las sentencias de la Sala Constitucional de Costa Rica. <i>Punto CUNorte</i>, 3(5), 58-82.</p>
II. Investigación Crítica y Política	<p>Investigaciones que retoman el carácter político-emancipador del IS y la teoría crítica. Se analizan los sistemas políticos, económicos y sociales, así como el concepto de institución y las relaciones de poder. Se proponen modelos de transformación institucional retomando la autonomía política de Castoriadis. Propuestas de reestructuración social en diversos ámbitos.</p>	<p>1. Carretero E. (2001) Imaginarios sociales y crítica ideológica. Una perspectiva para la comprensión de la legitimación del orden social. Universidad de Santiago de Compostela.</p> <p>2. Martínez, F. (2005) Reforma del Estado: el poder del imaginario social. <i>Espacios Públicos</i>, vol. 8, núm. 15, febrero, 2005, pp. 17-38.</p>
III. Aportaciones Teóricas a los IS	<p>Revisión teórica, actualización y propuestas de categorías teóricas relacionadas con los IS. Desarrollo contemporáneo de conceptos como elucidación, autonomía, magma, lógica conjuntista, etc.</p> <p>Propuestas metodológicas para el abordaje de los IS en terrenos prácticos y empíricos.</p>	<p>1. Cegarra, J. (2012) Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales. <i>Revista Cinta Moebio</i>, No.43, mar.</p> <p>2. Franco, Y. (2003) <i>Magma</i>. Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, filosofía, política. Argentina: Biblos.</p>
IV. Imaginarios Sociales Emergentes e Imaginarios Sociales Modernos	<p>Conjunciones teóricas de los IS con otras disciplinas u otros escenarios de abordaje, como el diseño urbano, urbanismo, los estudios feministas y de género, la memoria colectiva y el giro afectivo.</p> <p>De acuerdo con Taylor, los ISM se definen como los conocimientos implícitos y comunes acerca de lo que implica ser moderno y vivir en una sociedad moderna. Hacen referencia al estudio de la autonomía individual, los ideales de la tecnología, la economía, el trabajo, etc.</p>	<p>1. García, N. (2007) ¿Qué son los imaginarios y cómo actúan en la ciudad? Entrevista por Alicia Lindón.</p> <p>2. Hiernaux, D. (2007) Los imaginarios urbanos: de la teoría y los aterrizajes en los estudios urbanos. <i>Revista EURE</i>, vol. XXXIII, núm. 99, pp. 17-30.</p> <p>3. Tepichín, A. (Cord) (2015) La subversión de los imaginarios: tres ensayos, tres contextos. México: Ed CM.</p>

Cuadro 2. Ejes temáticos generales en las investigaciones sobre IS a nivel Latinoamérica (2021)

Fuente. Elaboración propia.

A consideración, las publicaciones más destacadas están dedicadas a la sistematización de las investigaciones tanto en imaginarios como en representaciones sociales: *Imaginarios y representaciones sociales. Estado de la investigación en Iberoamérica* (2018) por Aliaga, Maric y Uribe como editores, donde encontramos el trabajo de De Alba y Girola *Imaginarios y representaciones sociales. Un estado del arte en México*. Y otro texto de Girola (2010) *Representaciones e imaginarios sociales. Tendencias recientes en la investigación*. Por su parte, el trabajo de Aliaga y Pintos (2012) *La investigación en torno a los imaginarios sociales. Un horizonte abierto a las posibilidades*.

Sobre grupos de investigación e instituciones dedicadas a los IS encontramos la Federación Internacional Groupement Coordonné des Centres de Recherche sur l'Imaginaire (GRECO-CRI) con diversos centros asociados: Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre o Imaginario en Brasil o el Centro de Estudios del Imaginario en Argentina (CEI) de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires. En Colombia se encuentra la Red Iberoamericana de Imaginarios y Representaciones (RIIR) con incidencia en toda Iberoamérica. En España el Grupo de Compostela en Imaginarios Sociales (GCEIS) y en Chile el Grupo de Estudios sobre Imaginarios Sociales (GEIS). (Aliaga y Pintos, 2012)

Como hemos observado las tendencias en América Latina se concentran en imaginarios urbanos, rurales, imaginarios y metodología, racismo, indigenismo, imaginarios y nación, procesos identitarios, imaginarios y género, movimientos sociales y protesta, imaginarios de la violencia, imaginarios y estudios corporales e imaginarios educativos. Los autores más representativos del continente; Abilio Vergara (2002), Alicia Lindón (2000), Lidia Girola (2010), Daniel Hiernaux (2000), Néstor García (2007), Yago Franco (2003), Ariel Gravano (2011), Armando Silva (2006), Napoleón Murcia (2012), Antonio Baeza (2003).

2.2 Abordajes Teóricos del Concepto Imaginarios Sociales

Una somera revisión a los abordajes teóricos de los IS nos permite identificar similitudes importantes a lo largo de toda Iberoamérica basadas en las ideas de Castoriadis (2013), Maffesoli (2012) y Durand (1968) principalmente, pese a que existe una gama muy amplia de nociones sobre imaginario social, sobre todo de un campo disciplinar a otro, los autores más destacados coinciden en que el imaginario social se caracteriza por:

1. Concebirse como una dimensión compleja, esquemas de producción simbólica, magmas de significaciones de carácter colectivo que organiza, orienta y define prácticas y sentidos de la vida social.
2. Relacionarse directamente con el estudio de las representaciones sociales, considerando éstas como herramienta empírica que permite su comprensión.
3. Considerar el aspecto privado-subjetivo, público-social que permite dar cuenta de los procesos de creación de significados en un contexto determinado.
4. Concebir al ser humano como actor social activo en la construcción y legitimación de estos magmas, esquemas o conjuntos de significados.

Es importante mencionar que esta noción de imaginario social cuenta con diferentes matices de acuerdo al objetivo del texto, por ejemplo, algunos lo retomarán como esquemas de sentido, otros como magmas y algunos como sistemas simbólicos o conjunto de relaciones. También dependerá del dispositivo metodológico elegido o el abordaje del fenómeno. Por otro lado, se encontraron algunos trabajos que siguen retomando el papel de lo imaginario como mera representación sin asumir su papel dinámico, colocándolo como conjunto de representaciones meramente cognitivas de símbolos de la realidad.

2.3 Abordajes Metodológicos de los IS

Cabe destacar que en esta sección tampoco se realizó una revisión exhaustiva debido a la gran cantidad de producción, consiste en una aproximación general a los diferentes dispositivos metodológicos utilizados en el estudio de IS. Conviene especificar que, dada la amplitud del concepto teórico y la pluralidad de lo simbólico, es comprensible que las herramientas metodológicas utilizadas sean diversas y correspondan más al ingenio del autor o la intención de la investigación.

Existe investigación de corte cuantitativo, cualitativo y mixto. Los estudios cuantitativos y mixtos suelen ser estados del conocimiento donde se fijan gráficas y estadísticas que permiten comprender en panorama de la cuestión³. La mayoría de los textos mantienen un abordaje cualitativo de corte interpretativo o hermenéutico que logran captar el sentido de imágenes y textos en sus diferentes contextos. Las técnicas de construcción de datos para los estudios empíricos son variadas (entrevistas a profundidad, grupos focales, grupos de reflexión, etnografía, autobiografías, registros fotográficos) Mientras que la gran mayoría de textos teóricos utilizan la revisión documental como principal método de investigación. En muchos casos se utilizan acercamientos tanto antropológicos como etnográficos donde se busca describir e interpretar patrones compartidos en un socio-histórico determinado.

Si bien se menciona que existe variedad en el diseño de los dispositivos es posible observar que las técnicas más consideradas sean las entrevistas a profundidad y sesiones grupales, por otro lado, se observa cada vez más el uso de otras herramientas de análisis como las imágenes o videos. En cuanto al tipo de análisis interpretativo se considera, en muchos casos, una perspectiva multidimensional que aboga por el análisis del discurso o de

³ Vera, P. (2018). Interrogar sentidos desde las ciencias sociales. Una aproximación a los estudios actuales sobre imaginarios y representaciones sociales en Argentina. En Aliaga, F., Maric, M. y Uribe, C. (Eds). Imaginarios y representaciones sociales. Estado de la investigación en Iberoamérica. pp. 21-99. USTA.

contenido, la codificación y construcción de categorías analíticas mediante la transcripción de los materiales y su posterior procesamiento en softwares especializados. Algunos de los autores usados para fundamentar lo anterior son: Raiter y Vasilachis de Galdino (2006), Van Dijk.

2.4 Imaginario Social y Educación en México

Los imaginarios son estructuras complejas de significado cuya función es orientar un determinado orden en el espacio social, la escuela como práctica, proceso e institución engloba una serie de imaginarios que cohabitan y marcan las pautas de acción. La línea de los IS educativos constituye un campo bien consolidado en México y América Latina que sigue creciendo y diversificándose. La revisión documental se realizó a través de bases electrónicas en revistas como ANUIES, EDUCARE, PERFILES, Revista Iberoamericana de Educación Superior, así como memorias electrónicas del Congreso Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), la plataforma Academia.Edu, las publicaciones de la RIIR, el IISUE, la RENIRS, así como la producción académica (artículos, libros y tesis) de la Universidad Autónoma Metropolitana en algunos planteles centrandó su atención en la producción nacional. Antes de iniciar, me parece importante señalar algunos puntos de interés general que ha abordado la investigación educativa en México.

La panorámica que elabora Gómez (2017) sobre los estudios de educación en México nos muestra que los puntos de mayor interés para los investigadores son: análisis de percepciones sobre el contexto laboral y los procesos educativos, comprensión de significados y sentidos de pertenencia a la institución, estudios sobre valoraciones de la calidad educativa o las expectativas sobre los estudios universitarios, aportaciones teóricas sobre la educación, inclusividad y género. En todos los temas, existe producción tanto en el abordaje cuantitativo (análisis de factores, encuestas, etc.) como cualitativo (construcción de identidad, sentidos e imaginarios) Por su parte, el estudio de las experiencias de los

estudiantes como actores sociales en relación a su entorno (escuela), se ha estudiado con bastante concurrencia desde las representaciones sociales a través de comparaciones entre profesiones, sectores público y privado, condiciones sociales, entre otras.

Hay más o menos en el mismo tenor de esta tesis, un trabajo de la UAMI coordinado por Cárdenas González Víctor (2017) sobre la práctica profesional de psicólogos sociales, abordando cómo se construye su ser y hacer a través de la formación y experiencia profesional. Del mismo modo, los trabajos de Miguel Ángel Aguilar Díaz (2005) de UAMI se enfocan en miradas de los estudiantes de psicología social respecto a su licenciatura y a la universidad, comprendiendo experiencias y perspectivas. Ambas investigaciones guardan bastante similitud con este trabajo, sin embargo, no tocan el tema de las ciencias sociales y su significación desde la comunidad estudiantil. Está claro que este tipo de trabajos permiten reconocer una veta de estudio importante para la psicología social en relación a procesos de significación, prácticas sociales y construcción de sentidos en el ámbito educativo.

Ya en materia más específica de los imaginarios sociales, encontramos diversos trabajos enfocados en la comprensión de sentidos y significados sobre las prácticas educativas, el proceso de construcción de estos esquemas y su incidencia en la realidad escolar. Para la elaboración de este segundo cuadro se tomaron en cuenta estudios que utilizaron la teoría de IS como estructura central o que bien tejían un puente entre imaginarios y representaciones sociales, la clasificación se hizo a partir del objetivo u objetivos de las investigaciones siguiendo la lógica del cuadro anterior.

TÍTULO DEL RUBRO	DEFINICIÓN O DELIMITACIÓN / OBJETIVO	REFERENCIAS EN INVESTIGACIÓN
I. Procesos Identitarios y Significaciones (procesos de socialización, representaciones e imaginarios de actores sociales en el espacio educativo)	Estudio de colectivos/grupos de actores de la educación. Se busca comprender el sistema de significados o mundo simbólico que rodea a estos actores. Devela los procesos identitarios y la construcción de sentidos en el espacio educativo.	1. Jiménez, E. y Fernández, A. (2019) El imaginario social del docente de nivel preescolar. Revista de Educación y Desarrollo. No. 50, jul-sept. Pp. 19-25. 2. Zúñiga Rodríguez, R. M. (1993) Un Imaginario alienante: la formación de maestros. Revista Cero en Conducta, 8 (33-34): 15-31 3. Molina Hernández, J. L. (1996) Testigos de Jehová e imaginario normalista en la escuela primaria: Identidades en colisión. Estudios Fronterizos, 37- 38 (ene-junio): 225-240.
II. Procesos educativos (enseñanza-aprendizaje, calidad, construcción del conocimiento profesional, tecnología)	Investigaciones centradas en reflexiones críticas sobre los mecanismos de enseñanza y aprendizaje, la interiorización de los IS instituidos, los sentidos atribuidos a la educación como institución, a las profesiones o la calidad educativa en diferentes contextos.	1. Anzaldúa, E. (2004) La docencia frente al espejo: imaginario, transparencia y poder. UAMX. 2. Anzaldúa, E. y Ramírez, B. (2014) Subjetividad y socialización en la era digital. 3. Murcia, P. (2012) La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica. Dialnet. Vol. 6, No. 12, pp. 53-70. 4. Rizvi, F. (2010) La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neoliberal. Revista Española de Educación Comparada. No. 16, pp. 185-210.
III. Propuestas Teóricas y Metodológicas en Educación.	Desarrollos teóricos que articulan las teorías de IS con los conceptos de pedagogía, educación, aprendizaje. Cómo se introducen las categorías del IS con la educación, propuestas de aplicación de estrategias educativas o métodos de investigación.	1. Gutiérrez-Martínez, D. (2016) Posmodernidad y educación: una pedagogía de lo imaginario. Revista Educare. 2. Laudo, X. (2014) La pedagogía líquida ¿imaginario pedagógico o teoría de la educación? Universidad de Salamanca. 3. Prado de Sousa, C. (2007) Representaciones sociales y el imaginario social de la escuela. En Arruda, A. y De Alba, M. (coords) Espacios imaginarios y RS. Aportes desde Latinoamérica.
IV. Educación Inclusiva, Género y Vulnerabilidad, Estudios del cuerpo.	Investigaciones encaminadas a evidenciar las transformaciones de los imaginarios instituidos a lo largo del tiempo y a través de los procesos socio-temporales. Representaciones del cuerpo, del género, como se significan estos grupos dentro del espacio educativo, relacionado con la transformación de las relaciones hegemónicas.	1. González, B. (2015) Libros de texto ¿detesto la diversidad? En Tepichin, A. M. (Coord) La subversión de los imaginarios: tres ensayos, tres contextos. CM. 2. Villaruel, G. (2007) Representación social del cuerpo. Aproximaciones desde la institución educativa. Revista Ide@s Concyteg. Año. 4, No. 45. Pp. 502-511. 3. Castro, R. A. (2018) La educación inclusiva y su configuración desde los imaginarios sociales y la hermenéutica reflexiva. Revista Reflexión e investigación Educativa. Vol. 1, No. 2.

Cuadro 3. Ejes temáticos generales de las investigaciones sobre IS en Educación (2021)
Fuente. Elaboración propia.

Sobre instituciones y organismos en México que abonan a la línea de IS educativos encontramos a la UAM sobre todo Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco; la UPN y el IISUE quien cuenta con una línea de investigación sobre representaciones e imaginarios educativos. Existen números de revistas dedicados específicamente al tema: *Razón y Palabra*, revista Latinoamericana especializada en comunicación y educación No. 25 (2002) Y un gran número de publicaciones, por ejemplo, el libro coordinado por Guzmán y Saucedo (2007) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* donde se muestra la diversidad de miradas de los estudiantes sobre la escuela y sus experiencias en ese espacio.

Algunos autores destacables son Beatriz Ramírez Grajeda (2017) con trabajos centrados en significaciones y construcciones de sentido en la identidad de los estudiantes, reflexiones críticas sobre el papel de la educación en América Latina y pionera en el uso de los dispositivos grupales psicoanalíticamente orientados para el abordaje de imaginarios educativos. Raúl Enrique Anzaldúa Arce (2012) quien desarrolla la línea de IS en educación y nuevas tecnologías, procesos de identidad y subjetivación en los docentes, así mismo, ha coordinado libros especializados como *Imaginario social: Creación y sentido*. Finalmente, es importante señalar como complemento la existencia de trabajos sobre representaciones sociales en educación con líneas muy similares, motivo por el que fueron considerados a mención:

INVESTIGACIONES EN REPRESENTACIONES SOCIALES
Domínguez, S. (2010) Campos de significación de la actividad científica en estudiantes universitarios. <i>Revista Perfiles Educativos</i> , 35(149)
Covarrubias, P. (2010) El carácter científico de la psicología. Un estudio sobre las representaciones de sus estudiantes. <i>Revista Perfiles Educativos</i> , 31(126)
Mireles, O. (2014) Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior. IISUE.

Cuadro 4. Investigaciones sobre representaciones sociales en educación. Fuente. Elaboración propia.

Como puede observarse existe una veta de investigación educativa con bastante historia en México, sin embargo, la tendencia enfocada en los procesos intersubjetivos de la comunidad estudiantil brinda otra panorámica muy interesante sobre los procesos educativos. La presente propuesta se ajusta a este escenario compartiendo algunos de los objetivos que esta línea de investigación pretende; abonar a la mejora de los programas educativos, comprender las relaciones de los estudiantes con la construcción de significados en la escuela y conocer los procesos identitarios que construyen los estudiantes a partir de la formación educativa que atraviesan.

CAPÍTULO 3. IMAGINARIOS UNIVERSITARIOS Y CIENCIAS SOCIALES. PROBLEMATIZACIÓN Y CONTEXTO.

La investigación educativa en México inicia a principios de los setenta y gran parte de los ochenta gracias a la consolidación de diversos programas e instituciones de investigación como el Consejo Mexicano de Investigación Educativa y el Congreso Nacional de Investigación Educativa. En las últimas décadas el panorama de la investigación educativa no ha hecho más que aumentar, sobre todo en relación a procesos de construcción del conocimiento y procesos significantes en el espacio educativo. (Colina, 2010) Para Lampert (2009) la investigación posibilita la elucidación de hechos y fenómenos permitiéndonos comprender realidades múltiples y cambiantes. Investigar la educación, sobre todo la formación universitaria desde las ciencias sociales implica en esencia registrar y comprender estas transformaciones graduales en la vida colectiva. Durkheim (1989) entiende la educación como una práctica condicionada por variables socioculturales, económicas y políticas que delimitan su carácter y función.

La educación como institución social tiene una función socializadora, el proceso educativo comprende entonces la formación de sujetos sociales de acuerdo a un determinado orden de la realidad. La formación educativa es un proceso de instrucción que convierte

individuos en profesionales; constituye un proceso de subjetivación donde cada persona resignifica aquello que ha sido, es o imagina ser, alimentada por las significaciones imaginarias sociales (Anzaldúa, 2009) Este proceso socializador configura perfiles específicos con esquemas comportamentales, actitudinales guiados que cumplen ciertas necesidades de la vida colectiva, se construye una identidad en función de la profesión que se estudia.

3.1 Pertinencia de la Investigación

El estudio de las prácticas y significados en el espacio educativo no sólo permite fundamentar mejores planeaciones pedagógicas o diseños curriculares, sino que posibilita la comprensión de fenómenos psicosociales relacionados a la construcción de la identidad profesional, los sentidos asociados a la universidad, como y desde donde se entienden las disciplinas científicas dentro y fuera del espacio educativo. (Alvarado y Flores, 2010, Desatnik, 2011)

Resulta pertinente adentrarse en los procesos de significación desde la mirada de los actores, conocer qué mecanismos entran en juego en el proceso formativo institucional, qué tipo de ciencias sociales se construyen y cómo se insertan en la realidad social. Es preciso colocar a los estudiantes como sujetos de investigación como entes activos en el entramado de relaciones intersubjetivas que producen y transforman imaginarios. De acuerdo con Gómez y Ramos (2007) es imprescindible que los alumnos tengan mayor presencia en la investigación educativa no sólo para identificar su grado de aprendizaje o evidenciar sus condiciones sociales, sino para comprender sus experiencias, los procesos subjetivos a partir de los cuales dan sentido, se apropian del espacio, viven y se posicionan. Es importante reconocer que, aunque el foco de la atención son los estudiantes, no se ignoran los múltiples actores que cohabitan el espacio educativo, docentes, trabajadores, investigadores. (Murcia, 2006)

Algunos de los argumentos más relevantes que justifican la pertinencia de estas investigaciones aluden a una crisis que involucra a la universidad, donde la educación como institución resulta incapaz de producir perfiles profesionales que cumplan con las necesidades sociales en un ambiente global impredecible y variable, por lo que resulta necesario estudiar de cerca las experiencias de formación desde los alumnos para contrastar estos supuestos. (Hernández, 2009) Otras investigaciones han señalado que las representaciones e imaginarios sociales que existen sobre el conocimiento científico en la comunidad estudiantil, todavía se distingue por la marcada diferencia entre el marco positivista y subjetivista, donde las ciencias sociales siguen jugando un papel desvalorizado en la sociedad. Marco que incide en las formas concretas en las que se está realizando y entendiendo la ciencia social. (Covarrubias, 2009)

Por otro lado, existen autores que enfatizan la noción de una institución educativa marcada por el instrumentalismo, la insignificancia y la inmediatez donde no se produce conocimiento crítico y reflexivo. Esto posicionaría a los jóvenes en un terreno de pasividad que imposibilita el desarrollo de la autonomía y favorece nuevamente la desvalorización de las ciencias sociales en una cultura de consumo y capitalización, lo que vuelve importante el estudio de los procesos educativos como espacios de creación donde se replican o transforman imaginarios sociales. (Anzaldúa, 2017) Finalmente, todas las aportaciones en materia han coincidido en que este proceso formativo institucional nunca es lineal ni estático, no es una estructura predefinida sino una creación social imaginaria que se produce, siendo parte de una etapa socio-histórica es única e irrepetible. La formación profesional tiene vida gracias a las relaciones que se dan en el espacio educativo, a la interacción de los actores que componen el tejido universitario, ellos son los principales constructores de esta red de sentidos que conforma la formación profesional, que dictará pautas de ser-hacer una vez que los estudiantes egresen. (Gómez, 2017)

CAPÍTULO 4. EL MÉTODO: LA CONSTRUCCIÓN DEL DISPOSITIVO DE TRABAJO

Construir un dispositivo de trabajo es ante todo una tarea creativa que implica saber conectar los aspectos teóricos –categorías– con los medios por los cuales se obtendrán los datos –técnicas de información– en una congruencia tal, que permita responder las interrogantes de investigación. Desde este paso comienzan a hacerse notar las habilidades investigativas para armonizar preguntas, objetivos y datos. Antes de abordar a detalle esta experiencia creativa para el trabajo de campo, es conveniente señalar los objetivos de la investigación y las preguntas planteadas.

4.1 Preguntas de Investigación

¿Qué significa estudiar la universidad? ¿Qué significa ser científico social? ¿Cómo se vive el proceso de formación profesional? ¿Cómo influye la formación profesional en la identidad de los estudiantes? ¿Qué elementos caracterizan la identidad del científico social de UAM? ¿Cuáles son los imaginarios dominantes en el discurso estudiantil?

4.2 Objetivos

Analizar los significados (imaginario social) y las relaciones entre ellos, sobre las ciencias sociales, la formación profesional y la identidad profesional en estudiantes de licenciatura de la UAM.

Específicos-

1. Diseñar un dispositivo metodológico que permita el estudio del imaginario social a nivel lingüístico y pictórico.
2. Desarrollar un cuerpo teórico en relación a los conceptos de institución, espacio educativo, formación profesional, identidad y disciplinas científicas.

3. Realizar trabajo de campo virtual para obtener datos de la comunidad estudiantil con alumnos del último año de las carreras de sociología, psicología y psicología social.
4. Construir un marco interpretativo a raíz de los datos obtenidos mediante un proceso de codificación y análisis interpretativo.

4.3 Marco metodológico

Para Vasilachis (2006) la investigación es un proceso de profundización en la vida cotidiana que permite evidenciar la multiplicidad de miradas. La epistemológica del sujeto conocido como marco metodológico enfatiza la comprensión de estas miradas no desde la posición del investigador como experto, sino de la construcción dialógica entre los actores involucrados y el sujeto que investiga. Este dispositivo metodológico retoma tanto los principios de la epistemología del sujeto conocido como los de la investigación horizontal. Para Corona y Kaltmeier (2012) reflexionar y tomar distancia de la posición privilegiada del investigador genera espacios más equilibrados con aquellos a quienes nos interesa comprender; los actores sociales pierden su carácter de sujetos estudiados para convertirse en personas llenas de particularidades y modos de ver el mundo. En este sentido, ambos abordajes metodológicos se precisan como:

- 1) Procesos investigativos con compromiso político.
- 2) Procesos dialógico-dialécticos donde los participantes se construyen a partir de las relaciones con los otros y con el investigador.
- 3) Críticas hacia la posición del investigador (debe existir conciencia y análisis de las relaciones de poder en juego y la responsabilidad por la construcción de la igualdad en el diálogo)
- 4) Marcos que reconocen la autonomía de la propia mirada, la autoría compartida y la praxis como generadora del conocimiento.

Por otro lado, me parece idóneo sumar a esto el abordaje etnográfico en modalidad digital como un método guía que posibilite el acercamiento observacional, descriptivo e interpretativo del espacio universitario en las actuales condiciones sanitarias. El actual contexto de salud mundial nos ha forzado a interactuar y convivir socialmente a través de espacios virtuales como plataformas de videollamada, chats y redes sociales. La educación superior se vio en la necesidad de trasladar la atmosfera académica a las aulas digitales y las tecnologías; desde este paisaje el enfoque etnográfico intentará comprender como se está experimentando esta nueva forma de hacer y vivir la universidad, como se interactúa a través de estos medios y qué realidades se construyen sobre ellos; por otro lado, permite comprender el uso que tienen las tecnologías como herramientas de investigación en un trabajo de campo netamente virtual y cuáles son las implicaciones en el investigador. Finalmente, las categorías: prácticas, experiencias, localidades, relaciones que señalan Pink, Horst, Postill, Hjorth, Lewis y Tacchi (2016) serán consideradas aspectos clave para la comprensión de estas realidades sociales vividas. La etnografía digital constituye una herramienta importante para el acercamiento y posterior análisis del trabajo de campo.

4.4 Herramientas para la Construcción de Datos

Entendiendo que el estudio de los imaginarios implica procesos de significación social, las técnicas para la construcción de los datos deben cumplir con una serie de características esenciales: ser herramientas de carácter colectivo, contar en lo posible, con una riqueza de productos simbólicos (lenguaje, imágenes, afectos) y, por último, que puedan ajustarse al análisis interpretativo hermenéutico. Las técnicas seleccionadas son:

4.4.1 Grupos focales

Kamberelis y Dimitriadis (2015) los definen como espacios de conversación colectiva y producción de sentidos, constituyen herramientas que ofrecen grandes posibilidades para la investigación crítica comprometida con los conflictos sociales desde tres miradas; la

pedagogía, la política y la investigación cualitativa. De acuerdo a estos autores los grupos focales permiten entender las dinámicas grupales en atmosferas más reales que los métodos individuales, son capaces de evidenciar los discursos sociales a distintos niveles de interacción. En términos sintéticos los grupos pueden: promueven la exploración de memorias colectivas compartidas, ser una excelente herramienta para inhibir la autoridad del investigador dejando que el flujo del discurso sea llevado por el grupo, ofrecer posibilidades de dialogo entre investigador y participantes convirtiéndose en espacios democráticos significativos. Finalmente, Mella (2000) considerada a los grupos focales como una técnica que fomenta las relaciones horizontales aportando una lógica distinta para la construcción de la información, se genera un espacio plural interactivo, flexible y espontaneo.

4.4.2 Diario de campo.

Es la principal herramienta de trabajo de la etnografía y las ciencias sociales en general. Puede definirse como un registro anecdótico continuo y acumulativo de todo aquello que resulta crucial para la investigación, comúnmente suele dividirse en apartados que implican; registros de lo acontecido durante la investigación, sentires y percepciones del investigador como sujeto inmerso y notas de análisis e interpretación que pueden ser usadas posteriormente dentro del trabajo. (Peña, 2006) Esta herramienta no sólo fungió como registro y apoyo para el proceso interpretativo, sino que también fue hábilmente trabajado como una unidad de análisis integrando partes textuales en la investigación.

4.4.3 Fotografías.

Las fotografías han pasado de entenderse como réplicas idénticas de la realidad objetiva a considerarse productos significantes de la realidad social, la evolución de la fotografía analógica, así como su evolución conceptual traen consigo nuevas formas de comprender la práctica de fotografiar y ser fotografiado. En las ciencias sociales la fotografía se consolidó como elemento importante que abona a la riqueza de la investigación social pues

elucida nuevas vías de entender el mundo; es importante analizar los procesos de significación, las relaciones que establecen los individuos con las imágenes, los sentidos con las que se les dota y su asimilación dentro de la vida cotidiana. (Gómez, 2010)

Pensar la fotografía como dato significativo o unidad de sentido requiere diferenciar entre dos tipos de productos fotográficos: los creados por el investigador y los creados desde los participantes. La riqueza es significativamente mayor cuando estos materiales son obtenidos desde las miradas de aquellos a quienes intentamos comprender, esto aleja nuevamente del protagonismo al investigador. De acuerdo con Amegeiras (2019) el material fotográfico puede utilizarse dentro de la investigación en diferentes niveles, uno de ellos es el relevamiento fotográfico complementario que consiste en integrar las interpretaciones visuales como apoyo del proceso interpretativo narrativo, siendo las fotografías acompañantes de una narrativa bien estructurada sobre el fenómeno abordado.

En este caso, la presentación fotográfica dentro de los grupos focales se convierte en una invitación para la evocación discursiva, una conjugación entre lo visual y lingüístico que nos lleva a comprender cómo los participantes se representan en relación a las fotografías que ellos mismos han tomado o han seleccionado. Esta técnica o proceder metodológico es conocido como elicitación fotográfica o visual y consiste en posicionar a la imagen como un puente entre las experiencias vividas, los recuerdos y la enunciación, las fotografías son observadas y analizadas por los participantes quienes describen el contenido, objetivo o sentido de las imágenes en un ambiente participativo. (Rayón, Romera, De las Heras, Torrego y García-Vera, 2020)

4.5 La Experiencia en Campo: Virtualidad y Dinámica Estudiantil

Una de las cosas más complicadas de la investigación fue sin duda trabajar en campo durante las condiciones sociales derivadas de la pandemia, la virtualidad como escenario principal dejó en claro que existen muchas formas en las que se vive ahora la escuela, el trabajo y la actividad cotidiana fuera de los espacios físicos. Uno de los temas con mayor significancia dentro del sentir estudiantil fue esta idea de ruptura con el espacio físico de la UAM; dejar de caminar sus pasillos, no poder disfrutar sus áreas verdes, degustar su comida ni relacionarse con sus compañeros; la desilusión de tener que cursar la universidad sin estar en ella. Estar confinados nos obligó a reestructurar la vida y sus menesteres a un mismo espacio, muchas veces sin las condiciones propicias. El encierro fue productor de emociones, sentimientos y estados de ánimo profundos, dispares, a veces bajos a veces altos que se expresaban en el escenario digital de las redes sociales. El trabajo de campo realizado da cuenta de esos momentos, pero también da cuenta del esfuerzo mismo de construir una investigación sobre lo universitario sin estar presentes, además, siendo partícipes de momentos sociales complicados donde todos compartimos sensaciones de fatiga, vulnerabilidad y confusión.

Pensando en una congruencia entre la propuesta metodológica y el estudio de los imaginarios sociales, se planteó como he mencionado antes, un dispositivo de grupos focales con enfoque crítico. Los criterios de inclusión fueron: estudiantes que quisieran colaborar en la investigación de forma voluntaria y libre, que estuvieran cursando el último año de las carreras de sociología, psicología y psicología social en tres planteles de la Universidad Autónoma Metropolitana (Xochimilco, Azcapotzalco e Iztapalapa) es decir, noveno, decimo, onceavo y/o doceavo trimestre en el entendido de que a punto de egresar, los jóvenes tengan un panorama más completo sobre su formación y carrera que los de primer año o etapa intermedia. Los requerimientos de los grupos focales (objetivos, duración, materiales, dinámica, etc.) se plantearon en una guía (ver anexo 1).

A las sesiones grupales, decidí añadirles una presentación fotográfica retomándola como unidad de análisis complementario; los participantes eligieron de sus colecciones personales fotografías significativas sobre su escuela, sus compañeros y su paso por la carrera para integrarlas en un collage que se proyectó al final de las sesiones y del cual se comentaban evocaciones generales, memorias, situaciones, experiencias, sensaciones, emociones y todo lo que pudiese ser evocado. Estas imágenes fueron analizadas y codificadas del mismo modo que las transcripciones, su interpretación forma parte del análisis narrativo final del capítulo cinco, algunas de estas imágenes son compartidas (con el permiso de sus propietarios) en los anexos para tener un marco de referencia de la interpretación que surgió de ellas (anexo 2).

Por su parte, la elaboración del diario de campo inició con la semana tres (fecha 19 de abril), con una intención descriptiva del trabajo de campo vivido y una faceta reflexiva sobre mi posicionamiento como investigadora y estudiante ante los fenómenos que se iban presentando, tanto en la búsqueda de participantes como en las sesiones grupales, las entrevistas y por supuesto a lo largo de todo el proceso investigativo.

Bajo las condiciones de nueva normalidad derivadas de la pandemia, los inconvenientes en el campo no se hicieron esperar, uno de los mayores obstáculos para la recolección de la información fue la falta de interés de la comunidad estudiantil para ser partícipes de la investigación; la dificultad para hablar directamente con los estudiantes alentó el ritmo de trabajo. El primer acercamiento al campo fue con los profesores y coordinadores de área a través de correo electrónico, con el fin de que me proporcionarían los correos de los estudiantes para mostrarles la invitación, estrategia sin mucho éxito. El segundo acercamiento fue a través Facebook mediante los grupos de estudio o comunidades digitales creadas por estudiantes, separados o por carrera o plantel, esta vía tuvo una respuesta mayor, muchos estudiantes me contactaban directamente por mensaje para manifestarme su interés de participar, pese a esto, no se logró cumplir con lo esperado en cuanto a cantidad de participación para grupos focales.

Analizando esta situación, planteo que algunos de los elementos asociados a la dificultad del trabajo de campo fueron: la imposibilidad para rastrear a los alumnos directamente no estando en la universidad, el ambiente social propio de la pandemia y una evidente sensación de agotamiento y, que el periodo para trabajar el campo se empalmó con el cierre del trimestre lo que hizo más complicada la participación. Reconozco que la investigación es un proceso dinámico y también creativo que puede llevarte a reformular aspectos en cualquier momento, al contemplar este escenario y tras varios intentos fallidos por conformar los grupos focales, decidí someter a modificaciones el dispositivo metodológico. Al tener mayor participación grupal de la comunidad UAMI, decidí centrar el análisis grupal ahí pues ya se habían realizado las sesiones de dos grupos focales: psicología social y sociología. Mientras que en los otros planteles tendría un acercamiento mediante entrevistas individuales, debido a que tenía participantes agendados en diferentes fechas y horarios que no podían organizarse para una sesión grupal.

Por otro lado, decidí omitir la intervención tanto de sociología de UAMX como de antropología en UAMI a manera de equilibrar la muestra a cinco intervenciones por carrera o en su caso, cinco participantes por grupo que fue el promedio de participación lograda. Esta reestructuración surgió precisamente a raíz de la virtualidad y la autonomía pues resultaba más factible para cada estudiante hacerse un tiempo y espacio para participar que ajustarse al tiempo de otros compañeros para formar un grupo. Curiosamente, este punto fue tocado en las entrevistas a la hora de iniciar la conversación, algunos plantearon que era complicado esperar a que los demás se organizarán o compartieran el mismo tiempo libre, otros manifestaron abiertamente que las rutinas no tenían ya una estructura definida por lo que sin pensarlo mucho en un momento libre se decidían a colaborar. Otros manifestaron sentir una especie de compromiso por ayudar a un compañero(a) que requería participantes para su investigación y esta empatía fue el motor de su participación.

Es importante mencionar las diferencias que hubo en el discurso estudiantil al momento de contrastar los grupos focales con las entrevistas, por un lado, los grupos focales generaron una atmosfera más emotiva con una tendencia a reflexionar sobre la nostalgia del pasado y el proceso de la pandemia, además de enfatizar la incertidumbre de salir al campo laboral. Mientras que en las entrevistas individuales los temas más desarrollados tenían que ver con las experiencias dentro de UAM, su formación y la transformación de su identidad. Para la realización de las entrevistas utilice la misma guía del grupo focal con ligeras modificaciones en la redacción de las preguntas (ver anexo 3). Considero necesario enfatizar que, aun tratándose de intervenciones individuales, las entrevistas como estructuras narrativas guardan relación con el discurso social y cultural, es decir, dan cuenta de lo contextual por lo que el análisis desde los imaginarios puede llevarse a cabo sin ningún problema.

Del mismo modo me parece importante manifestar que todos los participantes colaboraron de manera voluntaria contactándome vía Facebook o Whatsapp gracias a la publicación de la imagen con la invitación o por invitación de quienes ya habían participado (ver anexo 4). Por lo que la colaboración de los participantes se conformó a través de una bola de nieve, pues quienes participaban me enlazaban con otros compañeros de su trimestre o amigos en común, todos los participantes fueron alumnos del último año. Respecto a las consideraciones éticas sobre la omisión de datos personales y el uso del material compartido, se aclara que fueron los primeros puntos de la conversación antes de iniciar la entrevista, sobre todo que las imágenes compartidas no serían publicadas en este trabajo sin permiso previo.

Una vez concluido el trabajo de campo pude notar que los ejes temáticos de las guías se cumplieron en cada sesión e incluso surgieron elementos relevantes que no estaban contemplados y que se retomaron para el análisis. En cuanto al desempeño personal como moderadora de grupos y entrevistadora creo es necesario pulir algunas habilidades de

comunicación y contextualizar mejor las preguntas. El establecimiento de confianza fue uno de los puntos más fuertes con los participantes al grado de permitirse compartirme algunas experiencias poco agradables relacionadas con la universidad y vivencias propias, esto hizo que algunas sesiones fueran muy emotivas si a esto le sumamos todos los sentires derivados de la pandemia, otras sesiones fueron muy enriquecedoras y entretenidas. Pese a que no esperaba que se dieran estas situaciones emotivas en un tema de investigación enfocado a la formación e identidad profesional, la experiencia me deja muchos aprendizajes tanto académicos como personales. Finalmente, la fase de sistematización de la información se inició con el proceso de transcripción durante la semana diez del trimestre, el cuadro siguiente muestra el número de sesiones realizadas durante los casi tres meses del trabajo de campo:

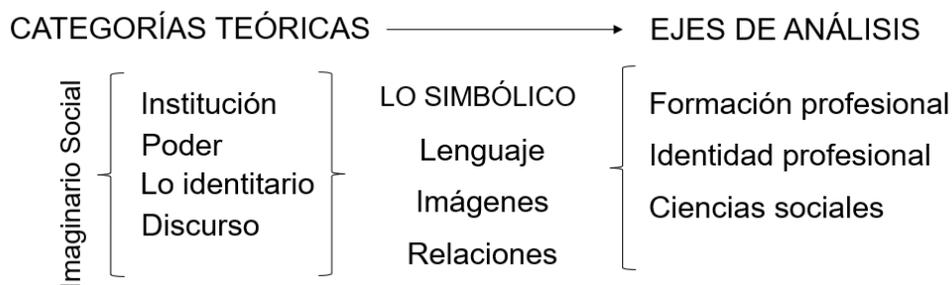
MODALIDAD	LICENCIATURA	TRIMESTRE	FECHA	DURACIÓN
Grupo Focal	Psicología Social UAMI	Onceavo Doceavo	Viernes 30 de abril 5:30 pm	1.45 hr
Grupo Focal	Sociología UAMI	Onceavo Doceavo	Miércoles 12 de mayo 6:30 pm	1.39 hr
Entrevista	Psicología UAMX	Onceavo	Lunes 17 de mayo 5:00 pm	1.08 hr
Entrevista	Psicología UAMX	Doceavo	Jueves 20 de mayo 3:00 pm	1.18 hr
Entrevista	Psicología UAMX	Noveno	Martes 25 de mayo 12:30 pm	1.00 hr
Entrevista	Psicología UAMX	Decimo	Viernes 4 de junio 5:00 pm	1.20 hr
Entrevista	Sociología UAMA	Onceavo	Miércoles 26 de mayo 3:00 pm	1.00 hr
Entrevista	Sociología UAMA	Doceavo	Viernes 21 de mayo 5:00 pm	1.10 hr
Entrevista	Sociología UAMA	Decimo	Jueves 27 de mayo 10:00 am	1.01 hr
Entrevista	Sociología UAMA	Doceavo	Viernes 28 de mayo 3:00 pm	1.00 hr
Entrevista	Sociología UAMA	Onceavo	Miércoles 02 de junio 8:00 pm	55 min

Cuadro 5. Síntesis del trabajo de campo (lapso abr-jun) Fuente. Elaboración propia.

4.6 El Proceso de Categorización y Codificación

De acuerdo con Coffey y Atkinson (2003) el proceso de análisis en la investigación cualitativa es siempre un proceso interpretativo en el que debemos saber articular los conceptos, las categorías y los códigos con los datos empíricos obtenidos. Más allá de la sistematización de la información, el análisis y la codificación dependen del juego vinculatorio que realice el investigador entre la teoría y los datos, siendo un proceso abierto a la creatividad y la reflexión. Es así que los códigos en sí mismos, tienen como función principal conectar de manera sintética los datos con los conceptos teóricos, esto hace de la codificación un momento crucial en la investigación donde podemos abrir o cerrar panoramas de los fenómenos estudiados. Puede entenderse como una revisión de los datos donde es importante cuestionarlos, moverlos y reorganizarlos las veces que sea necesario.

Siguiendo esta línea estratégica para la reducción de los datos y tratando de elaborar este vínculo con las categorías teóricas generales que se abordan en el trabajo, elaboré el siguiente esquema donde pueden identificarse los tres ejes centrales de análisis de la investigación y que sirvieron como base para realizar el trabajo de campo. Se representa la articulación entre la dimensión teórica y la dimensión empírica teniendo como estructura mediadora lo simbólico; aquellos elementos de la realidad a través de los cuales se estudiaron los tres ejes de análisis:



Esquema 1. Proceso de categorización y codificación. Fuente. Elaboración propia.

Ya con esta articulación se elaboró un primer cuadro de códigos como guía para trabajar la información, este cuadro se reorganizó varias veces durante el proceso de codificación añadiéndose y eliminándose etiquetas de acuerdo a la lectura concienzuda. Algunos de los códigos presentes en la última versión del cuadro surgieron directamente de los datos, como el caso del código in vivo COVID, o de los códigos Comparación, Espacios u Orgullo colocándose como elementos relevantes dentro del discurso estudiantil. Otra de las dimensiones a destacar es el juego metafórico espacial que utilizan los estudiantes como marcos de referencia: *afuera-adentro, aquí-allá o arriba-abajo, adelante-atrás* aparecerán como trasfondo durante todo nuestro análisis interpretativo. Se presenta también un esquema más gráfico de los códigos en la fase de análisis (ver anexo 4).

CATEGORÍA TEÓRICA	DELIMITACIÓN CONCEPTUAL	CATEGORÍA	CÓDIGO
Institución	<p>Estructuras de orden social de carácter socio-histórico cuyo objetivo es mantener y reproducir imaginarios sociales a través del discurso.</p> <p>La educación, la universidad, la ciencia y las ciencias sociales son instituciones de nuestro tiempo.</p> <p>Las ciencias sociales como construcciones colectivas de sentido y como procesos socializadores forman parte de la identidad y la formación profesional. Ésta última hereda formas de ser-pensar-actuar propias del psicólogo(a) y sociólogo(a)</p>	<p>Interacciones</p> <p>Rituales</p> <p>Identidades</p> <p>Vivencias</p> <p>Sentidos</p>	<p>Comparación</p> <p>Compromiso</p> <p>Comunidad</p> <p>COVID</p> <p>El Maestro</p> <p>El transformador</p> <p>Espacios</p> <p>Familia</p> <p>Formación</p> <p>Incongruencia</p> <p>Indecisión</p>
Poder: discursos e imágenes	<p>Ejercicio sistemático o idea de dominación de acuerdo a una posición dentro de la institución; roles y relaciones jerárquicas.</p> <p>Los discursos y las imágenes son parte de tramas simbólicas instituidas que se dispersan a través de las instituciones validando formas de ser-pensar-hacer. Son de un carácter reiterativo generando efectos clasificatorios de prácticas sociales como aceptadas o rechazadas –se encuentran condicionados por relaciones de poder– que orientan la vida social.</p>	<p>Experiencias</p> <p>Subjetividad</p> <p>Memorias</p> <p>Sensaciones</p> <p>Sociedad</p>	<p>Lo Otro</p> <p>Orgullo</p> <p>Pensamiento utópico</p> <p>Pertenencia</p> <p>Psicólogos</p> <p>Realidad</p> <p>Repudio</p> <p>Sociólogos</p> <p>Uamero</p> <p>Utilidad</p> <p>Universidad</p>
Lo Identitario	Proceso colectivo de construcción subjetiva donde se asumen comportamientos, actitudes e imaginarios sobre el ser.		

Cuadro 6. Esquema de categorías y códigos. Fuente. Elaboración propia.

Antes de proseguir con el capítulo de análisis interpretativo, considero pertinente plantear de la manera más sistemáticamente posible, el proceder analítico de la información de acuerdo a lo que debe entenderse por imaginarios sociales, sentidos y productos simbólicos. Primero es importante rescatar que los imaginarios sociales como esquemas de significaciones son de carácter sumamente complejo y abstracto, la imposibilidad de identificar lo imaginario en completitud nos hace centrar el análisis en las tramas o tejidos simbólicos de una sociedad o colectivo, es decir, se estudian las relaciones entre las significaciones imaginarias y sus referentes, aquellos elementos de la realidad material o visible expresados en el lenguaje. En este sentido, el proceder metodológico se relaciona con el análisis profundo del lenguaje como instrumento a través del cual se manifiesta lo imaginario social.

De acuerdo con Castoriadis (2013) las significaciones imaginarias sociales instituidas por la sociedad no son nunca evidentes ni directamente identificables, no corresponden a una copia del mundo ni tampoco constituyen una creación ajena al estrato natural del mundo, las significaciones imaginarias son un producto que emerge como creación radical con soporte en el mundo, es aquello que transforma e instaura lo social:

La significación es aquí coparticipación de un término y de aquel al que ese término remite (...) La significación es un haz de remisiones a partir y alrededor de un término (...) El haz de estas remisiones está pues abierto, en lengua viva (...) El ser no puede construirse y decirse si no es mediante una formidable acumulación de abstracciones, cada una de las cuales moviliza una cantidad indefinida de remisiones a otra cosa (...) La significación no es nunca separable del referente la significación remite a las representaciones de los individuos. (Castoriadis, 2013, pp. 536-537)

Analizar el discurso estudiantil nos permitirá ir descubriendo esas articulaciones de sentido y conjuntos de significados que evidencian aspectos de lo imaginario. La investigación presta atención a la expresión metafórica del lenguaje, la carga simbólica de los conceptos, la dimensión afectiva en las narrativas, las remisiones conceptuales, las imágenes elaboradas, evocaciones y todos aquellos elementos del discurso estudiantil.

Es importante aclarar que, dadas las circunstancias sanitarias y las restricciones para trabajar en campo de manera presencial y más completa, no permite plantear estos resultados con la exactitud imaginada, son más bien tanto los resultados como la interpretación un trabajo aproximativo a los imaginarios estudiantiles desde su propia mirada. De modo que los pocos casos narrativos con los que se cuenta en este trabajo no responden de manera completa a la realidad estudiantil vivida, sería necesario complementar estos resultados con una muestra más representativa del discurso estudiantil para tener un panorama más amplio y sólido sobre los esquemas de sentido que habitan en la UAM.

CAPÍTULO 5. UTOPIÁS Y REALIDADES: IMAGINARIOS UNIVERSITARIOS Y LA BRECHA DICOTÓMICA.

La organización de lo simbólico ha estado casi siempre relacionada de alguna u otra manera con las dicotomías, los contrastes parecen ser una distinción necesaria o una referencia fundamental para construir sentidos en el pensamiento humano. Dentro del espacio universitario, la comunidad estudiantil ha forjado sus propios referentes dicotómicos que representan elementos de la construcción imaginaria del mundo social que los rodea. Estos marcos de referencia no sólo son elementos lingüísticos sino cognitivos, la metáfora se encuentra en la vida cotidiana como una forma de expresión inherentemente humana pues todos nuestros sistemas conceptuales y simbólicos son esencialmente metafóricos. (Lakoff y Johnson, 1995). El caso del juego espacial *arriba-abajo, aquí-allá, adentro-afuera, adelante-atrás* presente dentro del discurso universitario es evidencia del uso metafórico tanto en lenguaje como en pensamiento y servirá de base para todo nuestro análisis interpretativo.

Titulé a este capítulo utopías y realidades a manera de enmarcar dentro de esta expresión la constante polarización en la que descansa el discurso universitario, la brecha dicotómica es pues una forma de llamar a esta organización de referencia que construyen los estudiantes en relación a la universidad, el mundo, su identidad y la de otros pues cada tema abordado en la investigación se encuentra atravesado por este contraste. El capítulo parte de un panorama general de la universidad como institución donde encontraremos diversos elementos de lo imaginario sobre estudiar una carrera profesional y ser un universitario, además de analizar la imagen de la Universidad Autónoma Metropolitana. Luego procederemos a desarrollar lo que he denominado la utopía instituyente como una visión revolucionaria, crítica y reflexiva que tienen los estudiantes sobre su ser y hacer. Finalmente, retomaremos la imagen del estudiante para acercarnos a su construcción identitaria dentro de su formación profesional; qué significa científico social y cómo se transforman sus miradas una vez que se perciben como tal, a manera de cierre enlazaremos esto con una de sus principales fuentes de motivación para el ejercicio profesional, el profesor.

5.1 Orientaciones y Sentidos en el Mundo Uamero

La vida universitaria, así como la vida social están estrechamente vinculadas al espacio como producto simbólico; los espacios producen y asimilan sentidos en una constante interacción social. (Simmel, 2014). La espacialidad al igual que el tiempo, es una estructura primaria en el orden social por lo que utilizarla como línea de referencia no es asunto nuevo, intentar explicar o representar otros fenómenos desde las dimensiones espaciales ha sido usado en muchas de las tramas simbólicas de diferentes culturas. En este sentido, es pertinente recalcar que los marcos espaciales son siempre construcciones significadas –expresiones metafóricas– que forman parte de nuestras estructuras fundamentales de referencia como sociedad.

Estas referencias conceptuales y lingüísticas permiten dar cuenta de cómo se estructuran simbólicamente las posiciones sociales en la realidad, de acuerdo con Lakoff y Johnson (1995) las metáforas por su carácter abstracto nunca pueden ajustarse fielmente a la realidad, sino constituyen remisiones simbólicas donde se describe o experimenta un elemento en relación a otro. En la narrativa estudiantil encontramos gran cantidad de metáforas espaciales como, por ejemplo, *afuera-adentro* que permite a los estudiantes situarse en el plano simbólico *universidad-mundo*, constituye una línea imaginaria que contextualiza y diferencia los espacios como totalidades. Lo que sucede es que se significa a la universidad como un espacio de excepción que no comparte las mismas lógicas de la sociedad, es una estructura con otras dinámicas y sentidos. Con esto quiero señalar que la universidad y la sociedad parecen pensarse como entidades separadas; *adentro* se habla de otras formas de pensar o vivir, se entiende el mundo de otros modos y se construyen otros relatos.

Pero la universidad no solamente se traduce en términos de espacio, sino también en términos de tiempo, estar en la universidad es hallarse en un proceso temporal que bien puede entenderse, analógicamente, como el habitar una burbuja espacio-temporal donde el mundo-sociedad parece no trastocar ni influir en su dinámica. En los imaginarios estudiantiles parece existir de manera muy marcada esta línea simbólica divisoria de ambos mundos.

“Lo mejor de mi carrera... de haber podido entrar a la universidad, la verdad va a ser el contacto con la sociedad, con las personas allá afuera (...)” (I. alumna de psicología, entrevista individual).

Esta dualidad entre la universidad y el mundo social puede también relacionarse con la dicotomía *conocido-desconocido* en términos de apropiación, el espacio donde interactuo y me construyo es un lugar conocido del cual me apropio, asumiendo e identificándose con sus discursos y lógicas. El *adentro* apropiado es entonces un espacio de protección que choca con la aparente hostilidad del *afuera desconocido* que es el mundo-sociedad; *afuera* está para los estudiantes la incertidumbre y el monumental despliegue de la sociedad, las exigencias de la realidad. De modo que, si el mundo real corresponde al *afuera*, adentro se encuentra la confortable ensoñación universitaria: “La imaginación intenta un futuro, es en primer lugar un factor de imprudencia que nos aleja de las pesadas estabilidades (...) Y ese mundo soñado nos enseña posibilidades de crecimiento de nuestro ser en este universo que es el nuestro.” (Bachelard, 1993, p.22) Entonces la universidad se construye como un mundo simbólico que elabora sus propias imágenes y narrativas sobre el mundo-realidad, es decir, la sociedad.

Qué sentido tiene entonces estudiar la universidad, qué significa pertenecer a este mundo simbólico del *adentro* y qué implica *salir* al mundo-sociedad. Como muchos estudiantes refieren, estar en la universidad es un privilegio que no todos pueden permitirse o al menos, que no todos logran alcanzar debido a condiciones económicas, culturales e incluso personales; ser universitario implica un gran esfuerzo y dedicación. De acuerdo con el discurso estudiantil, la universidad juega un papel fundamental para impulsar una mejor

calidad de vida y una mejor posición social, esta idea se encuentra sólidamente enraizada en el núcleo familiar, es discurso común entre familiares que no lograron seguir estudiando, pero mantienen esta idea transmitiéndola a los más jóvenes. En la familia ser un profesionista es sinónimo de mejores ingresos económicos, mayores comodidades e incluso llega a pensarse como una etiqueta social que provee distinción en el mundo social, hablamos de una especie de escala social donde se polariza lo *bueno-malo*, *mejor-peor*, *más-menos*, *alto-bajo* que, está evidentemente condicionada a los conceptos de progreso desde la perspectiva capitalista. Es así, que mientras más estudios se tengan mayor será el progreso porque habrá mejor posibilidad económica y, por tanto, mejor posición o estatus social.

“La verdad es que creo que antes que otra cosa, significa un privilegio este... es un privilegio poder estar en la universidad, no lo digo como que se le deba a la universidad, sino que es el privilegio de personas que contamos con ese capital cultural” (S. alumno de sociología, entrevista individual).

“Es un privilegio, no tanto como algo... de meritocracia es como que, si es un privilegio porque no todos tienen la oportunidad por falta de dinero, no hay suficientes lugares (...) no todos aguantan el ritmo” (A. alumna de psicología, entrevista individual).

“...yo crecí dentro de un núcleo familiar donde toda mi familia es comerciante entonces el adquirir un nivel universitario pues de cierta forma es como... algo... no sé privilegiado por así decirlo” (B. alumna de psicología social, grupo focal)

Retomando todo esto, observamos nuevamente en lo metafórico una serie de relaciones espaciales interesantes; *adentro* remite entonces a tener ciertas posibilidades para estar *arriba*, *escalar*, *avanzar* o *subir* o *mejorar*, es decir, estudiar te coloca automáticamente en un estrato social y cultural privilegiado, entonces *adentro-arriba-mejor* se contrapone con *afuera-abajo-peor*, idea que no solo sostienen los estudiantes, sino que es sostenido y reproducido por la familia. Ser universitario si se está relacionando con remisiones de sentido asociadas al *estudio*, *futuro*, *superación*, *progreso* desde el punto de vista económico.

“Recuerdo que mi papá me decía: Hija, es que tú si termina, tú si puedes ser más de lo que yo he sido” (M. alumna de sociología, entrevista individual).

“Muchos estudian o estudiamos porque lo necesitamos para poder o con la idea de acceder a un futuro mejor, a una estabilidad laboral y económica” (S. alumno de sociología, entrevista individual).

“... me hacía como que el comentario de no es que eh... si no quieres estudiar está bien, pero pues para superarte, para ser mejor, para tener un mejor trabajo, pues es algo que debe importar ¿no?” (D. alumna de sociología, grupo focal)

Estos elementos de sentido pueden parecer evidencia de discursos arcaicos sobre el mito de la universidad como superación personal y económica, sobre todo, ante las condiciones actuales de trabajo y precariedad salarial en jóvenes profesionistas. Sin embargo, que sigan siendo manifestaciones del imaginario dominante nos invita a pensar qué tanto tiempo se requiere para que las significaciones imaginarias sociales se modifiquen dando paso a otros discursos, qué tanto se han transformado ya estas ideas sobre la universidad pese a un contexto que sigue apelando al capital y el consumo. Casualmente, sí hallamos algunas expresiones que parecen atacar esta forma de pensar la formación profesional, particularmente en familias cuyos padres/madres fueron universitarios o padres/madres que consolidaron negocios propios, en estos casos, se heredan otros esquemas de sentido inclinados más por dejar atrás este discurso del progreso asociado al estudio profesional. Podría entenderse esto como el nacimiento de lo instituyente, para ello posiblemente haga falta continuar esta línea de estudio con otras generaciones de universitarios y conocer qué tanto se van sobreponiendo nuevas significaciones al respecto.

“...entrar a la universidad fue la... primero porque es lo que tenemos en la cabeza de que se debe de hacer porque si... bueno la mentira de que si quieres tener un futuro prometedor debes tener la universidad para poder defenderte en el campo laboral” (A. alumno de sociología, entrevista individual)

“...creo que es... es un pensamiento un poquito anticuado ¿no? creer que a lo mejor la universidad nos va a ayudar ¿no? a sacarnos de pobres de pronto, pero... creo que es como tipo costumbre” (V. alumno de sociología, entrevista individual)

Todo este análisis sobre la imagen de la universidad, nos remite a la idea de Bourdieu (1990) sobre el espacio social, un espacio visto como totalidad estructurado-estructurante que otorga sentido y contexto a la realidad social mediante relaciones de dominancia; en los discursos universitarios se dibuja claramente este poder simbólico al hablar de una *escala social* jerárquica. El mismo diseño escalar que existe en la sociedad parece tomarse como referencia dentro de la burbuja universitaria para el reconocimiento de las posiciones que tienen los diferentes actores sociales; alumno, profesor, trabajador. Para Bourdieu en una sociedad jerárquica, todo espacio está jerarquizado y se expresa a través distancias sociales. (Ordaz, 2016) Este auto posicionamiento del universitario en el mundo social se da necesariamente en la compasión con la otredad, en este caso, entre los actores que habitan el mismo espacio y en lo otro-sociedad. De aquí que son ellos mismos quienes comprender que esta posición social implica un privilegio, estar *adentro-arriba-mejor* en referencia a oportunidades, capital cultural, poder y capacidades de consumo lo que permite plantear al espacio como una dimensión configurada en términos de discurso y relaciones hegemónicas. La única diferencia sustancial entre la universidad y el mundo-sociedad recae en la elaboración de discursos más que en la estructura o dinámica relacional pues en esta parte se utiliza el mismo marco de referencia jerárquico.

“Mi papá siempre me decía que ser estudiante universitario es sinónimo de cultura...” (D. alumna de sociología, grupo focal).

“Como tal creo que... que bueno hay distintos niveles ¿no? o sea... (...) ya hablando en cuestiones como de puestos de trabajo y similares creo si tienes como una especie de acceso a ciertos... cómo decirlo... mmm... ¡cierto prestigio!” (V. alumno de sociología, entrevista individual).

Para Foucault (1994) el espacio es configurado-configurante en la medida en la que condiciona la estructura social, la configuración del entorno siempre se dará mediante lo simbólico –lo lingüístico– que se convierte en el soporte guía de toda la vida colectiva; el lenguaje es entonces la vía por excelencia para enunciar, organizar y expresar lo imaginario.

En este sentido, entendemos que la naturaleza del lenguaje como producto simbólico nunca es meramente racional y directa, sino principalmente metafórica, relacional y creativa. Tanto el lenguaje como el pensamiento humano funcionan mediante la remisión; lo imaginario no surge en la sociedad directamente, sino que aflora a través de lo simbólico sutilmente en forma de relaciones y metáforas, tejidos de significaciones que se entrelazan siempre con otros. Ejemplos vivos de esto, los que nos plantean “I” y “S” al hablar sobre el proceso de transformación identitaria que se vive en la universidad, el uso de remisiones y metáforas son entendidos como elementos mismos de lo imaginario social. (Lakoff y Johnson, 1995)

“Si te cambia la perspectiva, principalmente en relación hasta de tu propia vida. Eh... el cultivarte culturalmente yo creo que te abre una perspectiva muy distinta” (I. alumna de psicología, entrevista individual).

“Me ha transformado en una persona que yo considero más paciente, más solidaria, más responsable eh... vaya, me siento muchísimo más maduro, he crecido” (S. alumno de sociología, entrevista individual).

Retomando la ecuación anterior sobre la posición social y el poder, me parece pertinente añadir un ingrediente más que aparece en el discurso estudiantil con suma relevancia, la referencia al conocimiento o adquisición del conocimiento aparece como una expansión de conciencia, como *apertura* a nuevos estadios de percepción o dominio. El sujeto que sabe es un sujeto que puede hacer, por tanto, es un sujeto con poder; la expresión metafórica que nos remite a esta relación *conocer-poder* es la metáfora *cultivarse* como si la adquisición de conocimiento tuviera un proceso agrícola en el que la universidad constituye la figura del agricultor, el conocimiento de la semilla y su utilidad, el producto cosechado. Cultivarse significa entonces diferenciarse por medio del dominio, tener conciencia de un poder para ciertos temas o asuntos; *saber cosas es ser culto*, mejor dicho, *poseer cultura, tener el poder del conocimiento*. Este encontrarse en otro estrato social diferenciado por el dominio incluso se llega a relacionar con *actuar-ser* coherente, adquirir congruencia; *madurar, crecer, florecer*.

Definitivamente estas abstracciones *distinción-apertura-privilegio-poder* son algo que sólo brinda el exclusivo espacio universitario, de modo que cultivarse tiene que ver con diferenciarse socialmente, es decir que a mayor conocimiento mayor consciencia, mayor visión, mejor preparación, mayor inteligencia y otras categorías relacionadas con *crecer, subir, poseer otra mirada, no estar cerrados, abrirse* según la narrativa estudiantil, ser otro que no es el individuo social común. Esto es porque el conocimiento universitario o académico se piensa como algo diferente al conocimiento común-social, el primero resulta útil para analizar fenómenos complejos de la sociedad para transformarla, aunque, también implica atravesar un proceso de transformación personal, abrirse a una nueva identidad que permite a los estudiantes situarse en la sociedad de manera crítica. Las cualidades que ellos asumen en relación a su posición casi parecen incurrir en una especie de supremacía modesta, sus discursos manifiestan claramente su estatus como sujetos de poder, no obstante, parece ser que la idea es utilizar esta posición de privilegio para un bien común, aunque no hay claridad sobre cómo hacerlo.

“Entonces cuando entro a la universidad si veo muchos tipos de ideas, creencias y tengo algunas cosas que fui tomando de compañeros o profesores... creo que, en ese sentido, la universidad si te maximiza” (O. alumna de psicología, entrevista individual).

“A mí me ha cambiado mucho la universidad. Yo (...) estaba más limitada en las palabras que usaba o como las decía, es algo que a veces lo veo en otras personas que como que no saben explicar o decir las cosas por su nombre, desconocen muchas cosas” (K. alumna de sociología, entrevista individual).

“Tiene una mente muy cerrada, no se pone los lentes sociológicos para ver el mundo... yo antes era así, antes de estudiar ciencias sociales” (D. alumna de sociología, grupo focal)

Situándonos en esta última parte, encontramos hartamente relevante profundizar en esta etiqueta de supremacía modesta, pues si bien se entiende que en la estructura social los privilegios están asociados a las condiciones sociales y en esa misma lógica, la universidad constituye un espacio privilegiado, a los estudiantes parece costarles trabajo reconocerse

conscientemente como sujetos de privilegio, en las narrativas se proyectan metáforas figurativas ligadas a su proceso de formación; *maximizar, madurar, crecer, abrirse*, etc. que se contraponen con la modestia de no aceptarse *mejores* por el simple hecho de estudiar, es más bien una especie de repudio al privilegio que prefieren desplazar hacia el compromiso con la sociedad, se trata de una especie de retribución por lo que sienten, se les ha brindado. Dentro de este discurso polarizado, sólo se asume y acepta la dimensión del privilegio si está orientada al compromiso social, es decir, aquí la misma organización social se ve como la otorgadora del estatus de poder, situándose ellos como los elegidos para cumplir con estas responsabilidades sociales y morales. Aunque insisto, no existe un discurso claro sobre como llevar este deseo transformador a lo factico si existe un esquema claro sobre la necesidad de aplicar el conocimiento aprendido a la mejora social.

Finalmente, lo más destacable en este análisis sobre la universidad como institución es sin duda, la polaridad en las imágenes, representaciones y sentidos expresados en los discursos. Además, encontramos la construcción de una imagen del sujeto universitario como sujeto maximizado, expandido, convertido en un sujeto privilegiado cuya responsabilidad es el bien común, la identificación de contrariedades y el análisis del otro, utilizando su conocimiento como una herramienta de poder y transformación social.

“Ahorita no te podría dar ejemplos, pero me doy cuenta hablando con mis compañeros de no sé de la secundaria o del bachiller, a veces no dimensionan ciertas contradicciones en sus propios discursos... y tu si te das cuenta de eso...” (K. alumna de sociología, entrevista individual)

En cuanto al conocimiento aprendido a través de la formación profesional, la narrativa estudiantil se centra en dos cosas; por un lado, que existe un intento de conciliación metodológica que abraza la diversidad y la aplicabilidad integrativa de marcos y técnicas para investigar, lo que de alguna manera ha ido transformando los imaginarios dominantes sobre las ciencias, la validación y los enfoques de investigación cuantitativos y cualitativos. Por el otro lado, evidencian una carencia importante en la formación práctica de las ciencias

sociales que relacionan con una desactualización de contenidos en los programas de estudio, ambos aspectos no les permiten tener visiones claras de cómo articular la teoría y la práctica, a decir de los jóvenes, se revisan autores y teorías clásicas dejando de lado propuestas actuales que les ayuden a tener un mejor panorama de las condiciones sociales contemporáneas. Parece ser que la universidad brinda de manera efectiva el desarrollo de habilidades critico-reflexivas, pero no así las herramientas para *saber hacer* una vez que se egresa, ésta última parte de su discurso bien puede ligarse a la ambigüedad del compromiso social que enuncian, parece ser que tienen claro lo que deben hacer como universitarios de ciencias sociales, pero no el cómo lograrlo.

“...hemos tenido la fortuna de tener esta formación que busca la reconciliación y el trabajo interdisciplinario eh... tampoco es como que tengamos mucha oportunidad, pero si nos enseñan, nos motivan a pensar de manera conciliatoria, de manera pluralista y de manera reflexiva” (S. alumno de sociología, entrevista individual)

“Creo que al igual que la teoría es la práctica, eso es lo que creo que le falta un poco en el tema de la formación.” (D. alumna de sociología, grupo focal)

“...creo que, si le falta mucho a la UAM esta parte práctica al menos en sociología, no sé cómo estén las demás carreras de sociales, salir a comunidades, ver la realidad... pero depende de si el maestro quiere o no hacerlo” (E. alumna de sociología, grupo focal)

La universidad parece fallarles a la hora de mostrarles caminos plausibles para la transformación social, debe proporcionarles no sólo las habilidades sino los métodos a través de los cuales ellos pueden intervenir en la realidad social. Esta situación entre la formación progresiva y crítica de las ciencias sociales choca con las demandas del mundo laboral capitalizado, cosa que los estudiantes perciben claramente. La falta más sustancial de su formación está en la imposibilidad de identificar vías de acción, pues si bien la universidad promueve las bases para el mejoramiento social a través de la formación profesional, no atina a brindar los medios prácticos a través de los cuales esto podría ser logrado.

Del mismo modo, a medida que su formación avanza, se perciben incapaces de integrarse al mundo laboral ejerciendo su profesión acorde a sus expectativas, el sistema actual no demanda investigadores ni mucho menos sujetos transformadores, la formación recibida se convierte en obsoleta al contrastarla con las competencias requeridas por los diversos sectores de trabajo. Se retoman aquí todas aquellas remisiones a las ciencias sociales como áreas de poco estatus socio económico y escaso campo laboral. Por último, se aprecia una jerarquía bien definida donde el profesor como figura de autoridad puede determinar que contenidos enseñar y que contenidos excluir de la formación profesional, además de ser visto como una especie de juez que dictamina aquello que es válido de lo que no es.

“Está bien padre el módulo, está padre lo que dice pero llega el profesor y dice que se va a leer esto, se va a hacer esto y tu tema no me gusta ¿no? y dices a ver... se supone que vamos a conocer otras miradas... incluso si lo que escribimos no se parece en nada a lo que el profesor o profesora le gusta, no vale.” (A. alumna de psicología, entrevista individual)

Pasando a otro tema, es importante cerrar este apartado señalando que dentro de los mismos estudiantes universitarios también existen diferencias muy marcadas, esta constante comparación entre lo propio y lo ajeno resaltarán consistentemente a lo largo de todo el discurso estudiantil. Si bien es cierto que ahondaremos más adelante en el tema del científico social, resulta muy interesante presentar estas primeras diferencias que aparecen ligadas al estudio universitario y que tienen que ver con las características o perfiles de unos y otros universitarios. De acuerdo con la participación de “I” los estudiantes universitarios de ciencias sociales son menos reconocidos por la misma universidad o incluso la sociedad, además, suelen ser personas empáticas que constantemente idean formas de mejoramiento social, a decir de ellos, no les corresponde memorizar contenidos fáciles como en las ciencias más exactas ni tienen *la vida ganada* sino que deben esforzarse por encontrar oportunidades para demostrar que su conocimiento es igual de relevante para la sociedad.

En este mismo sentido, parece ser que los estudiantes de sociales observan un sentido de grandiosidad en los estudiantes de ciencias biológicas o matemáticas, quienes suelen reconocerse como *mejores* por estudiar carreras universitarias más reconocidas socialmente, aspecto que les parece ilusorio, exagerado y hasta cierto punto molesto.

“...a pesar de que la UAM se ha esforzado en que esto sea multidisciplinario, para que comprendas la relación que existe entre todas las divisiones pues... mientras el alumno siga creyendo que porque estudias en biológicas eres un ser único... o más que otro pues ahí está mal” (I. alumna de psicología, entrevista individual)

“No es por nada, pero siento que los estudiantes de ciencias sociales tenemos una mentalidad muy abierta y flexible porque no solo nos enfocamos en el presente porque vemos pasado y futuro también. Eso me llena de felicidad...” (O. alumna de psicología, entrevista individual)

Por último, me parece necesario comentar que parece no existir una visión clara sobre el concepto de conocimiento científico o ciencia en la comunidad estudiantil, pues abordar estas interrogaciones producían en ellos momentos de nerviosismo, duda o confusión sobre lo que debían enunciar como ciencia. Del mismo modo, los aspectos relacionados a los contenidos o conocimiento adquirido no es un eje que haya sido mencionado, esto nos invita a pensar que la universidad parece percibirse más como un escenario de interacción social y construcción identitaria que como una institución de formación académica.

5.2 UAM: Significaciones del Sentido de Pertenencia

Hablar de la universidad en México es remitirse a las instituciones públicas y entre ellas las que están mayormente fijadas en los imaginarios sociales mexicanos. Tomar la decisión de estudiar una carrera y convertirse en un profesional es pensar casi automáticamente en la figura de la UNAM como la más grande representación de logro a nivel nacional. La imagen de la UNAM ha podido colocarse poderosamente en la sociedad como una institución de excelencia académica a nivel mundial siendo también un emblema del patrimonio cultural y una figura con una carga histórica enorme de lucha social, pensamiento

crítico y movimientos sociales. Es evidente que las subjetividades varían de acuerdo a como se experimenta la relación con la UNAM –desde adentro o desde afuera– como estudiante, egresado, docente o sociedad en general, mismo caso con la imagen de la UAM y de cualquier otra universidad o espacio educativo.

Para la comunidad estudiantil uamera la relación UNAM-UAM es una relación de carácter ambivalente que contiene en sí conjuntos de significaciones muy contradictorias y opuestas, sobre todo en relación al reconocimiento de la calidad educativa en ambas instituciones y en cuanto al papel de la comunidad estudiantil. Tal parece que la comunidad uamera tiende a sentir una necesidad imperiosa por reivindicar su propia institución delante de la UNAM, intentando cambiar la imagen social que se ha instaurado sobre esta casa de estudios a lo largo de la historia. Resulta interesante plantear que esta necesidad de reivindicación contra la UNAM pueda tener como origen la imposibilidad de ingresar a esta institución, pues en su gran mayoría quienes hoy pertenecen a la UAM no sabían nada sobre su existencia como una universidad pública y tenían como meta primera ingresar a la Universidad Nacional Autónoma de México.

“Sí, algo bien curioso... porque realmente, la única universidad que tienes en la cabeza es la UNAM ¿no?” (I. alumna de psicología, entrevista individual)

“...mi opción era la UNAM pero me rechazaron” (R. alumno de psicología social, grupo focal)

“Cuando yo hice mi primer examen lo hice a la UNAM y no me quede, me faltaron tres aciertos entonces... bueno... como que el destino me quería decir algo y busque las fechas de la UAM” (M. alumna de sociología, grupo focal)

Esta necesidad de reivindicación parece ser un fenómeno que se manifiesta gradualmente mientras los jóvenes van construyendo y asimilando su identidad uamera; atraviesan un proceso en el que asumen su posición como estudiantes, uameros y universitarios que les permite elaborar una comparación con la UNAM y otras universidades

desde lo vivido en su alma mater. Hasta aquí podemos interpretar que el primer impulsor de la reivindicación viene del sentimiento de rechazo vivido por aquella institución socialmente validada como la *mejor*, pues al hablar del tema surgen reacciones emocionales fuertes provenientes de la sensación de rechazo y lo que socialmente significa no ser aceptado en una institución de prestigio. Mientras que el segundo motor sería justamente la construcción identitaria del uamero que produce un sentido de pertenencia, una apropiación del espacio y una gratitud ser aceptados y formados en la UAM.

“...ya que uno entra a la UAM es otra onda, porque yo cuando hice examen yo no sabía qué escuela era la UAM porque realmente no es una escuela... hmm que todo mundo hable de ella” (U. alumno de psicología social, grupo focal)

“Yo en primer lugar considere a la UNAM pero no pude entrar, para mí la UAM era como que en un segundo plano... pues ya ni modo... pero al final que me quede veo que no hay nada que pedirle a la UNAM...” (C. alumna de sociología, grupo focal)

“creo que se ve lo grande que es la universidad ya que uno está adentro ¿no? porque si creo que Poli o UNAM llevan más renombre que la UAM, al menos en conocimiento público...” (M. alumno de psicología social, grupo focal)

Podemos ver también como la imagen de la universidad se hereda –el reconocimiento de algo está siempre condicionado a la reproducción de los discursos sociales– pues estos generan efectos clasificatorios que se reproducen y validan en la sociedad. (Butler, 2002) La sociedad no reconoce en el mismo plano a la UAM y a la UNAM, en los imaginarios sólo hay una gran universidad a la que puede pertenecerse para adquirir el anhelado prestigio. Observamos subsecuentemente que la UAM posee un papel como entidad sombra detrás la imagen de la UNAM, idea que al parecer no es del agrado de los jóvenes estudiantes una vez que se reconocen como uameros; tan sólo algunas de las expresiones de los estudiantes sobre los planteles y su ubicación nos dejan ver algunas significaciones y relaciones que elaboran entre la calidad académica, el reconocimiento y los espacios. La universidad se significa en función de su localización (Ordaz, 2016), el plantel Iztapalapa genera sensaciones de inseguridad, pobreza, fealdad mientras que el plantel Xochimilco se significa como estético

y más seguro. Ciudad Universitaria al encontrarse en el sur de la ciudad suele generar sensaciones de privilegio, quienes estudian ahí son *muy fresas, presumidos, mamones* de acuerdo con los términos usados por la comunidad estudiantil. En esto apreciamos bastantes similitudes con el estudio de Gonzalo Saravi (2015) *Juventudes fragmentadas*, la UAM se convierte en una institución significada como espacio de clases populares y como espacio de transformación para el compromiso social y el bienestar colectivo.

Con todo esto, emerge la necesidad de producir nuevos puntos de referencia para integrar a la UAM en los imaginarios dominantes de la sociedad como una institución de calidad que puede competir al mismo nivel de la UNAM y no sólo eso, sino que es capaz de formar individuos más conscientes, críticos y comprometidos con la sociedad. De ahí que los estudiantes aprovechan cada espacio para expresar señalamientos directos e incluso incisivos hacia la UNAM que se dirigen más que a la calidad académica, a la comunidad estudiantil y el falso orgullo que los caracteriza. A decir de los uameros, los universitarios UNAM son formados bajo estándares de competencia individualista y falsa pertenencia a su institución. Estamos frente al intento de los estudiantes por generar nuevas significaciones imaginarias sociales sobre la relación UNAM-UAM a manera de equilibrar más la balanza del reconocimiento posicionando a la UAM como un espacio donde se producen visiones críticas e individuos preocupados por las condiciones sociales.

“Pienso que esa es la parte de la identidad UAM: me parezco a ti porque la finalidad es mejorar algo ¿no? y en la UNAM, (...) es: los tales somos mejores que los tales y los de acá no sé qué y eso no me agrada... por ahí irían las grandes diferencias, unas te enseñan a competir y la UAM te enseña que hay una identidad” (A. alumna de psicología, entrevista individual)

“Y se pavonean diciendo que son la mejor universidad del país y las mejores de América Latina y no sé qué... pero realmente esas mismas personas, bueno... habría que poner en cuestión, si esas mismas personas que alardean están aportando, desempeñando su papel en la universidad... la UNAM con lo de... es que somos los mejores, un privilegio que se forjó desde sesenta años y que hoy para mí está perdido... Si hay cosas ejemplares que vemos en las noticias sobre alumnos de la UNAM, pero pues para mí, la UNAM ya no es lo que fue...” (A. alumno de sociología, entrevista individual)

Los estudiantes de UAM se reconocen entonces como profesionales en formación cuyo objetivo primordial es el compromiso con la sociedad y el mejoramiento del entorno siendo éste un elemento estructural de su sentido de pertenencia a la institución. Ser UAM significa atravesar un proceso psicológico, socio-cultural y afectivo que los revoluciona, es defender a la institución como un espacio de conocimiento para el desarrollo y mejoramiento social; saberse pieza importante como sujetos críticos que abonan a la sociedad. Aunque también hablamos de pensar la formación profesional como un *deber-ser deber-hacer* donde la posición de privilegio se convierte en compromiso social, la universidad no es un juego ni es una experiencia que deba presumirse, sino que constituye una oportunidad para aportar algo al mundo social y hacer valer el privilegio que les es otorgado, asunto que la UNAM parece no inculcar en sus alumnos, a decir de los uameros. Me parece crucial enunciar que la universidad se va colocando como una estructura formadora de sujetos políticos, los estudiantes asocian fuertemente la formación en ciencias sociales con la actividad política, la crítica de los sistemas dominantes y el cambio social.

Pero por qué ocurre esto con la UNAM si de acuerdo con la organización social, todas las instituciones de educación superior tienen como objetivo producir conocimiento de utilidad para mejorar el entorno. Desde la perspectiva de los uameros, la comunidad estudiantil UNAM posee un orgullo institucional casi fanático en el que se pondera la imagen del privilegio por pertenecer a la universidad más destacada del país, sin importarles la calidad del alumno o del aprendizaje sino la fama como estudiantes de la mejor universidad de México. Para ellos, este orgullo universitario lejos de generar cohesión fomenta discursos excluyentes y competitivos que incitan a polarizar las áreas de conocimiento, los intereses de los estudiantes, los puntajes de los exámenes, entre otros elementos. Parece ser que los uameros denominan a esta característica como *orgullo patriótico* en referencia al fanatismo irracional por pertenecer a algo sin ser consciente de lo que esto implica. Sería entonces que los estudiantes de UAM se perciben enfocados en sus objetivos como científicos sociales mientras que la comunidad estudiantil UNAM no se preocupa por transformar el entorno.

“Para mí es la UAM que me ha dado esto y esto, la formación, los espacios... creo que, sí es increíble estar en la escuela y en una institución así, no lo cambiaría por nada, aunque me dijeran ¿entras a la UNAM? no... creo que tampoco me sentiría identificado con los ideales” (V. alumno de sociología, entrevista individual)

“Cuando hacía los exámenes a UNAM me decían que qué padre en la mejor escuela... ellos tienen un sentido patriótico, no de identidad sino patriótico bien enorme. No tenemos ese sentido patriótico porque no creo que sea necesario (...) o sea... es aplicar lo que aprendimos y pienso que eso es muy bonito de la UAM, pase mucho tiempo con gente que estudiaba en la UNAM y muchas personas de otras universidades y nunca escuche nada de eso de la identidad. Cuando haces el examen a la UNAM es... ah pues yo saqué más, yo te gané... se genera mucha competencia, competencia mala.” (A. alumna de psicología, entrevista individual)

Considero que nuestro análisis no logra profundizar más allá en estas cuestiones como para dar una interpretación justa, sin embargo, esta idea que se plantea sobre orgullo patriótico versus pertenencia parece articularse con conceptos como: *cooperación-competitividad*, *falsedad-verdad*, *fama-desconocimiento*, *imagen-sombra*, *indiferencia-compromiso* que bien valdría la pena analizar más a detalle. Los alumnos de UAM tendrían gracias a su visión, mayor entrega para con la sociedad que los de otras universidades, no podemos plantear que esto sea cierto o no, pues este trabajo sólo da cuenta de elementos y aproximaciones de los imaginarios uameros evidenciando una parte muy específica de la realidad total y si bien, estos sentidos orientan su vida social si faltaría comprender cómo se significan estos temas del orgullo, la pertenencia y la identidad desde un acercamiento más basto y completo.

En cuanto al tema de la identidad, entendemos que sí comprende un proceso colectivo de construcción que se da a través de las relaciones sociales y en la constante comparación con la otredad, mediante la coexistencia en el espacio universitario. El sujeto se adhiere así a un conjunto de representaciones sobre su actuar y el de sus semejantes, en efecto, la comunidad estudiantil expresa en sus narrativas que mientras más se vive la UAM más se consolida el espíritu uamero, la pertenencia al espacio, la significación del mismo, su posicionamiento político y sus modelos de ser.

“yo no lo creía ¿no? esto de pertenecer eh... no sé, yo vi el parteaguas cuando una vez me llega un meme de la UAM, la UNAM y el Poli y veo que demeritan a la UAM y yo de qué pasó... ahí en ese momento dije: Ok, ya existe cierto arraigo a la escuela, hacia la escuela como lugar físico y también la institución” (V. alumno de sociología, entrevista individual)

“...pasé de no saber nada a... pue si, amar mi universidad ¿no? hay muchas cosas que te brinda y que tú dices, esto en otro lado no lo tienes... por ejemplo los desayunos económicos es algo que ni la UNAM tiene” (D. alumna de sociología, grupo focal)

“Sí, soy pantera, soy UAM y realmente no me cayó el veinte hasta como medio año después de estar en la universidad. Realmente siento que, si te da como una identidad, las palabras soy UAM pues te apropias de la universidad, sabes que estás estudiando ahí pero no es una escuela más, es tu alma mater.” (G. alumna de psicología, entrevista individual)

Por tanto, ser parte de un sistema o estructura, es decir, habitar un espacio es un elemento necesario para producir una identidad. El sentido de pertenencia y lo identitario se entienden como construcciones imaginarias colectivas ligadas al espacio: “la identidad social de los individuos y grupos parte, entre otros elementos, del entorno físico[significado] donde éstos se ubican y que éste constituye un marco de referencia categorial para la determinación de tal identidad social.” (Valera y Pol, 1994, p.6) En la narrativa estudiantil pertenecer implica interactuar en los espacios: “La identidad social también puede derivarse del sentimiento de pertenencia o afiliación a un entorno concreto, resultando entonces una categoría social más.” (Valera y Pol, 1994, p.7) En efecto, para los uameros la identidad y la pertenencia se construyen a partir de la convivencia en lugares significados como universitarios; ambas instancias nacen producto de la interacción en un espacio o conjunto de espacios relacionados entre sí, para ellos tanto las instalaciones de la UAM como la periferia –etiquetada también como espacio-universitario– les permite construir vínculos socio-afectivos. Esta periferia está conformada por locales de comida, bares, espacios públicos aledaños, zonas deportivas, entre otros. Saravi (2015) plantea una diferencia sustancial entre la universidad privada que promueve una experiencia totalizadora de formación-sociabilidad mientras que en las universidades privadas esto no es posible dadas las condiciones socioeconómicas de muchos estudiantes, lo que da como lugar una experiencia restringida de la universidad:

(...) las universidades públicas en zonas marginadas, se centran en la asistencia a clases en horarios determinados con mínimas oportunidades de trascender a las actividades académicas, sea porque la institución difícilmente promueve actividades recreativas (...) sea porque es mucho más común que los estudiantes trabajen o realicen alguna actividad extra (...) o porque no tienen los recursos para sobrellevar una vida académica activa (...) La escuela en este caso, se vive de forma restringida. (Ordaz, 2016, p. 1307).

Uno de los lugares más relevantes para la comunidad estudiantil, dentro de la universidad son los llamados *pastos*, estos juegan un papel fundamental en la construcción de vínculos sociales y memorias colectivas. Las áreas verdes están significadas como espacios de recreación y convivencia contrario a los salones de clases y los edificios que tienen en sus imaginarios una función muy puntual que responde a la adquisición del conocimiento, la formación y la interacción con las figuras de autoridad.

“...el salón de clases sirve para nada más, está muy consolidada su función ¿no? entonces... otros espacios sirven para eso, muchas veces fuera de la UAM o los pastos... pero como que ahí se sientan los que ya se conocen, los grupitos que están establecidos... entonces la verdadera convivencia entre nosotros se da fuera de la universidad.” (G. alumna de sociología, grupo focal)

“...en los pastos del H... ahí pasé la mayor parte de las interacciones sociales ¿no? Y creo que los espacios ideales de los sociólogos son los pastos [risa]” (K. alumna de sociología, entrevista individual)

“muchos amigos que tengo son de otras generaciones, entonces eso... se teje como fuera de las aulas ¿no? en las fiestas o cuando nos encontrábamos, en espacios que no son necesariamente el salón de clases, es donde yo veo que se puede empezar a construir algo...” (G. alumna de sociología, grupo focal)

Fuera de la universidad, en aquellos lugares consagrados para convivir y establecer vínculos encontramos atmósferas más confortables abiertas al diálogo estudiantil, donde se expresan las preocupaciones cotidianas, los comentarios sobre los profesores, se discuten

temas intelectuales con los compañeros, se hacen chistes, se comparten emociones, etc. Los espacios periféricos son fundamentales para tejer los lazos sociales, no obstante, es curioso señalar que mientras que la idea de pertenencia e identidad sí están firmemente asociadas a la UAM, no así el significado de comunidad estudiantil; consideran a la institución misma como un obstáculo para poder establecer vínculos con sus iguales. Esto tiene una justificación en sus imaginarios asociada a la fundación y consolidación de la UAM, pues a idea de muchos estudiantes, ésta casa de estudios se planteó como objetivo impedir la interacción y organización estudiantil provocando que otros lugares fueran tomados como espacios de convivencia social; afirman que la UAM no les provee lugares para desarrollarse socialmente porque la organización estudiantil con pensamiento crítico característica de la universidad y de los *chicos(as) de sociales* muy particularmente, puede ser muy peligrosa. Este último tema lo detallaremos más a fondo en el apartado del científico social como sujeto transformador.

“...no hay espacio, no hay tiempo, creo que la universidad falla muy a propósito en eso. Responde a esta tradición de ser fundada en el 71 después de lo del 68... ¿no? Y es como de... aquí no vamos a dejar que pase lo que pasó con la UNAM, entonces hasta la fecha sigue y les sigue funcionando me parece, entonces falla muy a propósito...” (S. alumno de sociología, entrevista individual)

“no... no nos motivan en la universidad, no nos motivan a conocernos entre nosotros, no hay casi espacios para convivir eh... no hay horarios libres eh... el sistema trimestral, como todo es tan rápido, pocas ganas y tiempo te dan para conocerte entre compañeros” (D. alumna de sociología, grupo focal)

“cada quien sus intereses, cada quien sus horarios, entonces yo... poco a poco fui notando durante la carrera que el mismo sistema trimestral está construido, así como para que no te vincules mucho” (G. alumna de sociología, grupo focal)

Si tenemos en cuenta que la convivencia en el entorno es el ingrediente principal para la creación de relaciones socio-afectivas, podemos comprender que existen efectos colaterales derivados de la pandemia sobre la dinámica estudiantil y el sentido de comunidad. Hay un antes y un después muy marcado en la vida social universitaria que se relaciona con

la imposibilidad de cohabitar en el espacio universitario, no se trata pues del mero espacio físico sino del espacio como totalidad, no puede separarse ya de su significación; el entorno no es un simple escenario sino producto social y simbólico. En este sentido, el espacio como totalidad se convierte en un elemento crucial para la interacción y la pandemia una imposibilidad de interactuar con este. (Goffman en Valera y Pol, 1994) Esto nos permite interpretar una ruptura en la vida social estudiantil generada por la falta de convivencia en un entorno significado, de acuerdo a los estudiantes, la comunidad se desintegra en la imposibilidad de habitar todos esos lugares de memoria. Hablamos entonces de una desarticulación de la comunidad a raíz de la pérdida de espacialidad universitaria como elemento fundamental para la interacción, como observamos, es impensable en el imaginario estudiantil separar las significaciones y sentidos atribuidos al espacio con los lugares físicos.

Es por esto que, las aulas virtuales y la interacción digital son vistas como algo que no es la universidad, un espacio no significado como la UAM. Todo esto puede verse claramente expresado en sus discursos, el desprendimiento de los vínculos y lazos sociales que se habían construido es inminente, el distanciamiento social provocado de la pandemia produjo todo un vaivén de emociones, confusiones e impotencias.

“Yo sí sentí que estábamos unidos, porque ahora en la pandemia ya no siento a mi grupo unido, hay compañeros que a pesar de haber estado desde cuarto juntos no nos hablábamos” (O. alumna de psicología, entrevista individual)

“...a veces es difícil construir un vínculo con el otro en la escuela, entonces a través de este sistema en línea... es brutal ¿no? la impersonalidad” (G. alumna de sociología, grupo focal)

“...también me afectó un poco porque perdí el contacto con mis amigos y esa situación es muy rara ¿no? Porque antes nos hablábamos a cada rato, de qué materia estás tomando o de qué hora sales para ir a comer juntos y ahora no... es muy rara la vez que nos mandamos mensajes y así.” (A. alumna psicología social, grupo focal)

“...nos ha dejado como a la deriva...” (S. alumno de sociología, entrevista individual)

La pandemia se entiende entonces como déficit de comunidad, como desestabilización de algo que ya estaba supuestamente formado, sin embargo, en la lectura de los dos apartados anteriores nos damos cuenta de un discurso incongruente que culpabiliza a la pandemia por la desintegración que en un inicio era responsabilidad de la estructura institucional de UAM y sus propósitos contra la organización estudiantil. Existe una especie de fantasía de pertenencia y una construcción idealizada de la comunidad estudiantil que no se encuentra en el terreno de lo concreto, la comunidad uamera entonces sería muy similar a la falsa comunidad que argumentan tienen en la UNAM. Habría que generar otros cuestionamientos más profundos sobre por qué ocurre esta atribución de fracaso a la comunidad a los factores externos o conspirativos y analizar a detalle porque pese a que ellos producen sus propios espacios catalogados como espacios de comunidad universitaria, que se plantean para la convivencia no resultan tan integradores después de todo.

Por otro lado, los mismos estragos emocionales, económicos y psicosociales derivados del contexto actual sumados al distanciamiento obligado también imposibilitan elaborar rituales de despedida y cierre tanto para pérdidas humanas cercanas como para etapas importantes de la vida, en este caso, terminar los estudios universitarios. Ya en algún momento había comentado la transitoriedad de la universidad, como experiencia efímera pero trascendental, única e irrepetible en sus narrativas, ahora la pandemia obstaculiza este momento tan importante reduciéndolo a la virtualidad, no existirá en la memoria colectiva un ritual de cierre bien merecido ni la oportunidad de evidenciar con fotografías sus últimos días en aquellos lugares importantes de su escuela. Tampoco existirán ceremonias ni festividades que recordar; se producen nostalgias e impotencias por no poder pisar su escuela por última vez, como si habitar ese espacio fuese algo prohibido cuando ellos pierden la etiqueta de estudiantes.

Esto nos permite ver de manera muy clara los cambios en los esquemas de sentido cuando pasamos de un lugar a otro, y como se ponen en juego remisiones simbólicas, pareciera que, en los imaginarios estudiantiles, la universidad queda aislada de su vida cuando dejan de pertenecer a dicho espacio como miembros, estudiantes, jóvenes para asimilar su nuevo papel como egresados, científicos sociales, licenciados, adultos. Cumpliéndose la etapa necesaria de formación, no encuentran sentido alguno que los anime a caminar nuevamente por esos espacios de los que alguna vez se apropiaron.

“...el último día de ir a la escuela... mis amigas y yo... generamos la dinámica o el ritual... no sé cómo decirlo. De irnos a tomar una foto en las letras de soy UAM para cerrar el ciclo. Me da mucha nostalgia recordar esos momentos sobre todo porque ya estoy a punto de egresar” (O. alumna de psicología, entrevista individual)

“hace tiempo comentaba con mis amigos que una de las cosas que más extrañaremos será la comida, porque algún día será nuestro último día y comprarnos nuestro último sushi o nuestro último burrito ¿no? porque después no vamos a ir solamente para eso...” (R. alumno de psicología social, grupo focal)

Este recorrido por el sendero simbólico de la universidad como institución, la UAM como espacio y la comunidad estudiantil nos ha permitido comprender parte de esos imaginarios sociales dominantes, ha sido muy sorprendente encontrar y reconocer en el proceso interpretativo que gran parte del discurso estudiantil se caracteriza por la contradicción, sobre todo en este tema de la creación de comunidad y el sentido de pertenencia; se evidencian imaginarios polarizados que hablan de UAM como un espacio que fomenta una comunidad integrada, cooperativa muy distinta a lo que se ve de la UNAM al mismo tiempo que hablan de una UAM que no crea posibilidades de interacción social. La construcción idealizada de la comunidad es un tema que precisa de mayor estudio y que puede dar cuenta de fenómenos importantes en la sociabilidad estudiantil, los espacios y la dinámica institucional, conocer en qué medida estas variables se relacionan tal como lo mencionan los jóvenes y que incidencia tienen en sus procesos de vinculación social. Será que el objetivo de la UAM es realmente formar científicos sociales cooperativos y no competitivos, comprometidos con el

mejoramiento en sociedad o será que estas ensoñaciones discursivas parten tanto de su necesidad de diferenciación con la UNAM como por el deseo ferviente de reconocimiento como sujetos transformadores. Parece ser que los estudiantes enriquecen los discursos institucionales sobre los perfiles de egreso con evocaciones más radicales e incluso utópicas. En el apartado siguiente, hablamos sobre los esquemas de significación que tienen los estudiantes sobre sus propias disciplinas, podremos identificar si existen relaciones importantes que conecten su visión sobre la universidad, las ciencias sociales y su imagen como profesionales.

5.3 La Utopía Instituyente y la Construcción del Sujeto Transformador

Nos hemos adentrado a lo largo de estos dos apartados en comprender los esquemas de significación estudiantil en relación a la universidad como una institución social y a la UAM como espacio de interacción, formación profesional y sociabilidad estudiantil. Sin embargo, centrar la atención en cómo significan los universitarios aquello que estudian permite comprender qué tipo de tejidos simbólicos se hilan alrededor de las ciencias sociales y cómo estos sistemas de significados orientan el quehacer de estas disciplinas. Estos tejidos imaginarios sobre las carreras profesionales en las que se forman los uameros van a relacionarse directamente con los procesos identitarios; formarse en una profesión implica asumir esquemas de ser-pensar-hacer y estar en la realidad. Se trata un proceso alienante donde se instituye una serie de significaciones imaginarias sociales sobre ciencia, ciencia social, cómo se ejercen, cómo se entienden y cómo se transmiten no sólo dentro del espacio educativo sino en el espacio social.

Para las teorías en imaginarios sociales, son justamente los sujetos en colectivo quienes van construyendo sus propios esquemas de organización y significación de la realidad –sus magmas simbólicos– por lo que su comprensión será esencial para identificar hacia donde se orienta la imagen y ejercicio de las ciencias sociales. Es finalmente lo

simbólico lo que otorga vida a la acción colectiva, son los imaginarios las vías para entender cómo se crean, transforman y organizan los sentidos en la sociedad. Hablando de imágenes y representaciones en sociedad, sabemos que las ciencias sociales junto a las humanidades no son reconocidas por la sociedad como profesiones relevantes al mismo nivel que carreras como la medicina, la veterinaria, la física o la epidemiología o la informática. Según la encuesta realizada por 3M en 2019, el 85% de los mexicanos no tiene una idea clara sobre lo que es la ciencia a pesar de considerarla un elemento fundamental para el desarrollo del país, el 79% considera que los científicos no son merecidamente reconocidos y el 70% asume que es la medicina la ciencia más importante para el país.

Con estos datos podemos elaborar una panorámica difusa sobre la imagen de la ciencia además de una fuerte asociación entre ciencia y áreas biológicas, de la salud o bien ciencias astronómicas, físicas y químicas; esto nos permite conectar los estereotipos y representaciones que se elaboran con esta poca información sobre el científico o la científica en la sociedad, de acuerdo con la misma encuesta, gran porcentaje de los mexicanos considera que el científico es una persona curiosa que se forma para resolver problemas aunque su labor no siempre tiene un impacto directo en las vidas de los demás. (Olivares, 2019) La cuestión en México, según García-Bullé (2020) es que realmente no existe una inversión gubernamental importante para el desarrollo científico ni tecnológico, no existen suficientes investigadores ni áreas de desarrollo o innovación científica con apoyo económico. Esto sumado a que los pocos espacios que existen son mayoritariamente para las ciencias del sector salud.

Con todos estos elementos en interacción, la sociedad construye una figura del científico muy particular: los imaginarios sociales sobre del científico en nuestro país hacen referencia únicamente a quienes estudian ciencias naturales o exactas, suelen ser catalogadas como personas muy inteligentes que investigan y escriben o producen conocimiento, están directamente asociados con la tecnología, los números y las computadoras, además suelen

ser retratados como individuos de laboratorio que hacen experimentos. Diversos estudios han abordado la imagen del científico en nuestra cultura, en muchos de ellos podemos apreciar diferentes elementos de los imaginarios dominantes que se transmiten a través del tiempo impregnándose y normalizándose en la sociedad desde edades muy tempranas (Moreno y Zamora, 2000).

Las ciencias sociales en cambio han permanecido desdibujadas por la sociedad al grado que ni siquiera son correctamente diferenciadas unas con otras, su poco reconocimiento es en sí un mensaje que muy posiblemente nos señala ya la importancia de estudiar más estos fenómenos. Comprender cuál realmente es la posición de las ciencias sociales, qué tanto pueden y deben hacer como disciplinas y en qué medida se va transformando esta imagen. En este apartado nos enfocaremos en comprender las significaciones que envuelven a las ciencias sociales desde los uameros para entender porque hablamos de una utopía instituyente al abordar el quehacer de las ciencias sociales, cuál es para ellos el papel que deben cumplir como científicos en la sociedad y porqué lo consideran así. Por otro lado, analizaremos la relación que tiene esta construcción utópica de las ciencias sociales con su posicionamiento como sujetos transformadores.

Como mencionaba en el apartado teórico, la institución debe ser entendida como estructura que articula la realidad y da vida a la organización social, es una creación imaginaria donde se producen, reproducen y conviven los imaginarios sociales. Son las vías a través de las cuales se propagan los imaginarios. Las ciencias sociales entendidas como espacios de acción, producción y transformación simbólica pueden ser consideradas como instituciones y como fenómenos de estudio, por una parte, replican significaciones que condicionan, en tanto estructuras, la acción colectiva de determinados grupos y por la otra, contienen en sí mismas magmas de significaciones que las delimitan y les dan sentido. Bajo esta óptica, las ciencias sociales son un producto del sujeto social que obtiene un dinamismo propio para imponer imaginarios y condicionar la existencia social.

Lo que he denominado la utopía instituyente debe entenderse primero como un discurso construido desde la comunidad estudiantil que sostiene una crítica de lo instituido. Segundo, entenderse como dimensión productora de imágenes o representaciones, como un imaginario en sí que orienta el *ser* de los estudiantes pero que aún no parece delinear esquemas de acción ni alterar lo factico, se trata al menos dentro de la interpretación de este trabajo como un imaginario instituyente de carácter fantástico, inacabado y difuso sobre el rol del científico social como sujeto. Es instituyente porque hace referencia a la radicalidad o ruptura de una organización social determinada, al menos en discurso como detallaremos más adelante.

La relación entre lo instituido y lo instituyente nunca debe verse tratarse como una negación sino entenderse como una relación dialéctica donde lo instituido es impulsor de lo instituyente, es el ingrediente principal de la provocación, por lo que es precisa la existencia lo instituido para el desenvolvimiento de lo instituyente, constituyen dimensiones ontológicas complementarias que mantienen el flujo de la sociedad. (Jiménez, 2012) Por eso, me parece necesario que antes de hablar sobre la construcción de la utopía instituyente abordemos primero la dimensión de lo instituido. En este sentido, ahondamos en aquellos esquemas dominantes sobre las ciencias sociales como disciplinas y como se significa su quehacer en sociedad. Lo primero que me llama la atención es la emergencia del código *indecisión* para hacer referencia a esta ambigüedad que existe sobre las ciencias sociales, las remisiones que hacen referencia a este código aparecen al momento de abordar el tema de la elección profesional; muchos de los que ahora egresarán como científicos sociales no tenían en mente formarse en estas áreas.

“...en cuanto a lo de que se siente estudiar sociología pues es un poco difícil porque socialmente... muchas veces la gente no sabe que es eso y lo suelen confundir con psicología ¿no? incluso me han preguntado si ya doy terapias” (G. alumna de sociología, grupo focal)

“Entonces creo que no podría (...) siento que todos estudiamos diferentes cosas y para algo nos puede servir y sociales, somos personas que estudiamos pues la sociedad o las personas y para algo nos va a servir eso ¿no?” (U. alumno de psicología social, grupo focal)

“En una ciencia que es tan poco conocida como la sociología, de por si las ciencias sociales siempre son vistas como de a ver qué haces ¿no? A ver de qué le sacas...” (S. alumno de sociología, entrevista individual)

“Yo siento que fue... no sé... yo quería ser chef” (Alumno de sociología, entrevista individual)

Observamos entonces que las ciencias sociales como profesiones y el progreso económico asociado al estudio universitario no se encuentran positivamente relacionadas, tal como lo planteaba Gómez (2017) dentro de su análisis sobre expectativas y sentidos de estudiar la universidad. Algunos otros elementos de lo imaginario que se ligan a esta asociación es el ejercicio docente como única forma de ejercer las ciencias sociales en todo su esplendor, pues según los estudiantes, el escaso campo laboral del área no permite que ellos encuentren oportunidades para desempeñarse de acuerdo a sus conocimientos y habilidades. Del mismo modo, el poco reconocimiento de las ciencias sociales en el imaginario colectivo no les permite tomar decisiones claras respecto a qué carrera elegir o qué expectativas tener sobre el área social. Tenemos entonces un conjunto de imágenes y sentidos que se transmiten y refuerzan desde la esfera familiar y social respecto a lo que es estudiar un área social; elementos convergen en sus discursos dando cuenta de un ingreso a ciencias sociales desde la incertidumbre, la expectativa, la sorpresa y a veces el conformismo.

“No pues que qué hace la sociología, eso qué es o en qué se enfoca, de qué trabaja...” (M. alumna de sociología, entrevista individual)

“(...) entonces dije pues voy a meter social a ver qué tal es... al principio no me convencía mucho porque pues bueno ni sabía que esperar” (R. alumno de psicología social, grupo focal)

“Yo le pondría la cuestión del salario porque bueno si hemos escuchado todos que la cuestión del salario para los de sociales pues si está muy preocupante...” (D. alumna de sociología, grupo focal)

Cómo es entonces que los estudiantes terminan por convertirse en científicos sociales, muchas remisiones de sentido en sus discursos parecen indicar que son llevados al área social por una serie de circunstancias externas, en algunos casos la influencia de profesores, en otros una especie de destino que los orienta formarse en esa área. En la mayoría de las narrativas se señala con mucho énfasis el rechazo sufrido al intentar ingresar a la UNAM. Se va evidenciando desde estos elementos significantes una atmosfera de vencimiento donde la resignación parece convertirse en la única fuerza para continuar sus estudios.

“(…) pues, psicología como tal nunca me vi estudiando porque siempre me llamo la atención primero medicina, pero no me quede, entonces aquí estamos” (G. alumna de psicología, entrevista individual)

“¡No pues sociología! ¿Cuántos aciertos te pide? como... como una especie de desprestigio ¿no? pero pues ni modo... es para lo que me alcanzo [risa]” (V. alumno de sociología, entrevista individual)

“Sociología fue ahora sí que ultima opción, pero no me arrepiento, además la elegí porque la UAM me queda cerca de mi casa y no tiene tantos numeros” (D. alumna de sociología, grupo focal)

Los discursos nos permiten comprender la fuerza de estas ligaduras de sentido entre estudiar la universidad como una oportunidad de mejoramiento y estatus versus *tener*, como obligación implícita, que estudiar una carrera con precariedad laboral que además no está socialmente reconocida. Es con este paisaje con el que los estudiantes parecen ingresar a las ciencias sociales, sin embargo, los procesos de socialización en el espacio universitario comienzan a producir en ellos nuevos discursos y esquemas de sentido acerca de su formación: se ponen en marcha los procesos identitarios de la formación profesional, la apropiación del conocimiento y los sentidos de pertenencia gestan un imaginario diferente sobre su disciplina y su estar en el mundo. Este proceso de socialización-transformación del sujeto le permite adherirse a otros marcos establecidos que orientarán su discurso y sentarán las bases a través de las cuales defenderán su profesión e intentarán reivindicar su imagen como científicos sociales, ponderando el compromiso social por encima del ámbito

económico, es decir, en el núcleo de las ciencias sociales encontramos un profundo sentido de vocación que anima a los jóvenes.

“El clásico, no es que pus los abogados ganan más ¿no? Cuando... pues no sé, yo prefiero de alguna forma... Ser... este... [risa tenue] va sonar bien tonto ¿no? pero pues ser feliz que... hacer algo que de verdad me gusta, que de verdad me llama a ganar dinero” (V. alumno de sociología, entrevista individual)

“... ahora me doy cuenta de que pues es muy importante estudiar sociales y saber que si hay muchas cosas que no están bien en la sociedad ¿no? (...) para mí es... haber estudiado sociología es un gran logro en mi vida, en mi desarrollo humano ¿no? porque yo creo que de haber estudiado otra cosa... a lo mejor tendría una mejor posición económica pero el desarrollo humano se hubiera quedado trunco entonces para mí si vale la pena” (G. alumna de sociología, grupo focal)

En este conjunto de procesos y adherencias encontramos también ciertas características significadas como exclusivas del científico social formado, la formación profesional implica la construcción de un sujeto nuevo marcando un antes y un después en su propia subjetividad, se producen nuevas habilidades o competencias elementales propias del área social: las significaciones imaginarias sociales parecen indicar que las ciencias sociales son un tipo único de carreras revolucionarias que sacuden identidades: para “G” como para “O” y muchos otros, los estudiantes de sociales son individuos relajados, críticos, abiertos, flexibles, conscientes, cooperativos y solidarios. Los otros en cambio, quienes se dedican a otras áreas del conocimiento como las biológicas o las matemáticas son colocados como inflexibles, individualistas y cerrados, la comparación con la otredad vuelve a ser de carácter dicotómico: *abierto-cerrado, adaptable-rígido, grande-pequeño, individualista-colectivista*, etc. En la gran mayoría de las narrativas podemos observar que su nueva constitución identitaria les proporciona una visión del mundo más crítica, al mismo tiempo que les permite reflexionar sobre sí mismos, su preocupación genuina por el mundo-sociedad, su deseo de transformación, su posicionamiento político y su sensibilidad para desear el contacto con los demás.

“...quizá las ciencias más duras no tienen ese pensamiento crítico que es lo que mueve las ciencias sociales” (G. alumna de sociología, grupo focal)

“...en mi servicio social estoy con biológicas, soy la única de sociales entonces desde mi experiencia con ellos, ellos son un poco más reservados, hasta siento que son celosos porque de repente no se pasan la información.” (G. alumna de psicología, entrevista individual)

“Consideramos que no es solo lo biológico sino es el medio social y social en todo sentido... familia, amigos, trabajo, economía. No es por nada, pero siento que los de ciencias sociales tenemos una mentalidad muy abierta y flexible porque no solo nos enfocamos en el presente... vemos pasado y futuro también...” (O. alumna de psicología, entrevista individual)

Vemos que hablar sobre los elementos de lo imaginario en ciencias sociales nos remite de manera directa e indiscutible al sujeto construido, este sujeto parece convertirse a sí mismo en sujeto de poder, se reconoce en dominio de algo exclusivo. Se trata pues de una posición de privilegio para ejercer una actividad transformadora de la dimensión social, de modo que, las ciencias sociales se construyen en sus imaginarios como las vías más idóneas para lograr estos cambios en el mundo, estas disciplinas se encuentran en los imaginarios universitarios como estructuras formadoras de sujetos de poder, políticos, conscientes, críticos, solidarios y reflexivos capaces no sólo de implementar lo aprendido en la universidad –identificación de problemáticas y diseño de propuestas– sino de *salvaguardar* a los individuos de los padecimientos de la sociedad. Este discurso como sujetos transformadores y sujetos de poder se evidencia a sí mismo en cada expresión lingüística y metafórica. Resulta importante rescatar que los discursos sobre el rol de las disciplinas y los científicos sociales no son una creación única de los estudiantes, sino que se producen en la interacción de los diferentes actores sociales, en este caso, muchas narrativas indican una fuerte influencia de los profesores como transmisores de discursos y sentidos. Esto tiene bastante relación con lo planteado por Durkheim (1989) cuando habla del proceso educativo como acto generacional a través del cual se socializa al sujeto.

“...ahora me doy cuenta de que pues es muy importante estudiar sociales y saber que si hay muchas cosas que no están bien en la sociedad ¿no?” (G. alumna de psicología, entrevista individual)

“Pues es difícil, es super difícil ¿no? porque una cosa es que planees eso de entro, voy a estudiar y cambio al mundo pues... una vez que estas adentro y, sobre todo, en donde estudio y donde desarrollo mis estudios, te hace dar cuenta que es bien complejo” (A. alumna de psicología, entrevista individual)

“Mmmm... pues... para mí un científico social es una persona que... de alguna forma se encuentra al servicio de la sociedad ¿No? Alguien que (...) la va a mejorar... intentará al menos... buscar que se mejore ¿No? Este avance, este progreso...” (V. alumno de sociología, entrevista individual)

Para cerrar la parte de las ciencias sociales como disciplinas y centrarnos en el análisis del sujeto transformador es necesario señalar que las ciencias sociales aparecen en los imaginarios estudiantiles como medios para generar rupturas con los marcos dominantes, sin embargo, durante su formación profesional se presenta una enorme desilusión: el peso de lo determinado hace imposible su ansia de transformación, al romperse la burbuja del espacio universitario en el que visionaban formas mejores de vivir, los jóvenes deben despertar e insertarse en la realidad social y sus necesidades individuales. Perciben también que la organización de la sociedad, el sistema y las instituciones se resisten al cambio imponiéndoles restricciones para mejorar el mundo⁴. Desde esta lógica estudiantil, existe una organización de lo social que mantiene la formación de sujetos transformadores pero que a la vez les prohíbe ejercer este rol protagónico. Este discurso idealizado pero instituyente tiene la intención de reivindicarlos como sujetos peligrosos: la construcción utópica nace del disgusto por la actuación de la institución social, no se reconoce su imagen en la misma medida en la que ellos la significan porque constituye una amenaza al orden establecido, nos movemos dentro de un terreno de queja y reclamo que parece agotarse al momento mismo de su enunciación, parece quedarse en la dimensión del pensamiento sin llegar al ser-hacer con éxito, se va dispersando en la medida en la que egresan y/o aceptan el peso de la realidad social instaurada.

⁴ Aquí, el concepto de mundo hace referencia a lo otro, aquello que no es parte del espacio universitario y que no responde a las mismas lógicas e imaginarios, como ya he mencionado, la sociedad se plantea como otro-espacio.

El reclamo principal, insisto, parece ser la falta de reconocimiento tanto de sus disciplinas como del rol protagónico que pueden cumplir, siendo las ciencias sociales las vías más útiles para la transformación de la realidad y siendo los científicos sociales los portadores de este privilegio, resulta impensable dentro de sus esquemas de sentido que no se le des reconozca en sociedad, en este sentido, justifican su identidad como amenazante y a las instituciones sociales como personas que bloquean esa amenaza: *las instituciones no quieren, las instituciones tienen otras formas de pensar, ellas tienen otros ideales, etc.*

“Dependemos de las instituciones y voy a sonar bien López ¿No? Pero... estas vienen y tienen otros ideales, otros pensamientos, otras formas de querer hacer... tú chocas con eso... Pus bueno... se intenta, al menos se intenta... Yo creo que el ideal principal de las ciencias sociales es mejorar, buscar mecanismos... que las cosas sean para... un bienestar colectivo, pero de pronto pues ¿Qué crees...? Que no es así... ¿No? Emmm... Y a la mejor si, nos vamos a dar de topes, nos vamos a tener que aguantar y creo que es parte ¿No?” (V. alumno de sociología, entrevista individual)

La utopía instituyente es un discurso nacido del descontento, las ciencias sociales deberían entenderse como las estructuras del verdadero progreso y transformación social, potencializadoras del desarrollo humano e incluso, las hallamos fuertemente ligadas al posicionamiento político crítico o de izquierda. El discurso que observamos es sumamente acaparador e idealizado, pues entiende a las ciencias sociales como una herramienta *abre mentes, abre conciencias, que construye sujetos diferentes*. Se fabrica una imagen del científico social como *conocedor del mundo, agente crítico del sistema, revolucionario, activista* lo que indirectamente sugiere una tajante línea divisoria entre las profesiones que no son formadoras de mentes críticas, no poseen esta misma envergadura ni mucho menos este grado de responsabilidad social: ser un científico social es poseer una especie de *calidad-poder* para señalar lo que debe ser señalado, a quienes deben ser señalados, comparar, identificar, transformar e incluso corregir aquello que está mal en la sociedad.

“Generar criterio y crítica con respecto de la realidad... eh es una responsabilidad social y moral” (S. alumno de sociología, entrevista individual)

“Actualmente pienso no hay presencia, que es un papel súper mega importante... yo diría que casi casi debería de ser vital porque hay cosas que de verdad, pienso yo, están jodiendo a la sociedad y que ni nos damos cuenta y que aparte los reproducimos ¿no? somos muy necesarios, claro, porque hay muchas cosas que se podrían evitar y son terribles como lo que pasa en las guerras, como lo que pasa con las pandemias por ejemplo, eh... lo que pasa con trata de blancas, gente que trabaja jornadas extremas y que el científico social debería estar ahí haciendo esa chamba y que posiblemente lo sabe pero el papel en la sociedad no está...” (A. alumna de psicología, entrevista individual)

Ya hemos ido hilando bastante en relación al sujeto transformador a lo largo de este apartado, sin embargo, considero aclarar cuál es el objetivo esencial que busca cumplir este sujeto dentro de su propia construcción utópico-instituyente, sintetizando que, en relación a las ciencias sociales, este discurso instituyente busca posicionarlas de manera importante en la sociedad, podemos atisbar que por tanto, el papel esencial del sujeto transformador tendría un tinte correctivo y hasta estabilizador. Hablamos del carácter estabilizador como una capacidad idealizada en la que el sujeto transformador intenta establecer o formalizar una serie de valores que considera adecuados para alcanzar una especie de equilibrio o consistencia, es decir, homogeneizar las condiciones sociales, una ensoñación que buscaría nivelar la dinámica social hacia el bien común. La dimensión estabilizadora del científico social, al menos desde lo que manifiestan se atribuye tanto a cosas como a personas; en relación a las cosas por la marcada intención de intervenir en las condiciones sociales hacia lo que ellos consideran legítimo según sus ideas de bienestar colectivo. En relación a personas por esta idea de salvaguardar al individuo: corregir idiosincrasias y hasta formas de entender el mundo que son disfuncionales, contradictorias y sancionables.

El sujeto transformador es capaz de deconstruir paradigmas y generar rupturas en el pensamiento social para emancipar al individuo de los marcos dominantes que encierran su acción en la inconsciencia, la contradicción e incluso la ignorancia.

“Obviamente al sistema porque no le conviene, porque un investigador social a esto se dedica, a romper estos paradigmas y decir: mira, por acá no es, podemos hacerlo por acá para que todos tengan beneficios” (A. alumna de psicología, entrevista individual)

“Ser sociólogo es como que un orgullo también porque tienes una gran responsabilidad en tus manos que es estudiar la sociedad o ser como que los médicos de la sociedad...” (E. alumna de sociología, entrevista individual)

“...el trabajo de psicólogo social (...) es ayudar a la gente si se le puede decir ayudar, guiar a la gente a que sean autónomos ¿no? a que tengan esa capacidad de que los sujetos o la misma sociedad se puede eh... cuestionar, que nos cuestionemos las formas de vida, las formas de pensar... que o sea... literal que el sujeto se desarraigue de lo que está arraigado ¿no?... el foco de lo que nos toca a nosotros es eso ¿no? quitarle ese malestar tan grande que genera la sociedad en los sujetos ¿no? (...) que se quiten ese mito de la meritocracia, el progreso... todo eso. Hacer al sujeto autónomo es lo que hace un psicólogo en general de la UAM...” (A. alumna de psicología, entrevista individual)

Indiscutiblemente, la dimensión estabilizadora del sujeto tiene implícita la dimensión correctiva como ya hemos atinado, pues uno no puede ser capaz de originar rupturas para estabilizar si no hay primero una identificación acertada de los elementos sancionables, disfuncionales, aberrantes. Con lo correctivo debemos comprender aquella capacidad del sujeto transformador para señalar y solucionar problemas o defectos que él encuentra importantes dentro del sistema social, es decir, lo correctivo evidencia la posición de privilegio del sujeto, posición que lo habilita a enunciar lo que debe ser transformado. La palabra *corregir-corrección* no es un término que utilicen directamente en sus narrativas, posiblemente porque evocar lingüísticamente tal término implicaría caer en cuenta del propio discurso, revelarse a sí mismo una realidad que gobierna mi pensamiento, mi serestar en el mundo y sería reconocerse en el acto como un sujeto de poder. Sin embargo de manera involuntaria traen a su discurso remisiones que se ligan a esta capacidad de *señalar-corregir* que develan esta posición de poder o autoridad social-moral para corregir a una sociedad disfuncional.

“Pues yo creo que aportar eh... conocimientos ¿cómo decirlo? Eh... ampliar más las ideas que ya existen de una sociedad (...) creo que es importante, los científicos sociales nos ayudan a abrir más opciones y no quedarnos encasillados, ver más allá...” (M. alumna de sociología, entrevista individual)

“Considero que afortunadamente, tener un científico social cerca pues te ayuda como a liberarte un poquito como de esas violencias estructurales que muchas veces tenemos como interiorizadas (...) afortunadamente he conocido muchas y muchos compañeros, camaradas les digo yo, que pues se dedican a enseñarle todo esto a la gente que conocen” (S. alumno de sociología, entrevista individual)

Una vez más la metáfora aflora en el lenguaje, *corregir es abrir, maximizar, liberar*, su objetivo es tanto transformador como liberador, la organización social instituida se enuncia en términos de gravedad; lo instituido pesa, es grávido mientras que lo insituyente es liviano y vaporoso. La carga simbólica de estos tejidos que se entremezclan es fuerte y parten de visualizar a una sociedad ensimismada, a-crítica, víctima de sus propios marcos establecidos y de la pesadez del pensamiento heredado. Lo que resuena aquí resulta paradójico y hasta incoherente, la elaboración de un discurso tan radical-instituyente al unisono de la aceptación de una realidad inmutable instituida donde parece que el viento sutil de lo instituyente sólo acaricia el sólido muro de lo instaurado impregnando un rocío que se evapora, un deseo que parece irreconciliable y utópico frente a lo determinado.

Ellos mismos se posicionan y visualizan imposibilitados a la producción de cambios sociales, pero no por voluntad sino por causa de las restricciones que el sistema dominante les impone. Son los científicos sociales capaces de conservar una visión crítica fuera del propio sistema, hablamos basados en estas remisiones de sentido, de un sujeto-excepción que puede ilusoriamente liberarse de los condicionamientos sociales, capaz de vigilarse a sí mismo para conservar una postura juiciosa ante la sociedad que le parece disfuncional. El científico social pertenece entonces a una zona indefinida de excepción simbólicamente construida, un *afuera-aparte* del individuo social promedio que adopta sin rechistar los esquemas de significaciones imaginarias dominantes. Por último, esta dimensión de juicio y autovigilancia del sujeto termina por fundamentar y justificar su discurso transformador pero lo hace desde una posición de peligro, pues el científico social es una amenaza para el sistema, se le persigue precisamente porque puede llevar a cabo la transformación, se le limita

y encierra en los marcos establecidos. Este carácter juicioso-autovigilante se expresa directamente en sus narrativas.

“Me acuerdo que a raíz de que iba avanzando en la carrera... yo iba eh... como... aplicado todos esos conocimientos en mi vida, ser un mejor ser humano... generar más como esa empatía con la gente... no juzgar, quitarme tantos prejuicios... creo que eso es lo mejor de mi carrera” (M. alumna de sociología, entrevista individual)

“Nosotros nos dotamos de... de conocimiento y de habilidades que le pueden servir a las demás personas, creo que a veces las personas se encuentran en estos conflictos, en estas barreras de pensamiento como te había dicho y nosotras las podemos guiar como a diferentes caminos ¿no? Y ya es cuestión de ellos escogerlos... o eso pienso.” (K. alumna de sociología, entrevista individual)

“Bueno, para mi es hermoso porque veo el mundo y entiendo y creo saber cual podría ser un camino, pero al mismo tiempo desanima porque no sabemos si pueda ser posible hacer eso que estamos planteando.” (A. alumno de sociología, entrevista individual)

“Es hermoso, o sea... que tengas, pero que se vaya entrenando esa capacidad ¿no? de poder entender que pasa allá afuera y decir; miren acá esta esto y hay que ponerle atención, no solamente es lo que dicen los discursos oficiales, ni la misma escuela ¿no? para mi es hermoso” (A. alumna de psicología, entrevista individual)

En síntesis, qué debemos entender sobre la utopía instituyente y la construcción del sujeto transformador: por un lado, encontramos que su intención es replantear a las ciencias sociales como las disciplinas más útiles para generar cambios en una sociedad disfuncional, por otro lado, que esta utopía esta inacabada y es insostenible por las inconsistencias y ambigüedades que enuncia, mientras los estudiantes posicionan su identidad como transformadores sociales también se evocan desde lo individual; no existe la organización colectiva ni la acción comunitaria en sus discursos. La crítica estudiantil hacia las instituciones se desvanece en el momento en que salen de la universidad, adoptan un discurso individualista pertinente a la satisfacción personal, aspiraciones e intereses. La gran mayoría de participantes no logran relacionar las expectativas de su quehacer en sociedad con prácticas concretas, haciendo imposible encontrar las relaciones precisas entre sus decires y sus haceres.

“Híjole... pues no sé qué se espere de mí, yo sé lo que espero de mí. Personalmente, no sé si he sido siempre así, pero esto se acrecentó al estudiar, no que sea eh... o sea no que me cierre a lo demás, pero generalmente trato de cumplir mis expectativas sin pensar tanto que es lo que espera de mí.” (A. alumna de psicología, entrevista individual)

“...conozco a varias personas que justamente se desenvuelven en esto o tienen esta formación y al final de cuentas el sistema te guía donde tienes que estar ¿no? un científico social, un investigador social no le conviene al sistema entonces hace que tu mismo te estés regulando y lo sigas reproduciendo, qué es lo que queda... pues dedicarte a la docencia, malamente digo... literal, el sistema otra vez te lleva a que lo reproduzcas.” (A. alumna de psicología, entrevista individual)

Expresar que estos imaginarios son utópicos se refiere a que toman tintes sumamente idealizados sobre el objetivo tanto de las disciplinas profesionales como de su terreno de acción como científicos sociales, desde estas elaboraciones podríamos plantear que no hay diferencia entre estudiar ciencias sociales y ser un activista político. Expresar que estos imaginarios son también instituyentes hace referencia a que surgen precisamente de la crítica a los marcos dominantes de la organización social como una respuesta alternativa a las formas actuales de vivir.

Considero especialmente importante, retomar aquí lo que Castoriadis (2013) denomina pensamiento ontológico heredado como un marco que rechaza la responsabilidad humana en la creación y consumación de su realidad, permitiéndose ser ajeno a la institución histórico-social que es en sí, su propia autoría. La herencia ontológica acepta la idea de una estructura determinada y definida de lo social, en este sentido, pareciera ser que la comunidad estudiantil significa la organización social como establecida de una vez y para siempre donde no hay cabida para su utopía instituyente, convirtiéndola así en una mera retórica fantástica que cumple con satisfacer los deseos de transformación que van forjando durante la formación profesional dando cuenta de otros modos de vivir en el mundo. Es así que a medida que van avanzando en su proceso formativo van enunciando que este panorama tan desolador es culpa del sistema dominante que no les da posibilidad ni espacio para intervenir, se trata de un problema de imposición no de convicción. Es debido a esta capacidad autónoma que

no son reconocidos socialmente sino más bien vistos como lo no deseado para la organización social hegemónica, lo que queda es entonces preocuparse por su egreso y posterior inserción al campo laboral, ejercer su profesión y tener una calidad de vida que les provea tranquilidad. Finalmente, la construcción de la utopía no responde a un intento real de cambio sino pareciera ser un aliciente personal para revalorar su propia formación ante la falta de reconocimiento de su profesión en la sociedad.

No hay duda de que las transiciones socio-históricas son difícilmente rastreables en términos de proceso y no de producto, podemos evidenciar elementos de lo imaginario a través de lo simbólico y comprender los tejidos de significaciones una vez instaurados en sociedad, pero rastrear los momentos clave en los que se dan estas transformaciones parece una tarea sumamente compleja por no decir impensable: “(...) la organización de la sociedad vuelve a desplegarse a sí misma en cada momento de manera diferente (...) ni los momentos, ni el todo pueden inferirse por inducción de las formas de vida social (...) ni deducirse *a priori* por la reflexión teórica, ni pensarse en un marco lógico dado de una vez y para siempre.” (Castoriadis, 2013, p. 291) El trabajo analítico e interpretativo de este apartado queda corto al intentar plantear si esto que evidenciamos como elaboraciones de una dimensión instituyente tendrán asentamiento en la realidad social, ni de qué modo se daría esta instauración. Lo cierto es que lo que se enuncia como utopía instituyente no ha alcanzado hasta ahora el lugar como práctica concreta, parece ser más bien un deseo de reconocimiento, una autovaloración, un deseo de ser-hacer inacabado, ambiguo y fantástico.

Los cambios socio-culturales y los imaginarios sociales instaurados nunca son producto de la intención humana consciente, sino más bien constituyen un efecto propio del desenvolvimiento de la sociedad en el tiempo y el espacio, es decir, es consecuencia de la dimensión de lo histórico-social.

A Modo de Conclusión

A través de este interesante camino de interpretación, pudimos ser testigos de las formas en las que la comunidad estudiantil habita y está en el mundo, desde su lugar-espacio universitario. A través de los discursos nos adentramos en las experiencias sobre su formación profesional y las estructuras de sentido que orientan sus existencias, prácticas e identidades, la lectura tiene como fin situarnos en el lugar de los jóvenes estudiantes para comprender como viven-instauran su realidad dentro del espacio universitario. Comprensión que se da precisamente a partir de la develación de lo imaginario social; todo lo dicho –sea literal o interpretado– es evidencia de las significaciones imaginarias sociales y sus conexiones. Pudimos visualizar como la comunidad estudiantil comparte magmas de significaciones respecto a las ciencias sociales como disciplinas y estructuras simbólicas socializantes, a la formación profesional como experiencia y proceso, y a la identidad profesional como una construcción imaginaria.

De manera sintética, hemos de rescatar que los imaginarios sociales uameros poseen dimensiones tanto instituidas como instituyentes, al explorar ambas instancias hemos identificado discursos polarizados, ambivalentes, radicales, políticos, pero también inacabados, difusos. Constatamos la dinámica natural de los magmas simbólicos a través del tiempo; un encuentro entre esquemas tradicionales de progreso-superación asociados a la universidad y los esquemas contemporáneos sobre la educación superior –raíces instituyentes que van moldeando la forma en la que se ve la formación profesional–. Queda plasmado el rol que juega la universidad para los jóvenes, los sentidos asociados al espacio, la interacción escolar, las experiencias de vida y un ferviente anhelo por elaborar puntos de referencia más sólidos sobre las ciencias sociales y el científico social en la realidad. En este sentido, la utopía instituyente parece ser un discurso del deseo más que de la intención, producido por la necesidad de reconocimiento y vencido por la idea de lo determinado, pareciera ser algo que germina con la formación crítica, crece en pleno proceso de profesionalización, pero se disipa al momento de egresar e insertarse en un sistema de exigencia y resguardo del orden social.

Este desvanecimiento de la transformación instituyente es cercado por las instituciones sociales que restringen al sujeto-amenaza y reproducen el pensamiento ontológico heredado de la determinación y la pasividad. (Castoriadis, 2013) En relación a esta posición como científicos sociales transformadores pudimos identificar tres roles o dimensiones propias de su identidad radical-instituyente; la del estabilizador, del correctivo y del juicioso. El sujeto transformador es una construcción imaginaria que busca evidenciar la falta de reconocimiento que tienen las ciencias sociales en el afuera-mundo, un intento discursivo de los jóvenes por posicionarse en la sociedad como sujetos con compromiso y responsabilidad colectiva capaces de señalar y solucionar problemas de una sociedad disfuncional, de liberar a los individuos de los condicionamientos socio-culturales que ellos consideran restringen la autocuestionamiento.

La utopía instituyente y la imagen del sujeto transformador pueden entenderse por momentos como una distinción de dominio sobre los otros, un *ser-más-que-el-otro*, sin embargo, en el análisis queda claro que interviene un repudio por el privilegio que lo desplaza hacia el compromiso social. Entonces el científico social si es un sujeto de estatus alto en términos de posibilidad-conocimiento, pero, lo verdaderamente importante en los imaginarios uameros es la preocupación por ejercer este poder en beneficio de la sociedad. Ambas instancias evocan una forma específica de ser-pensar-hacer, una forma de nombrarse y posicionarse en el mundo; o, mejor dicho, un esquema sólo del pensar que no alcanza ni al ser ni al hacer que se inclinan siempre al terreno de la satisfacción individual. El panorama estudiantil al momento de egresar es netamente individualista y pareciera que la construcción del bien común funge solo como un soporte de aliento para justificar su propia formación y su idea de falta de éxito en la inserción laboral, se trata tal vez de una esperanza sobre el abismo; sentir que lo que he hecho, en lo que me he formado, tiene un sentido más allá de lo descrito. La reivindicación de las ciencias sociales como disciplinas igual de importantes que las demás.

El estudio de lo imaginario social nos ha permitido conocer tanto las significaciones como sus referentes y el modo en el que ambas instancias se relacionan dentro de un contexto. Estos tres elementos conforman la dinámica social viva de un colectivo expresada mediante el lenguaje, lo simbólico nos acerca al entendimiento del contexto y del sentido de las prácticas cotidianas. La importancia de estudiar los imaginarios sociales recae precisamente en la posibilidad de evidenciar el desenvolvimiento socio-histórico y sus cambios, relacionar, comparar y descubrir cuáles son los marcos de sentido que mueven a los grupos y sociedades en este momento preciso y cómo eso impacta la realidad social. Me gustaría retomar algunas de las cuestiones que considero relevantes y que desafortunadamente quedan fuera del alcance de esta investigación:

- 1) El estudio a profundidad de las relaciones entre estudiantes y otros actores sociales del espacio educativo, pues como elementos fundamentales de la interacción e instauración de imaginarios, su estudio puede dar mucha información relevante sobre el origen de los sentidos que asumen los estudiantes. Tal es el caso del docente que en lo poco que se ha podido ver, es considerado como un transmisor de discursos y formador de identidades. Para los jóvenes, son los profesores una guía esencial en su formación y desarrollo personal, los docentes tienen la capacidad de sembrar en el alumno la semilla de la vocación profesional, de acuerdo a sus propias narrativas. Los profesores constituyen, en muchos casos, un ideal de cómo ejercer la profesión y cómo concebir a las ciencias sociales. Hacen falta más investigaciones que profundicen en los imaginarios del docente desde los estudiantes universitarios y cómo esto se relaciona con la construcción de su identidad y el ejercicio profesional.
- 2) Considero necesario profundizar sobre algunos elementos enunciados, como, por ejemplo, el compromiso o responsabilidad social que asumen los estudiantes tras su formación profesional; resulta un tema muy evocado en sus narrativas pero con una ambigüedad que deja espacios en blanco, no se logra resolver si existe

diferencia entre la formación como científicos sociales y el activismo político, no existe una definición clara sobre el actuar del científico social.

- 3) Retomando el trabajo de Saravi (2015), esta investigación sólo logra evidenciar significados y sentidos asociados a la universidad pública, sin tomar en cuenta si existen convergencias o divergencias entre ambos tipos de instituciones. Esto nos hace pensar que posiblemente la educación privada sea considerada un mundo totalmente ajeno que queda excluido de sus discursos. Sería oportuno considerar lo que pueden decir los uameros sobre la educación privada y su formación profesional.
- 4) Resulta interesante que uno de los ejes principales de la investigación –las ciencias sociales como disciplinas científicas– haya tenido evocaciones tan difusas, confusas y abstractas. La mayoría, sino es que todos los participantes, tuvieron complicaciones al momento de responder qué entendían por ciencia o ciencia social, la respuesta tan cambiante de los estudiantes deja en claro que no hay un imaginario evidenciable sobre como definen la ciencia.

Los puntos anteriores abren nuevas brechas de estudio para seguir alimentando la línea de los imaginarios sociales educativos, confío en que este tipo de aproximaciones a la comprensión de los tejidos simbólicos desde los actores sociales involucrados, pueden articularse con otras áreas del conocimiento para construir nuevos alcances en la educación, cada vez más profundos, más completos sobre la formación profesional, la sociabilidad en el espacio educativo, el diseño curricular, los perfiles de egreso e ingreso, la calidad académica, entre otros temas.

“Lo que se da en y por la historia no es secuencia determinada de lo determinado, sino emergencia de la alteridad radical, creación inmanente, novedad no trivial”

Cornelius Castoriadis

ANEXOS

ANEXO 1. GUIA DE ENTREVISTA PARA GRUPOS FOCALES

Objetivo. Identificar significados y sentidos asociados a la formación profesional, experiencias y vivencias dentro de su proceso educativo universitario que abonen a los planteamientos teóricos y las preguntas de investigación.

Preguntas de investigación. ¿Qué sentidos y significados se asocian a la universidad? ¿Qué sentidos se construyen alrededor de las ciencias sociales? ¿Cómo se significa el proceso de formación profesional? ¿Qué significa ser un científico social? ¿De qué manera influye la formación profesional en la identidad?

Modalidad. Virtual mediante la plataforma zoom.

Estructura. Grupos focales con investigador como moderador. Muestra fotográfica complementaria en la parte final de la sesión grupal.

Requerimientos. Computadora de escritorio, conexión a internet, licencia de zoom, micrófono y cámara, cuaderno de notas o aplicación virtual.

No. De sesiones. Se considera de una sesión

No. Participantes. 5 a 8 integrantes por grupo.

Duración. 1:30 horas

FASES DEL GRUPO FOCAL

ENCUADRE. Bienvenida al grupo y agradecimientos. Presentación del investigador y los objetivos del grupo. Descripción de la dinámica de trabajo y participación.

- 1.1. Duración de la sesión (1:30 hrs).
- 1.2. Participaciones libres y abiertas. No obligadas.
- 1.3. Grabaciones de la sesión (en audio y vídeo).
- 1.4. La función del moderador.
- 1.5. Detalles éticos sobre la información (al finalizar la investigación).

EJES TEMÁTICOS.

Institución Educativa. Universidad: ¿Qué los llevo a entrar a la universidad? ¿Qué significa estar en la universidad? ¿Cómo dirían que se percibe en sus casas estudiar una licenciatura? ¿Creen que haya diferencia entre alguien que estudio la universidad y alguien que no?

Formación profesional: ¿Cómo se siente estar en la UAM? ¿Querían estudiar en alguna otra universidad? ¿Qué los llevo a elegir su carrera? ¿Cómo dirían que son los de sociales de la UAM? ¿Hay algo que los identifique de los que no lo son? ¿Qué consideran que es un [nombre de la licenciatura]? ¿Creen que exista una sola forma de ser [carrera]? ¿Qué ha sido lo mejor de su carrera? ¿Qué han aprendido de su carrera profesional?

Identidad Profesional: ¿Cómo se sienten convertirse en científicos sociales? ¿Creen que su formación universitaria los llevo a verse de otro modo? ¿Creen que influya en su identidad?

Relaciones Intersubjetivas: ¿Cómo se llevan con sus compañeros de clase? ¿Cómo se llevan con los profesores? ¿Creen que esto influya en el aprendizaje o la formación? ¿Qué hacen con sus amigos dentro de la UAM? ¿Creen que los amigos influyen en algo su formación?

Impacto Social - Disciplina Científica: ¿Qué entiendes ustedes como científicos sociales qué es la ciencia? ¿Y las ciencias sociales? ¿Cuál consideran que deba ser el papel de los científicos sociales en la sociedad? ¿Creen que sea así actualmente? ¿Qué creen que se espera de ustedes al egresar? ¿Creen que su proceso formativo ha sido congruente con eso? ¿Cómo han sentido este proceso de formación en pandemia?

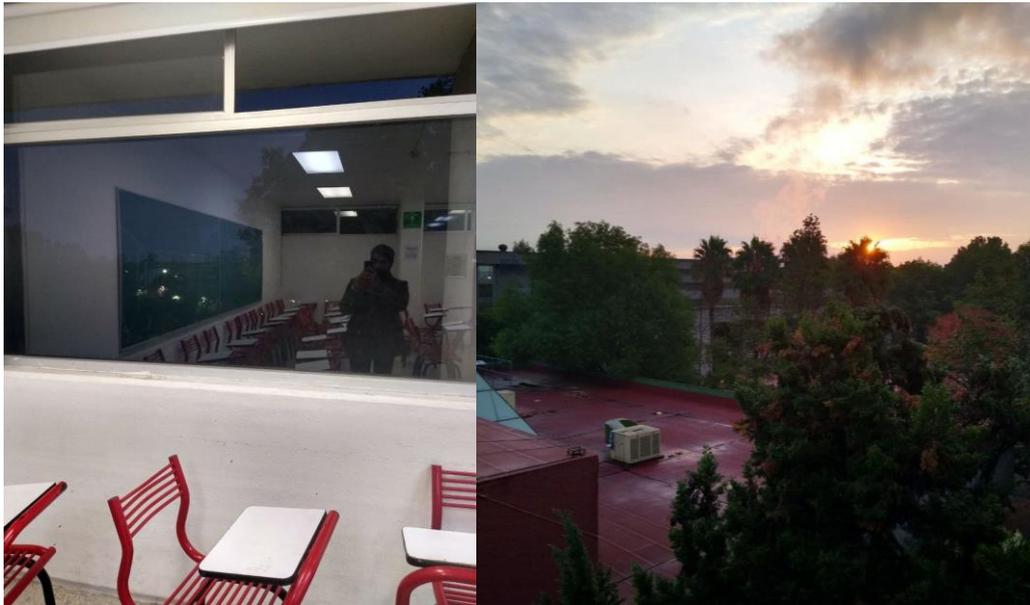
PRESENTACIÓN FOTOGRÁFICA. Se proyectará el collage con las imágenes previamente solicitadas y se comentará libremente en relación a éste durante 5 a 10 minutos.

CIERRE. Recuento por parte del moderador de los temas abordados en la sesión. Agradecimiento. Datos de contacto. Intercambio con el observador para el envío de sus notas.

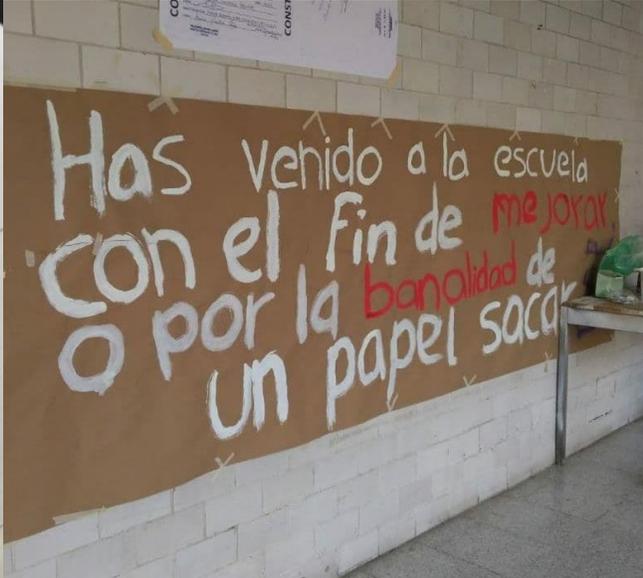
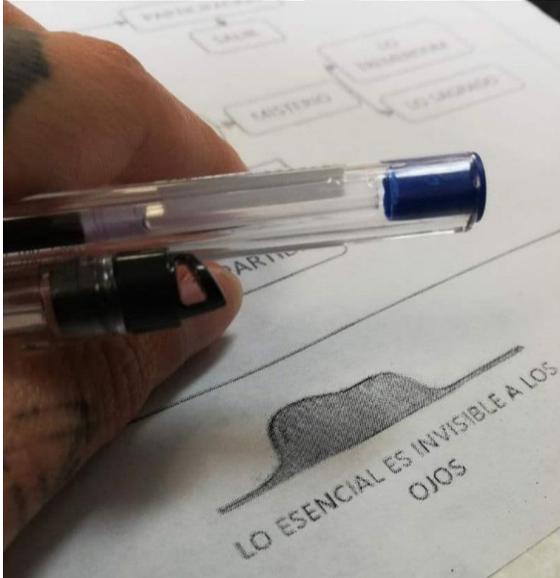
ANEXO 2. ALGUNAS FOTOGRAFÍAS



Algunos espacios de la UAM Xochimilco, fotografiados por “A” alumna de psicología.



Transcurrir del tiempo en UAM Azcapotzalco cuando se estudia, la noche y los amaneceres. Fotografiados por “V” alumno de sociología.



Habitar la UAM Azcapotzalco Ser y pertenecer, la universidad como una constante. Fotografiados por "S" alumno de sociología.

ANEXO 3. GUIA DE ENTREVISTA

Objetivo. Identificar significados y sentidos asociados a la formación profesional, experiencias y vivencias dentro de su proceso educativo universitario que abonen a los planteamientos teóricos y las preguntas de investigación.

Preguntas de investigación. ¿Qué sentidos y significados se asocian a la universidad? ¿Qué sentidos se construyen alrededor de las ciencias sociales? ¿Cómo se significa el proceso de formación profesional? ¿Qué significa ser un científico social? ¿De qué manera influye la formación profesional en la identidad?

Modalidad. Virtual mediante la plataforma zoom.

Estructura. Entrevista semi estructurada.

Requerimientos. Computadora de escritorio, conexión a internet, licencia de zoom, micrófono y cámara, cuaderno de notas o aplicación virtual.

Duración. 1:30 horas

ENCUADRE. Bienvenida y agradecimientos. Presentación del investigador y los objetivos de la entrevista. Descripción de la dinámica de trabajo y participación.

1.1 Duración de la sesión (1:30 hrs).

1.2 Grabación de la sesión (en audio y vídeo).

1.3 Detalles éticos sobre la información (al finalizar la investigación).

EJES TEMÁTICOS.

Institución Educativa. Universidad: ¿Qué te llevo a entrar a la universidad? ¿Qué significa estar en la universidad? ¿Cómo dirías que se percibe en tu casa estudiar una licenciatura? ¿Crees que haya diferencia entre alguien que estudio la universidad y alguien que no?

Formación profesional: ¿Cómo se siente estar en la UAM? ¿Querías estudiar en otra universidad? ¿Qué te llevo a elegir tu carrera? ¿Cómo dirías que son los de sociales de la

UAM? ¿Hay algo que los identifique de los que no lo son? ¿Qué me dirías que es o hace un sociólogo? ¿Crees que exista una sola forma de serlo? ¿Qué has aprendido de tu carrera profesional?

Identidad Profesional: ¿Qué sería para ti ser un(a) científico social? ¿Crees que tu formación te lleve a verte de otro modo? ¿Crees que influya en tu identidad?

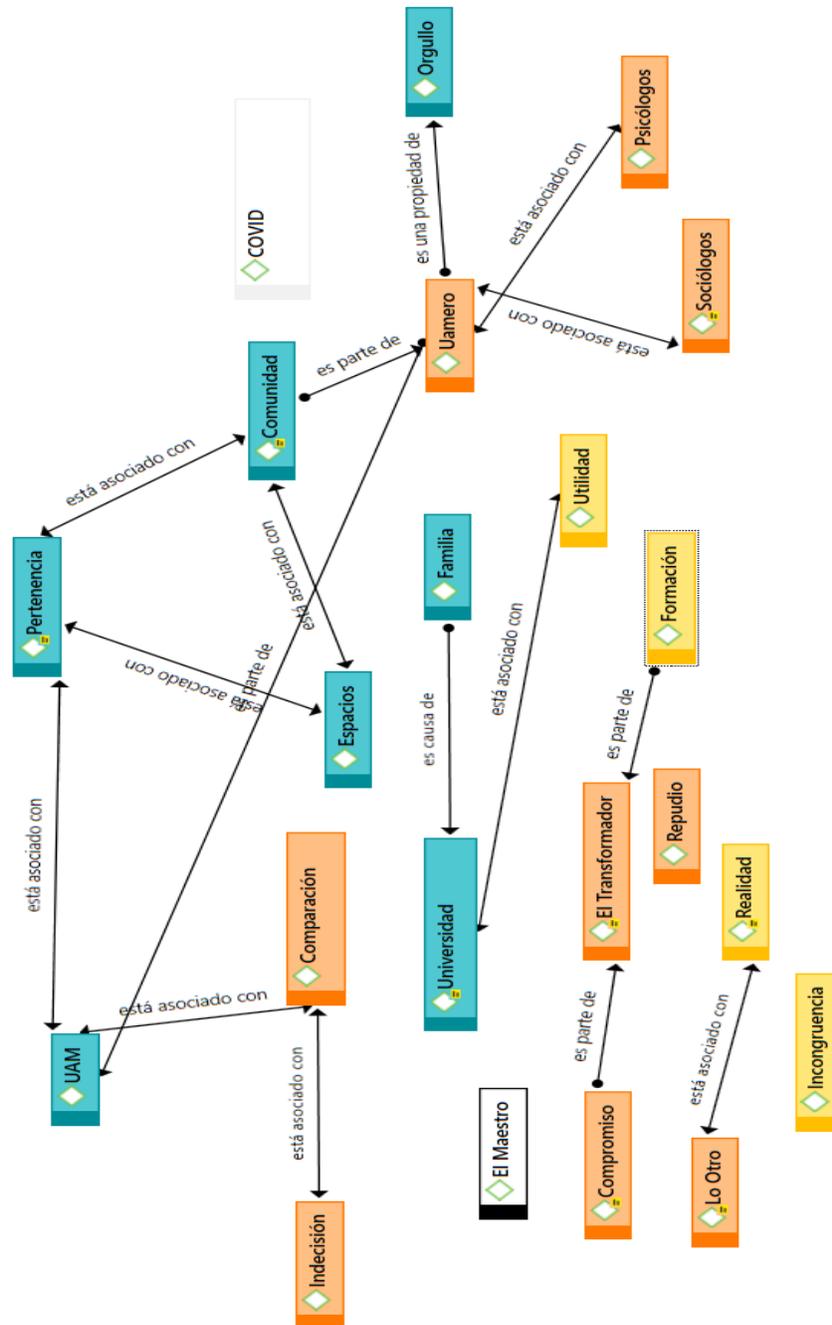
Relaciones Intersubjetivas: ¿Cómo te llevas con tus compañeros de clase? ¿Con los profesores? ¿Crees que esto influya en el aprendizaje o la formación? ¿Qué solías hacer con sus amigos en la UAM?

Impacto Social - Disciplina Científica: ¿Cómo entienden los sociólogos la ciencia? ¿Y las ciencias sociales? ¿Cuál consideras que deba ser el papel de los científicos sociales en la sociedad? ¿Crees que sea así actualmente? ¿Qué crees que se espera de ti al egresar? ¿Crees que tu proceso formativo ha sido congruente con eso? ¿Cómo has sentido este proceso de formación en pandemia?

PRESENTACIÓN FOTOGRÁFICA. Se proyectará el collage con las imágenes previamente solicitadas y se comentará libremente en relación a éste durante 5 a 10 minutos. ¿Qué ha sido lo mejor de tu carrera?

CIERRE. Agradecimientos.

ANEXO 4. DIAGRAMA DE CÓDIGOS EN LA FASE DE ANALISIS MEDIANTE EL SOFTWARE ATLAS.TI



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, P. A. (2011). Tramar el sentido, tejer los signos, narrar las acciones. Una mirada semiótica a las significaciones imaginarias sociales. *Revista lenguaje*, 39(1), pp. 231-252. <https://core.ac.uk/download/pdf/11863349.pdf>
- Aguilar, M. A. (2005). *La licenciatura en psicología social y la UAMI desde la perspectiva de sus estudiantes. Un ejercicio en investigación cualitativa a partir de grupos focales*. UAM.
- Aliaga, F. y Pintos, J. L. (2012). Introducción: La investigación en torno a los imaginarios sociales. Un horizonte abierto a las posibilidades. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, (11)2, pp. 11-17. <https://www.redalyc.org/pdf/380/38024616002.pdf>
- Aliaga, F., Maric, M. L. y Uribe, C. (2018). *Imaginarios y representaciones sociales: Estado de la investigación en Iberoamérica*. USTA.
- Alvarado, M. E. y Flores, F. (2010). Percepciones y supuestos sobre la enseñanza de la ciencia. Las concepciones de los investigadores universitarios. *Revista Perfiles Educativos*. (XXXII)128, pp. 10-26. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2010-128-percepciones-y-supuestos-sobre-la-ensenanza-de-la-ciencia-las-concepciones-de-los-investigadores-universitarios.pdf>
- Ameigeiras, A. (2019). La fotografía en la investigación cualitativa: entre la sociología y la antropología visual. En I. Vasilachis (coord) *Estrategias de investigación cualitativa. Volumen II*. Gedisa.
- Anzaldúa, R. E. (noviembre 2007). *Reflexiones sobre la educación: una mirada desde Cornelius Castoriadis*. [Memoria electrónica] Congreso Mexicano de Investigación Educativa, SLP México.
- Anzaldúa, R. E. (2009). La formación docente: subjetivación de imaginarios. *Revista Ide@s*. (9)45, pp. 362-378. <https://sices.guanajuato.gob.mx/resources/ideas/ebooks/45/descargas.pdf>
- Anzaldúa, R. E. (2012). *Imaginario social: creación y sentido*. UPN.
- Anzaldúa, R. E. (noviembre 2013). *Investigar lo imaginario en educación*. [Memoria electrónica] Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Guanajuato, México.
- Arruda, A. (2020). Imaginario social, imagen y representación social. *Revista cultura y representaciones sociales*, (15)29, pp. 37-62. <http://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/817/pdf>
- Ávila-Fuenmayor, F. (2006). El concepto de poder en Michel Foucault. *Revista Telos*, (8)2, pp. 215-234. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99318557005.pdf>
- Baeza, M.A. (2003). *Imaginarios sociales. Apuntes para la discusión teórica y metodológica*. Editorial Universidad de Concepción.
- Bachelard, G. (1978). *El agua y los sueños: Ensayo sobre la imaginación de la materia*. FCE.
- Bachelard, G. (1993). *La poética de la ensoñación*. FCE.

- Balduzzi, M. M. y Egle, R. (2010). Representaciones sociales e ideología en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, (12)2, pp. 65-83. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80218376004.pdf>
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en la investigación cualitativa*. Morata.
- Barrenechea, C. (2017). Pierre Bourdieu: El poder en el campo de la educación y la pedagogía. *Revista Horizonte de la Ciencia*, (7)12, pp. 223-239. https://www.researchgate.net/publication/318874492_Pierre_Bourdieu_el_poder_en_el_campo_de_la_educacion_y_la_pedagogia
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2000). Sobre el poder simbólico. En *Intelectuales, política y poder*. Bourdieu, P. (2000) (Trad. A. Gutiérrez) EUDEBA (Trabajo original publicado en 1999). https://sociologiac.net/biblio/Bourdieu_SobrePoderSimbolico.pdf
- Cárdenas, V. (2017). *La práctica profesional de egresados de Psicología Social de la UAM-Iztapalapa. Análisis de casos particulares*. ANUIES.
- Carretero, E. (2011). *El orden social de la posmodernidad. Ideología e imaginario social*. Erasmus.
- Casillas, M. A., Garay, A., Vergara, J. y Puebla, M. (2001). Los estudiantes de la UAM-A un sujeto social complejo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (6)11, pp. 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001109.pdf>
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. EUDEBA.
- Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Gedisa.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Coffey, A. & Atkinson P. (2003). *Cómo encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Contus.
- Colina, A. (2010). El crecimiento del campo de la investigación educativa en México. Un análisis a través de sus agentes. *Revista Perfiles Educativos*, (XXXIII)32, pp. 10-28. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13218510002.pdf>
- Corona, B. y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Gedisa.
- Covarrubias, P. (2009). El carácter científico de la psicología. Un estudio sobre representaciones de sus estudiantes. *Revista Perfiles Educativos*, (XXXI)126, pp. 8-29. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v31n126/v31n126a2.pdf>
- De Alba, M. y Girola, L. (2018). Imaginarios y representaciones sociales. Un estado del arte en México. En F. Aliaga, M. Maric y J. Uribe (Eds) *Imaginarios y representaciones sociales. Estado de la investigación en Iberoamérica*. USTA
- Desatnik, O. (2011). Construcción del conocimiento e identidad profesional. *Revista Perfiles Educativos*. (XXXIII)134, pp. 198-201. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n134/v33n134a13.pdf>
- Diz, J. (2017). Lo que entiendo por imaginario social. *Revista Imaginación o barbarie*. 8, pp. 47-60. https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2017/10/8imagbarbarie_vfa.pdf
- Durand, G. (1968). *La imaginación simbólica*. Amorrortu.
- Durkheim, E. (1982). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Akal

- Durkheim, E. (1989). *Educación y sociología*. Colofón.
- Fariás, F. (2009). La Epistemología de las Ciencias Sociales en la Formación por Competencias del Pregrado. *Revista Cinta Moebio*, 34, pp. 58-66. <https://www.moebio.uchile.cl/34/farias.html>
- Fernández, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas, imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Biblos.
- Franco, Y. (2003). *Magma. Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, filosofía, política*. Biblos.
- Franco, Y. (2017). *Lógica de Magmas, Glosario*. Magma. Sitio sobre la obra psicoanalítica, filosófica y política de Cornelius Castoriadis [sitio web]. <http://www.magma-net.com.ar/home.htm>
- Foucault, M. (1994). *Estrategias de Poder*. Paidós.
- García, N. (2007). ¿Qué son los imaginarios y cómo actúan en la ciudad? Entrevista por Alicia Lindón. *Revista Eure*, (XXXIII)99, pp. 89-99. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/eure/v33n99/art08.pdf>
- García-Bullé, S. (2020, sept, 3). *La crisis mexicana de la inversión en el conocimiento científico*. Observatorio. Instituto para el futuro de la educación [sitio web]. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/crisis-investigacion-conacyt>
- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Revista curriculum y formación del profesorado*. (5)2, pp. 0-15. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750203.pdf>
- Girola, L. (2010). Representaciones e imaginarios sociales. Tendencias recientes en la investigación. En De la E. De la Garza, y G. Leyva (Eds) *Tratado de Metodología de las Ciencias Sociales: Perspectivas actuales*. FCE.
- Gómez, C. y Ramos, C. (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. UNAM.
- Gómez, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), p. 71-87. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v46n182/0185-2760-resu-46-182-71.pdf>
- Gómez, E. (2012). *De la cultura Kodak a la imagen en red. Una etnografía sobre fotografía digital*. UOC.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. Pomares.
- Gravano, A. (2011). Imaginarios urbanos y facilitación organizacional: estudio comparativo de casos. *Revista Publicar* – (IX)XI, pp. 11-32. <https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/viewFile/1205/1060>
- Hermann-Acosta, A. (2019). Universidad abierta y descentralizada: la meta-universidad en la sociedad red. *Revista de imaginación o barbarie*. 19, pp. 76-83. <https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2019/12/boletc3adn-nc2ba-19-1.pdf>
- Hernández, S. T. (2009). El paradigma de la educación: una forma de posicionarse en el mundo. *Revista Ide@s*. (4)45, pp. 37-77. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211181003.pdf>
- Hume, D. (2003). *Investigación sobre el entendimiento humano*. Mestas.
- Jiménez, M. A. (2012). Cornelius Castoriadis. La subversión de lo imaginario. *Revista Acta-Sociológica*, 58, pp. 115-133. https://www.researchgate.net/publication/332159969_CORNELIUS_CASTORIADIS_LA_SUBVERSION_DE_LO_IMAGINARIO

- Kamberelis, G. y Dimitriadis, G. (2015). Grupos Focales. En N. Dezmin y Y. Lincon (Eds) *Manual de investigación cualitativa. Volumen IV. Métodos de recolección y análisis de datos*. Gedisa.
- Kant, I. (2012). *Crítica de la razón pura*. Porrúa.
- Lacan, J. (8 de julio 1953). *El simbólico, el imaginario y el real*. Traducido por Luisa M. Matallana. [Conferencia]. <https://clinicaypsicoanalisis1.webnode.es/news/el-simbolico-el-imaginario-y-el-real-1953-jacques-lacan/>
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Catedra.
- LaPlanche, J. y Pontalis, J. B. (1996). *Diccionario de psicoanálisis*. Paidós.
- Lampert, E. (2009). (Re)crear la universidad: una premisa urgente. *Revista Perfiles Educativos*. (XXXI)126, pp. 100-114. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v31n126/v31n126a6.pdf>
- Lindón, A., Noyola, J. y Hiernaux, D. (2000). *La construcción social de un territorio emergente: el Valle de Chalco*. CM.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2013). *La estetización del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico*. Anagrama.
- Laso, E. (1993). La clasificación de las ciencias y su relación con la tecnología. En E. Díaz (coord.) *La ciencia y el imaginario social*. Gedisa.
- Maffesoli, M. (2012). *El ritmo de la vida. Variaciones sobre el imaginario posmoderno*. Siglo XXI.
- Martí, J., Martí, M., Vargas, O. y Moncayo, J. (2014) Reflexión sobre los discursos en educación superior, una mirada desde la psicología social crítica. *Revista de Educación Superior*, (43)172, pp. 33-55. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v43n172/v43n172a3.pdf>
- Martín, M. V. y Torres, M. (2014). Imágenes e imaginarios en el espacio público virtual: apuntes para una agenda de investigación. *Revista Razón y Palabra*, 87, pp. 22-33. <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/614/642>
- Mella, O. (2000). Grupos focales (focus groups) técnica de investigación cualitativa. *Revista CIDE*, 3, pp. 1-27. <http://files.palenque-de-egoya.webnode.es/200000285-01b8502a79/Grupos%20Focales%20de%20Investigaci%C3%B3n.pdf>
- Moreno, C. H. (2006). Bourdieu, Foucault y el poder. *Revista voces y contextos*, (I)II, pp. 1-14. <https://www.redalyc.org/pdf/2110/211015573008.pdf>
- Moreno, V. y Zamora, M. (2000). La imagen de los científicos en los niños de educación primaria en Aguascalientes. *Investigación y Ciencia*, 21, pp. 74-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6150368>
- Murcia, N. (2006). Vida universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos. [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales, Colombia]. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20100201034418/TESISNAPOLEONMURCIA.pdf>
- Nájera, O. (2017). La función simbólica del imaginario. *Revista imaginación o barbarie*, 9, 8-15. https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2016/05/9imagbarbarie_v10a.pdf
- Negróni, P. (2011). Castoriadis y el proyecto de autonomía. *Revista Catedra Paralela*, 8, pp. 199-214. <https://core.ac.uk/download/pdf/61705444.pdf>
- Nicolás Guillermo Allasia. (25 de marzo 2020). *Bourdieu – Espacio social y poder simbólico*. [Archivo de video]. <http://www.youtube.com/watch?v=Ngqciw85bk4>

- Ordaz, M. (2016). Juventudes fragmentadas. Reseña. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (21)71, pp. 1305-1310. <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v21/n071/pdf/71013.pdf>
- Olivares, O. (2010). Reflexiones sobre el espacio en las ciencias sociales: enfoques, problemas y líneas de investigación. Reseña de libro. *Revista de Investigaciones Geográficas*, no. 73, pp. 153-156. <http://www.scielo.org.mx/pdf/igeo/n73/n73a17.pdf>
- Olivares, E. (2019, ago 21). *¿Qué piensan los mexicanos de la ciencia en pleno 2019?* Códigospagueti [sitio web]. <https://codigospagueti.com/noticias/ciencia/ciencia-mexico-2019-encuesta/>
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Lewis, T. y Tacchi, J. (2016). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Morata.
- Ramírez, B. (2017). La identidad como construcción de sentido. *Revista Andamios*. (14)33, pp. 195-216. <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v14n33/1870-0063-anda-14-33-00195.pdf>
- Rayón, L., Romera, M. J., De las Heras, A. M., Torrego, A. y García-Vera, A. (2020). *Funciones de la foto-elicitación y la narración fotográfica en el estudio de casos y en los grupos de discusión*. [Archivo PDF]. https://ciaiq.org/wp-content/uploads/2020/03/Proposta6_CIAIQ2020_Painel_FotoElicitacion_ES_DETECESE.pdf
- Red de Imaginarios y Representaciones. (8 de octubre 2020). *La investigación situada: construcción de teoría en/sobre la escuela desde los imaginarios sociales*. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=-w0SZVDUsYk>
- Rizvi, F. (2010). La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neoliberal. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, pp. 185-210. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/viewFile/7529/7197>
- Ruiz, M. y López, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la Educación Superior*, (48)189. <http://resu.anui.es/ojs/index.php/resu/article/view/612>
- Salcedo, J. (1977). Del concepto de espacio-social. *Revista Internacional de Filosofía*, (7)3-4, pp. 257-275. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044756>
- Saravi, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en construcción de la desigualdad*. FLACSO.
- Silva, A. (2006). *Imaginarios Urbanos*. Arango.
- Simmel, G. (2014). *Sociología 2. Estudio sobre las formas de socialización*. FCE.
- Simonetti, G., Ponce, M., Lerma, S., Quiroga, V. y Turco, L. (2005). *Los imaginarios sociales de la ciencia*. [Acta de Congreso]. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-051/30.pdf>
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup*. [Archivo PDF]. https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf

- Toboso, M. y Valencia, G. (2008). Una representación discursiva del espacio-tiempo social. *Revista Estudios Sociológicos*, (XXXVI)76, pp. 119-138.
<https://www.redalyc.org/pdf/598/59826105.pdf>
- Torres, V. (2016). Henri Lefebvre y el espacio social: aportes para analizar procesos de institucionalización de movimientos sociales en América Latina - La organización Barrial Tupac Amaru (Jujuy Argentina) *Revista Sociologías*. (18)43, pp. 240-270.
<https://www.scielo.br/pdf/soc/v18n43/1517-4522-soc-18-43-00240.pdf>
- Valera, S. y Pol, E. (1994). El concepto de identidad social urbana: una aproximación entre la psicología social y la psicología ambiental. *Anuario de psicología*, 62, pp. 5-24.
<file:///C:/Users/USER/Downloads/61126-Text%20de%20l'article-89124-1-10-20071022.pdf>
- Valdoski, F. (2013). *Aproximaciones al concepto de la producción del espacio a partir de los contenidos lefebvrianos*. ALBA SUD. Investigación y comunicación para el desarrollo.
<http://www.albasud.org/noticia/es/639/aproximaciones-al-concepto-de-la-produccion-del-espacio-a-partir-de-los-contenidos-lefebvrianos>
- Vargas, M., Jaraba, B. y Romero, L. (2005). Competencias laborales y la formación universitaria. *Revista Psicología desde el Caribe*, 16, pp. 64-91.
<https://www.redalyc.org/pdf/213/21301603.pdf>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vergara, A. (2002). *Imaginario horizontes plurales*. CONACULTA.
- Villanueva, E. (2010). Perspectivas de la educación superior en América Latina: construyendo futuro. *Revista Perfiles Educativos*. (XXXII)129, pp. 86-101.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n129/v32n129a6.pdf>



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

ACTA DE EXAMEN DE GRADO

No. 00011

Matrícula: 2193803380

MAGMAS SIMBÓLICOS:
IMAGINARIOS SOCIALES
UNIVERSITARIOS SOBRE LA
IDENTIDAD ESTUDIANTIL Y LA
FORMACIÓN PROFESIONAL

Con base en la Legislación de la Universidad Autónoma Metropolitana, en la Ciudad de México, se presentaron a las 12:00 horas del día 20 del mes de octubre del año 2021 POR VÍA REMOTA ELECTRÓNICA, los suscritos miembros del jurado designado por la Comisión del Posgrado:

DR. MIGUEL ANGEL AGUILAR DIAZ
DR. RAUL ENRIQUE ANZALDUA ARCE
DRA. LIDIA GRACIELA GIROLA MOLINA

Bajo la Presidencia del primero y con carácter de Secretaria la última, se reunieron para proceder al Examen de Grado cuya denominación aparece al margen, para la obtención del grado de:

MAESTRA EN PSICOLOGIA SOCIAL

DE: ARELY VIANEY RAMIREZ CORTES

y de acuerdo con el artículo 78 fracción III del Reglamento de Estudios Superiores de la Universidad Autónoma Metropolitana, los miembros del jurado resolvieron:

APROBAR

Acto continuo, el presidente del jurado comunicó a la interesada el resultado de la evaluación y, en caso aprobatorio, le fue tomada la protesta.



ARELY VIANEY RAMIREZ CORTES
ALUMNA

REVISÓ

MTRA. ROSALVA BERANO DE LA PAZ
DIRECTORA DE SISTEMAS ESCOLARES

DIRECTOR DE LA DIVISIÓN DE CSH

DR. JUAN MANUEL HERRERA CABALLERO

PRESIDENTE

DR. MIGUEL ANGEL AGUILAR DIAZ

VOCAL

DR. RAUL ENRIQUE ANZALDUA ARCE

SECRETARIA

DRA. LIDIA GRACIELA GIROLA MOLINA