

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

**PRODUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN DE POSICIONAMIENTOS SOCIALES  
INCIERTOS EN LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE SOCIOLOGÍA DE  
LA FES ARAGÓN-UNAM. *HABITUS*, ELECCIÓN E INDETERMINACIÓN.**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO EN

**DOCTOR EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA

ARMANDO ULISES CERÓN MARTÍNEZ

ASESORA: DRA. ANITA HIRSCH ADLER

JUNIO DE 2007



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS

A Dios, mi Dios, en quien somos, nos movemos y vivimos. No sólo por darle sentido a mi vida, sino por ser quien eres, el Eterno, quien nunca cambia, por haber diseñado la eternidad para conocerte.

A Claudia, mi esposa, amiga y compañera, por ser lo mejor que me ha sucedido en la vida. Sin ti no sería posible este producto. Eres el soporte invisible pero siempre presente en cada momento importante. Gracias por existir y por compartir tus sueños conmigo.

A la Dra. Anita Hirsch Adler, no solo por ser mi asesora, sino por ser un apoyo efectivo en todo tiempo y un gran ser humano.

A la Dra. Susana García Salord, quien me enseñó con profesionalismo, ejemplo y compromiso que el mundo es diferente y que se puede sacar provecho de esa diferencia. Mis palabras son cortas para expresar mi admiración por lo aprendido en sus seminarios.

A la DGAPA por su apoyo con la beca PASPA.

Aquellos que critican el carácter “francés” de mis resultados no ven que lo que es importante no son los resultados, sino los procesos según los cuales fueron obtenidos. Las teorías son programas de investigación que llaman no a la “discusión teórica” sino a la puesta en obra práctica que refuta o generaliza.

PIERRE BOURDIEU, Entrevista dada en relación al *Oficio de sociólogo*.

De modo que el sociólogo que busca transmitir un habitus científico tiene más en común con un entrenador deportivo de alto nivel que con un profesor de la Sorbona. Dice muy poco de primeros principios o preceptos generales como hice yo en *El oficio de sociólogo*, pero sólo si sabe que no puede detenerse allí: no hay nada peor, en cierto sentido, cuando la epistemología se transforma en un tópico de disertación o de conversación en sociedad, o en un *sustituto de la investigación*. El sociólogo enseña por medio de sugerencias prácticas, y en esto se parece mucho a un entrenador que imita una jugada (“si yo fuera tú haría esto...”) o “corrigiendo” las prácticas a medida que se las ejecuta, en el espíritu de la práctica misma.

PIERRE BOURDIEU, *Transmitir un oficio*.

Es cierto que el poder desrealizante de la institución escolar se ejerce muy particularmente en una disciplina como la sociología, “neutralizando” los saberes que ella trata de transmitir haciendo de ellos simples saberes de de escuelas para la escuela. En efecto, los cursos de sociología son con mucha frecuencia para los estudiantes (y también para los docentes) este mínimo que hay que aprender y ser capaz de restituir para pasar la prueba de fin de año. Ahora bien, una verdadera asimilación de la trayectoria sociológica y de su experiencia tendría que tener por efecto modificar de manera más profunda y duradera la percepción ordinaria del mundo social.

PATRICK CHAMPAGNE, REMI LENOIR, DOMINIQUE MERLLIÉ, LOUIS PINTO, *Iniciación a la práctica sociológica*.

## ÍNDICE

	<i>pág.</i>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	i
UTOPIÁS ESCOLARES: EL CASO DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE SOCIOLOGÍA DE LA FES ARAGÓN.	iv
TRES MANERAS POSIBLES DE TRATAMIENTO	viii
POSTURA ANALÍTICA ELEGIDA ENFOQUE RELACIONAL DE BOURDIEU EN ESTADO TEÓRICO.	xiv
MÉTODO DE EXPOSICIÓN	xvii
<b>PRIMERA PARTE</b>	
ESBOZO PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PERFIL DEL ESTUDIANTE DE SOCIOLOGÍA DE LA FES ARAGÓN.	1
1. EL PROBLEMA DE LA ELECCIÓN DE UNA CULTURA TEÓRICA PARA EL ABORDAJE DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN.	1
1.1 DOS CAMINOS POSIBLES: ENTRE IDENTIDAD Y HABITUS DEL ESTUDIANTE DE SOCIOLOGÍA FORMADO EN LA FES ARAGÓN.	1
1.2 LAS TEORÍAS DE LA IDENTIDAD.	2
1.2.1 LA CONCEPCIÓN ESENCIALISTA DE LA IDENTIDAD	2
1.2.2 LA POSTURA DIALÉCTICA	4
1.2.3 LA POSTURA OBJETIVISTA	6
1.2.4 LA IDENTIDAD COMO CONSTRUCCIÓN RELACIONAL Y SITUACIONAL	9
1.2.5 LA IDENTIDAD COMO ORIENTADORA DE SENTIDO Y PRODUCTO DEL DISCURSO	15
2. LOS PRIMEROS TRAZOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PERFIL SOCIOLÓGICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE SOCIOLOGÍA DE LA FES ARAGÓN	21
2.1 EL CONTEXTO DEL OBJETO A CONSTRUIR	21

2.2 ELECCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	23
2.3 AGRUPACIÓN DE LOS PRIMEROS DATOS OBTENIDOS DE LA MUESTRA TOTAL	28
2.3.1 A QUÉ EDADES INGRESAN LOS JÓVENES ASPIRANTES A SOCIÓLOGOS? LOS ALUMNOS DE PRIMER INGRESO	32
2.3.2 LA ESCOLARIDAD DE LOS PADRES EN LOS ALUMNOS DE 1º SEMESTRE	
2.3.3 ESCOLARIDAD DE LOS PADRES Y ELECCIÓN POR LA CARRERA	43
2.3.4 EL INGRESO ECONÓMICO FAMILIAR Y LA ESCOLARIDAD DE LOS PADRES	46
2.3.5 ELECCIÓN PROFESIONAL E IDENTIDAD. UNA DISCIPLINA DE OIDAS.	49
2.4 UNA INTERROGANTE NECESARIA	56
2.5 LOS LÍMITES DEL CONCEPTO DE IDENTIDAD	59
2.6 UNA OPCIÓN ALTERNATIVA: EL <i>HABITUS</i> COMO ELECCIÓN E INDETERMINACIÓN.	61
<b>SEGUNDA PARTE</b>	
3.- ENTRE LO BURDO Y LO BOURDIANO. ALCANCES Y LÍMITES DE LAS CATEGORÍAS DEL ENTENDIMIENTO PARA EL OFICIO DE INVESTIGADOR.	68
3.1 A PROPÓSITO DE DISTINGUIR PARA HACER: ENTRE <i>LECTORES</i> Y <i>AUCTORES</i> .	69
3.2 EL PENSAMIENTO DE BOURDIEU EN ESTADO TEÓRICO.	71
3.2.1 PIERRE BOURDIEU: ¿UN ESTILO DE VIDA O UNA VIDA ESTILIZADA?	75
3.3 LAS CATEGORÍAS UTILIZADAS. UNA LÓGICA DE EXPOSICIÓN.	81
3.3.1 EL CAMPO SOCIAL Y SUS MÚLTIPLES DIMENSIONES.	83
3.3.2 LOS DISTINTOS TIPOS DE CAPITAL.	93
3.3.3 <i>HABITUS</i> .	104

3.3.4 UNA TAXONOMÍA SOCIAL. LAS CLASES SOCIALES.	109
3.3.5 LA LUCHA DE LOS ENCLASAMIENTOS.	112
4. LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE SOCIOLOGÍA. PERFILES SOCIOLÓGICOS.	115
4.1 UNA PERSPECTIVA DISTINTA PARA UN MISMO UNIVERSO. LA METODOLOGÍA RELACIONAL DE PIERRE BOURDIEU EN <i>ESTADO PRÁCTICO</i> .	125
4.2 LOS MÚLTIPLES ROSTROS DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE SOCIOLOGÍA DE LA FES ARAGÓN. UNA INSTANTÁNEA.	127
4.2.1 EL ESPACIO SOCIAL Y SUS APUESTAS.	131
4.2.2 LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO SOCIAL POR LA CONSTITUCIÓN DE LAS POSICIONES. EL CAMPO.	142
4.2.3. LAS CONDICIONES OBJETIVAS DE VIDA.	145
4.2.4. LOS BIENES MATERIALES COMO OBJETIVACIÓN.	150
4.2.5. EL ORIGEN GEOGRÁFICO Y EL ESPACIO SIMBÓLICO.	154
4.2.6. <i>HABITUS</i> : ELECCIÓN E INDETERMINACIÓN.	165
4.2.6.1. ELECTORES ELEGIDOS.	170
4.2.6.2. MOTIVACIÓN PARA ELEGIR LA CARRERA.	171
4.2.6.3. ELECCIÓN ESCOLAR Y AMBIENTE FAMILIAR.	176
4.2.6.4. EDAD ESCOLAR.	184
4.2.6.5. POSICIONAMIENTO Y REPOSICIONAMIENTO.	188
4.2.6.6. ALIENÍGENAS EN SU PROPIO TERRENO.	193
4.2.6.7. UNA DISCIPLINA REFUGIO.	193
CONCLUSIONES	200
ANEXOS	218
PRFILES DE ALGUNOS ENTREVISTADOS	264
BIBLIOGRAFÍA	290

# **PRODUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN DE POSICIONAMIENTOS SOCIALES INCIERTOS EN LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE SOCIOLOGÍA DE LA FES ARAGÓN-UNAM. *HABITUS*, ELECCIÓN E INDETERMINACIÓN.**

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación gira en torno al proceso formativo de educación superior y sus *prácticas sociales* en el sentido propuesto por Pierre Bourdieu a lo largo de su obra. De manera particular se analizan las prácticas sociales y sus procesos electivos en la FES Aragón, y más concretamente, en los alumnos de la carrera de sociología entre los años 2004 al 2005 en ambos turnos, en sus generaciones 2005-I y 2006-I, abarcando todos los semestres.

La inquietud de analizar este espacio escolar nace de razones que me ligan como investigador a mi objeto de estudio, pues al haber sido formado yo mismo en esta carrera en el momento en que sólo existían en su declive dos paradigmas de explicación del mundo (marxismo y funcionalismo), y presenciar el tremendo impacto que causó en los profesores de “izquierda” el derrumbe definitivo del bloque socialista de oriente en el que se sustentaba toda la esperanza teórico-política del marxismo escolarizado, fue notorio que en las generaciones



posteriores de estudiantes de la carrera hubiese un cambio en su concepción del mundo y, por lo tanto, en su actuar en él. Quizás deba enfatizar para el lector que no conozca mucho de las características particulares de la FES Aragón, que los estudiantes de la carrera de sociología formados en la vieja dicotomía ya mencionada, eran activos políticamente, pues eran quienes movilizaban y encabezaban cualquier demanda tanto en el interior de la FES como fuera de ella (por ejemplo, la reducción del costo de copias fotostáticas, la destitución de jefes o secretarios técnicos de la carrera, o bien lograr que la ruta de autobuses que sólo daba servicio hasta la Avenida Central en los límites del Estado de México con el Distrito Federal, llegase después a las puertas de la escuela, entre otras demandas). Esta clase de estudiantes parecían no tener problemas para definirse desde la sociología que les había sido impartida, ni para definir qué tipo de carrera era la que habían elegido. Muchos de ellos habían abrazado el papel revolucionario que les confería una formación marxista y, en situaciones menos extremas, la visión marxista del mundo era un estilo de vida que llevó a algunos al rechazo de la vida burguesa como la adquisición de un automóvil propio o aún el negarse a la titulación para no ser cómplices con el sistema.

Después, al incorporarme como profesor de asignatura las condiciones al interior de la carrera habían cambiado notablemente: se actualizaron los planes y programas de estudio; junto con los docentes veteranos había nuevos profesores que se caracterizaban por pertenecer a recientes generaciones de sociólogos (muchos de ellos eran originalmente ayudantes de profesor); la estabilidad laboral de los funcionarios que coordinaban la carrera se hizo notoria (los más recientes –

antes de los actuales- alcanzaron diez años de ejercicio en esas funciones) y, lo que más llama la atención, la pasividad, indiferencia e incertidumbre identitaria que en la actualidad caracterizan a los alumnos de sociología de la FES Aragón en relación a la carrera y a la vida misma.

De ningún modo se pretende evaluar o cualificar si una postura estudiantil es mejor o no que la otra, lo que se intenta es hacer inteligible el porqué de la constante indefinición que el estudiante de la carrera de sociología manifiesta en sus prácticas sociales, pretendiendo construirla –la indefinición- como un caso particular de lo posible, tratando de relacionar científicamente y con sentido los hechos que allí se intentan analizar. Claro que estos últimos aspectos de *incertidumbre* no son rasgos exclusivos de los sociólogos aragoneses, sino más bien elementos constitutivos de la época actual (recuérdese los estudios sobre la *posmodernidad* y todos los debates sobre la llamada “generación X”, entre otros).

Subrayando pues, que la indefinición y la incertidumbre no son elementos exclusivos de los estudiantes de sociología de la FES Aragón, lo que se pretende rescatar es el *cómo operan en la práctica social* estos rasgos en este espacio social particular, y cómo se genera una visión y división del mundo desde una toma de posición particular, la de ser sociólogo formado en la FES Aragón. Así, la carrera de sociología, en tanto que práctica social, es a la vez entendida como espacio social en el que operan *estrategias de producción y reproducción de posicionamientos sociales inciertos*, y no por el cálculo racional consciente de los agentes tal como los presenta la concepción sociológica de Weber, sino, como le

llama Pierre Bourdieu al *habitus*, por ese “operador de cálculo inconsciente, principio no elegido de todas las elecciones” que ha posicionado al estudiante de esta licenciatura en un espacio muy particular por las características sociales que trae incorporadas, produciendo y reproduciendo, en este caso exclusivo, el factor de incertidumbre típico del sociólogo aragonés en formación en los umbrales del siglo XXI.

#### UTOPIÁS ESCOLARES: EL CASO DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE SOCIOLOGÍA DE LA FES ARAGÓN.

Lo que más define hoy a un sociólogo que transita por su periodo formativo en los estudios de nivel superior es su constante indefinición disciplinar, el no saber dar cuenta de lo que ha estudiado y de las habilidades incorporadas, y esto es particularmente palpable en los actuales estudiantes de la carrera de sociología de la FES Aragón. Esta indefinición permanente es resultado de múltiples complicidades ontológicas inherentes a la inerte dinámica social que caracteriza a nuestros tiempos actuales (hablo en plural dado que, a diferencia de las sociedades llamadas premodernas, en las que, si bien el *tiempo* era también ya una convención social, el sentido y asunción del tiempo era más homogéneo de lo que ahora ocurre en ciudades como la de México D.F. y su área metropolitana).

Considerados como hijos de todas las crisis posibles (económicas, culturales, ideológicas, familiares, identitarias, políticas, etc.), los jóvenes de hoy son un intenso magma contradictorio al pretender “saber” muy bien qué es lo que no quieren, y a la vez no identificar tácitamente qué desean o qué camino quieren

seguir. De esta generación “X” o también llamada “Peter Pan”, el sentido común haría suponer que quienes han encontrado un camino más o menos estable y lo han transitado, como es el caso de los trayectos escolares, deberían escapar en alguna manera del permanente caos al que han sido sujetados –no de manera voluntaria-, y tener una mejor alternativa de vida y convertirse en la esperanza de una sociedad caracterizada por el desencanto. Este sería el caso de los jóvenes estudiantes de nivel superior que están en la etapa final del trayecto escolar al cual han “decidido” apostarle su tiempo y esfuerzo vital con el noble fin de obtener un beneficio redituable en la vida social a la que están adscritos.

Sin embargo, pensar así es hacerlo desde la *docta ignorancia* que otorga el sentido común que no ha sido filtrado por el proceso de la reflexión de la sana vigilancia epistemológica que debería (en términos ideales) caracterizar los análisis con pretensiones de científicidad.

En términos óptimos, si se mira la trayectoria escolar como una composición de tramos más pequeños por los que hay que transitar, la estancia en las escuelas es de relativa permanencia al obedecer a periodos y lugares ya especificados de antemano por las estructuras sociales externas y objetivas que se le imponen al agente particular. Los tiempos escolares asignados oficialmente son conocidos por los agentes sociales: un año de educación preescolar, seis años de educación básica en la primaria y tres en la secundaria; la educación media superior consta también de tres años, y en promedio cuatro son necesarios para terminar una carrera a nivel superior, haciendo de las escuelas zonas de tránsito temporal que,

en el mejor de los casos, terminan en los estudios de educación superior y, más óptimamente, con un grado profesional. Vistos así, los estudios de educación superior se convierten en un destino óptimo a ser alcanzado por aquellos que tienen las posibilidades y las condiciones para hacerlo, una meta no propuesta de antemano de manera racional, clara y consciente por estos agentes sociales, una sutil imposición que en vez de sufrirla parecen disfrutarla quienes está marcados socialmente para ello.

En el caso particular de la carrera de sociología de la FES Aragón, si se le considera en ese sentido como destino final, el último tramo de todo un trayecto escolar como pudiera serlo cualquier otra carrera universitaria como la medicina o la abogacía, ocurre que como destino sea un *no destino* al no orientar de manera clara y específica acerca de qué hacer con lo adquirido en el periodo de formación universitaria (o en el peor de los casos, ni siquiera reconocerlo, por no detectarlo), convirtiéndose de manera paradójica en un *no lugar*, un *u-topos* en tanto que es un espacio en el que se realiza un proceso de formación disciplinar que carece de definición de quehacer específico al menos para los estudiantes en cuanto al rumbo a seguir tras el periodo formativo (al campo laboral o bien, proseguir en el campo académico a través de los posgrados), es decir, de un *reposicionamiento social*. Según Marc Augé, de la misma forma en que se adquieren identidades transitorias al ser transeúnte en los aeropuertos, en los centros comerciales, en el mercado, etc., al ser estudiante universitario se adquieren atribuciones no permanentes por ser ésta *una condición* y no un estado definitivo, salvo en los casos que los alumnos sufren una reconversión de esa condición estudiantil a un

estado profesional por la adquisición del grado académico como el punto final de la larga trayectoria escolar, o bien, al convertirse en profesores en la escuela donde fueron formados.

De ahí que se nos presente una serie de problemas sociopedagógicos particulares: ¿qué tipo de estudiante de sociología es el que se está formando en la FES Aragón? ¿Bajo qué criterios sociales se hace una elección, entre todas las otras posibilidades escolares, de una disciplina como la sociología en el contexto de una sociedad como la nuestra? ¿Quiénes a su vez son “elegibles” para la carrera de sociología en la FES Aragón? ¿Qué características socioculturales poseen? ¿Cómo operan sociológicamente los mecanismos de selección para el ingreso a esta carrera como opción vocacional en los estudios superiores? ¿Cómo aproximarse a los estudiantes y construirlos a la vez como objeto de estudio con pretensiones de validez científica? Los alumnos que no han elegido la carrera de sociología como su primera opción profesional ¿bajo qué circunstancias sí han decidido permanecer en ella? ¿Qué significa haberle apostado a una carrera como la sociología en el marco de una sociedad como la mexicana? Aún más, ¿qué significa ser sociólogo formado en la FES Aragón, y qué implicaciones prácticas se derivan de ello? ¿Cómo se elige a la vez una cultura teórica pertinente desde la cual abordar y construir en objeto de investigación científica un universo empírico de este tipo? Se sugiere aquí que una teoría sociopedagógica crítica es la óptima para dar respuesta a las inquietudes planteadas. En otros términos, que a un problema pedagógico se le apliquen herramientas de la sociología crítica.

## TRES MANERAS POSIBLES DE TRATAMIENTO

Quisiera distinguir de entre las posibilidades de análisis de la educación superior tres lineamientos generales: como *imaginario social*, como *organización oficial* y como *articulación de prácticas*. Como ***imaginario social*** la educación superior en México en los últimos años no ha respondido plenamente a las expectativas que la sociedad demanda de ella ni tampoco ha logrado encontrar la senda óptima para alcanzarlo, caminando sobre la inerte dinámica que caracteriza a la cultura mexicana en esa suerte de malévolta complicidad ontológica entre el sistema social y sus agentes participantes. Nada le asegura a un estudiante de educación superior que el haber alcanzado estudios universitarios sea sinónimo de éxito traducido en movilidad social o de un empleo acorde a la profesión y dignamente remunerado. Poseer estudios universitarios ya no cumple la función de movilidad social que todavía hasta la década de los 60's y 70's era posible.

Sin embargo, es de llamar la atención que pese a que lo anterior es algo conocido y difundido entre la sociedad mexicana, las familias le siguen apostando a que sus hijos alcancen estudios de nivel superior como medio de preparación e inserción social (de manera constante suelen decir los padres “la educación es la única herencia que les podemos dejar a nuestros hijos”). Lo anterior no niega la posición de privilegio que se alcanza al llegar a la vida universitaria en nuestra sociedad, sobre todo si se toma en cuenta la pirámide educacional, en la que en el vértice superior siempre se reduce el número de personas que logran acceder allí,

convirtiéndose en este sentido, en verdaderos agentes privilegiados los que arriban a la educación superior.

Los hogares mexicanos que tienen hijos en la universidad como pioneros dentro de la familia se benefician del capital simbólico (prestigio, en este caso) y de la satisfacción de haber logrado lo que los padres no alcanzaron, lo cual es compartido como un logro familiar conjunto (“con muchos sacrificios ayudamos a nuestro hijo” suelen decir también los padres). En este contexto del imaginario social, es aún recurrente entender entre otras “razones”, que los jóvenes de educación media superior que están a punto de concluir ese tramo de todo un trayecto escolar, desean acceder a la educación superior para “ser alguien en la vida” como dando a entender que una profesión es capaz de proveer de prestigio y beneficios, además de rescatarlos del anonimato insulso que implica carecer de un renombre profesional (no resulta difícil concordar con Bourdieu cuando sugiere que el título escolar en las sociedades complejas como la nuestra hace las veces de título *nobiliario* que en las sociedades tradicionales era un signo de distinción, prestigio y de buena posición social); así, pues, una nominación, un membrete como el título escolar es la puerta de escape para dejar de ser un “don nadie”. Desde finales del siglo XIX Max Weber había ya considerado que el título académico era la “puerta de entrada al reino de los cargos”, y aún hoy, en los umbrales del siglo XXI es notorio que empleos relativamente simples (cajero de centro comercial, promotor de ventas, etc.) estén condicionados cada vez más en términos generales por el certificado o el título escolar. Si el análisis tomara esta vertiente tendría que enfatizarse en la percepción que de la educación superior se



tiene en términos de esperanzas, ilusiones y desilusiones con respecto a lo que se podría esperar de ella.

En tanto que **organización oficial**, las escuelas de nivel superior poseen sus propios modos de ser y hacer dentro de la lógica institucional en la que están engarzadas. La relativa autonomía en la que se desenvuelven les permite gestionar sus propios tiempos y recursos, y generar un ritmo particular, característico de cada escuela. La FES Aragón tampoco es la excepción en este rubro. En el contexto del discurso oficial se evoca la relativa juventud que tiene esta Facultad de estudios superiores para justificar de manera velada los logros no alcanzados por esta escuela de estudios superiores cuando se le compara con otras escuelas dentro de la misma Universidad (recuérdese tan sólo que es la última en haberse convertido en Facultad al interior de la UNAM en el 2005), y sin embargo, en las entrevistas aquí realizadas opinan sus funcionarios que esta es la escuela que “hace más con menos recursos asignados de manera oficial”. Aunado a esto, conviene resaltar el carácter operativo-administrativo que como en toda institución oficial se impone sobre todos los demás criterios posibles.

En otras palabras, el criterio de evaluación no se mide tanto por la calidad de la educación brindada a sus estudiantes sino por el número de estudiantes que terminan “exitosamente” su trayecto de formación a nivel superior. Prueba de ello es el angustiante atajo que se ha impuesto para que los alumnos obtengan el título profesional por otros medios, y no sólo a través de una tesis profesional (en el caso de la FES Aragón la titulación, desde la renovación del Plan de Estudios de

1994, la puede alcanzar el alumno con tesinas, con reportes laborales que tengan alguna relación con la formación de la carrera, entre otras modalidades), evidenciando que los procesos formativos a lo largo del trayecto escolar en la escuela no son suficientes para que un alumno allí instruido sea capaz de construir problemas de investigación que pueda resolver a través del tratamiento disciplinar adquirido en la carrera. De esta manera, la escuela superior como organización oficial ha priorizado la cantidad de alumnos titulados sobre la calidad de sus egresados; después de todo, es la lógica de los espacios escolares oficiales.

En este tenor, toda escuela oficial se visualiza a sí misma a través de los datos que sus oficinas de planeación y asuntos escolares brindan por medio de los cuadros estadísticos y gráficas obtenidas por medio de sus propios instrumentos (Planes de Desarrollo de la dirección, matrícula escolar, número de profesores y sus grados obtenidos, datos socioeconómicos, índices de aprobación y reprobación, deserción escolar, etc.). Entre más “eficiencia terminal” ocurra, se considerará que la escuela está cumpliendo mejor con los objetivos institucionales. En el discurso oficial se dice que “la razón de ser de la escuela son sus estudiantes”, aunque quien mire con cierto grado de objetividad percibirá que lo que impera son otros intereses en ocasiones (muy) ajenos a los educativos. Es notorio que en tiempos de transición como el reciente cambio o reelección de director en la FES Aragón se evidencia la existencia de pequeños feudos al interior de la misma, cotos de poder que luchan internamente por mantener o mejorar su posición de privilegio alcanzada. De nuevo, no es éste un fenómeno

exclusivo de la FES Aragón, aunque tiene sus estrategias y mecanismos particulares para ello.

Conviene aclarar que la vigilancia epistemológica propuesta por Bachelard y retomada por Bourdieu nos ayudaría a distinguir entre *enunciar* y *denunciar*. En otros términos, por un lado se encuentra la glosa objetivante que se construye y se conquista con el recurso analítico de la ciencia, y por el otro está la oportunidad ventajosa que se busca al registrar prácticas sociales en los trabajos de investigación y convertirlas en denuncias públicas, como esa especie de venganza simbólica por parte del que se sitúa en desventaja en el espacio social, pero que aventaja por medio de un discurso escrito, como por ejemplo, el de una tesis y su exposición. En la medida de lo posible se intentará recorrer el primer sendero, para dar sentido a los hallazgos propios de la investigación (por ejemplo, es de interés particular saber la opinión de los alumnos sobre el aspecto físico de la FES, si les es o no agradable, donde la FES tiene una campaña para consolidar una buena imagen y, según los datos oficiales, ésta ha ido en aumento, mientras que los datos arrojados por el instrumento aplicado –al menos a los alumnos de la carrera de sociología- no revelan lo mismo; o aún más grave, el dato oficial de que al menos el 90% de la población estudiantil de la FES son alumnos de primera opción en la elección de su carrera, mientras que, como se verá, los datos contruidos por medio del instrumento utilizado revelan porcentajes muy inferiores a estos –menos del 20% en el caso de la carrera que se estudia-. De allí que Bourdieu llame a la sociología una “ciencia incómoda”).

Una tercera vía de análisis posible es mirar a la educación superior como una **articulación de prácticas**. En este sentido se intenta objetivar lo que ocurre en un momento y tiempo determinados en el proceso formativo de educación superior, en este caso específico, las de los estudiantes en la carrera de sociología de la FES Aragón analizados entre el 2004 y el 2006. Para ello, se propone echar mano de la propuesta analítica de Pierre Bourdieu por reunir características que permiten su construcción como objeto de estudio dentro de una cultura teórica particular, la de la *economía de las prácticas sociales*. El punto de vista del método bourdiano permite entender los conceptos teóricos como *herramientas analíticas*, es decir, que a la vez que se propone alguna entidad conceptual se sustenta simultáneamente en la realidad empírica, por lo que también el concepto teórico es empíricamente demostrable, y la ocurrencia fáctica es conceptualmente entendida en el marco de un sistema teórico, tratando así de superar las falsas oposiciones y dicotomías escolarizadas (teórico / empírico, macro / micro, cuantitativo / cualitativo, individual / social, etc.) que las tradiciones escolares se han encargado de perpetuar en el contexto de la educación oficial.

En este contexto, conviene aclarar que, en el mejor de los casos, lo que en realidad se logra es *objetivar* un instante dentro del acontecer social, obteniendo un perfil, una fotografía de ese momento social que se analiza, no con pretensiones de haber encontrado una verdad eterna y absoluta, sino con pleno reconocimiento de los límites y alcances que el uso de un tipo de instrumentos analítico-operativos como los elegidos por el investigador (*sujeto objetivante*, en términos de Bourdieu) permiten realizar, proporcionando así la construcción de

perfiles sociológicos que den cuenta de los problemas de investigación, en este caso, la incertidumbre y la elección en los estudiantes de la carrera de sociología.

### **POSTURA ANALÍTICA ELEGIDA: ENFOQUE RELACIONAL DE BOURDIEU.**

Cuando se pretende hacer ciencia, la doble relación epistemológica entre sujeto y objeto está mediada por dos categorías fundamentales, la *creencia* y el *conocimiento*, ambas de carácter social ya que no hay solipsismos epistemológicos: el sujeto que “conoce”, conoce *en* y *desde* lo social. El hombre que se aproxima en su carácter cognoscitivo al espacio que le rodea, lo hace siempre desde un bagaje de conocimiento adquirido en su relación social y a la vez incorporado individualmente en sus estructuras mentales, nunca como *tabula rasa* pero tampoco como mera reproducción de tales esquemas adquiridos, sino en una relación dinámica en la que el conocimiento adquirido se establece en la doble vertiente de alcance y de límite de manera simultánea. El científico no está exento de esta condición cognoscitiva, por lo que ignorarla es negar el proceso de historicidad de la que es producto el conocimiento desde la que produce su entendimiento del mundo que le rodea. Esta es la razón por la que se subraya el carácter relacional del conocimiento.

Si tal es la postura que se propone, debo identificar y reconocer que es *desde* la óptica de Pierre Bourdieu donde se está pensando el tratamiento del objeto de estudio en esta investigación. Lo que se puede rescatar del enfoque relacional en primera instancia es mantener la vigilancia de los conceptos como **herramientas**

**analíticas**, es decir, la dimensión analítica que nos permita *el uso de los conceptos para la investigación antes que la discusión sobre los conceptos mismos y por sí mismos*, sin referencia alguna a alguna entidad empíricamente situada y fechada, en este caso, los estudiantes de la carrera de sociología de la FES Aragón entre el 2004 y el 2006. A la vez, se evita que los conceptos teóricos pierdan su sentido y su potencialidad original cuando se les descontextualiza de la cultura teórica de la que fueron originalmente propuestos. Así, el concepto de *habitus* que aquí relaciono con las prácticas electivas adquiere mayor sentido cuando se le pone de manera conjunta con los de *campo* y los diversos *capitales* en juego. Los conceptos elegidos y puestos en relación no excluye ni condena el hacerlos explícitos para el lector en algún lugar que en ocasiones se le llama “marco conceptual” o “marco teórico”, ya que suele suceder (como a mí me ocurrió) que al leer a Bourdieu en las primeras ocasiones él ya expone desde categorías que le son claras a él, no necesariamente a sus lectores. También esto es comprensible cuando se sabe sobre las constantes críticas realizadas por él al teoricismo teoricista que siempre evitó.

En segunda instancia hay que procurar que estos conceptos puestos en relación a su vez se relacionen con el universo empírico que se analiza. Esta práctica de investigación permite un ajuste bidireccional entre teoría y empiria y evita los efectos del espontaneísmo sociológico de quien hace contacto con la realidad multisignificante (como el empirismo ingenuo que da primacía a lo detectado por los sentidos y que ignora que nuestra visión sobre la realidad de alguna manera está ya mediada por categorías conceptuales a las que hay que someter a una

adecuada vigilancia epistemológica). Esta relación entre teoría y empiria permite pensar esa realidad desde una postura conceptual, la elegida por el mismo investigador. La correcta vigilancia epistemológica evita también la sacralización de los conceptos elegidos a fin de contribuir con el desarrollo de la ciencia. Recalco que la insistencia de dejar la primera parte de esta investigación consiste en dar testimonio no sólo de los caminos transitados para llegar a los resultados obtenidos, sino también para evidenciar los problemas que por lo general surgen cuando los aspectos formalmente teóricos por los requisitos de la investigación escolarizada están divorciados del universo empírico que se pretende analizar. También esta relación entre teoría y empiria, en términos óptimos, permite el ajuste de la selección más pertinente de métodos y técnicas de investigación según sea necesario, evitando compromisos intelectuales de exclusión por tratamientos cualitativos o cuantitativos, teóricos o empíricos, estadísticos o etnográficos, macro o micro, etc., ya que son falsos problemas excluyentes heredados por los esquemas escolares.

También el enfoque relacional permite hacer explícita la correspondencia entre el investigador y su investigación, es decir, sus condiciones sociales de producción. Si la labor de quien investiga por excelencia es objetivante, este tercer aspecto permite *objetivar al sujeto objetivante*, según palabras de Bourdieu. Es un momento de reflexividad sobre la práctica de investigación que permite vislumbrar tanto los alcances como los límites obtenidos, no sólo por la práctica en sí misma, sino también por los efectos de este tipo de práctica, ya que el producto entregado es una visión del mundo que encarna una verdad del mundo que se explica y, por

lo tanto, ingresa a la lucha por el reconocimiento de esa verdad en el mundo social en el que es producida.

## **MÉTODO DE EXPOSICIÓN**

El método de exposición por escrito tiene dos momentos, también caracterizados por el proceso y la lógica misma de la investigación. En el primero se trabaja el universo empírico de estudio con las primeras aproximaciones hechas desde un concepto particular, el de la *identidad profesional del estudiante* y se evidencia la necesidad de clarificar de entrada la noción misma de “identidad” ligada a un *nombre*, es decir, como un designador nominal, y a una *actividad u ocupación*, en este caso, la del oficio de sociólogo en su periodo formativo, así como los logros y los límites obtenidos desde esta lógica. Los primeros tramos de la investigación se construyeron a partir de esta lógica, sin embargo, sufrieron una transformación tal como se notificará en su oportunidad.

En este apartado se vislumbra con claridad lo que entonces no me era claro en ese momento de la investigación, o sea, el tratamiento de *los conceptos por los conceptos mismos*, como sustancias y apenas relacionados con el objeto empírico de la investigación, cayendo en el problema del *sustancialismo* del cual Bourdieu advierte en repetidas ocasiones en algunos textos. El intento básico era focalizar la atención en el problema de la *identidad profesional* como proceso de construcción social en el contexto de la educación superior, lo cual, según mi parecer en ese momento, tenía ya una claridad racional y objetiva. Sin embargo,



como se verá, me fue difícil salir de ese laberinto en el que desapercibidamente ingresé al detectar también (de manera tardía) que la noción de *identidad*, si bien importante y muy interesante en sí misma, era escurridiza y poco útil –al menos en mi caso- por carecer de un referente teórico lo suficientemente articulado en el que se le pudiera relacionar y aprovechar para la construcción de los datos.

Digamos que entre las múltiples formas de manifestarse y posicionarse como *ser social*, la de “estudiante universitario” es una. ¿Qué tipo de estudiante es el de la carrera de sociología de la FES Aragón?. Dada la condición transitoria de *ser estudiante universitario*”, y que toda identidad se liga a un espacio social particular, quien estudia esta carrera en la FES Aragón no concluye con un profundo arraigo identitario con la escuela a menos de proseguir en la misma al costo de constantes procesos de reconversión más o menos lineales y consecutivos (por ejemplo, de la posición de estudiante, pasar a la de ayudante de profesor, después a la de profesor o funcionario, etc.).

La *identidad* del estudiante de la carrera de sociología se juega en un espacio escolar institucionalizado, la FES Aragón, y si bien los procesos de identificación pueden ser un elemento clave en la constitución de grupos, la de este grupo de estudiantes dependerá, en parte –como con todo ser social-, del reconocimiento que el *otro* le otorgue en contextos específicos.

Los relativos avances en esta fase se veían obnubilados por la influencia que aún me operaba en la mente, es decir, por un lado el querer trabajar de forma

consciente el concepto de *identidad* que en ese momento me parecía suficientemente desarrollado y complementado con sus varias discusiones teóricas con apoyo de otros conceptos que me parecían pertinentes, como el de “portador” de una identidad desarrollado bajo la óptica de la antropología filosófica y los “límites de la experiencia humana”, y por otro lado, el no haber percibido que mi *foco de atención* estaba en el tema de la *elección o no* de los estudiantes de sociología por la carrera. El primer aspecto operaba a nivel “consciente”, racional, pues a principio de cuentas, era lo que yo mismo había *decidido* estudiar desde la reestructuración del protocolo de investigación original, lo que de alguna manera me ataba y me obligaba a ser congruente con lo propuesto en dicha modificación. El segundo aspecto operaba a nivel “preconsciente”, como la genuina inquietud que motivaba la investigación, pero sin haberlo aún percibido claramente sino hasta haber optado por una sana *vigilancia epistemológica*. Esta claridad no fue alcanzada sino hasta que se socializaron las inquietudes en los seminarios de investigación con la Dra. García Salord en el Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. El momento del *¡Eureka!* ocurrió entre los comentarios de los asistentes: los que no eligieron la carrera de sociología como su primera opción **sí eligieron su permanencia en ella**. De ello rescato la importancia de la socialización de los procesos de investigación. En este momento también introduje algunas nociones conceptuales de Bourdieu pero descontextualizadas del sistema lógico de pensamiento en el que habían sido concebidas, obteniendo resultados no muy alentadores en mi trabajo, al menos en esta primera parte.

Como herramienta analítica el concepto de *identidad* me resultó insuficiente en tanto que “ser estudiante universitario” es una *condición transitoria* además de ser reglamentaria en el marco de las instituciones de educación superior, por lo que debía de operar desde otro registro al mismo objeto de estudio, a la vez que mis condiciones sociales de producción científica –ser estudiante del doctorado en pedagogía- referidas sobre todo a los compromisos adquiridos en esa condición misma de estudiante (terminar en tiempo y forma óptima y entregar resultados objetivados en forma oportuna), se iban consumiendo y tenía que capitalizar las experiencias del camino de investigación transitado.

Los esquemas expuestos en la primera parte son resultado no sólo del discurso y las temáticas allí presentadas, sino también son un intento por objetivar visualmente inquietudes que en mi función como docente he ido acumulando con el paso del tiempo (por ejemplo, la falta de cuidado, a mi parecer, en las lecturas humanísticas para hablar indistintamente de categorías como “individuo”, “persona”, “sujeto”, “actor”, “agente”, “actante”, etc., cuando considero que se dicen diversas cosas según la categoría en uso), además de pensarse como apoyos visuales para el lector.

El segundo momento de este trabajo intenta evidenciar los límites y los logros alcanzados al *focalizar* mi universo de estudio desde una cultura teórica mejor articulada y desde la que se pretende operar conceptos como *herramientas analíticas* útiles para la investigación y óptimos para la construcción de categorías acordes al objeto empírico, pues para Bourdieu, lo importante es realizar una

empresa teórica inseparablemente empírica para dar cuenta de las prácticas sociales en la investigación. Esto me llevó a relacionar el problema de la “identidad profesional incierta” de los estudiantes de sociología con el de la *elección* y el de la *indeterminación social*, de los cuales el concepto bourdiano de *habitus* contextualizado y articulado en un *campo social* particular podía dar cuenta.

Es importante hacer saber al lector que en realidad espero haber tomado provecho de la experiencia misma de *incertidumbre* que como investigador en formación tuve que enfrentar. Permítaseme mencionar un ejemplo burdo (aunque no necesariamente bourdiano) para ampliar lo que tengo en mente al respecto de esa experiencia. Hoy es conocida y reconocida la imagen clásica de la *Gioconda* de Da Vinci. Con independencia de las discusiones de los especialistas en el campo del arte sobre la autenticidad o no de la pintura, centrémonos en el icono más identificado como tal, el que se exhibe al público en el museo de Louvre. Si estuviésemos en la *posición física* del pintor en el momento de realizar la pintura, lo que hoy tenemos es resultado del *punto de vista* desde el que espacialmente estaba ubicado el artista y desde el que se captó la instantánea del *momento artístico*. Si en el instante de la percepción el pintor se moviera dos metros a la derecha o a la izquierda del punto de referencia de donde originalmente se ubicaba, necesariamente lo transmitido al final en lenguaje artístico hubiese sido la descripción de *otra perspectiva* del mismo objeto trabajado de la que hoy se conoce de tal obra. Algo similar me ocurrió. Nunca cambió mi objeto empírico de estudio en esta investigación, pues siempre fue el mismo –los estudiantes de la

carrera de sociología de la FES Aragón-, lo que fue cambiando fue mi *perspectiva* y la *focalización* del mismo.

En otras palabras, el cambio de postura conceptual implicó un cambio en la *percepción* de mi objeto de estudio. Un obstáculo epistemológico que estuvo presente y que pasó inadvertido por un tiempo fue que a lo largo de la investigación intentaba trabajar sobre la *imagen* que originalmente tenía frente a mi universo de estudio –el de la *identidad*- y que seguía resguardando aún estando ya ubicado desde otra *posición* en la que me situaba el nuevo bagaje teórico-conceptual.

Aunado a esto es importante también recalcar que este cambio de posicionamiento teórico con respecto a mi objeto de estudio, implicaba también –al menos en mi caso- poner un nuevo *foco de atención* al mismo universo que en realidad nunca había sido cambiado pues era el mismo. De esta manera le iba mejor a mi investigación hablar de *habitus* que de *identidad profesional*, ya que al estudiar la obra de Bourdieu con angustia también detecté que el autor no aborda el tema de la *identidad* como problema explícito al que le tuviera que dedicar una atención igual o mayor a la que le dedicó a conceptos como *habitus*, *campo*, *capital*, etc. Sin embargo, los temas de la *elección* y de la *indeterminación* sociales son muy propios de estos conceptos, trabajados por el autor en sus obras, por lo que su operación como herramientas analíticas me generó resultados más pródigos y articulados entre sí, en vez de haber seguido el camino por el que originalmente transitaba.

La elección misma de un concepto teórico como el de *habitus* entendido relacionamente en la lógica de su propio sistema de pensamiento fue la clave para dar sentido a lo que parecía irse construyendo de manera más bien forzada<sup>1</sup>. Al comprender desde esta postura al espacio social como *espacio de diferencias* los datos fueron dando claridad a los problemas de la *elección* y de la *incertidumbre* en los estudiantes de la carrera de sociología de forma más consistente. “Los estudiantes de la carrera de sociología” en el universo empírico de estudio también debían ser pensados relacionamente, no como seres aislados e independientes, sino en función de su posición y la de los *otros significantes* sociales (aunque no necesariamente una significación racional, explícita para ellos, pero sí con significación sociológica para el investigador).

Tanto la *identidad* como el *habitus* son producto del mismo proceso de socialización y de la existencia social. Sin embargo, el *habitus*, al conceptualizarse como un sistema de disposiciones transferibles, duraderas y que prolonga su efecto aún después de terminada la acción pedagógica, es más útil en esta investigación en tanto que permite entroncar y relacionar diferentes dimensiones de la existencia social efectiva tales como las influencias y contribuciones familiares, las experiencias de los agentes y sus expectativas. Al ser pensado también el *habitus* como ese “principio no elegido de todas las elecciones” era

---

<sup>1</sup> Podría mencionar, por ejemplo, cómo no supe en su momento ubicar en un mapa social construido a los padres de los alumnos que denominé “relación entre padres como escolares no próximos” cuando uno de ellos había alcanzado estudios de nivel superior, y el otro sólo poseía estudios primarios. Mi propia ignorancia e incertidumbre me llevó a colocarlos de forma arbitraria en la parte baja de la escala escolar por otro prejuicio que me estaba operando en *estado práctico* y de forma latente, el que el nivel cultural de la gente que se llegaba a la carrera de sociología siempre era bajo, lo cual no necesariamente es así.

más óptimo y menos forzado *focalizar* la acción electiva de los actores de mi universo de estudio.

Este trabajo que aborda los temas de la *elección* y de la *indeterminación* en los estudiantes de sociología de la FES Aragón es un testimonio en sí mismo de cómo estos conceptos también operaron a su vez durante el proceso de investigación y de construcción como *problemas prácticos* a los que me tuve que enfrentar, no de manera clara y consciente sino hasta haber logrado cierta *vigilancia epistemológica* acerca de la actividad en la que estaba inserto. Esta es una de las principales razones para rescatar lo que se expone en la primera parte –el intento de construir desde la lógica de construcción de la *identidad de los estudiantes* de la carrera de sociología- y dar cuenta de lo ocurrido en el proceso mismo de investigación al enfocar desde otra postura teórica al mismo objeto de estudio.

Se analizan, pues, los fenómenos de elección de los agentes participantes de este fenómeno educativo: quiénes eligen la carrera y qué les caracteriza; a su vez, quiénes son elegibles en el contexto de la normatividad vigente; quiénes no eligieron la carrera pero sí eligieron permanecer en ella; etc., con la intención de construir al espacio social y, sobre todo, construirlo como *espacio de diferencias* a partir de los criterios propuestos por Bourdieu, la distribución de los capitales más significativos en juego en sociedades complejas como la nuestra, es decir, lo que el autor llama *capital económico* y *capital cultural* en sus distintos estados.

El resultado esperado es develar la construcción de ese espacio social en el que se produce y reproduce la posición de estudiante de la carrera de sociología de la FES Aragón y su respectivo reposicionamiento social operado desde esa posición, así como de los *perfiles sociales* de los sujetos del universo de estudio que permitan hacer inteligibles las condiciones por las que la *indeterminación* caracteriza a los estudiantes de sociología en formación. Por ello, los datos de los instrumentos focalizan también el problema de la *elección*.

Los cuadros presentados a lo largo del trabajo tienen una función de apoyo visual sobre lo que se ha escrito, además de tener un *efecto totalizador* al sintetizar los datos construidos o bien los comentarios expuestos. La mecánica de construcción de los mismos se basa en los rudimentos más básicos de la estadística y la frecuencia, o sea, los porcentajes y las distribuciones básicas, cuando se hace necesario. Para la segunda parte se pudo echar mano del programa SPSS para Windows versión 11 para las gráficas y porcentajes (los cuadros de la primera parte fueron construcción artesanal al ser *handmade* por desconocer la existencia y aplicación de programas como el mencionado).

Estos apoyos visuales son especialmente útiles cuando el lector atento a estos comentarios se remite a comparar el tratamiento de los datos obtenidos por los instrumentos aplicados al universo de estudio tanto en la primera como en la segunda parte del trabajo aquí presentado y percibe que tuvieron también distinta connotación, y esto debido al enfoque teórico-conceptual. (Por ejemplo, en la primera parte se agrupan los datos referidos a la *frecuencia de la edad* de los



alumnos de primer ingreso bajo dos criterios más bien intuitivos, la *edad biológica* y su *incidencia empírica* en el universo de estudio, lo que termina apareciendo como un dato aislado al no tener bases reales que le relacionaran de forma efectiva con el problema de la *indeterminación social*, menos aún cuando la mayoría de los jóvenes objetivados en ese instrumento aparecen en una intersección aceptable, es decir, 19 años de edad.). Por contraste, en la segunda parte es notoria el aprovechamiento de *un enfoque conceptual distinto* cuando el mismo dato se expone a partir de la construcción de categorías elementales que denominé *edad escolar* de los estudiantes en sus cuatro modalidades (*regular, irregular, desfasada, NR –no respondió-*) con base a lo que Bourdieu denomina el *sistema de enclasamientos*, de donde la agrupación de los datos responde a la congruencia relacional tanto teórica como empírica, ya que la edad biológica tiene una relación con los tiempos histórico biográficos y sociales en los que está inserto el sujeto del sistema educativo. No significa lo mismo en términos sociológicos que alguien ingrese a la universidad con 20 años cumplidos cuando el bachillerato del que proviene es de la UNAM que cuando es de otro sistema distinto, y la noción de *habitus* tanto *familiar* como *institucional* le dan un sentido más completo al fenómeno evidenciado estadísticamente.

De manera práctica, entre las muchas modalidades existentes para comunicar resultados de investigación por escrito se ha optado por una forma tradicional de inserción de comentarios y datos bibliográficos al pié de página con el fin de hacer una lectura más accesible al lector dado que las referencias las tiene al alcance cuando las necesite y no tiene por qué ir a buscarlas en otro lugar, lo que ni rompe

el discurso ni lo limita como cuando se usa el modo de enviar las notas al final del documento. Los datos considerados como apoyo secundario se han puesto al final bajo el rubro de *Anexos*.

Reitero el uso de elementos que apoyan lo que está pretendiendo exponer (grafías, íconos, canciones, poemas, fragmentos de entrevistas, etc.) como un modo de complementar e ilustrar los resultados expuestos. También se entrega un cd rom con las entrevistas realizadas en formato mp3.

Cuando se miran las tesis terminadas, lo que el lector tiene a su alcance es un trabajo ya pulido, reformulado, readaptado y corregido en lo más posible para una correcta comunicación de los hallazgos obtenidos.

Cuando el investigador social en el proceso de construcción elige una técnica o un concepto particular, se está comprometiendo con una cultura teórica específica, sea o no consciente de ello, lo que provoca un efecto determinado en su trabajo de investigación, efecto que no pocas veces puede detectar ni controlar como para tomar sana distancia epistemológica a lo largo del proceso.

Esta es la razón por la que me ha parecido pertinente en esta parte de la comunicación de resultados, el presentar parte del esbozo original que al principio guió este trabajo de investigación, que hoy puede definirse con mucha mayor claridad y precisión que cuando se inició, a fin de hacer transparente y explícito cómo y por qué se eligió la postura de una *metodología relacional* como es

nombrada por Bourdieu a su propuesta de trabajo de investigación científica. De manera similar como el *bootleg* musical, o el esbozo de las pinturas revelan las ideas primarias de las que partió un artista en el acto de creación de su obra, y hacen a la vez inteligibles los procesos y adecuaciones que le van añadiendo belleza estética, conviene explicitar al lector este proceso de cambios al que ha estado sujeto este trabajo.

Lo que a continuación se presenta tiene como objeto esclarecer los tambaleos de los que no pudo escapar esta investigación al desconocer la importancia que tiene el hecho ya mencionado acerca del compromiso adquirido con una tradición de pensamiento o una cultura teórica específicas cuando el investigador *elige* un concepto o una técnica desde los cuales abordar su objeto de estudio; además, es un intento de honestidad al presentar las transformaciones (en ocasiones radicales) que sufre la percepción del objeto de estudio cuando se le dimensiona desde una postura teórica específica.

Sirva pues, este trabajo para aquellos que como yo no han encontrado cómo salir de ciertos problemas que surgen en *estado práctico* como los ya mencionados. Cabe mencionar que lo anterior no es un logro personal ni inspiracional, sino resultado de socializar inquietudes y compartir experiencias con personas tan valiosas a las que admiro y respeto por su profesionalismo y dedicación como las Dras. Ana Hirsch Adler, Susana García Salord y Monique Landesmann y de quienes he aprendido mucho de lo que positivamente pueda aportar en esta tesis a lo largo de sus seminarios (*Educación y Valores en el tercer Milenio, Laboratorio*

*de investigación, La cocina de la Investigación, etc.*), así como sus valiosos comentarios y observaciones, lo cual no las responsabiliza de los errores que puedan detectarse durante el tratamiento de este trabajo.

## ESBOZO PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PERFIL DEL ESTUDIANTE DE SOCIOLOGÍA DE LA FES ARAGÓN.

### 1.- EL PROBLEMA DE LA ELECCIÓN DE UNA CULTURA TEÓRICA PARA EL ABORDAJE DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN.

#### 1.1 DOS CAMINOS POSIBLES: ENTRE *IDENTIDAD* Y *HABITUS* DEL ESTUDIANTE DE SOCIOLOGÍA FORMADO EN LA FES ARAGÓN.

Se presenta el problema de la elección de una cultura teórica o una tradición científica particular desde la cual *construir* al objeto de investigación. La primera intuición para alcanzar dicho objetivo fue esbozar el perfil del estudiante de la carrera de sociología de la FES Aragón, y para ello, la primera pista fue el entendimiento de la *identidad profesional* como una construcción social, por lo que primeramente es necesario tener claro el concepto de *identidad*. A continuación se expone la lógica que de inicio se siguió para asir una interesante pero compleja gama de conceptos como estos.

## 1.2 LAS TEORÍAS DE LA IDENTIDAD.

### 1.2.1 LA CONCEPCIÓN ESENCIALISTA DE LA IDENTIDAD.

La conceptualización **sustancialista** se funda en el hecho de suponer que los atributos distintivos de algo son los mismos a través del tiempo y del espacio. Es decir, las cualidades básicas del ente se consideran más o menos homogéneas e invariables, e implican “la percepción de ser idéntico a sí mismo” en cualquier lugar y situación, a las que se asocia una relativa estabilidad consistente, y en la que se piensa que la sustancia es la misma y puede resistir en alto grado de éxito los cambios externos a la que está expuesto. Al tener la cualidad básica de la permanencia, inclusive es potencialmente predecible la acción derivada a este tipo de identidad.

También los otros esperan de nosotros que seamos estables y constantes en la identidad que manifestamos; que nos mantengamos conforme a la imagen que proyectamos habitualmente de nosotros mismos (de aquí el valor peyorativo asociado a calificativos tales como inconstante, voluble, cambiadizo, inconsistente, “camaleón”, etcétera), y los otros están siempre listos para “llamarnos al orden”, para comprometernos a respetar nuestra identidad<sup>1</sup>.

El origen del término *identidad*, está relacionado con el atributo de ser *idéntico*, es decir, ser igual o semejante a sí mismo, y proviene del latín *ídem*, “lo mismo”, que en efectos de redacción se emplea para evitar repeticiones.

---

<sup>1</sup> Lipiansky, Edmond, *Cit. Pos.* Giménez Montiel, p. 43

En este sentido, la sustancialidad inherente a la identidad, es algo que sólo puede ser experimentado por el agente portador de ella. “La identidad consiste en la experiencia interna de la mismidad, de ser uno mismo en forma coherente y continua, a pesar de los cambios internos y externos que se enfrentan en la vida”<sup>2</sup>.

Las sociedades premodernas podrían caracterizarse por la afluencia de identidades más estables que variantes en sus agentes portadores (individuales o sociales). Piénsese, por ejemplo, en el campesino de baja suerte del medievo europeo, ligado a su tierra y a sus tradiciones. Muchos de ellos morían en el lugar en el que nacían y se desarrollaban, pues, al ser prácticamente nula la movilidad geográfica y la social ascendente, los más aventureros aspirarían al tipo de movilidad social horizontal. Así también pueden comprenderse los pocos cambios sociales ocurridos en ese periodo de la historia, contrastado con la visión cosmopolita y multicultural de las organizaciones sociales recientes (modernas o posmodernas) que a su vez fragmentan la identidad de los individuos<sup>3</sup>.

En otra obra, Gilberto Giménez señala que la identidad podría ser considerada como <<la auto-percepción de ‘nosotros’ relativamente homogéneo en contraposición a los ‘otros’, con base en atributos, marcas o rasgos distintivos subjetivamente seleccionados y valorizados, que a la vez funcionan como

---

<sup>2</sup> Kepowicks, Barbara, y Ruiz-Esparza, Héctor Ernesto, “Juventud e identidad; cosmovisión y estilos de autorrealización en los estudiantes de preparatoria”, p. 31

<sup>3</sup> Cfr. Weber, Max, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, obra en la que de magistral manera nos hace comprender la cosmovisión del hombre europeo del siglo XVI, el que recibe exhortaciones religiosas a “permanecer en el estado en el que el Señor lo llamó”, según la doctrina paulina de la predestinación, el cual presenta al mismo Señor como inmutable: “Jesucristo es el mismo ayer, hoy y por los siglos” (*Epístola a los Hebreos cap.13, vers. 8*).

símbolos que delimitan el espacio de la 'mismidad identitaria'>><sup>4</sup>. De esta manera, esta visión de la identidad resalta los *atributos* del sujeto portador de ella, con independencia de la percepción subjetiva de quienes le rodean.

### 1.2.2 LA POSTURA DIALÉCTICA

Frente a la posición sustancialista e inmutable, surge una variante que se caracteriza por permitir la flexibilidad en torno al problema de la identidad, en función de una relación cualitativa que surge de la dinámica entre individuo y sociedad. Toda dinámica social influye en la organización individual y colectiva; a la vez, toda organización individual o colectiva, influye en la dinámica social. Es la postura **dialéctica**.

Pero más que de permanencia, habría que hablar de continuidad en el cambio, en el sentido de que la identidad a la que nos referimos corresponde a un proceso evolutivo y no a una constancia sustancial. Hemos de decir entonces que es más bien la **dialéctica entre permanencia y cambio**, entre continuidad y discontinuidad, la que caracteriza por igual a las identidades personales y colectivas. Éstas se mantienen y duran adaptándose al entorno y recomponiéndose incesantemente sin dejar de ser las mismas. Se trata de un proceso siempre abierto y, por ende, nunca acabado<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Giménez, Montiel, "Apuntes para una teoría de la identidad nacional", en *Sociológica*, Año 8, nº 21, p. 187.

<sup>5</sup> Giménez Montiel, *Paradigmas ...*, p. 43.



La cualidad primordial del uso del método de tipo dialéctico radica en intentar conciliar las entidades que aparecen como antagónicas en una nueva y diferente noción (pero relacionada) con ellas. Esta posición pretende ir un paso delante de la propuesta sustancialista, pero nos deja el problema de la identidad en una permanente indefinición de la misma que, en mi apreciación personal, es más etérea que la postura sustancial. La conversión religiosa sería un ejemplo del tipo de cambio individual explicado desde esta postura dialéctica. Piénsese en un “gentil” convertido al cristianismo del primer siglo, un hombre considerado como profano en su vida anterior a la conversión, al que se le presenta un modelo de vida de santidad y consagración: el resultado podría ser lo que dice San Pablo “*miserable hombre de mí*”, cuyo problema esencial radica en un genuino deseo por “hacer la voluntad de Dios” y la ley natural de sus miembros carnales que le “llevan cautivo a pecado”, entrando en una crisis de identidad por esta lucha dialéctica. La fuerza con la que se tensionan la autoimagen y la imagen pública genera una tenue permanencia de características que se supondrían más o menos estables<sup>6</sup>.

La *identidad individual*, desde esta perspectiva, es a la vez *identidad social*, sin ser un factor más determinante que el otro:

La identidad social se construye en la dialéctica entre la autoimagen y la imagen pública. Este proceso implica dos distinciones. La primera distinción es la identidad

---

<sup>6</sup> El lector puede remitirse a los capítulos IV al VIII de la Epístola de San Pablo a los Romanos en los que encontrará con detalle lo que aquí sólo se menciona. Cfr. también a Berger, P., *Introducción a la sociología*, en el capítulo III, “Alternación y biografía”.

de un grupo social desde afuera; es decir, la identidad de ese grupo es sostenida únicamente por quien la enuncia y consiste en la identificación (por parte de ese actor externo) de una característica en común que comparten los actores que forman ese grupo. La segunda distinción es realizada por los propios actores que forman el grupo y que se vuelven conscientes de la característica común que poseen y los define como miembros de esa colectividad. Entonces, se trata de una distinción en la que una colectividad es definida por otros y aquella distinción en la que la colectividad se define a sí misma<sup>7</sup>.

La síntesis amalgamada que ocurre en el proceso dialéctico es una entidad etérea que pretende enraizarse en el vaivén que se da entre permanencia y cambio, sin apropiarse totalmente de éste último ni abandonarse por completo a la primera.

### 1.2.3 LA POSTURA OBJETIVISTA

Desde esta visión se podría enfatizar que las identidades son preexistentes al individuo, tal como lo son el lenguaje, la cultura y los roles sociales. El agente portador de estas identidades otorgadas es más bien pasivo en la asimilación de las mismas. Las instituciones sociales juegan un papel determinante ya que funcionan para moldear a la gente que se requiere, además de otorgar identidades por medios *legales* para ello. El Estado es una agente creador, administrador y regulador de identidades que se otorgan con base el cumplimiento de requisitos por él impuestos.

---

<sup>7</sup> Chihu Amparán, *Sociología de la identidad*, p.8

En efecto, el Estado administra las identidades, mediante la expedición de reglamentos y el ejercicio de controles, mediante la expedición de documentos que acreditan identidad. Esta administración tiende a ser monolítica, es decir, el Estado tiende a reconocer una única identidad cultural legítima para todos los ciudadanos dentro de un territorio, aplicando categorías reductivas a las minorías y a los extranjeros.<sup>8</sup>

Esta hegemonía en la administración de identidades, antes que un aval, convierte al Estado en una máquina creadora de atributos “legalmente” aceptados, en los que de cierto pretende homogeneizar criterios con respecto al estado jurídico de sus ciudadanos, pero que a la vez excluye dentro de su discurso (y por lo tanto, de su práctica) a los individuos y grupos que no logran cubrir los aspectos requisitados. Hay recurrentes investigaciones en torno al problema de la “identidad nacional” del mexicano, por ejemplo, que detectan las dificultades que conlleva el otorgar y administrar identidades con sus respectivos “derechos y obligaciones”, doble ejercicio de inclusión-exclusión.

Esto genera reacciones en “el otro” que ha sido tratado como desigual, derivando en lo que Alain Touraine ha investigado con relación a los nuevos movimientos sociales en sus últimas obras, considerando que la defensa contra la dominación es cada vez más notable debido a que surge en un nivel colectivo por estados y procesos de identificación de condiciones y metas comunes a los protagonistas, pudiendo alcanzar la situación de **movimiento social** al ser capaz de producir la acción colectiva.

---

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 13

De esta manera, las acciones estatales de otorgamiento de identidades a ciertas personas y grupos, y su implícita exclusión de otros, generan movimientos de orden social que se integran en los que Touraine llama “Las dos caras de la identidad”: la **identidad defensiva**, como manifestación fundamental de un tipo de protección que se persigue en contra de las élites tradicionales y sus medios opresores legalizados en el orden estatal vigente; y la **identidad ofensiva**, como el conjunto de medidas prácticas y acciones organizadas por parte de los grupos excluidos<sup>9</sup>.

El acento de objetividad, pues, se da en los factores externos al agente en tanto deudor en gran medida a los elementos preexistentes a todo individuo que se introduce en sociedad y que en ella actúa. Finalmente, conviene señalar que si bien los mecanismos legales de asignación de identidades por medio de las instituciones estatales conciben sujetos pasivos, y que en reacción a la implícita exclusión de minorías, éstas tienen aparente iniciativa de acción manifiesta en los movimientos sociales, éstos no son originarios en los actores sino sólo son como un “reflejo” de los procesos macroestructurales de cada sociedad<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Vid., Touraine, Alain, *El regreso del actor*, pp. 107-117

<sup>10</sup> La falta de originalidad en muchos movimientos sociales ha sido ya muy criticada, pues lo que se detecta, digamos, en los movimientos obreros urbanos, son metas de corto alcance en sus demandas (aumento de salario, prestaciones, etc.), las cuales, una vez alcanzadas (y no siempre de manera plena), frenan lo que podría haber sido el inicio de un cambio social efectivo. La identidad que hace común a los grupos organizados motivados por este tipo de demandas, se basa en la solución inmediata a lo que les aqueja, careciendo por completo de proyectos de mediano o largo alcance, y la ausencia de una visión macrosocial.

#### 1.2.4 LA IDENTIDAD COMO CONSTRUCCIÓN RELACIONAL Y SITUACIONAL.

Otra manera de entender el problema de la identidad es la de concebirla como una construcción situacional. Es una interesante perspectiva la que se presenta desde aquí, pues concibe cierto grado de libertad al individuo en la selección de las ofertas culturales e institucionales en las que está inserto, ya que la mera pertenencia objetiva a una cultura no genera automáticamente una adhesión identitaria en los sujetos participantes de ella, antes bien, la subjetividad volitiva del actor social determina muchos –aunque no todos- los aspectos que ha de asumir. Así, la interiorización de la cultura por parte de los actores sociales se apoya simultáneamente en los *procesos selectivos* de éstos y no como mera introyección de los elementos externos, sino como la continua reelaboración subjetiva de los mismos. Esta es la relación que se da entre individuo y cultura.

Otro aspecto a señalar es que la identidad nunca es unidireccional, como enfocada a uno mismo tan sólo, sino bilateral. La identidad sólo puede existir **en** y **para** sujetos, resaltando así el proceso de interacción social y de reciprocidad (básicamente) entre actores significativos. De esta forma, el *locus* de la identidad es **la relación social** propiamente dicha. Ya Weber ha expuesto que las relaciones sociales pueden ser unilaterales (en las que un sentido de la acción se da en uno de los participantes) y bilaterales (la conexión de sentido se da entre los actores en cuestión).

Tanto los aspectos objetivos-subjetivos (cultura-individuo), como los relacionales (actor-actor), se dan al interior de marcos sociales que determinan las posiciones simbólicas de los actores, orientando sus conductas efectivas de manera significativa en el interior de esos marcos.

(...) la identidad de los actores sociales (individuales y colectivos) resulta siempre de una especie de compromiso, entre “autoidentidad” y “exoidentidad”. De aquí la posibilidad de que existan discrepancias o desfases entre la representación de la propia identidad y la de los demás, lo que ha dado lugar a la distinción entre identidades internamente definidas (llamadas también identidades subjetivas, percibidas o “privadas”) e identidades externamente imputadas (llamadas también identidades objetivas, actuales o “públicas”)<sup>11</sup>.

En contraste con la visión dialéctica, aquí la identidad lleva implícito un alto grado de conciencia personal y colectiva al que se le hace necesario un continuo compromiso en constante construcción de tipo consensual. Auto y heteroconciencia en un intercambio regulado dentro de contextos específicos de significatividades comprendidas de manera más o menos exitosa, una gestión basada en las voluntades subjetivas por un auto y heterorreconocimiento de los implicados, o sea, un juego de construcción situacional de las identidades en el que éstas se validan, y que permite a la vez comprender tanto la permanencia como el cambio social, entendidos como un doble proceso en la búsqueda por el reconocimiento social de las identidades de los participantes.

---

<sup>11</sup> Giménez Montiel, *Paradigmas ...*, p. 39.

Una de las ventajas extraídas de esta conceptualización radica en que nos permite entender a la identidad como la materialización de la cultura dado que refleja dos dimensiones sobre la realidad social, tanto la individual como la colectiva<sup>12</sup>. Esta articulación entre los niveles macro y micro moldea **sujetos** al designárseles identidades específicas.

Esto nos lleva a resituar que las identidades sociales ciertamente se construyen, reconstruyen, acomodan y recomponen permanentemente. Asimismo, a esto Giménez lo nombra “estrategia identitaria”, categoría para entender los cambios y sus variantes con respecto a las identidades sociales y todos aquellos fenómenos de mutación. No hay que olvidar que en la construcción de estas nuevas identidades colectivas los sujetos o actores sociales no están atrapados por un determinismo sociológico ni psicológico sino que tienen cierto grado de “independencia o libertad” para elegir sus adscripciones identitarias<sup>13</sup>.

Conviene indicar que en este juego interaccional y significativo, los marcos referenciales en los que se insertan las estrategias identitarias, aunque objetivos, no son del todo rígidos. En efecto, la dinámica social cobra sus cuentas a las entidades participantes, modificando de manera matizada, pero cualitativa, las características peculiares de ellas.

Una sociedad así marcada por los procesos de modernización como es la nuestra, debe ser entendida como un híbrido difícil de definir en términos de identidad

---

<sup>12</sup> Vid. la obra de Erikson, Erik, *Identidad. Juventud y crisis*, Taurus, 1980

<sup>13</sup> Náteras Domínguez, “Las identificaciones en los agrupamientos juveniles urbanos: *graffiteros y góticos*”, en Chihu Amparán, *Op.*, *Cit.*, p. 190.

nacional: ¿Es la sociedad mexicana pre-moderna, o moderna? Esta indefinición societal se manifiesta a la vez en las actitudes de sus miembros participantes, a los cuales se les podrían sumar actitudes y valores “posmodernos” a causa del proceso de globalización del que no hemos escapado, sobre todo el que se caracteriza por el uso de los medios de comunicación que han roto la unidad tiempo-espacio, tan característica de sociedades más tradicionales y menos tecnologizadas.

En efecto, una sociedad como la nuestra está presenciando el resquebrajamiento de las instituciones encargadas de conformar identidades particulares a sus miembros integrantes. La familia, la escuela, la iglesia, y hasta el Estado en sus múltiples manifestaciones han ido perdiendo crédito, confianza y, sobre todo, su poder de influir en las acciones de sus individuos integrantes en forma efectiva. Lo que por doquier se nota es una tremenda ausencia de autoridad sea cual fuere el desorden que se manifieste, fenómeno en el que los grupos jóvenes participan, conformando grandes agrupamientos acéfalos, individualidades frágiles y desfragmentadas frente a un proceso globalizante más o menos homogéneo.

Asimismo, son jóvenes globalizados, en el entendido de que las culturas juveniles tienden a mundializarse o a ser transnacionales o internacionalistas; es decir, la globalización cultural conlleva la circulación y apropiación de bienes materiales a escala planetaria propagadas por las industrias culturales dirigidas a los jóvenes, como por ejemplo; (*sic*) la industria de la música, el vestido, las estéticas



corporales (cosmetología, tatuajes, perforaciones, dietéticos, alimentos bajos en calorías como lo *light*)<sup>14</sup>.

Las consecuencias negativas de este proceso globalizante son lo que algunos analistas han tendido a llamar como *crisis* o *ruptura* de la identidad con respecto a la imagen identitaria que se presenta como el ideal a alcanzar en una sociedad más bien estable, golpeando sobre todo a los grupos vitales más vulnerables, los jóvenes.

Quizás podríamos mencionar que los jóvenes de los noventa (y a lo mejor también de los ochenta) vendrían siendo los hijos de todas las crisis posibles, no sólo a nivel económico, sino sustancialmente por la quiebra y pérdida de los sentidos y significados que hacían factible la vida social<sup>15</sup>.

Siguiendo a Giddens, la identidad de las personas en las sociedades premodernas se determina por el contexto en el que se inscribe y del que no se puede escapar por la rigidez de las estructuras, además de poseer una orientación temporal de sentido con respecto al pasado, a la tradición. En contraste con esto, en la modernidad la orientación temporal de la identidad mira hacia el futuro y es concebida como un proyecto reflexivo en medio de una multiplicidad variada de opciones ofertadas socioculturalmente y que el individuo encuentra como parte de su experiencia como miembro constitutivo de una sociedad determinada.

---

<sup>14</sup> *Íbid.*, p. 202.

<sup>15</sup> *Ídem.*

Además de esto, la construcción de la identidad en las sociedades modernas es entendida como un proyecto liberador al permitir al individuo orientar sus expectativas vitales más acordes a sus intereses personales, permitiendo la capacidad de autorreflexión y de reorientación de sentido. De esta forma, la modernidad ha implicado el desgaste de la tradición y su imposición identitaria. Ahora bien, la identidad como proyecto reflexivo de autoconstrucción no es tarea fácil, dado que involucra un estilo de vida y una serie de prácticas más o menos integradas en forma autorresponsable y coherente para alcanzar los objetivos personalmente trazados<sup>16</sup>.

No obstante la potencialidad emancipadora ya mencionada, y la relativa seguridad que otorga la modernidad si se la compara con épocas anteriores en las que los riesgos básicos de las sociedades tradicionales estaban íntimamente ligados con los desastres naturales, los nuevos problemas que debe enfrentar un individuo de una sociedad actual se derivan del miedo y la angustia de la conformación de las estructuras sociales en las que está inserto. Así, las sociedades modernas se caracterizarían por un aumento en la individualidad de sus miembros integrantes, en la que el Yo aparece como más vulnerable, quebradizo y fracturado, cada vez más internalizado en su psiquismo y alejado de la esfera pública, opuesta a la idea del actor creativo, dinámico y capaz de trascender para modificar su entorno de

---

<sup>16</sup> Vid., García Andrade, “Esbozo de algunos conceptos de la teoría de la estructuración en torno a la identidad”, en *Sociológica*, Año 14, n° 39, 1999.

manera efectiva. De esta forma, la modernidad presenta la sociedad de oportunidad y riesgo en el entorno de sus miembros integrantes<sup>17</sup>.

Para Pablo González Casanova<sup>18</sup>, la fragmentación de la identidad es también resultado de los cambios en los entornos sistemáticos y socioculturales que son marco de referencia de los actores sociales, sobre todo, como producto de la modernización reciente. Esta fragmentación identitaria se concibe de forma dual: como manifestación de desorden social y anomia, o como un reacomodo de fuerzas reordenantes que hacen pertinentes nuevos órdenes locales y nuevos sentidos para la acción. Asimismo, Levi-Strauss<sup>19</sup> considera que se produce crisis en la identidad porque desaparecen modos de vida al enfrentar posibilidades disímbolas de acción, en ocasiones, antagónicas para el actor, como por ejemplo, la encrucijada del joven profesionalista urbano que necesita decidir entre la oportunidad de éxito que la empresa le otorga a costo de un compromiso profundo en el que prácticamente no es dueño de su tiempo, y la vida de familia recién formada con alguna cría de por medio.

#### 1.2.5 LA IDENTIDAD COMO ORIENTADORA DE SENTIDO Y PRODUCTO DEL DISCURSO.

Finalmente, la identidad es concebida como una red de significados topológico-enunciativos, es decir, dependiente del contexto sociocultural en la que se

---

<sup>17</sup> Al respecto, *vid.*, Olvera, Margarita, “Modernidad e identidad del Yo, de Anthony Giddens”, en *Sociológica*, Año II, n°. 31, 1996.

<sup>18</sup> “Movimientos sociales e identidades colectivas en los noventa”, en *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 60, n° 3, 1998, pp. 247-256.

<sup>19</sup> *La identidad*, ed. Petrel, España, 1981.

enmarque y como resultado del posicionamiento discursivo en el que se coloquen los participantes en un proceso dialógico. Si bien la conceptualización de la identidad como resultado de marcos referenciales que influyen y son influidos por las decisiones de los agentes que a la vez se reconfiguran en esa situación relacional, sentido y discurso se introducen ahora para comprender cómo se apropian los individuos de una identidad para la orientación práctica de sus acciones en un mundo, más que físico, dotado de significado.

¿Qué es el *sentido* y cómo se relaciona con el problema de la identidad? El término nos remite a varias ideas: dirección, significado, entendimiento, interpretación, intención, orden, relación, etc. Es de uso frecuente en el lenguaje coloquial, por lo que se da por supuesto y parece no requerir mayor clarificación. Sin embargo, para el estudioso de la sociedad es de gran importancia acotar con la mayor exactitud posible el mismo. Weber, el intelectual sociólogo alemán y peldaño de la llamada “sociología comprensiva”, consideró al objeto de estudio a la *acción social*, y a ésta, como **dotada de sentido**. Si para él es la esencia del objeto de toda una disciplina como lo es la sociología, no debería considerarse a la ligera su reflexión.

El sentido aparece como *organizador simbólico* de todas las experiencias significativas de un actor social. Es la contraparte de lo que podría denominarse “el absurdo”. Podría el hombre llegar a estados de crisis existencial de encontrarse frente a situaciones absurdas. Todo demanda para el ser humano que posea sentido. Ubicando, pues, la importancia del sentido no sólo para las ciencias

sociales sino también para la existencia humana misma, procederé brevemente a destacar sus características y su relación con la identidad.

Imaginemos aquí, en el salón, una barra metálica de forma extraña, cuyo origen y función desconocemos. Allí está, presente, sin que nadie la haya invocado, aislado, imponiendo su pura existencia. No hace nada, no se refiere a nada, simplemente es. Su existencia irreferente nos causaría cierto escalofrío. Pero, “¡Ah, ya sé! ¡Se trata de una palanca!”, me digo. En ese momento puedo tranquilizarme. Es algo en relación con otros objetos, tiene una función, es un elemento en un contexto. No es gratuito. Ahora ha dejado de ser absurdo. La barra ha cobrado sentido por su pertenencia a una máquina. Ya no es sólo una pura existencia. No es algo desdeñable en su irrelevancia; tiene y valor y tiene sentido. Su integración a una totalidad se le otorga.

Podemos proponer ahora una definición aproximada: tener sentido es ser un elemento integrado en una totalidad de modo que adquiere valor en ella. El sentido de un hecho o de un ente es, pues, aquello por lo cual pertenece a un todo-uno<sup>20</sup>.

De esta forma, el sentido es el nudo integrador que engarza a un ente en una totalidad, en una reciprocidad de la que se posibilita una intelección estructural y significativa. Es un principio organizador de realidades simbólicas y significativas. Así, para Castells, el sentido se organiza en torno a una identidad orientada en las dimensiones espacio-temporales en las que se enmarca toda persona social, y

---

<sup>20</sup> Villoro, Luis, “El concepto de Dios y la pregunta por el sentido”, en *Concepto y problema de Dios: Una reflexión filosófica*, pp. 235-236.

concibe a la identidad como la fuente de experiencia para sus portadores en un proceso de continua construcción.

Castells<sup>21</sup> va un paso adelante a la visión estructural-funcionalista clásica al diferenciar a los roles de las identidades: los roles organizan las funciones a cumplir, en tanto que la identidad organiza el sentido. Así, se puede comprender, e.g., cómo un agente que cumple con el rol de “docente” frente a diversos grupos en una misma escuela pueda dotar de significados distintos su conducta: sus funciones básicas serán las mismas, pero el sentido otorgado a cada situación autorreferencial variará de grupo a grupo. De esta forma, para un individuo o un actor colectivo siempre existe una pluralidad de identidades al haber una multiplicidad de sentidos en juego.

La identidad también está estrechamente ligada al lenguaje, según Bronwyn Davies y Rom Harré. Ambos autores afirman que nunca un individuo llega ser un “producto final” completo de la sociedad en la que se forma; antes bien, es un agente que se construye y reconstruye a través de las prácticas discursivas en las que participa. “Los seres humanos se caracterizan tanto por la identidad continua como por la diversidad personal discontinua. La misma persona se sitúa distintamente en una conversación. Al estar posicionada de distintas formas, la misma persona experimenta y muestra multiplicidad de identidades”<sup>22</sup>. En efecto, el sentido identitario se materializa en la realidad conversacional como el *locus* en

---

<sup>21</sup> *El poder de la identidad*, ed. Alianza.

<sup>22</sup> *Posicionamiento: la producción discursiva de la identidad*, p. 220

el que la subjetividades de los agentes se disponen a negociar, mantener y cambiar los significados del mundo que se experimenta como compartido.

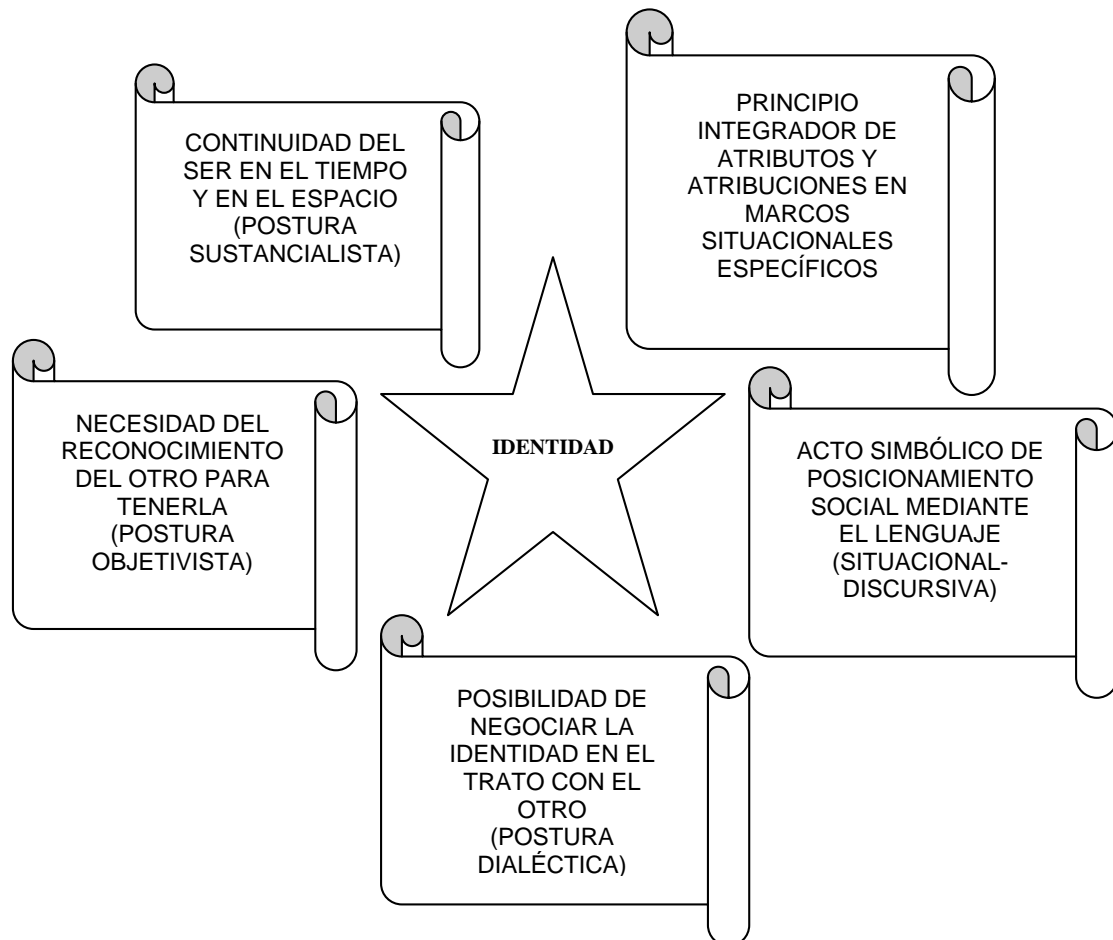
Una vez llegado a este punto conviene acotar la relación que esto tiene con la formación de la identidad profesional del sociólogo de FES Aragón. Una de las tesis principales de esta investigación es el intuir el profundo nexo que se da entre el estudiante de sociología con las dimensiones discursivas durante toda su estancia formativa. De inicio a fin, curso tras curso, las realidades discursivas se van introyectando en el educando de sociología por medio de lecturas, la exposición oral de los profesores, las actividades de investigación, etc. Lo que sea la disciplina sociológica y cómo estudie el mundo (lo que denomino *status ontoepistémico de la sociología*), se conoce básicamente por estas realidades discursivas en las que se posiciona al aprendiz de sociólogo en el acto pedagógico, en donde “los discursos pueden competir unos con otros o bien crear versiones de realidad distintas e incompatibles. **Conocer algo** significa **conocerlo en términos de uno o más discursos**”<sup>23</sup>. Así, las orientaciones de sentido y quehacer práctico están íntimamente conectadas en la vida del estudiante de sociología en tanto que su formación es básicamente discursiva, y encaminada a una multiplicidad de sentidos sobre el mundo.

Quisiera concluir este pequeño esbozo conceptual con una definición personal que pretende agremiar las distintas posturas aquí señaladas. Para mí *la identidad es un principio organizador que ordena las experiencias vitales significativas para el*

---

<sup>23</sup> *Íbid.*, p. 219. Las negritas son mías.

*agente portador de ella (individual o colectivo) -o a quien le sea otorgada-, durante un continuo proceso (inter)subjetivo de actualización (de sí mismo o del “otro”), enmarcado dentro de una situación multirrelacional y polisémica, y que además orienta las conductas prácticas de sus portadores en ese contexto determinado. De esta forma, la identidad crea y recrea realidades múltiples en las que alternan los agentes identitarios. Así, a la vez, la identificación es un proceso de auto y heteroreferencialidad que lleva implícita la doble actividad inclusión/exclusión en una continua gestión (como acuerdo, resistencia o defensa) en el deseo de reconocer-ser-reconocido como persona social. El siguiente esquema condensa las posturas aquí tratadas y las resume en sus premisas más esenciales.*





De ninguna manera se pretende haber expuesto todo lo investigado con respecto al problema de la *identidad*, pero lo aquí presentado cubre las expectativas originales para el tratamiento del tema.

## 2.- LOS PRIMEROS TRAZOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PERFIL DEL ESTUDIANTE DE LA CARRERA DE SOCIOLOGÍA DE LA FES ARAGÓN

### 2.1 EL CONTEXTO DEL OBJETO A CONSTRUIR

Para ubicar al lector, conviene delimitar en espacio y tiempo el campo empírico en cuestión, así como brindar de manera explícita las razones para elegir este universo de estudio. En el contexto de la educación pública en el Distrito Federal y la zona conurbana en los umbrales del siglo XXI encontramos a la carrera de sociología como una entre otra de las opciones elegibles para continuar la trayectoria escolar iniciada en la educación básica y continuada en la educación media para arribar finalmente en el terreno de la educación universitaria superior y adquirir una identidad profesional que permitirá a sus poseedores el posicionarse social y simbólicamente en lugares socialmente autorizados y reconocidos para ello. Los escenarios posibles son las tres unidades de la UAM (Iztapalapa, Xochimilco y Azcapotzalco), y en la UNAM está la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, la FES Acatlán y la FES Aragón.

La ubicación geográfica de ésta última se halla en el municipio de Ciudad Nezahualcóyotl y le hace colindar al poniente con la colonia Bosques de Aragón, al norte con la colonia Impulsora, al oriente con la colonia Plazas de Aragón y al sur con la colonia Prados de Aragón, lo que le hace una opción viable para los jóvenes estudiantes de la zona nororiente de la ciudad de México y de los municipios de ciudad Nezahualcóyotl y de Ecatepec que terminan sus estudios medios superiores y desean continuar su trayectoria escolar hacia el siguiente ciclo.

Los aspirantes a la carrera son jóvenes, en su gran mayoría, que han cumplido el requisito de tener cubierto el bachillerato en la totalidad de créditos teniendo un promedio numérico mínimo de siete y que con su certificado pueden solicitar su ingreso al sistema de educación superior. La UNAM posee dos formas de acceso al sistema escolarizado de educación superior, de acuerdo al *Reglamento General de Inscripciones*. La primera es por el “pase reglamentado” que permite que todo estudiante que haya ingresado desde el bachillerato a esta casa de estudios y lo concluya completamente y en tiempo óptimo (tres años desde su primer ingreso, máximo cuatro) tenga la posibilidad de un acceso directo a cualquier carrera de nivel superior que oferta esta casa de estudios con sólo solicitarlo. La segunda forma de acceso es a través de aprobar el examen de selección para aquellos aspirantes cuyo bachillerato no pertenezca al sistema UNAM, con promedio mínimo de siete. Así, pues, el foco de atención del estudio está en aquellos aspirantes al sistema de educación superior aceptados por la UNAM por cualquiera de sus dos accesos y que están inscritos formalmente en la carrera de sociología en la FES Aragón, y que han adquirido una nueva identidad al

conferirles la condición de *alumnos* con todos sus derechos y obligaciones, de acuerdo al mismo *Reglamento General de Inscripciones*. Este es el poder del lenguaje legitimador para constituir sujetos sociales.

## 2.2 ELECCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Por el tipo de investigación planteada la intuición me hacía “saber” que debía de buscar un contacto directo con mi objeto de estudio, y que una fuente eficaz y pertinente deberían ser las *entrevistas*. Tenía ya mi universo de estudio, un marco conceptual desde el cual mirar, un instrumento que “sabía” era ineludible, pero me faltaba algo que consideré fundamental: bajo qué criterios científicos pertinentes elegiría a quién entrevistar del total de posibilidades que se me presentaban potencialmente. ¿Es un criterio válido elegir sólo por la facilidad de contacto que tenía por mi condición de profesor conocido? ¿Lo era la fascinación que podría causar un estudiante en particular por sus rasgos de simpatía, ser estudiante “distinguido” por sus evaluaciones numéricas, o por carecer de esto? ¿Debería elegir azarosamente para evitarme este tipo de conflictos?

Yo mismo había ya criticado a aquellos que pretendiendo hacer investigación científica, en la etapa de búsqueda de quién debería ser candidato electo para una entrevista, tomaban cualquiera de los criterios ya mencionados, pero carecían de rigor científico serio<sup>1</sup>. No podría echar mano de la facilidad u oportunidad de

---

<sup>1</sup> No porque quienes decidían por el camino que se me antoja como “fácil” no sean gente seria, comprometida y sincera con lo que hacen, porque lo son y como seres humanos merecen respeto. Pero como después pude vislumbrar con Bourdieu, es que a pesar de tanta seriedad y sinceridad, podían estar “sinceramente

acceso a los alumnos que conocía tan sólo por serme conocidos; también sabía que la percepción del proceso de construcción de la *identidad profesional* en su etapa escolarizada no sería la misma para un alumno de primer ingreso a sus estudios superiores que para alguien en el último semestre de la carrera; además, ¿qué haría con esa fuente oral tan disímbola?, pues como un autor mencionó sarcásticamente “la maldición de las ciencias sociales es tratar con objetos que hablan”.

Las experiencias en los *Coloquios de Investigación Educativa* que realiza continuamente el departamento de Posgrado de la FES Aragón en el marco institucional para mantener una vigilancia simbólica de cómo los alumnos allí inscritos van objetivando sus avances de investigación, me llevó a percatarme que generalmente cuando alguien se proponía construir y aplicar entrevistas, el criterio de selección del entrevistado era muy subjetivo o bien de proximidad social (por ser de “fácil acceso”) para aprovechar el nexo con el informante sin que necesariamente éste fuera lo que los etnólogos llaman un *informante clave*. Esta es la razón por la que decidí buscar un criterio más objetivo que evitara esas cuestiones que en vez de dar cuenta de la realidad a investigar la podrían hacer más borrosa al transitar por atajos que parecen de fácil acceso.

Así que, para encontrar el criterio que fuera más pertinente y menos arbitrario construí un *cuestionario mixto* con preguntas cerradas, abiertas y de opción

---

equivocados” al no tener ellos mismos los criterios explícitos de racionalidad por los que decidían la elección de su muestra para entrevistar, lo que en mi caso particular me era un gran problema que no me permitía continuar con paso seguro.

múltiple como primer intento de aproximación a mi objeto de estudio. El cuestionario se aplicó a los alumnos de primer ingreso de ambos turnos distribuidos en tres grupos durante los inicios del semestre 2005-I. De un aproximado de 100 alumnos inscritos formalmente al momento de la aplicación 80 lo respondieron por estar presentes, por lo que contiene casi el total de la muestra del universo.

El instrumento constó de 31 preguntas que iban enfocadas a indagar sobre la percepción que tenían sobre su arribo a la universidad y fundamentalmente acerca de *la imagen* que tenían sobre el sociólogo como profesional. Abarcó preguntas generales (nombre, edad, escolaridad de los padres, etc.) que permitieran la objetivación, así como específicas (nombrar a los teóricos de la sociología que ellos conocían, si habían o no elegido la carrera en primera opción, bachillerato de procedencia, etc.), como rasgos que pueden dar sentido al dato rígido.

Se procuró aplicar el cuestionario durante las dos primeras semanas de clases activas<sup>2</sup> ya que como profesor de la carrera había antes elaborado y aplicado un cuestionario piloto a los alumnos de primer ingreso a quienes les imparto anualmente en el semestre impar la asignatura de *Epistemología I* de acuerdo al

---

<sup>2</sup> La primera semana es de introducción, presentación y conocimiento general a la escuela y los trámites a los que el alumno debe estar pendiente, por lo que es prácticamente nula. También hay charlas de bienvenida tanto a la escuela como a la carrera, éstas últimas organizadas por la jefatura de carrera de sociología, como parte del rito de iniciación institucional al que es sujeto el aspirante que ha sido aceptado formalmente en la FES Aragón. A estas charlas son invitados egresados de la carrera que están en el campo laboral, alumnos sobresalientes de la misma y profesores que comparten sus experiencias y visiones sobre lo que es el oficio de sociólogo a fin de brindar un panorama general del quehacer sociológico y disminuir las percepciones imprecisas con las que generalmente llega el alumno de primer ingreso a la carrera, sobre todo cuando se sabe que no todos los allí presentes hicieron una elección libre por la carrera sino que se les impuso, por lo que también es un medio de promoción y convencimiento para este sector estudiantil.

Plan de Estudios vigente. Aunque las inquietudes de investigación en ese entonces eran otras (filosófico-hermenéuticas, para ser preciso), detecté que era importante el *tiempo de aplicación de los cuestionarios*, ya que una de las cosas a indagar era si conocían o no a los teóricos representativos de la sociología pues me interesaba conocer el bagaje cultural con el que llegaba el alumno de primer ingreso<sup>3</sup> y con ello detectar sus primeras aproximaciones al menos desde el ámbito teórico. La aplicación de aquel primer cuestionario piloto fue como a los dos y medio meses de haberse iniciado el ciclo escolar, y las respuestas a esa pregunta particular iban desde Montesquieu, Maquiavelo, Hobbes, Rousseau, Diderot, D'alembert, etc., nombres de personajes que, como después corroboré, eran leídos en otra asignatura impartida simultáneamente en el mismo ciclo escolar, la de *Pensamiento Social I*, por lo que para indagar el mismo asunto en el siguiente instrumento me pareció muy pertinente hacerlo a principios del semestre.

A estas alturas ya estaba incorporando algunas nociones de Pierre Bourdieu, **pero sin relación completa con el sistema teórico-conceptual en el que fueron pensadas**, pues es verdad que una primera lectura de su obra se vuelve no del todo comprensible por el estilo personal que Bourdieu decidió tomar tras alcanzar una posición de privilegio en el campo científico<sup>4</sup>. La intención operativa básica del

---

<sup>3</sup> Ver Anexo I, "Cuestionario para los alumnos de primer ingreso, semestre 2005-I", pregunta 26, que aunque éste es un segundo cuestionario, para esta investigación particular constituye el primero en haber sido aplicado.

<sup>4</sup> "Con más de 30 libros y casi 400 artículos a menudo expresados en una difícil terminología técnica, el pensamiento de Bourdieu puede parecer apabullante, si no intratable, al principio." Wacquant, Lóic, "Claves para leer a Bourdieu", en *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*", Jiménez, I., (coordinadora), CESU-Plaza y Valdéz, México, 2005, p. 56. Esta es una de las razones, según mi parecer, por la que en especial Bourdieu es abordado sólo parcialmente, no en su totalidad y en el sistema relacional por él propuesto, sino abordado sólo por sus conceptos más conocidos, como el de *habitus*.

instrumento era detectar “la diversidad de capitales posibles”<sup>5</sup> en los alumnos, sus “intereses” en el sentido bourdiano así como las percepciones sobre el quehacer sociológico, además de permitir una aproximación al universo empírico en cuestión y generar un criterio válido para la selección de estudiantes a entrevistar.

Sin embargo, el siguiente cuadro sintetiza la óptica conceptual desde la que se estuvieron operando parte de los primeros resultados obtenidos



Para dar cuenta de la *identidad social* como construcción me había parecido pertinente apoyarme en estas concepciones de las que fui tomado “prestado” algunos conceptos tal como ya se expuso con anterioridad. Sin embargo, este prisma óptico funcionó como un andamio que me dio las primeras pistas de lo que

---

<sup>5</sup> Ni las nociones de “capital” o “habitus” habían madurado plenamente en mi horizonte explicativo y sólo tenían la intención de complementar eclécticamente lo que ya tenía operativizado teóricamente. Sólo tiempo después evidencí que para aprovechar el potencial teórico y analítico que poseen estas categorías, era necesario evitar el divorcio del universo lingüístico en el que se concibieron. El “contrabando” no vigilado de conceptos teóricos en las investigaciones originales, puede restar la fuerza original de los mismos y más aún si se operan sustancialmente y no como herramientas analíticas.



podría construirse cuando hay mayor claridad en lo que se pregunta al objeto a indagar.

Después, construí otro cuestionario que se aplicó en el siguiente semestre a los alumnos de 4º, 6º, 8º y 3º semestres a fin de abarcar la mayor parte de la población con un mismo instrumento y detectar la movilidad de 1º a 3º.

### 2.3 AGRUPACIÓN DE LOS PRIMEROS DATOS OBTENIDOS DE LA MUESTRA TOTAL

El momento de la construcción de datos había llegado. Tenía el universo empírico definido, el apoyo teórico-conceptual considerado pertinente, la elaboración y aplicación de un instrumento, ¿qué más seguía? ¿Por dónde debía seguir? ¿Qué y cómo construir? ¿Todas las respuestas arrojadas me serían útiles? ¿Qué hacer con tanta información obtenida? El primer intento me llevó a considerar las *clasificaciones oficiales* (género, edad, si se eligió o no la carrera, etc.) como el inicio de la agrupación de las respuestas para la construcción de los datos.

El proceso de construcción partió de los datos que podríamos denominar *rígidos* por ser indicativos de las *condiciones sociales de existencia* (edad, género, ubicación geográfica, escolaridad de los padres, etc.).

Las herramientas utilizadas se basan en cálculos porcentuales elementales derivados del total de la población encuestada, y en los referidos a la frecuencia empírica en los que se da la ocurrencia, a partir de los cuales también se optó por construir la *distribución* y la *agrupación* de los datos obtenidos. En tanto que la **muestra total** es de 207 alumnos (100%) de 1º, 4º, 6º y 8º semestres que aplicaron al momento de la encuesta, un alumno representa el .4831% (no olvidar que la aplicación a los alumnos de 3º semestre fue para detectar la movilidad en un año escolar y utilizar el mismo instrumento a toda la población).

De esta manera, siguiendo la lógica de la agrupación y la descripción de los datos, en la distribución de los alumnos por sexo y semestre, la población femenina es ligeramente mayor a la masculina, con excepción del 8º semestre, en donde prácticamente aquélla supera a ésta al doble, tal como puede apreciarse en la siguiente gráfica.

POBLACIÓN TOTAL ENCUESTADA: 207 ALUMNOS (100%)			
Distribución de los alumnos por sexo y semestre:			
	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
1º	37	43	80
	(17.87%)	(20.77%)	(38%)
4º	22	22	44
	(10.62%)	(10.62%)	(21.25%)
6º	20	19	39
	(9.66%)	(9.17%)	(18.84%)
8º	29	15	44
	(14%)	(7.24%)	(21.25%)
TOTAL:	108	99	207
	(52.17%)	(47.82%)	(100%)

Cuando miramos desde la perspectiva de la *elección por la carrera*, de entrada se tiene que 95 alumnos (45.84%) hizo de ella su primera opción. En su distribución por sexo y semestre la gráfica queda así:

POBLACIÓN TOTAL QUE HIZO LA ELECCIÓN POR LA CARRERA 95 ALUMNOS (45.84%)			
Distribución de los alumnos por sexo, semestre y elección de la carrera:			
	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
1º	17	12	29
	(8.21%)	(5.79%)	(14%)
4º	12	9	21
	(5.79%)	(4.34%)	(10.14%)
6º	12	7	19
	(5.79%)	(3.38%)	(9.17%)
8º	17	9	26
	(8.21%)	(4.34%)	(12.56%)
<b>TOTAL:</b>	<b>58</b>	<b>37</b>	<b>95</b>
	(28.01%)	(17.87%)	(45.84%)

En todos los casos vale decir que la población femenina es donde la incidencia en este rubro siempre es mayor, y permanece la proporción en la que en el 8º semestre es casi el doble de la población masculina. El fenómeno se contrasta con los porcentajes de la población que *no hizo la elección por la carrera*, y es notorio que de ese subtotal de 112 alumnos (54.10% restante), es mayor el número de varones que de mujeres que *no se identificaron con la carrera* como su primera opción profesional, tal como se puede visualizar en el siguiente cuadro.

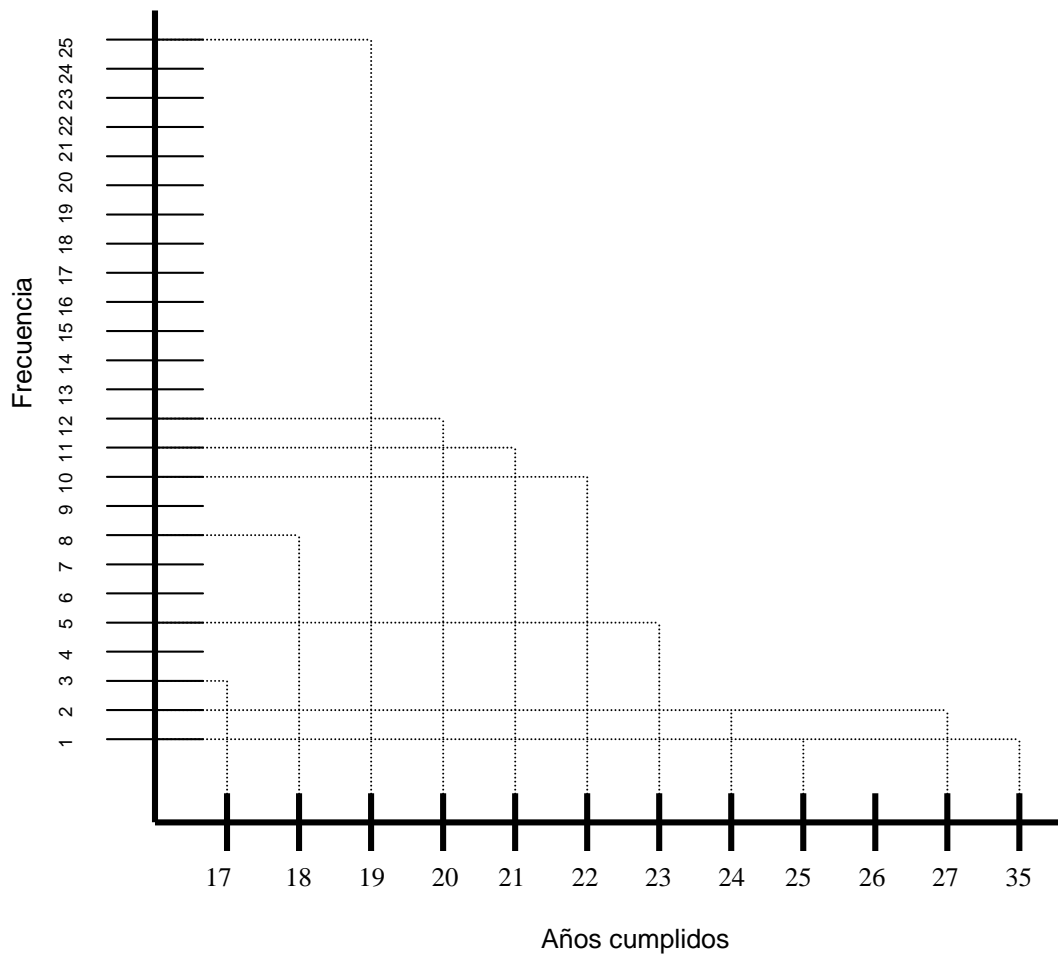
POBLACIÓN TOTAL ENCUESTADA QUE <b>NO HIZO LA ELECCIÓN</b> POR LA CARRERA: 112 ALUMNOS (54.10%)			
Distribución de los alumnos por sexo, semestre y no elección de la carrera:			
	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
1º	20	31	51
	(9.66%)	(14.97%)	(24.63%)
4º	10	13	23
	(4.83%)	(6.28%)	(11.11%)
6º	8	12	20
	(3.86%)	(5.79%)	(9.66%)
8º	12	6	18
	(5.79%)	(2.89%)	(8.69%)
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>62</b>	<b>112</b>
	(24.15%)	(29.95%)	(54.10%)

De ninguna manera insinúo ni creo que la carrera de sociología en la FES Aragón sea eminentemente femenina por los rasgos de su población, sino que a diferencia de otras carreras donde tradicionalmente la población en su mayoría es masculina (por ejemplo, Ingeniería Civil o Arquitectura en la misma escuela), en Sociología, por su propio carácter analítico, crítico y propositivo, permite la filiación de género de forma indistinta, abriendo una brecha de posibilidades interesantes en las que *el discurso androcéntrico*, si bien aún latente en nuestra sociedad, no está del todo eximido en el ejercicio pedagógico de la carrera. Cabe recordar que el discurso sociológico escolarizado es potencialmente una opción viable para cualquiera que gusta de retar al sistema social establecido, con actitudes que Bourdieu llama *heréticas*, y en el caso de las mujeres en las zonas conurbanas de la ciudad de México puede significar un pensamiento reivindicador para un género tradicionalmente tratado con desventaja y abuso<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> También se imparten en la FES Aragón otras carreras como Pedagogía o Comunicación y Periodismo, donde en esta última, el 63% es población femenina y el 37% restante es masculina en 8º semestre, y dada la influencia que hoy día tienen los medios de comunicación es una carrera de alta demanda en la escuela.

2.3.1 A QUÉ EDAD INGRESAN LOS JÓVENES *ASPIRANTES* A SOCIÓLOGOS?  
LOS ALUMNOS DE PRIMER INGRESO.



Si de momento se pone atención exclusiva a los alumnos de primer ingreso, el primer instrumento aplicado permite cuantificar datos relativos a la edad de la población en el primer año. Los criterios de agrupación de datos son los convencionales, en este primer caso, rangos de menor a mayor edad y su frecuencia, según la gráfica anexa.

De entrada se percibe que los alumnos del primer ingreso son una composición muy heterogénea como grupo en cuanto a **la edad biológica** con la que están ingresando a los estudios superiores. Si el 100% de este subgrupo está constituido por los 80 alumnos encuestados, entonces un alumno representa el 1.25% de la muestra total (1=1.25%).

La distribución de las edades biológicas por *número de incidencias* se jerarquizó de mayor a menor de la siguiente forma:

AÑOS CUMPLIDOS	FRECUENCIA	%
19	25	31.25
20	12	15
21	11	13.75
22	10	12.5
18	8	10
23	5	6.25
17	3	3.75
24	2	2.5
27	2	2.5
25	1	1.25
35	1	1.25

A pesar que una parte considerable de ellos tiene una edad óptima<sup>7</sup> (de 17 a 19 años, 36 de alumnos que representan el 45%) en el primer ingreso, la mayoría excede el rango óptimo de ingreso al ser igual o mayores a los 20 años cumplidos.

---

<sup>7</sup> Entiendo por “edad óptima” del estudiante de nivel superior a los comprendidos entre estas edades porque todo parece indicar que una trayectoria escolar continua permitiría el acceso a este tipo de estudios en este rango. Después de la edad biológica cumplida de 20 años, es preciso buscar las discontinuidades sociales que llevan al sujeto a interrumpir o retrasar sus tiempos escolares, para después reincorporarse en forma tardía, como el caso del resto asignado fuera de este rubro (51 alumnos, el 63.75%).

Al tener contacto con los alumnos del primer ingreso por la materia que les imparto me es muy grato percibir desde la dimensión humana que los alumnos de primer ingreso en su mayoría arriban con la expectativa de la *novedad*<sup>8</sup> de la recién adquirida experiencia escolar, pues muchos de ellos son los primeros en ingresar en sus familias a la realización de estudios universitarios en la UNAM<sup>9</sup>. Otros, simplemente se están amoldando a un estilo distinto de ser estudiante, en otra modalidad más. También es notorio el disgusto de aquellos a los que se les impuso la carrera al no haberla elegido.

Sin embargo, en este *primer intento de objetivación* se rescató a los 29 alumnos (36.25%) que hicieron de la sociología su primera opción profesional. Si se consignan de nuevo por el índice estadístico basado en la frecuencia por edad, quedan así visualizados los alumnos que hicieron de la carrera de sociología su primera opción profesional.

---

<sup>8</sup> Conviene recordar que de acuerdo al sociólogo W. I. Thomas de la Escuela de Chicago, la adaptación del individuo a las exigencias sociales se da por medio de lo que él denominó *cuatro deseos*: el deseo de nueva experiencia; el deseo de seguridad; el deseo de reconocimiento y el deseo de dominación. El *deseo de nueva experiencia* es evidentemente perceptible en los jóvenes estudiantes de primer ingreso a los estudios superiores. En la experiencia de más de una década a la fecha de dedicarme a la docencia, vez tras vez es notoria la actitud distinta con la que enfrentan el nuevo ciclo escolar los alumnos de primer ingreso con respecto a los de semestres más avanzados. En muchas ocasiones esta emoción relacionada a la novedad opera como un factor que potencializa, en términos promedios, un buen desempeño escolar en los estudiantes de la carrera de sociología que deciden permanecer en el primer año, ya sea porque aspiran a un cambio de turno, de carrera o de plantel, por lo que les es importante el obtener una buena calificación numérica para lograrlo. Vid. Cerón Martínez, *La dicotomía individuo/sociedad. Reflexiones en torno al Interaccionismo Simbólico*, Textos de Ciencias Políticas 9, UNAM, Campus Aragón, 2000, pp. 31-34.

<sup>9</sup> No hay que olvidar que la sociedad es dinámica y cambiante, por lo que a pesar de ser *un logro* el ingreso a la educación superior, las condiciones en México no son las mismas que hace 20 años, ya que se ha visto una creciente devaluación de los títulos y grados escolares. Como se verá, muchos de los alumnos encuestados en la carrera de sociología son pioneros familiares en este rubro.

ALUMNOS DE PRIMER INGRESO QUE ELIGIERON LA CARRERA EN RELACIÓN A LA EDAD		
AÑOS CUMPLIDOS	FRECUENCIA	%
19	11	13.75
22	5	6.25
17	3	3.75
21	3	3.75
18	2	2.5
20	2	2.5
23	1	1.25
24	1	1.25
27	1	1.25
	<b>29</b>	<b>36.25</b>

Es importante notar que este 36.25% no representa ni la mitad aproximada del total de estudiantes que en realidad ingresaron con una *elección real* por la sociología. Resta por identificar entre ellos a los que usaron la elección de la carrera como una *puerta de acceso*<sup>10</sup> con menor grado de dificultad a la UNAM que el acceso por medio de otras carreras (incluidas aquellas idealmente deseables por los aspirantes), lo que este número no necesariamente refleja la inclinación genuina por la disciplina sociológica.

Con los datos arrojados en cuanto al sexo, de los 29 alumnos que se ubican en este rubro, 12 son hombres y 17 mujeres, y sus distribuciones por edad y frecuencia son las siguientes:

---

<sup>10</sup> Es sabido que la carrera de sociología, ya de antaño en FES Aragón, al ser de poca demanda, es utilizada como “trampolín” a otras carreras del área de Ciencias Sociales (como puede ser Ciencias de la Comunicación, con alto grado de demanda en la FES), una vez que un aspirante a la UNAM que tuvo que ingresar por concurso de selección ha sido aceptado y considerado bajo la figura jurídica de “alumno” de esta casa de estudios, con todos los derechos y obligaciones que esto implica.



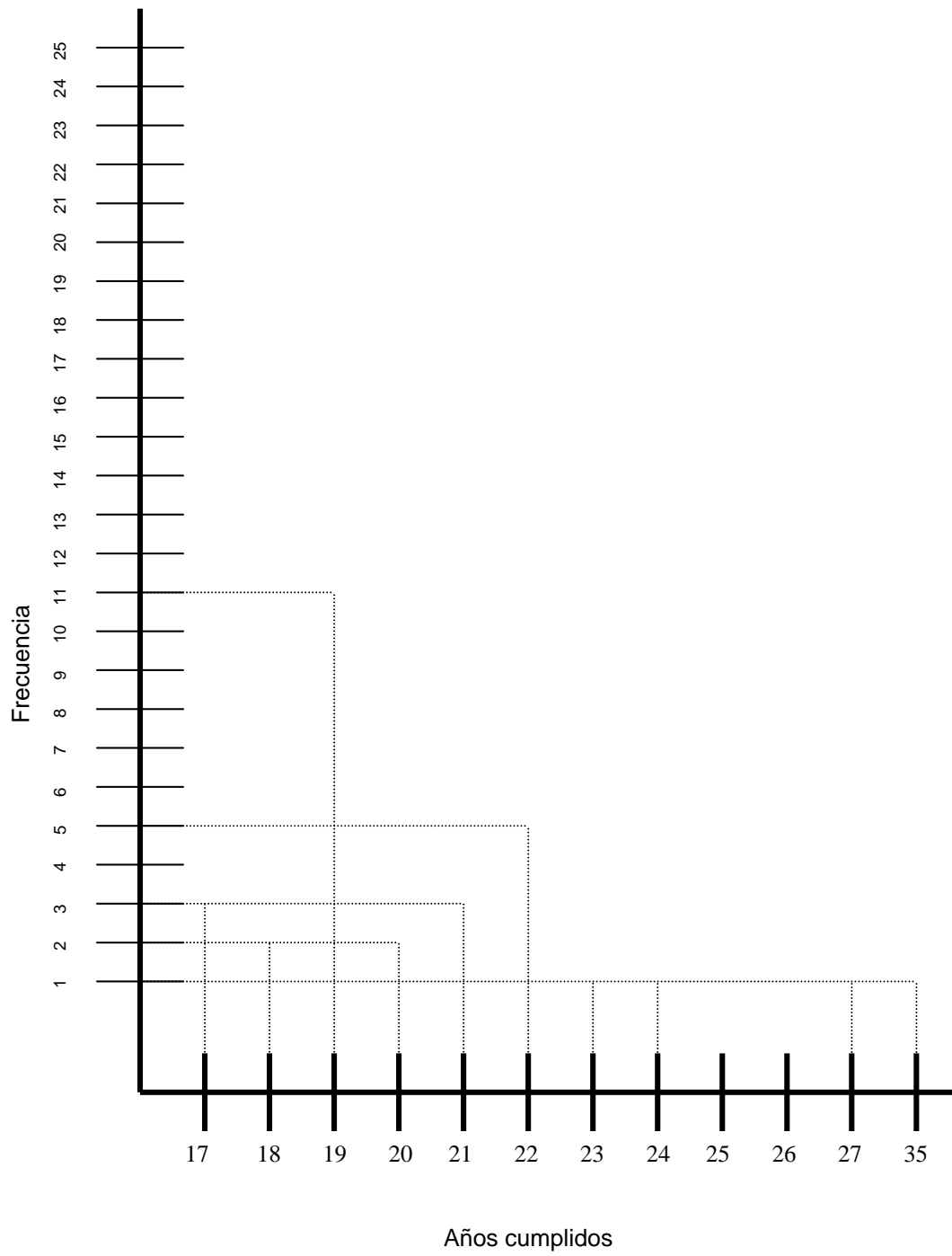
AÑOS CUMPLIDOS	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	%
17	1	2	3	3.75
18	-	2	2	2.5
19	4	7	11	13.75
20	1	1	2	2.5
21	1	2	3	3.75
22	3	2	5	6.25
23	-	1	1	1.25
24	1	-	1	1.25
27	1	-	1	1.25
	<u>12</u> (15%)	<u>17</u> (21.25%)	<u>29</u>	<u>36.25</u>

El leve predominio de la mujer en la carrera es algo frecuente, aunque no podría decirse que sea una *regla* sociológica. Sin embargo, de paso podría comentar que en mi experiencia como profesor de la carrera desde 1996 a la fecha, incluso he tenido cursos donde la población atendida es exclusivamente femenil. También es valioso darse cuenta que los únicos 3 estudiantes que tienen la edad más joven (17 años), están entre los que eligieron la carrera como su primera opción, de lo que podría esperarse que hubiesen hecho la elección con más responsabilidad y conciencia que en el caso de aquellos a los que la carrera les fue una imposición<sup>11</sup>.

Como apoyo visual me permito introducir de nuevo una gráfica que sintetice la distribución de los *estudiantes que eligieron la carrera por edad y sexo*.

---

<sup>11</sup> No obstante, más tarde la óptica bourdiana me llevaría a preguntarme sobre esta aserción optimista, ya que la elección profesional a una temprana edad puede también jugarse como resultado de la inmadurez personal, o bien de la *indeterminación* o poca claridad de lo que podría significar para alguien el futuro de apostarle a una carrera como la sociología, entre otras posibilidades.



De nuevo, aunque de estos 29 estudiantes 11 de ellos (37.75%) han ingresado en edad óptima, en 14 casos de este subtotal (17.5%) la edad óptima se ha rebasado y es preciso identificar los rasgos sociológicos que les llevaron hasta esa condición de irregularidad.

¿Cómo repercute esta afluencia de edades en el proceso de construcción de la identidad profesional en su periodo de formación universitaria cuando queda claro que hay hábitos sociales tan distintos detrás de ello? Como docente en la carrera he mencionado que tengo la oportunidad de trabajar con los alumnos de primer ingreso en el semestre impar, y lo característico en ellos –un número considerable- como ya mencioné es una actitud de disposición a encarar su nueva etapa con lo mejor de sí. Sin embargo, durante el cuarto semestre (semestre par) estoy asignado a la materia *Metodología II*, y en el lapso de año y medio, las actitudes de desencanto e irreverencia se suman a la merma en el compromiso académico (poca o nula lectura, poca participación en clase; ausentismo en las clases, etc.), lo que sin duda lleva a la adquisición de una borrosa imagen de la disciplina sociológica<sup>12</sup>. Los siguientes apartados podrían ayudar a cuenta de ello.

---

<sup>12</sup> Claro está que la situación de desencanto y falta de compromiso no es unilateralmente un fenómeno que haya nacido en factores meramente estudiantiles, sino que como ellos mismos comentan, existen las situaciones externas como el propio *ausentismo* por parte de los profesores, o bien, el que los temas de las clases no les llaman la atención, o considerar que no son expuestos con claridad por los docentes, etc. Sin embargo, en este momento de la investigación, el foco de atención está en los alumnos.

### 2.3.2 LA ESCOLARIDAD DE LOS PADRES EN LOS ALUMNOS DE 1° SEMESTRE

En este momento del proceso de investigación, las lecturas sobre la propuesta de Bourdieu ya me habían hecho notar la importancia de lo que él denomina *capital cultural heredado*, es decir, la escolaridad alcanzada por los padres de los estudiantes que yo investigaba, ya que el ámbito familiar y las experiencias en su seno son una influencia latente en el proceso de socialización primaria<sup>13</sup>, razón por la cual también era importante rescatar esta información y construirla como dato. El siguiente esquema presenta la escolaridad alcanzada por el padre de los 80 jóvenes estudiantes y la ocupación que declararon tener en el cuestionario.

---

<sup>13</sup> Lo cual no significa que ya hubiese asimilado su propuesta en forma más o menos adecuada. También otros autores como P. Berger y Thomas Luckmann han trabajado estos procesos, de quienes he tomado el nombre de *socialización primaria*, originada en el grupo social en el que el individuo recibe sus primeras experiencias significativas del mundo y donde éste se configura con un sentido particular y que permanecerá en estado latente aún después de iniciado el proceso denominado *socialización secundaria*. Vid., *La construcción social de la realidad*, ed. Amorrortu, Argentina. En la segunda parte de este trabajo de investigación se profundizará con la pertinencia adecuada al tema, ya que Bourdieu a lo largo de su obra permitió el ajuste de sus propios conceptos, de los que se puede decir que los *habitus* pueden ser clasificados en primarios y en secundarios. Vid., Gutiérrez, A. *Las prácticas sociales. Una introducción a Bourdieu*, Ferreira Editor, Argentina, 2005.

<b>FORMACIÓN ESCOLAR DEL PADRE</b>	<b>OCUPACIÓN</b>						
	<b>EMPLEADO</b>	<b>EMPLEADO POR SU CUENTA</b>	<b>COMER- CIANTE</b>	<b>PROFESIÓN LIBERAL</b>	<b>MAESTRO</b>	<b>INVESTI- GADOR</b>	<b>FINADO O AUSENTE</b>
NO SE SABE <u>4</u> (5%)							4 (5%)
NINGUNA <u>2</u> (2.5%)	1 (1.25%)		1 (1.25%)				
PRIMARIA <u>13</u> (16.25%)	6 (7.5%)	4 (5%)	3 (3.75%)				1 (1.25%)
SECUNDARIA <u>22</u> (27.5%)	11 (13.75%)	6 (7.5%)	4 (5%)				
BACHILLERATO <u>15</u> (18.75%)	6 (7.5%)	4 (5%)	4 (5%)				1 (1.25%)
LICENCIATURA <u>23</u> (28.75%)	4 (5%)	5 (6.25%)	2 (2.5%)	8 (10%)	2 (2.5%)	1 (1.25%)	1 (1.25%)
POSGRADO <u>1</u> (1.25%)					1 (1.25%)		
<b>TOTAL</b> <b>80</b> <b>(100%)</b>	<b>28</b> <b>(35%)</b>	<b>19</b> <b>(23.75%)</b>	<b>14</b> <b>(17.5%)</b>	<b>8</b> <b>(10%)</b>	<b>3</b> <b>(3.75%)</b>	<b>1</b> <b>(1.25%)</b>	<b>7</b> <b>(8.75%)</b>

Como se aprecia, el mayor número de incidencias (23 casos, el 28.75%) está en la escolaridad a nivel licenciatura, seguida por 22 casos (27.5%) con estudios de secundaria, haciendo así un universo muy disímulo en cuanto escolaridad alcanzada por el padre, siendo empleados de oficina o empleados por su cuenta y comerciantes, las ocupaciones con mayor frecuencia.

Cuando se mira el mismo dato desde la perspectiva de la escolaridad alcanzada por la madre de los estudiantes, la mayor frecuencia se da en los estudios a nivel secundaria, con 30 de los 80 casos (37.5%), seguido por 23 incidencias con estudios primarios (28.75%), 18 de bachillerato (22.5%), 7 casos con licenciatura (8.75%) y 1 con posgrado (1.25%), siendo la ocupación a labores del hogar el 50% de los casos registrados, seguido por las actividades de ser empleadas o

comerciantes. Tanto como en los varones, quienes tienen estudios superiores se dedican con mayor frecuencia a actividades liberales.

<b>FORMACIÓN ESCOLAR DE LA MADRE</b>	<b>O C U P A C I Ó N</b>						
	EMPLEADA	HOGAR	COMERCIANTE	PROFESIÓN LIBERAL	MAESTRA NORMALISTA	JUBILADA	FINADO O AUSENTE
NO SE SABE 0	0						
NINGUNA (1.25%) 1		1					
PRIMARIA (28.75%) 23	4	14	3				2
SECUNDARIA (37.5%) 30	9	16	5				
BACHILLERATO (22.5%) 18	6	9	2		1		
LICENCIATURA (8.75%) 7			2	7			
POSGRADO 1 (1.25%)						1	
<b>TOTAL</b> <b>80</b> <b>(100%)</b>	<b>19</b> <b>(23.75%)</b>	<b>40</b> <b>(50%)</b>	<b>10</b> <b>(12.55%)</b>	<b>7</b> <b>(8.75%)</b>	<b>1</b> <b>(1.25%)</b>	<b>1</b> <b>(1.25%)</b>	<b>2</b> <b>(2.5%)</b>

Es notorio el predominio del varón a los estudios superiores sobre el de la mujer en las familias de estos jóvenes estudiantes, de 24 por 8. Bajo estas circunstancias, todo parece indicar que no hay fuertes factores endógenos en la familia de la joven estudiante que está en la carrera de sociología que le hayan “motivado” a seguir adelante en su trayectoria escolar a los estudios superiores. Es decir, no hay *un claro elemento identitario* por el cual una muchacha desee proseguir a estudios superiores toda vez que no existe ese modelo en casa, al menos por la parte materna. Los factores exógenos como la mayor inserción de la mujer al campo laboral, el cada vez más recurrente desmoronamiento del ideal de familia nuclear burguesa, así como un desvío de los valores comunitarios hacia los

valores individuales, muy seguramente inciden en el deseo de proseguir con los estudios superiores<sup>14</sup>.

En un intento de síntesis se procedió a reagrupar los datos de la relación escolar de los padres de estos estudiantes en los siguientes rubros: a) cuando ambos padres poseen el mismo grado de escolaridad alcanzada se les clasificó en el grupo “relación entre padres como pares escolares”; b) cuando los padres del estudiante tienen trayectorias escolares no muy distanciadas, se les ubicó en el grupo “relación entre padres como escolares cercanos” (por ejemplo, cuando uno de ellos alcanzó un nivel escolar determinado y la pareja se ubica en el nivel inmediato, por arriba o por abajo –un padre con bachillerato y la esposa con secundaria o bien con licenciatura-); c) cuando uno de los padres tiene mayor escolaridad que el otro en más de un nivel escolar, se les ubicó como una “relación entre padres como escolares lejanos”; d) cuando se ignora el dato, se evadió responder, o el padre está finado (a) se ubicó en el rubro “no se sabe sobre algún padre”. Ver Anexo 1, “Gráficas de apoyo a la primera parte”, cuadro1.

El peso porcentual más elevado se da en la “relación entre padres como pares escolares” con un 42.5% del total (34 incidencias), de los que el 30% (24 incidencias) se concentra en los niveles de educación básica (primaria y secundaria). Le sigue la “relación entre padres como escolares cercanos” con 28

---

<sup>14</sup> Como se verá, los resultados del segundo cuestionario revelan que también ha cambiado la percepción de los estudios superiores como la fase terminal de la trayectoria escolar al ser recurrente en las respuestas que muchos de ellos el deseo de ir por estudios de posgrado, la Maestría, en el caso de ellos. (Tampoco hay que perder de vista que en otros países como España, se puede pasar de manera inmediata de los estudios superiores de licenciatura a un doctorado, mientras que en México se hace necesario ese ritual de paso.)

incidencias, dando el 35% del total. Aquí es notorio cómo *23 de las incidencias de personas con mayor grado de escolaridad recaen en los varones*, y sólo 5 mujeres (6.25%) poseen esa característica (en términos generales, sólo 6 madres (6.25%) resultaron con mayor grado de escolaridad en total de los 80 casos). En este orden de ideas le sigue el rubro de la “relación entre padres como escolares lejanos” en donde es *más avasallante en números porcentuales la participación del varón en la vida escolar que la de la mujer* (13 casos sobre uno, respectivamente). Sólo en cuatro casos (5%), el alumno no sabe o no declaró el grado de escolaridad de sus padres.

Allí se capta la proporción en la que la escolaridad de los padres de los alumnos se relaciona con la elección o no de la carrera como primera opción. Puede leerse como sigue: el número antes de la diagonal representa la cantidad de jóvenes que eligieron la carrera y que pueden reubicarse por sus características en ese rubro; el número después de la diagonal representa a los estudiantes que no eligieron la carrera como su opción profesional. Así, se puede apreciar con claridad una tendencia que resalta, y es que los estudiantes cuyos padres alcanzaron mayor escolaridad indican mayor incidencia entre aquellos que ***no eligieron la carrera*** en contraste con los que sí la escogieron. Ver Anexo 1, cuadro 2.

### 2.3.3 ESCOLARIDAD DE LOS PADRES Y ELECCIÓN POR LA CARRERA

Frente a lo anterior, ¿cómo se relaciona *la elección efectiva de la carrera* y el grado de escolaridad de los padres? Del total de 80 alumnos encuestados,



veintinueve (36.5%) eligieron la carrera de sociología como su primera opción, por lo que para cincuenta y uno alumnos no era lo que querían en primera instancia (de hecho, los cuestionarios revelan que en esta nueva generación hay alumnos que solicitaban ingresar a carreras tan distintas como medicina, el diseño gráfico, artes visuales o comunicación gráfica).

Otro aspecto que llama la atención es que, a diferencia de lo que ocurre con los padres en términos generales, en los que el varón es quien tiene mayor grado de escolaridad frente a la mujer, del total de los veintinueve alumnos que sí eligieron la carrera, el número de mujeres es mayor sobre el de los varones, dieciocho sobre once, o sea, 22.5% de las mujeres, por 13.75% de los hombres<sup>15</sup>.

De acuerdo a la distribución de las frecuencias empíricas con relación a la escolaridad alcanzada por los padres y la elección de la carrera hecha en el siguiente cuadro, el mayor número de personas que eligieron la carrera tienen padres con bajo nivel escolar, pues de los veintinueve aspirantes a sociólogo, *seis padres* aparecen como pares escolares con primaria, *seis* con secundaria (7.5% respectivamente, *doce* incidencias en total, haciendo el 15% en esta área), y *cinco* padres son escolares no próximos (6.25%). En tercer lugar, el porcentaje que le sigue es el de alumnos cuyos padres tienen “relación como padres escolares

---

<sup>15</sup> Conviene tener presente de nuevo que en los últimos tiempos en la ciudad de México y la zona conurbana del Estado de México, la inserción de la mujer en los diversos campos sociales –político, científico, laboral, etc.- ha ido en aumento, siempre de forma ascendente, en unas áreas más que en otras, pero de forma constante, y el campo escolar no es la excepción. Hay cursos de posgrado que imparto en la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón que son sólo mujeres quienes se han inscrito en ese periodo escolar. En el Colegio de Bachilleres donde también he trabajado por mucho tiempo el fenómeno es parecido, pues el número de mujeres con respecto a los varones es similar o mayor en las materias obligatorias que he impartido en esa institución.

cercanos”, con *cuatro* incidencias (5%) en el nivel secundaria/primaria. En cuarto lugar están *tres* alumnos (3.75%) cuyos padres también son “escolares cercanos” en el nivel secundaria/bachillerato. En quinto lugar están *dos* alumnos (2.5%) cuyos padres también son “escolares cercanos” en el nivel bachillerato/licenciatura. Los *tres* alumnos restantes entran en el nivel más bajo de incidencias (sólo uno) en los siguientes rubros: *dos* alumnos con padres como pares escolares (unos con bachillerato y los otros con licenciatura), y el último con padre finado o ausente.

El cuadro 3 del Anexo 1 relaciona la escolaridad de los padres y la elección de la carrera de sociología en primera opción. Otro aspecto a resaltar radica en la distribución por género. Como ya se mencionó, el número de mujeres excede ligeramente al de hombres en la elección por la carrera como primera opción. De nuevo, el número más elevado incide en padres cuya escolaridad es muy baja, en donde son *seis las mujeres* (7.5%) cuyos padres son pares escolares a nivel de *estudios de secundaria*, seguidos por *cuatro varones* (5%) que sus padres presentan *paridad escolar a nivel primaria*, y *cuatro mujeres* en cuyos padres se da una *relación escolar no próxima* (5%). **Tan sólo en tres casos (3.75%) del total de los alumnos que eligieron sociología en primera opción sus padres alcanzaron la escolaridad universitaria**, incidencia muy baja si se le compara con aquellos estudiantes que no eligieron la carrera (cuatro de los padres tienen licenciatura, ocho son escolares cercanos en el nivel bachillerato/licenciatura, y cuatro más tienen bachillerato).

#### 2.3.4 EL INGRESO ECONÓMICO FAMILIAR Y LA ESCOLARIDAD DE LOS PADRES

Otra relación que se intentó vincular fue el ingreso económico familiar y la escolaridad alcanzada por los padres de estos alumnos de la carrera, lo cual se realizó con intervalos arbitrarios por rubros de montos menores a \$5000, entre \$5000 y \$7000, \$7000 a \$9000, \$9000 y \$12 000, \$12 000 y \$16 000, mayores a \$16 000 y “no contestó”.

Con estos intervalos en relación con la escolaridad de los padres, se observó que en 25 casos (31.25%) los ingresos familiares son entre \$5 000 y \$7 000 mensuales con cuatro padres como pares escolares de nivel secundaria (5%), cuatro padres como escolares cercanos (5%, secundaria/bachillerato), aunque la diferencia con los que tienen ingresos mensuales a \$5 000 sólo es de 1 alumno (25 a 24, respectivamente de este subtotal de 80 casos en primer ingreso), tal como se observa en la gráfica 5 del Anexo 1.

Si se suman los dos primeros rubros por su proximidad numérica (A y B), se verá que 49 de los 80 alumnos de primer ingreso (equivalente al 61.25% del total) tienen ingresos familiares que podríamos considerar bajos por ser menores a \$7000 mensuales. De nuevo, los siguientes rubros más próximos (C y D) de nuevo sólo difieren por un caso y al unirlos constituyen el 23.75% de la muestra, con ingresos entre los \$7000 y los \$12000 mensuales. En diez casos (E y F, 12.5%) los ingresos son mayores a los \$12000 pesos mensuales. En términos proporcionales, por cada 6 alumnos con ingresos menores a \$7000, hay 2 que

tienen sus ingresos entre \$7000 y \$12000, y sólo 1 con ingresos mayores a \$12000. Pero al ubicar esta distribución bajo la óptica de *la elección o no* por la carrera, el panorama estadístico del cuadro 6 nos ofrece ya otra clara diferencia.

En el caso exclusivo de aquellos que *eligieron la carrera de sociología* como su primera opción profesional en la FES, si se trata a los 29 alumnos como una muestra total del 100%, resulta que casi la mitad de esa población (el 44.82%) tiene ingresos menores a los \$5000 mensuales, una cuarta parte de la misma (7 alumnos, el 24.13%) alcanza ingresos entre \$5000 y \$7000. En la misma lógica, la distribución de quienes *no eligieron la carrera* se puede visualizar en el cuadro 7 del Anexo 1.

Cuando se considera a los 51 alumnos que no escogieron la carrera como una muestra total al 100%, se encuentra una ligera variante en la distribución de los ingresos familiares y la escolaridad de los padres, ya que casi la tercera parte (18 alumnos, 35.29%) tiene la incidencia más alta, en este grupo y en el que los alumnos eligieron la carrera. La quinta parte de ellos (11 alumnos, 21.56%) obtienen ingresos menores a los \$5000 mensuales. En cuadro 8 del Anexo 1 se reagrupan estos datos para una mejor percepción.

En esta relación proporcional de los subtotales es notorio que quienes escogieron la carrera de sociología como su primera opción doblan a los que no en los ingresos menores a \$5000 pesos mensuales, aún cuando numéricamente en el total la diferencia es de sólo dos alumnos, aunque en los ingresos entre \$7000 y \$9000 son los que eligieron sociología los que prácticamente doblan a los que no

la eligieron, aunque la diferencia numérica total es de sólo un alumno. Otra diferencia notable contrasta con aquellos cuyos ingresos oscilan entre \$9000 y \$12000, ya que en términos globales la diferencia es de uno por nueve, entre quienes eligieron y no la carrera como primera opción respectivamente. Otro dato que parece significativo es el de que los dos únicos alumnos de primer semestre que omitieron mencionar sus ingresos económicos familiares pertenecen a los que no eligieron la carrera.

Finalmente, los 29 estudiantes que eligieron la carrera de sociología se caracterizan por tener ingresos mensuales menores a los \$9000, siendo casi la mitad de ellos quienes se ubican en ingresos menores a los \$5000 mensuales (13 incidencias, el 44.82% proporcional), seguidos por los que oscilan entre \$5000 y \$7000 con 7 incidencias (24.13% proporcional), y el 17.24% de 7 alumnos con ingresos entre \$7000 y \$9000, advirtiendo así que quien eligió esta carrera en este tiempo pertenece a una familia con fuerte tendencia a los **bajos ingresos** económicos mensuales, lo que se contrasta con los que no hicieron de la sociología su primera opción a causa de que los ingresos mayores a \$9000 pesos mensuales les pertenecen a este subgrupo.

En términos generales, lo que se puede realmente apreciar es que las incidencias estadísticas permiten dar cuenta de las pocas posibilidades reales al interior del seno familiar para que quienes eligieron la carrera de sociología como primera opción. Otro rasgo no sorprendente radica en constatar que una mayor escolaridad alcanzada por los padres de los alumnos se acompaña con mayores ingresos

familiares en donde aplica la observación. Llama la atención que quienes han hecho su elección por la carrera se caracterizan en términos promedios por los bajos ingresos y la baja escolaridad de sus padres. Recuérdese que sólo tres estudiantes tienen padres con escolaridad universitaria, del total de los quince contabilizados por los rubros propuestos (conviene recordar también que no se contabilizó a aquellos padres que se ubicaron bajo el rubro de “escolares lejanos”, lo que aumenta el número de quienes sí alcanzaron estudios superiores).

Por lo antes expuesto, se considera pertinente enfocar a los estudiantes en cuanto a su condición como tales, es decir, cómo llegan, sus expectativas, sus ideas sobre la carrera y sobre su campo laboral. De ello se intentará dar cuenta en lo que sigue.

#### 2.3.5 ELECCIÓN PROFESIONAL E IDENTIDAD. UNA DISCIPLINA DE OIDAS.

El instrumento aplicado tenía la intención de rescatar *cualitativamente* algunas respuestas de los alumnos. Era una oportunidad que no fue fácil de obtener, ya que algo que pude detectar es que al no ser profesor titular de los grupos encuestados, la condición humana nunca dejó de estar presente tanto en su vertiente positiva como negativa, lo que me hace reconocer que más allá de las proyecciones “racionales” que el investigador proponga para su investigación, no deja de ser una *pretensión* de cálculo racional y de objetividad. Por ejemplo, por fortuna siempre hubo gente dispuesta a participar en responder el cuestionario o a ser entrevistado, y de muy buen grado; pero también hay que reconocer que no

siempre se contó con personas así. En el caso de los alumnos, algunos mostraron de forma inmediata su displicencia ante la solicitud de llenar el cuestionario, llenando de forma rápida el instrumento. Otros, simplemente salieron del salón y no lo contestaron. En las entrevistas ocurrió algo similar. Cuando se le solicitó a los alumnos que me permitieran grabar sus comentarios para esta investigación, fue recurrente notar que saberse frente a este medio les cohibió para pedirme que no los grabase, pues preferían comentar todo lo que yo quisiera sin necesidad de grabarlo, razón por la que sólo se rescatan esos comentarios como elementos del tipo de *diario de campo* del antropólogo.

Comentar sobre esta dimensión humana es un intento por recuperar lo que de *cualitativo* pudo tener esta parte de la investigación. Asimismo, el cuestionario pretende resaltar este rubro con preguntas relacionadas a la elección de la carrera, así como de la imagen con que el alumno se allega a la misma, y la idea que tienen sus conocidos de esta disciplina.

Se les inquirió sobre los medios por los cuales ellos conocieron qué es un sociólogo y qué hace. Se les dio una serie de respuestas posibles de donde ellos elegirían la más aproximada, dando también la oportunidad para que ellos respondieran alguna otra opción distinta a las propuestas bajo el rubro "otro", y que brevemente lo explicaran. Al graficar las respuestas, se observa que el mayor número porcentual se ubica en conocer a este profesional por medio de conferencias (31%). En el extremo porcentual sólo un alumno respondió conocerle por medio de revistas, según el siguiente esquema.

¿CUÁL ES EL MEDIO POR EL CUAL HAS CONOCIDO QUÉ ES UN SOCIÓLOGO Y QUÉ HACE?							
CONFERENCIAS	OTRO	LIBROS	NINGUNO	RADIO	T.V.	REVISTAS	TOTAL
9	6	5	4	2	2	1	29
31%	20.7%	17.2%	13.8%	6.9%	6.9%	3.4%	100%

Vale la pena tener en consideración lo siguiente. Es significativo que en las 9 preparatorias de la UNAM se imparte la materia de *Sociología* de acuerdo al plan de estudios vigente. Además, los veinte planteles del Colegio de Bachilleres del D.F. también incorporan las materias *Sociología I* y *II* en su currícula. Bajo esta óptica no es difícil comprender que la influencia por los *libros* (17.2%) *no es necesariamente por una inclinación hacia la lectura*, sino que como son materias obligatorias (en la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM) u optativas en el bachillerato (como en el caso del Colegio de Bachilleres)<sup>16</sup>, la imagen que el alumno identifica del sociólogo es siempre como un teórico de la ciencia social. Por contraste, se ve que sólo un alumno (3.4%) notifica conocer a los sociólogos por revistas, práctica que excede por mucho a las regulares en el periodo del bachillerato.

También es de llamar la atención que quienes conocen al sociólogo por conferencias se relaciona estrechamente con las “jornadas culturales” que sobre diversos temas organizan las escuelas a nivel bachillerato como parte de la lógica de cada institución, en la que se hace invitación especial a diversos profesionistas quienes dan tratamiento de algún tema sugerido con anterioridad por la institución.

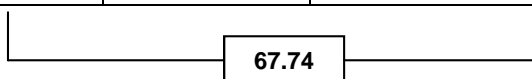
<sup>16</sup> Vid Anexo 3, donde se puede ver que el Colegio de Bachilleres aporta 24 alumnos del total que respondieron sobre el bachillerato de origen, más del 10% de la población total, y casi la cuarta parte de los 48 alumnos no provenientes del sistema UNAM.



Este es un espacio que permite visualizar la perspectiva sociológica cuando la reunión es multidisciplinaria y tiene a otros profesionistas de las ciencias sociales opinando sobre algún asunto particular.

Quienes anotaron que le conocieron por otros medios, se les pidió que explicasen brevemente su respuesta. Aún cuando el 17.2% declaró conocer qué es un sociólogo por medio de libros, vale la pena indicar lo siguiente. Tal como ya comenté, el instrumentó se propuso ser aplicado en las primeras dos semanas activas de clases a fin de que los alumnos indicasen quienes eran los sociólogos que ellos conocían y que sus respuestas fuesen lo más genuinas posibles para este rubro pues, como se recordará, el primer instrumento piloto aplicado fue alrededor de mes y medio después del ingreso de los jóvenes a la carrera, y cuando se les preguntó sobre los sociólogos que conocían, sus respuestas ya estaban influidas por el efecto de lectura en otra asignatura simultánea. Ésta fue una pregunta abierta, cuyas respuestas se clasificaron de la siguiente forma:

<b>MENCIONA LOS TEÓRICOS QUE CONSIDERES MÁS RELEVANTES EN LA SOCIOLOGÍA</b>				
NO CONTESTÓ	ACERTADO (MENCIONÓ A SOCIÓLOGOS)	IMPRECISO (MEZCLÓ A SOCIÓLOGOS CON FILÓSOFOS, E.G.)	NO ACERTADO	TOTAL
8	9	8	4	29
27.6%	31%	27.6%	13.8%	100%
27.6%	<b>31%</b>	<b>40.14%</b>		



Se considera “acertada” la respuesta cuando se menciona a sociólogos. Los más recurrentes aquí fueron Marx, Durkheim y Weber. Este grupo constituye la tercera

parte del subtotal. Se consideró “imprecisa” la respuesta cuando hubo mezcla entre sociólogos y teóricos de otras disciplinas (sobre todo de la filosofía como Kant y Hegel). Se ubicó bajo el rubro de “no acertado” a quienes respondieron nombres de intelectuales ajenos a la sociología, dando un 27.6% del subtotal. En igual porcentaje están los alumnos que no respondieron a la pregunta.

Con base a lo anterior y aunado a mi experiencia como profesor en la carrera desde 1996, se puede decir con libertad que lo que este dato estadístico muestra es muy próximo a lo que es notorio en la carrera: pocos alumnos (11.5% del total de 80 encuestados en este caso) llegan con elementos firmes que les permitan un buen desempeño a lo largo del proceso formativo. Por lo general el docente tiene que luchar contra estas continuas imprecisiones con que llega el aspirante a sociólogo. No hay que olvidar que aquí se está focalizando a aquellos que declararon haber elegido esta carrera como su primera opción profesional tras el bachillerato. Una vez dicho esto, el que en esta ocasión sólo un alumno de primera opción haya declarado conocer al sociólogo por revistas es un foco de alerta para aceptar que estos alumnos no tienen una clara inclinación por la lectura, la cual se irá desarrollando en el mejor de los casos para aquellos que han incorporado la lógica disciplinaria de la carrera.

Al menos en el caso de los que no respondieron podría decirse que *ellos saben que no saben* sobre los teóricos de la sociología; pero los que respondieron de manera “imprecisa” e “incierto” están en una condición latente de *pensar que saben* algo y no darse cuenta que lo saben de forma incorrecta. Más de las dos

terceras partes (67.74%) de la muestra entran en este rubro. Un proceso de formación que descuide a los alumnos en este rubro repercute en una imprecisión latente en la visión sociológica, no sólo de forma individual sino como *generación escolar* que de forma tanto implícita como explícita se encargará de propagar lo que es la disciplina sociológica a los demás.

Aunque podría parecer muy aventurada tal afirmación, veamos el siguiente cuadro:

¿CONOCES ALGÚN TIPO DE PUBLICACIÓN DESDE LA QUE SE ABORDEN TEMAS DESDE EL PUNTO DE VISTA SOCIOLÓGICO?			
NO / NO CONTESTÓ	SÍ (CON DESACIERTO)	SÍ (CON ACIERTO)	TOTAL
18	10	1	29
62.1%	34.5%	3.4%	100%

Nótese que el 62.1% no conoce (o no contestó) acerca de publicaciones que den tratamiento sociológico a los tópicos allí abordados, lo que favorece la idea de que lo que los alumnos de primer ingreso lo que conocen sobre la disciplina es básicamente lo adquirido en el periodo del bachillerato en los cursos previos a la universidad, no necesariamente por traer un hábito o inclinación por la lectura.

Persiste un 34.5% que pretende conocer publicaciones con tratamiento sociológico sin que ello sea realmente acertado. Cabe mencionar que la publicación más anotada por los que así respondieron fue *Proceso*, revista más bien caracterizada por ser “periodismo de investigación” que por el tratamiento

sociológico. Es crucial ver que sólo un alumno respondió de forma acertada al mencionar a la *Revista Mexicana de Sociología*.

Considerar que la carrera de sociología en la FES Aragón es una disciplina de “oídas” al menos para los alumnos que la han elegido como su primera opción es algo que se refuerza al entender **los motivos** que les llevó a ello. Como es una pregunta explícita en el cuestionario, se graficó la respuesta de la siguiente forma:

¿QUÉ TE MOTIVÓ A ELEGIR LA CARRERA DE SOCIOLOGÍA COMO OPCIÓN PROFESIONAL?						
LOS CONTENIDOS TEMÁTICOS PREVIOS A LA UNIVERSIDAD	LA BUENA PERCEPCIÓN DE ALGÚN SOCIOLOGO	LA BUENA IMAGEN DE ALGÚN PROFESOR	LA PREMURA DE TENER QUE ELEGIR CARRERA	OTRO	RECOMENDACIÓN	TOTAL
13	7	3	3	2	1	29
44.8%	24.1	10.3%	10.3%	6.9%	3.4%	100%

El rubro “otro” es el punto de apertura en el que los encuestados podían poner una opción distinta a la propuesta y, como se nota, sólo dos alumnos tomaron esta opción. Casi la mitad de ellos coincidió en responder sobre “los contenidos temáticos previos a la universidad”, cosa que refuerza la opinión ya expresada de que es el bachillerato la oportunidad básica para conocer qué es un sociólogo y su quehacer. Es de llamar la atención que en términos porcentuales también hay un 10.3% que eligió la carrera por premura, lo que no significa plena identificación con la carrera, sino una pronta salida a una decisión necesaria en la etapa preuniversitaria. Para una cuarta parte, la buena percepción de algún sociólogo fue suficiente razón para la elección de la carrera.

¿Cómo es conocido el sociólogo por las personas que rodean al joven aspirante a sociólogo? De nuevo, hay un factor de imprecisión que contribuye desde el medio externo inmediato a construir una imagen “borrosa” sobre lo que es un sociólogo.

¿CON CUÁL IMAGEN TUS CONOCIDOS IDENTIFICAN AL SOCIÓLOGO COMO PROFESIONAL ?					
NO ES MUY CLARA	INTELECTUAL	REVOLUCIONARIO	LÍDER SOCIAL	FUNCIONARIO	TOTAL
14	7	4	3	1	29
48.3%	24.1%	13.8%	10.3%	3.4%	100%

Si se considera que se ha mencionado con anterioridad que el principal medio de conocimiento de lo que es un sociólogo para estos jóvenes es la formación previa del bachillerato, es claro entender que cuando tienen que *resignificar* la imagen que tienen sus conocidos sobre el sociólogo como profesional, en este juego de imágenes persisten algunas ideas, pero predomina casi en la mitad de ellos (48.3%) la respuesta de una imagen no muy clara. Para una cuarta parte (24.1%), la mitad del porcentaje anterior, la imagen que sobresale se define al sociólogo como un “intelectual”. Para el 13.8% también persiste la idea del sociólogo como “revolucionario”, mientras que para el 10.3% la imagen es de un líder social. Sólo un alumno menciona que sus allegados ven al sociólogo como un funcionario.

#### 2.4 UNA INTERROGANTE NECESARIA

Con todo lo expuesto hasta aquí surge el necesario planteamiento de cómo rescatar la noción de *identidad profesional* a partir de estos primeros datos construidos.

Como se expuso, la identidad es concebida como *continuidad del ser en el tiempo y en el espacio*, en la que es tratada de manera esencialista. Es decir, el sujeto portador de una identidad se concibe a sí como el mismo en cada circunstancia espacio-temporal. Resulta complicado que los alumnos analizados sean esa constante que deriva de pretender ser el mismo, ya que son agentes que están pasando por un proceso de adaptación en una nueva etapa de su trayectoria escolar, que para algunos es el punto final de la misma, en tanto que para otros, la los estudios de educación superior sólo es otra etapa más en su proceso formativo. De ahí que con la rara excepción de los que han hecho de la sociología su opción profesional de forma más libre, la *identidad profesional* como sociólogos será una atribución oscuramente voluntaria.

Sin embargo, esto lleva a pensar en el fenómeno identitario desde la perspectiva dialéctica, en donde la identidad es resultado de ese proceso de adaptación entre individuo y sociedad que se negocia de manera permanente, siempre abierta, convocando la *identidad personal* siempre como *identidad social*. No obstante, de forma paradójica, la identidad sólo es focalizable en la indeterminación, desde donde se le puede asir, para finalmente no poder resolver el fenómeno identitario.

Quizás la visión *objetivista* de la identidad podría considerarse un camino viable para el problema en cuestión al poner el énfasis en que las identidades, cualesquiera que éstas sean siempre son anteriores al individuo particular, siendo el Estado en sociedades complejas como la nuestra quien las administra a través de los mecanismos legales por los que opera. Sin embargo, **el problema**

**fundamental aquí consiste en percatarse que en el caso de los estudiantes de la carrera de sociología que no la escogieron sino que les fue como una especie de castigo por ser una imposición**, planean un escape a través de iniciar otra carrera tras finalizar la actualmente cursada. En otros casos, el siguiente tramo de la trayectoria escolar será un posgrado. Todo esto nos revela la capacidad del individuo para escapar de las definiciones externas a él, como lo es el de la imposición de una carrera profesional<sup>17</sup>. Aunque en esta parte no se presenta la gráfica relacionada a lo que harán los alumnos encuestados al terminar la carrera sino hasta la siguiente sección, adelanto que es particularmente notorio el que aquellos que eligieron la carrera en primera opción y proceden de bachillerato de la UNAM, **ninguno** planea iniciar otra carrera, lo que contrasta con aquellos que también siendo de bachillerato de la UNAM y no habiendo escogido la carrera, en 17 casos **sí planean** realizar otra carrera al terminar la de sociología. Esto revela también cómo la carrera significa punto final a la trayectoria escolar por parte de quienes sí eligieron la carrera y en 13 de los 29 casos planean complementarla.

La perspectiva de la identidad como fenómeno *situacional-discursivo* permite entenderla ventajosamente como un elemento integrador entre lo macro y lo micro, entre lo cultural y lo individual a causa de su construcción y reconstrucción

---

<sup>17</sup> Peter Berger *Op. Cit.* Señala que los individuos siempre encuentran formas de evadir las restricciones que impone la sociedad, como es el caso del *carisma* propuesto por Max Weber, o bien a través de la *manipulación* que se hace de las instituciones **desde** las instituciones (como el caso del policía que utiliza la patrulla asignada para fines personales, etc.); el *distanciamiento del papel* es otro mecanismo en el que el individuo al que se le ha impuesto una función social, la realiza con el mayor desapego posible como una forma de protesta de la identidad impuesta, lo cual podría bien ser el caso de los alumnos que se mostraron displicentes con el cuestionario que se les aplicó.

permanente desde las que se permite al individuo elegir sus adscripciones identitarias porque los marcos en los que se inscribe la acción individual no son del todo rígidos<sup>18</sup>. No obstante, este factor de libre elección es particularmente difícil de situar en la posición de los alumnos de la FES Aragón que dentro de sus posibilidades de elección de carrera profesional nunca estuvo la de sociología. De ahí también que la identificación con una profesión no elegida sea más bien de *estigma* antes que de designio para la vida profesional, constituyéndose más bien en una crisis identitaria o bien, en una identidad fragmentada.

## 2.5 LOS LÍMITES DEL CONCEPTO DE IDENTIDAD

A estas alturas de la investigación y su tratamiento, ¿es posible pretender “estirar” el concepto de *identidad* para dar cuenta de las inquietudes originalmente planteadas en esta investigación? Me parece que en términos de la honestidad la respuesta sería más bien negativa, ya que forzaría a hacer “hablar” a los datos así contruidos en un sentido que poco tiene que decir de cara a un problema complejo como el que se ha pretendido trabajar.

Frente a todas las evidencias que pueden objetivarse con la ayuda de la estadística más elemental y los porcentajes que de ella se obtienen resulta realmente poco o nada accesible la intelección de todos estos datos desde la perspectiva de la *identidad* ya que en este momento parece más comprensible que el *tratamiento dado fue básicamente esencialista*, es decir, la reflexión por la

---

<sup>18</sup> Náteras Domínguez, *Op. Cit.*



reflexión misma, y nunca se pensó en el concepto como *herramienta analítica*, sino sólo su dilucidación *per se*. Bajo el esquema de esta lógica de investigación, el siguiente paso originalmente planeado era continuar con la noción de la *identidad profesional* y darle el mismo tratamiento que al concepto de *identidad* que inicialmente se abordó. Sin embargo, se visualiza como difícil la articulación entre los conceptos sobre la identidad y el universo empírico como aquí se abordó.

Esta es la razón más contundente para *objetivar al sujeto objetivante* de esta investigación y rescatar lo trabajado desde la óptica de Pierre Bourdieu con su metodología relacional. Lo que sigue pretende rescatar no sólo el trabajo de investigación y abordarlo desde una óptica distinta sino también hacerlo desde una *vigilancia epistemológica* más correcta, haciendo conciencia que se investiga desde un punto de vista particular con sus connotaciones espacio-temporales, sujeto también de las condiciones sociales de producción a las que está sometido todo este proceso de investigación. El rescate obedece fundamentalmente a una sencilla razón: **es** parte de esta investigación, del proceso por construir un objeto de interés científico bajo un tratamiento sociológico particular, definido **durante el proceso mismo** y no como ingenuamente la mentalidad escolástica lo impone, desde el “proyecto de investigación”, **antes** de la investigación misma. Si he sido claro en esta sencilla razón, me parece pertinente buscar la construcción del mismo universo empírico desde otra óptica y lógica de investigación, interrogando bajo preguntas que pueden ser respondidas de forma coherente y no desarticulada, con el esquema de la lógica relacional que Bourdieu plantea.

La condición de *estudiante universitario* es una forma de ser y estar en el mundo social. Ese es un hecho transicional, no necesariamente de conformación de una *identidad profesional*, como originalmente se pensó. En tanto que *hecho*, el análisis de construcción de la identidad del estudiante de sociología se juega en un espacio escolar institucionalizado particular, la FES Aragón, en un tiempo específico, el delimitado por esta investigación.

Dado que *ser estudiante universitario* es una **condición transitoria**, es de esperar que quien estudia la carrera de sociología en la FES Aragón no desarrolle un profundo arraigo identitario a menos de pasar por el fenómeno que Bourdieu llama *reconversión* (por ejemplo, ser estudiante, después ayudante de profesor, luego profesor en esa escuela y culminar como funcionario de la misma, lo que podría rescatarse también como una *trayectoria*); es decir, por medio de constantes procesos más o menos lineales que den lugar al fenómeno identitario. De ahí que el concepto de *identidad profesional*, en tanto que herramienta analítica, sea **insuficiente** para dar cuenta del fenómeno de elección o no por la carrera de sociología, y que se haga necesario recurrir a otra herramienta teórica como la de *habitus*.

## 2.6 UNA OPCIÓN ALTERNATIVA: EL *HABITUS* COMO ELECCIÓN E INDETERMINACIÓN.

Ahora bien, tanto la *identidad* como el *habitus* son producto del mismo proceso de socialización y de existencia social en el que está inscrito el alumno de la carrera de sociología de la FES Aragón. Sin embargo, ya desde aquí visualizo los límites

teóricos y metodológicos que se me imponen de insistir por ese camino, por lo que optar por la noción de *habitus* en el contexto teórico en el que se formuló también me permite dibujar *un proceso de construcción distinto con el mismo universo empírico*.

Pero no sólo el alumno puede ser objetivado desde la perspectiva bourdiana. El mismo investigador, en términos óptimos, **debe** procurar su propio socioanálisis, es decir, no sólo abocarse al estudio de la *lógica de las prácticas sociales* del universo empírico que indaga, sino también al análisis de *la lógica científica* en y desde la que el investigador mismo está realizando su investigación. Dicho esto, la noción del *habitus* como problema de elección o no de la carrera, no sólo es aplicable a los alumnos que se estudian sino también al investigador que los estudia como efecto de una sana vigilancia epistemológica. En mi *posición* como investigador (en el sentido que Bourdieu le otorga al término), estoy sujeto a ciertas condiciones sociales de producción social para la investigación, por lo que el tiempo que se me impone externamente para la elaboración de la investigación y entrega óptima de resultados por escrito, debe optimizarse; también esta postura metodológica me permite *tomar conciencia* desde qué bagaje teórico estoy escribiendo así como los posibles límites y alcances que de ello se derivan; asimismo, me permite ser razonable con los recursos reales con los que se cuenta para lograr la realización del trabajo de investigación.

Así que, desde el principio este trabajo ha operado bajo la lógica de la *indeterminación* y la *elección* propia del *habitus* del que soy presa. Como

recordará el atento lector, se ha mencionado en la parte de la *Introducción* que habiendo sido formado en la carrera de Sociología de la FES Aragón, queriendo dilucidar qué había hecho con la elección de esa carrera, al término de la misma me aboqué a estudiar una maestría en Filosofía de la Ciencia, lo que sólo terminó por reforzar el carácter teorícista de mi formación profesional. Una vez que me vi envuelto en ejercicio de la acción pedagógica a los niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado en el campo laboral, decidí de nuevo realizar un posgrado en Pedagogía que me permitiera dar cuenta de por qué los estudiantes de la carrera de Sociología de la FES Aragón presentaban como característica constante el problema de la continua *indeterminación* y de la *indefinición* sobre la naturaleza y el quehacer sociológicos, disciplina en la que estaban siendo formados. La primera opción para hacerlo fue a través del terreno filosófico de la hermenéutica, sobre todo la de Hans Georg Gadamer por medio de la elaboración de un problema lingüístico: cómo se va formando la *imagen ontoepistémica* del estudiante de la carrera de sociología de la FES Aragón, proyecto de investigación con el que fui aceptado en el Doctorado en Pedagogía<sup>19</sup>. La idea era buscar la forma de operativizar algunos conceptos lingüísticos para investigar dicho problema. Sin embargo, el comité tutorial que se me asignó veía con horror académico cómo podría hacerse lo propuesto (si es que se podría), razón por la que me sentí orillado a buscar un tratamiento más acorde a los intereses de dicho comité y los intereses personales de investigación por lo que se cambió su tratamiento. En vez de arrancar desde la filosofía, ahora podía construir desde una ciencia empírica como la sociología con el concepto de *identidad profesional*, del

---

<sup>19</sup> Vid. Anexo 4

que he tratado de dar cuenta en esta primera parte hablando sobre la *identidad* en general, con la intención de abordar después el de *identidad profesional*. No obstante, en este proceso de reajuste en un seminario de posgrado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM encontré que se impartía la postura de Bourdieu para la investigación social. Mi primera apreciación de Bourdieu fue la de un neomarxista aferrado con tendencias culturalistas y de lenguaje complicado para abordar cosas simples del acontecer social. Nada más lejos de eso para sumarme a la multitud de percepciones mal fundadas acerca de este prolífico autor y su obra. De esta manera, el proyecto de investigación sufrió un reajuste concertado con mis principales tutores para recuperar lo ya trabajado por ser parte de la investigación misma, adecuarlo a la nueva óptica teórico-metodológica bourdiana y presentar desde esta postura los resultados escritos de la investigación.

Como se mencionó, dadas las condiciones sociales de producción en las que está inserto este trabajo, la investigación focaliza la *elección y la indeterminación de los estudiantes de la carrera de sociología de la FES Aragón*, a fin de construir el espacio social como espacio de diferencias eficaces más que en el acto pedagógico en sí. Como se verá más adelante, entre las múltiples definiciones del *habitus*, éste puede entenderse como un “principio no elegido de todas nuestras elecciones”, definición que es más óptima que la de *construcción de la identidad profesional*, ya que como se miró en el análisis de los alumnos de la carrera de sociología, se puso sólo el énfasis en aquellos que desde el principio declararon haber elegido la carrera como su primera opción profesional, ignorando

tácitamente a los que no la eligieron. La noción de *habitus* de Bourdieu me permite “mirar” al espacio social como espacio de diferencias e incorporar para el análisis a los agentes que originalmente excluí sin más razones científicas. También me permite entender lo siguiente: los agentes sociales que ocupan la posición de “estudiantes” en la carrera pueden ser clasificados y diferenciados entre los que *eligieron la carrera* y los que *no eligieron la carrera, pero sí eligieron* permanecer en ella. Retirarse de la carrera también es un acto de elección, por lo que también el concepto de *habitus* permitiría dar cuenta de ello si se construye la herramienta adecuada para cuestionar a la realidad, aunque no son estos estudiantes objeto de estudio en esta investigación.

Lo anterior ya permite entender las bondades de un concepto como el de *habitus* por sus alcances propios en los usos operativos que se le dará a continuación. El *habitus*, al conceptualizarse también como un sistema de disposiciones transferibles y duraderas que prolonga su efecto aún después de terminada la acción pedagógica, se convierte en una herramienta útil para este trabajo porque permite relacionar diferentes dimensiones de las condiciones sociales de existencia efectiva tales como las influencias y contribuciones familiares y sus recursos, las experiencias sociales del agente así como sus expectativas. De allí que los instrumentos focalizan hacia el fenómeno de la elección y la indeterminación en el proceso de formación escolar universitaria.

Las mismas condiciones sociales de producción ya aludidas me imponen hacer un recorte en el seguimiento de los estudiantes, por lo que sólo se verá el paso de los

estudiantes del primero al segundo año (primero a tercero semestres), aún cuando lo óptimo sería dar la continuidad y objetivar los cambios operados en ese proceso.

Resta por comentar que se hace necesaria una breve introducción al pensamiento de Pierre Bourdieu para hacer explícito al lector desde dónde se está pensando la realidad a estudiar y el porqué de la elección de los términos y herramientas utilizadas.

Una de las bondades más grandes que encuentro del pensamiento reflexivo de Pierre Bourdieu es que carece de pretensiones *hagiográficas*, es decir, dogmáticas, y sus conceptos nunca pensados como verdades eternas e irrefutables, sino como las propuso: herramientas analíticas que ayuden a pensar la realidad y que a la vez, este acercamiento continuo con la realidad permita repensar las categorías como *campo*, *habitus* o los diversos *capitales* en juego. Y una última consideración. El pensamiento *relacional* de Bourdieu en estado práctico remite al *uso* de categorías y conceptos en primera instancia dentro del sistema teórico desde el que se pensaron y después en cómo dichas categorías no se divorcian nunca de la realidad empírica que analizan. En el primer caso nos auxilia para no tomar conceptos y categorías “de contrabando”, descontextualizándolas del sistema teórico en el que originalmente fueron pensadas, rescatando así todo su brillo y potencialidad originaria<sup>20</sup>. En el segundo

---

<sup>20</sup> El lector conocerá de estudios que rescatan conceptos de aquí y de allá –como el mismo concepto de Bourdieu de *habitus*- llegando a un eclecticismo no siempre exitoso, a una atractiva pero poco nutritiva ensalada de categorías que van remendando los discursos de las investigaciones, con multicoloridos parches conceptuales visualmente atractivos pero, parches al fin.

aspecto se evita la frecuente ruptura entre el llamado “marco teórico” y la “investigación empírica” propiamente dicha, rescatando siempre el carácter relacional entre ambas dimensiones de la investigación y reafirmando así las bondades de esta metodología científica.



### 3.- ENTRE LO BURDO Y LO BOURDIANO. ALCANCES Y LÍMITES DE LAS CATEGORÍAS DEL ENTENDIMIENTO PARA EL OFICIO DE INVESTIGADOR.

***Del Rigor de la Ciencia***

...En aquel Imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección que el mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad, y el mapa del Imperio, toda una Provincia. Con el tiempo, esos Mapas Desmesurados no satisficieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un Mapa del Imperio que tenía el tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él. Menos Adictas al Estudio de la Cartografía, las Generaciones Siguientes entendieron que ese dilatado Mapa era Inútil y no sin Impiedad lo entregaron a las Inclemencias del Sol y de los Inviernos. En los desiertos del Oeste perduran despedazadas Ruinas del Mapa, habitadas por Animales y por Mendigos; en todo el País no hay otra reliquia de las Disciplinas Geográficas.

Jorge Luis Borges

Borges echa mano de su habilidad lingüística para hacernos reflexionar sobre esa actividad humana llamada “ciencia”, sobre todo aquella que ganó la batalla a la religión, discurso dominante en occidente para la explicación del mundo hasta antes de perder su cetro. Esta ciencia en la que se ampara la filosofía de la Ilustración del siglo XVIII y que se consolida con el Positivismo decimonónico, repercute aún en el ambiente académico de prácticamente todo el siglo XX, de forma tal que hasta la fecha prevalece la noción de ciencia heredada directamente de esta tradición de pensamiento<sup>1</sup>. Uno de sus presupuestos más básicos y

---

<sup>1</sup> Cfr. Mardones, J.M., y Ursúa, N., *La filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, Fontamara, México, 1994. Sobre todo la introducción que se hace en la obra presenta en forma esquematizada la batalla de la ciencia moderna contra la religión y luego sus luchas internas a través de dos tradiciones de pensamiento, la galileana y la aristotélica, también conocidas como Positivismo y la Corriente Interpretativa, la primera más enfocada al estudio de la naturaleza y las leyes que le rigen y la segunda al análisis de la dimensión de lo humano, lo dotado de sentido. En los cursos de epistemología que imparto a los alumnos de primer ingreso de sociología en la FES Aragón, es muy común que la idea de “ciencia” esté mucho más ligada a la concepción positivista que a la corriente interpretativa, acto que objetiva el gran efecto que ejerce aún la visión naturalista en el campo escolar.

fundamentales era pretender, como en el relato de Borges, que lo que desde allí se enunciaba era una copia exacta de la realidad. Nada más absurdo que eso<sup>2</sup>.

Consciente de lo anterior, se invita al lector a un relato mucho menos pretencioso, teniendo siempre claro que lo que aquí se presenta es una construcción racional con ínfulas de científicidad para exponerlo como “un caso particular de lo posible”, perfectible y por ende susceptible de correcciones sobre todo por parte del ojo experimentado por la práctica de la investigación.

### 3.1 A PROPÓSITO DE DISTINGUIR PARA HACER: ENTRE *LECTORES* Y *AUCTORES*.

Las pretensiones de esta investigación son realmente modestas: desentrañar sociológicamente cómo ciertos agentes sociales, los alumnos de la carrera de sociología de la FES Aragón, en su proceso de elección de carrera o elegir permanecer en ella sin haberla escogido como su opción profesional, producen y reproducen *posiciones sociales* bajo la operación del *habitus*, ese principio no elegido regulador de toda elección. Para ello, quisiera iniciar con una distinción que Bourdieu hace entre *lectores* y *auctores*<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Como se verá más adelante, Bourdieu insiste que es un error craso el confundir las “clases teóricas” con las “clases movilizadas”, es decir, las reales. Citando a Marx rescata al respecto la crítica hecha a Hegel de confundir “las cosas de la lógica con la lógica de las cosas”. Dicho esto, recomiendo al lector no caer en este problema mientras lea este trabajo, ya que los casos expuestos se presentan como “casos particulares de lo posible”.

<sup>3</sup> Bourdieu, P., “¿Qué es hacer hablar a un autor? A propósito de Michael Foucault”, en Jiménez, I. (comp.), *Capital cultural, escuela y espacio social*, ed. Siglo XXI, México, 2002.

Los primeros leen una obra para enseguida comentarla. Esta es una práctica común en el campo escolar y en el campo intelectual como parte del proceso de formación o bien de intercambio de opiniones. En cambio, los *auctores* son los que leen a algún autor para ponerlo en operación, para *hacer avanzar el conocimiento*. Esto es lo que en algunos seminarios recientes en la UNAM<sup>4</sup> se intenta cuando se habla de usar los conceptos científicos como **herramientas analíticas**<sup>5</sup> y no como esencias teoricistas, explicadas en sí y para sí, sin ningún nexo concreto con la realidad objetiva.

Bajo esta óptica es como se trabaja esta parte, poniendo los conceptos de Bourdieu en operación para cuestionar la fracción de realidad que me propuse investigar, nunca para cuestionar la validez o no de ellos, ya que eso correspondería a un análisis epistemológico crítico, sino simplemente poniéndolos a trabajar. Es un intento por poner a Bourdieu y su propuesta teórica en *estado práctico*. Por ello, es importante hacer saber al lector qué se va a tomar de sus aportaciones y cómo se van a operar en este trabajo. En otras palabras, y para expresarme en un sentido propiamente bourdiano, me permitiré primeramente presentar los aportes de este autor *de modo relacional y en estado teórico*<sup>6</sup> para después ponerlos a operar en *estado práctico*.

---

<sup>4</sup> Por ejemplo, el seminario llamado *La cocina de la investigación*, en donde estos tópicos fueron el centro de discusión, así como los seminarios impartidos por la Dra. Susana García Salord como laboratorios de investigación social.

<sup>5</sup> García Salord, S., “Los conceptos como herramientas analíticas”, en *Pierre Bourdieu: Campos de conocimiento, teoría social, educación y cultura*, CIH, Facultad de Humanidades, UNACH-FCPyS, UNAM, México, 2005.

<sup>6</sup> Aunque no *teoricista*, es decir, retórico. Se hace necesario este espacio porque la obra de Bourdieu fue malinterpretada, en parte, por no explicitar los supuestos analíticos de los que parte. A propósito de *La distinción*, mencionó <<**armado de un conocimiento** de las estructuras y de los mecanismos [...] como de los

### 3.2 EL PENSAMIENTO DE BOURDIEU EN ESTADO TEÓRICO.

#### Ser y estar

Oh marine  
oh boy  
una de tus dificultades consiste en que no sabes  
distinguir el ser del estar  
para ti todo es to be  
así que probemos aclarar las cosas

por ejemplo  
una mujer es buena  
cuando entona desafinadamente los salmos  
y cada dos años cambia el refrigerador  
y envía mensualmente su perro al analista  
y sólo enfrenta el sexo los sábados de noche

en cambio una mujer está buena  
cuando la miras y pones los perplejos ojos en blanco  
y la imaginas y la imaginas y la imaginas  
y hasta crees que tomando un martini te vendrá el coraje  
pero ni así

por ejemplo  
un hombre es listo  
cuando obtiene millones por teléfono  
y evade la conciencia y los impuestos  
y abre una buena póliza de seguros  
a cobrar cuando llegue a sus setenta  
y sea el momento de viajar en excursión a Capri y a París  
y consiga violar a la gioconda en pleno louvre  
con la vertiginosa polaroid

en cambio  
un hombre está listo  
cuando ustedes  
oh marine  
oh boy  
aparecen en el horizonte  
para inyectarle democracia.

MARIO BENEDETTI

¿Quién puede considerarse facultado para entender a un autor y su obra tal y como éste se propuso ser entendido? Es un viejo problema hermenéutico que tiene que ver con los sentidos originales que a final de cuentas vienen mezclarse en la “fusión de horizontes” de los que participan en el acto del lenguaje. Hay un problema en la Filosofía de la Ciencia denominado “inconmensurabilidad” y que consiste en que las más de las veces un término no significa lo mismo para un

---

principios de construcción del espacio social [...] el investigador [...] propone un modelo construido que pretende tener una *validez universal*>>, Bourdieu, P. Espacio social y espacio simbólico, pp. 25-25. El subrayado es mío.

sistema teórico que para otro (por ejemplo, el de “clase social” para el marxismo clásico y para su rival el funcionalismo norteamericano). Es por esto, que en vez de pretender hacer una traducción de conceptos entre sistemas teóricos diferentes para esta parte de la investigación se ha optado por escoger sólo un sistema teórico, el enfoque relacional de Bourdieu, con la idea de evitar equívocos.

Nada más paradójico que intentar abordar a un autor de la manera como él mismo se negó a presentar su esquema de pensamiento a lo largo de su vida<sup>7</sup>. Sin embargo, las condiciones actuales en las que se presenta este trabajo hace más que necesaria esta tarea de reconstrucción de los principales ejes conceptuales y categoriales desde los que se está pensando un universo empírico particular, en este caso, el de los estudiantes de la carrera de sociología de la FES Aragón entre los semestres 2005-1 al 2006-1, con la *indeterminación* y la *elección* como problemas de investigación.

La tarea de introducir al lector al pensamiento de este sociólogo y objetivar su postura se puede resumir en cuatro nociones generales sobre su obra, según lo propuesto por el compañero de trabajo de Bourdieu, Loïc Wacquant<sup>8</sup>:

1) Su concepción de la acción, de la estructura y su conocimiento de lo social es resueltamente *antidualista*. Las oposiciones recurrentes en la ciencia social entre

---

<sup>7</sup> Vid., “Escuela, skholé; *habitus* escolástico”, Jiménez, I., en en *Pierre Bourdieu: Campos de conocimiento, teoría social, educación y cultura*, CIH, Facultad de Humanidades, UNACH-FCPyS, UNAM, México, 2005.

<sup>8</sup> Wacquant, Loïc, “Claves para leer a Bourdieu”, en Jiménez, I., *Ensayos sobre Bourdieu y su obra*, UNAM-Plaza y Valdés, México, 2005.

lo macro y lo micro, lo objetivo y lo subjetivo, lo cualitativo y lo cuantitativo, lo estadístico y lo etnográfico, etc., en realidad son falsos debates originados en las categorías de pensamiento escolar y así transmitidos a quienes son formados en esta visión. Bourdieu se propuso trascender estos falsos problemas desde su enfoque relacional.

2) El pensamiento y la práctica social de Bourdieu son genuinamente sintéticos al abordar simultáneamente fronteras disciplinarias, teóricas y metodológicas. Sin llegar al eclecticismo absurdo, su pensamiento mira como complementarias posturas teóricas que han sido abordadas como excluyentes una de la otra (por ejemplo, los enfoques de Marx, Durkheim y Weber). En el terreno metodológico sus investigaciones combinan diversas técnicas de investigación como la observación directa o la estadística, con las entrevistas, los documentos y los cuestionarios.

3) Para él, el universo social es un lugar caracterizado por la lucha, no por la reproducción. El resultado de estas luchas es lo que provoca las diferencias que son la materia y el reto de la existencia social.

4) Derivado de lo anterior, su antropología filosófica descansa en la noción de *reconocimiento* y su antagónico, el desconocimiento. El nombre prestigiado, el lugar de distinción y la buena fama son las puertas de escape para el absurdo que significa la existencia misma y en la que se engarza el género humano. Siguiendo a Pascal, Bourdieu considera que la lucha más feroz de todas es la que hace por el *capital simbólico*. De esta forma, la existencia social implica diferencia, y la

diferencia jerarquía, una lucha por el reconocimiento o el desconocimiento, pues los beneficios que obtiene quien es poseedor de mayor capital simbólico se reconvierten en bienes materiales, sociales, culturales y simbólicos.

Se puede partir de un supuesto general en Bourdieu para la sociología después de leer parte de sus obras: las acciones de los hombres pueden ser explicables en términos racionales aún cuando los mismos agentes sociales que las ejecutan sean incapaces de dar razón de ellas<sup>9</sup>. La sociología es rescatada de los virajes irreconciliables a la que ha sido sometida como disciplina que se caracteriza por oscilar entre el terreno de lo empírico y la abstracción que la hermanan con la filosofía social. Además, la ciencia sociológica como disciplina también está expuesta a percepciones erróneas de quienes están fuera de este subcampo científico, lo que hace más imprecisa su orientación específica.

Dado que el mismo Bourdieu, como cualquier personaje público, estuvo expuesto a las mal interpretaciones de su obra, él mismo consideró importante borrar los malentendidos referentes a sus aportaciones en el terreno de la ciencia social, por lo que parte de su obra publicada en español se enfoca a replantear sus supuestos y el *modus operandi* de sus investigaciones. Aprovechando una de esas ocasiones, me propongo pues el retomar su propio método de exposición utilizado en una conferencia dictada en Tokio el 4 de octubre de 1989 a propósito de su obra *La distinción* ante un público letrado y que tiene el fin de explicitar su

---

<sup>9</sup> Cfr. Bourdieu, P., *Razones prácticas*, 3ª ed. Anagrama, Barcelona, 2002.

lógica científica<sup>10</sup>. Antes de iniciar, me permito clarificar que él mismo hizo de su esquema teórico conceptual cambios y ajustes a lo largo de su vida; por lo tanto lo que sigue, sólo es *una puerta de acceso* a su pensamiento, no la única, sino para fines de claridad en la exposición para el entendimiento de los supuestos que de él se retoman aquí. Sin embargo, ésta es una puerta respetable en tanto que él mismo se encargó de trabajarla con fines de explicitación de su trabajo científico.

La propuesta bourdiana requisita que toda empresa teórica sea a la vez empírica, situada y fechada, para evitar lecturas esencialistas y divorciadas de toda relación con la realidad objetiva. Por contraste, el trabajo intelectual que permitirá el desarrollo de la ciencia lo hace **desde una lectura relacional**, teniendo presente que los conceptos nunca están allí para ser examinados por sí mismos y para sí mismos, sino que siempre están a prueba en una investigación inseparablemente teórica y empírica, permitiendo también el uso de métodos macro y micro sociológicos, permitiéndose el manejo de la estadística, la fotografía, las pinturas, etc., y todo lo que pueda ayudar a construir la unidad de sentido de los fenómenos sociales que se investigan.

### 3.2.1 PIERRE BOURDIEU: ¿UN ESTILO DE VIDA O UNA VIDA ESTILIZADA?

Para fortuna de unos y desgracia de otros, Pierre Bourdieu ha muerto en el 2002. Polémico investigador y prolífico autor de libros y escritos a lo largo de su trayectoria intelectual, fue uno de los pocos sociólogos clasificado entre los

---

<sup>10</sup> “Espacio social y espacio simbólico”, en Jiménez, I., *Op. Cit.*



*autores clásicos de la sociología contemporánea* en vida, razón por la que fue leído, discutido y (mal)entendido de diversas maneras.

Sin ostentar ser un erudito conocedor de su obra, sólo pretendo exponer unas breves líneas que considero pertinentes para transmitir y clarificar lo que desde mi actual postura entiendo de su obra, evitando la simulación de “erudito” y limitándome a rescatar su obra *para hacer* más que *para comentar* en el sentido antes dicho. De entrada es conveniente reconocer las ventajas que se tienen cuando un autor ha dejado de producir por causa muerte y de su consecuente ausencia física en el campo intelectual (en este caso). Se posibilita una visión que se antoja **totalizante** en tanto que se puede mirar al autor y su obra como una unidad a la que muy poco se le podrá quitar o añadir (salvo en casos especiales en los que se dispute la autenticidad o no de una obra) dado que lo que tenía por hacer o decir ha sido realizado. Sin embargo, no hay que perder de vista que aunque se posibilita esta opción totalizante, el efecto de esta óptica está lejos de ser una *unidad de sentido* en los términos de la filosofía gadameriana pues se caería en el error de precipitación e ingenuidad al pensar que un autor como Bourdieu fue el mismo en términos intelectuales en sus inicios en los sesentas con sus trabajos sobre Argelia, que a finales de los setentas cuando publicó su obra *La distinción*, o que pensaba del mismo modo al redactar *La dominación masculina* ya para el final de sus días. No. Como todo ser social, tuvo una trayectoria, un hilo conductor de sus ideas, las cuales fue modificando a lo largo de sus obras, quitando o añadiendo características, reconvirtiendo sus categorías, recortando definiciones, eliminando temas, etc., en esencia, todo un proceso de maduración

para llegar a ser quien fue y para llegar a decir lo que dijo, operando necesariamente **cambios** y **ajustes** continuos a sus conceptos. En su caso muy particular, la manera de hacerlo fue a través de su empresa de investigación empírica pero inseparablemente teórica, trabajando contra los falsos problemas escolásticos y los esquemas dicotómicos excluyentes.

También se abre la posibilidad **objetivante** del autor y su legado al poder escoger un texto, un concepto, una categoría, etc., en algún momento específico de su producción, puesta siempre en relación a la obra total del autor. Esta posibilidad permite mirar lo que en su momento el mismo autor no podía a causa del estado de desarrollo en que se encontraba su empresa intelectual. Por eso se habla del “Marx joven” para diferenciarlo del Marx que se puede considerar “maduro”. En el caso de Bourdieu, esto es particularmente necesario de mencionar ya que su pensamiento no sólo sufrió un desarrollo intelectual y su consecuente madurez, sino una verdadera evolución en sus categorías y conceptos, lo que implica transformaciones y adaptaciones de una obra a otra no obstante el hilo conductor que siempre acompañó al autor.

Sin embargo, existe el peligro latente de lo que podríamos considerar una verdadera *necromancia intelectual* al invocar en nombre de los muertos cosas que nunca dijeron cuando vivos, colaborando con el poder que ejercen los vivos sobre los muertos sobre todo en los escenarios académicos en los que por el *efecto de imposición de autoridad* (derivado de la posición de los profesores en las aulas al momento de la transmisión en el acto pedagógico y de una genuina complicidad

ontológica entre discípulo y enseñante) lo escuchado en las aulas se establece como cierto o verdadero en quienes es ejercida esta oscura práctica, ejercida paradójicamente en nombre de la luz de la razón y del entendimiento.

Como mencioné, varias de sus conferencias o entrevistas hechas a él están dirigidas a clarificar las intenciones explícitas de sus obras, las cuales, realizadas desde una lectura parcial del público, siempre estuvieron expuestas a los malentendidos. Dos casos típicos pueden ser tanto *El oficio de sociólogo* como *La distinción*. En el primer caso es frecuente que quienes consideran conocer a Bourdieu se refieran a esta obra y a utilizarla en sus cursos escolares como material representativo y acabado del pensamiento bourdiano, sin saber que años después el mismo autor consideraría que esa obra ha perjudicado más que beneficiar dado que sólo era la primera de tres partes de un trabajo más extenso, además de ser producto para un seminario escolar de epistemología. En la tercera edición de *El oficio de sociólogo*, Bourdieu a la distancia hace una autocrítica rigurosa de la obra en cuestión al señalar que

[...] presenta un discurso autodidáctico que se vuelve por ello un tanto **ridículo**. Se repite constantemente que hay que construir pero sin jamás mostrar prácticamente cómo se construye. Creo que **es un libro que ha hecho algún daño**. Aunque despertó a la gente, inmediatamente pasó a ser usado en un sentido teorista. Una de las múltiples maneras de no hacer sociología es intoxicarse con bellas palabras y no para de sacrificar a los “preliminares epistemológicos”. (Subrayado mío)

También en *La distinción* se hacen necesarias diversas aclaraciones más que a *posteriori* podría decirse que *a fortiori*, ya que teniendo pretensiones de presentar modelos de universalidad en él, cuando se lee parcialmente también se le acusa de ser un trabajo parroquial al ser una investigación acotada en la sociedad francesa de su tiempo.

Mi trabajo, especialmente *La distinción*, **está particularmente expuesto a esta reducción particularizante**. El modelo teórico que allí se presenta no está adornado de todos los signos en los cuales se reconoce de ordinario a la “gran teoría”, comenzando por la ausencia de toda referencia a una realidad empírica cualquiera. Las nociones de espacio social, de espacio simbólico o de clases sociales no están examinadas allí nunca en sí mismas ni por sí mismas; están puestas a prueba en una investigación inseparablemente teórica y empírica que, sobre un objeto bien situado en el espacio y el tiempo, la sociedad francesa de los años sesenta, moviliza una pluralidad de métodos estadísticos y etnográficos, macrosociológicos y microsociológicos (lo mismo que oposiciones desprovistas de sentido). El informe de esta investigación no se presenta en el lenguaje al que numerosos sociólogos, sobre todo norteamericanos, nos han habituado y que no debe su apariencia de universalidad sino a la indeterminación de un léxico preciso y mal recortado del uso ordinario –no tomaré mas que un solo ejemplo, la noción de *profesión*. Gracias a un lenguaje discursivo que permite yuxtaponer el cuadro estadístico, la fotografía, el extracto de conversación, el facsímil de un documento y la lengua abstracta del análisis, puede hacerse coexistirlo más abstracto y lo más concreto, una fotografía del presidente de la República jugando tenis, o la

entrevista de un panadero, con el análisis más formal del poder generador y unificador del *habitus*<sup>11</sup>. (El subrayado es mío).

También hay una constante visión de Bourdieu y su obra: además de ser acusado de regionalista, también se le achaca ser reproduccionista. Otro error craso. Una lectura descontextualizada de su obra, o bien un conocimiento “de oídas” por los pasillos de las escuelas lleva a confundir al investigador con su objeto de estudio. Que un investigador social investigue el problema de la drogadicción no le hace un drogadicto.

Si a esto se le suma un peculiar modo de redacción que oscila entre lo complejo y lo sintético en su exposición, entre lo serio y lo chistoso del uso del lenguaje (cuando habla de “estructuras-estructuradas-estructurantes”, “clases desclasadas y clasificadas”, “objetivar al sujeto objetivante”, o del *habitus* como “principio no elegido de toda elección”, y así por consiguiente), además de lo sarcástico de su fino estilo intelectual de (de)enunciar las cosas (por ejemplo, cuando habla de “la docta ignorancia” de quien pretende saber sin saber en realidad), hacen de él un autor que no es de fácil comprensión, sobre todo si se hace una *fast reading* y, por lo tanto, siempre expuesto a la mal interpretación, pero que sin embargo invita también a jugar el juego intelectual en serio. Considero también que el lector que se allega a él y a su obra siempre tendrá que hacer una toma de posición (sin que esta elección sea producto de una reflexión explícita) entre lo *burdo* y lo *bourdiano* propiamente dicho.

---

<sup>11</sup> “Espacio social y espacio simbólico”, discurso pronunciado en la Casa Franco-Japonesa, en Tokio, el 4 de octubre de 1989. Vid., Bourdieu, P., *Capital cultural, escuela y espacio social*, ed. Siglo XXI, México, 2002.

### 3.3 LAS CATEGORÍAS UTILIZADAS. UNA LÓGICA DE EXPOSICIÓN.

Una vez entendido esto, se recalca el punto de partida para el análisis del espacio social: focalizar y asir lo invariante, la estructura de cada una de las variantes observadas en el terreno empírico. Reconoce que esta empresa no se alcanza en el primer intento, ya que el mismo investigador, sujeto objetivante, a la par de su investigación está en proceso y en constante desarrollo, constituyéndose a sí mismo como tal en ese proceso de investigación. Esta es la razón por la que la empresa científica también impone *objetivar al sujeto objetivante*<sup>12</sup> ya que el mismo investigador, cuando opera su oficio, lo hace siempre en y desde una ubicación socialmente contextualizada, por lo que el producto de su actividad es un punto de vista, o sea, la visión obtenida desde una posición social particular a la que se le añaden *los intereses* implícitos y propios de esa posición social, lo que se le puede considerar en ocasiones como muy propio o muy impropio de quien ejecuta desde ella.

También es indispensable **que el investigador esté armado de un conocimiento de esas estructuras** que permiten la construcción del espacio social y sus mecanismos de producción y reproducción que considere comunes a todas las sociedades ya que una labor así alcanza la producción de modelos con pretensiones de validez universal sólo a costa de sumergirse en un universo empírico para construirlo científicamente como “un caso particular de lo posible”, según Bachelard, a fin de identificar las diferencias reales que operan como

---

<sup>12</sup> Vid., “Objetivar al sujeto objetivante”, en Bourdieu, P., *Cosas dichas*, ed. Gedisa, Barcelona, 2000.

principios de distinción en toda sociedad humana. Tales modelos adquieren validez explicativa en tanto que se les mira siempre contextualizados, nunca imponiéndolos como verdades transhistóricas, irrefutables y dogmáticas, lo que por lo general ocurre en el campo escolar a fuerza de un reduccionismo esquematizado de las aportaciones de autores como Marx, Weber, Durkheim, por mencionar a los más invocados en los modernos templos del saber, a quienes sus adeptos más fieles no han vacilado en situarlos en posiciones nada alejadas de las prácticas místicas y religiosas, como cánones para el entendimiento y la práctica “científica”<sup>13</sup>. Consciente de esto, el sociólogo bearnés enarboló la bandera de la autocrítica sana a través de una adecuada vigilancia epistemológica en el proceso de investigación.

En el caso específico de Bourdieu, él ha construido ese conocimiento de esas *estructuras invariantes* a partir de acuñar conceptos como *campo*, *capital*, *habitus*, *interés*, etc., los cuales, puestos en relación entre sí y operados con el objeto empírico que se indaga permiten tanto la construcción de modelos que permiten explicar los mecanismos de constitución social. Así, **la primera condición de una adecuada lectura de su propuesta de trabajo es poner en relación las posiciones sociales** (la ubicación de los agentes en el espacio social y simbólico), **las disposiciones** (los *capitales* y los *habitus* de esos agentes) y **las tomas de posición** (las elecciones prácticas y objetivas de agentes puestos en situación). La

---

<sup>13</sup> El lector debe recordar lecturas como las de Lenin *Tres fuentes y tres partes integrantes del marxismo*, en donde no hay mayor problema para enunciar que la doctrina de Marx “es todopoderosa” al estar ajustada a los principios exactos de las ciencias naturales como la física. Y aunque en ocasiones se dice que más bien era un panfleto político antes que una obra de divulgación científica, esos comentarios no hacen más que objetivar el efecto de teoría enunciado desde una posición de privilegio de quien tiene el derecho de enunciar y legitimar y, por lo tanto, de instituir, tal como ocurre con frecuencia en el acto pedagógico y sus prácticas escolares.

función relacional no se limita a los conceptos, sino que los conceptos también están en relación con los instrumentos que se eligen por el investigador. Finalmente, se hace necesario que el propio investigador objetive su práctica científica al concienciar sobre su relación con la misma investigación.

### 3.3.1 EL CAMPO SOCIAL Y SUS MÚLTIPLES DIMENSIONES.

Entre las aportaciones conceptuales más relevantes en el pensamiento de Pierre Bourdieu está la noción de *campo*. El conjunto estructurado de posiciones sociales es llamado *campo*. Originalmente influido por el efecto de teoría dominante en sus inicios como investigador (el marxismo reformado de los años sesenta en Europa), sus primeras investigaciones sobre Argelia se focalizaron al estudio de las **clases sociales**. Sin embargo, no fue sino hasta que su pensamiento cuajó a la par de su oficio como investigador social que sus categorías teóricas alcanzaron también plena madurez. Es el caso del concepto de *campo*. Sólo por razones expositivas se hará un análisis de sus usos, pero teniendo siempre en cuenta que están íntimamente ligados.

La noción de campo es concebida primordialmente como **un mercado** en el que se producen y se consumen bienes que son percibidos como tales por quienes tienen los esquemas de percepción para ello, es decir, los *habitus* congruentes



con lo que allí se oferta<sup>14</sup>. El precio de los bienes está regulado en el interior del mismo, lo que dota a cada campo una autonomía relativa.

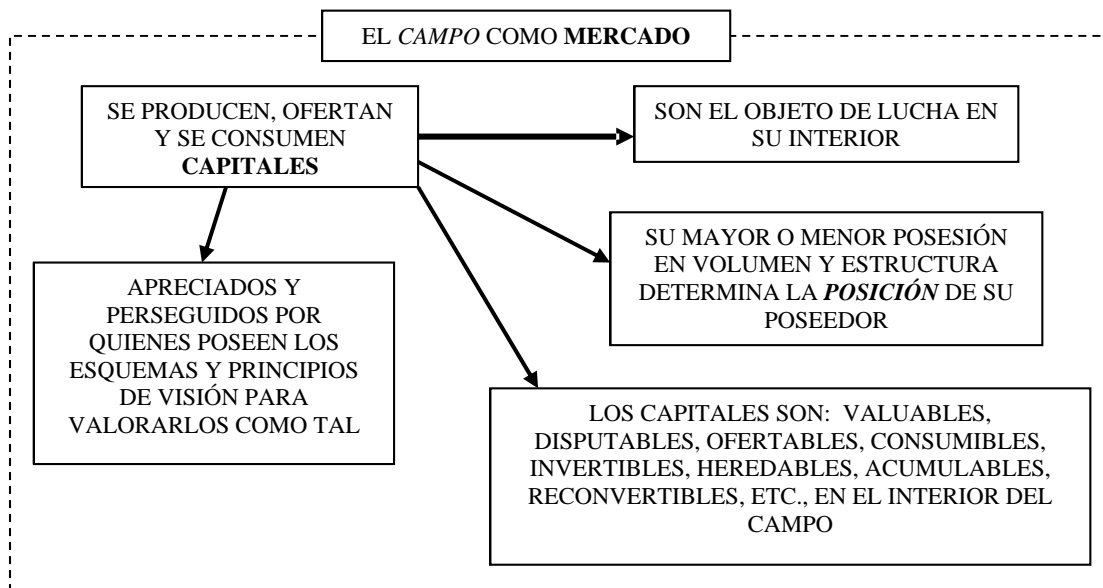
Las habilidades adquiridas, los estilos de vida, las opiniones, etc., es decir, la historia social somatizada, en un momento dado también se convierten en bienes ofertables, es decir, en **capitales** que operan de forma eficiente en cada campo particular. Los capitales más fundamentales propuestos por Bourdieu son: económico, social, cultural y simbólico. La mayor o menor posesión de estos capitales, así como su volumen y su estructura por parte de los agentes sociales se relaciona estrechamente con su *posición* alcanzada al interior del campo.

Como en toda dinámica de mercado, los bienes puestos en oferta e invertidos, son susceptibles de ser incrementados o de perderse, contribuyendo a la movilidad al interior del campo entendido como mercado. También los capitales son objeto de lucha en la que se ganan o se pierden, se incrementan o decrecen, y además son acumulables, heredables, reconvertibles, etc., lucha que se impone sobre la voluntad de los agentes que allí invierten. El tipo de capital en lucha contribuye a definir el la configuración del campo en cuestión.

¿Cuál es la razón de las luchas por los capitales, según Bourdieu? El deseo de incrementar el capital actual así como el de mejorar a la vez la posición alcanzada y así disfrutar de los consiguientes beneficios valorados como tales.

---

<sup>14</sup> Cfr. Bourdieu, P., “El mercado lingüístico”, en *Sociología y cultura*, ed Grijalbo-CONACULTA, México, 1990. En esta conferencia él hace sencillas definiciones de los que es un “mercado lingüístico”, de donde se puede inferir también la noción de mercado en general para el autor.



La lógica del **campo económico** así entendida, tiende imponer su dinámica a los demás campos sociales posibles, atendidos, no obstante, cada uno a su particularidad. De esta manera, se configuran tantos campos (religioso, político, jurídico, escolar, cultural, artístico, etc.), como bienes se oferten en su interior y haya agentes dispuestos a arriesgar por ellos, porque de su dinámica depende la producción y la reproducción de la existencia social.

El *campo* también se hace inteligible cuando se le concibe como **espacio de juego**. Así entendido el campo, se rescata no sólo la utilitarista y dura noción de lucha impuesta, sino de **la afición**, el gusto *subjetivo* de sus participantes al interesarse por las dinámicas de juego. Si el *capital* define la configuración del tipo de campo en cuestión, el **interés** por el juego es la condición de funcionamiento

del juego. Este interés subjetivo se objetiva en la *disposición a jugar* el juego que demuestran los jugadores.

El campo se organiza, desde esta lógica, por las **reglas** implícitas del juego, las cuales son “conocidas”, no en forma racional y explícita por los participantes sino en *estado práctico*, por la habilidad por el juego, incorporada en los jugadores quienes, arrancados de la indiferencia, se ven “motivados” a ingresar al juego. Ese *conocimiento práctico* del juego y de su actual estado, implica a la vez un *dominio práctico* del juego determinado por la posición ocupada en el mismo. De manera simultánea, este dominio práctico no es sino manifestación de que el jugador está a la vez dominado por el mismo juego, atrapado por él y sus apuestas.

En el estado actual del juego se sintetiza la experiencia pasada que se ha acumulado durante el ejercicio del juego y su participación en él en forma incorporada, como un *habitus* específico. Pero también, y de manera simultánea se inscribe en el presente del juego su futuro inmediato, la visión de dónde ha de posicionarse el jugador y sus contrincantes, adelantándose a la jugada misma.

De este modo, en el estado actual del juego se convocan el pasado y el futuro en una dinámica espiral que comprometen inseparablemente al jugador con el juego, sencillamente porque el primero está dotado ya de un **sentido del juego** que le permite “adivinar” anticipadamente las jugadas de los otros y ajustarse continuamente a las respuestas propias y de los otros bajo una obediencia no

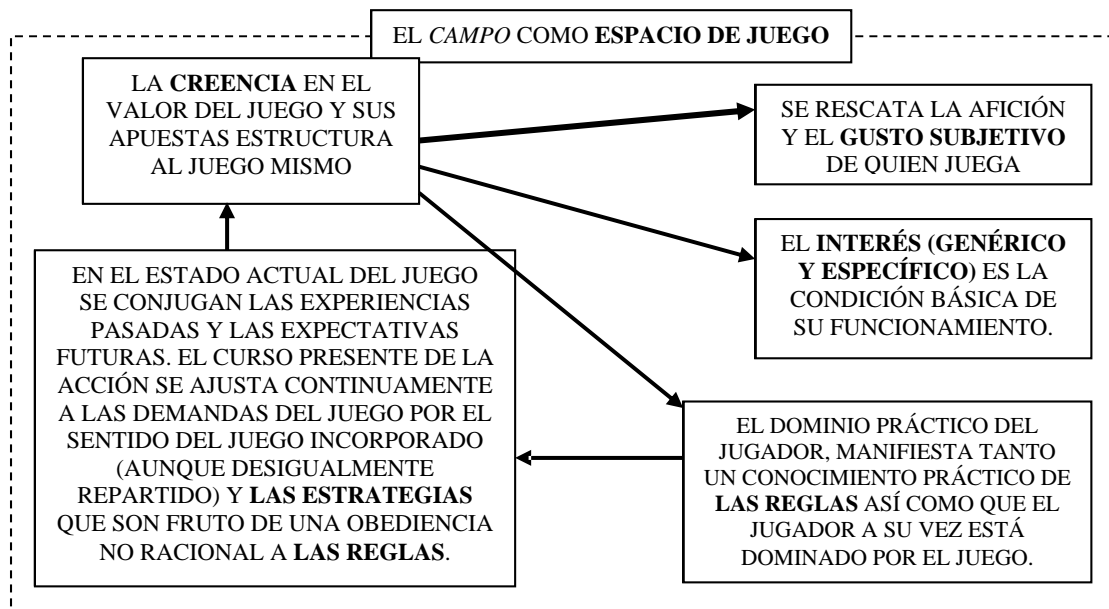
racional –pero siempre efectiva- a las reglas del juego, y haciendo en cada momento lo que hay que hacer<sup>15</sup>.

La noción de juego también conlleva a identificar que existen **intereses generales** que despierta el juego, y a la vez hay **intereses específicos** derivados de la posición en el estado particular del juego. De esta manera, el campo político, por ejemplo, manifiesta que los partidos opositores entre sí, irreconciliables por sus principios directrices, se hayan en una especie de complicidad por un acuerdo ontológico: **creer que vale la pena jugar el juego** así como por **lo que está en juego**. Este reconocimiento implícito por el interés general no excluye de ningún modo los intereses explícitos ligados a cada posición en el juego. Por lo tanto, a la afición subjetiva de los participantes se le suma la **ficción** embelesante, la *illusio* que lleva a inmiscuirse en las dinámicas que impone el juego.

Por ello, para Bourdieu, un buen jugador es el juego hecho hombre, al haber incorporado tanto las **reglas** como las dinámicas existentes en el campo. Así, a la vez, cada campo produce a sus productores (un buen músico es la música hecha hombre; un buen sociólogo es la sociología hecha hombre, etc.). Cada jugador desarrolla **estrategias** particulares que le permiten la permanencia en la competencia, íntimamente ligadas a la posición actual dentro del juego y, por lo tanto, a sus intereses específicos, siempre acordes a los intereses generales del juego.

---

<sup>15</sup> Vid., Bourdieu, P., “De las reglas a las estrategias”, en *Cosas dichas*, ed. Gedisa, España, 2000.



Las reglas que rigen los juegos sociales son codificaciones inscritas tanto en el juego como en el jugador. Y a todo esto, ¿qué debe entenderse por una “regla”?

¿Es necesario hablar de regla? Sí y no. Se puede hacerlo a condición de distinguir claramente entre *regla* y *regularidad*. El juego social es reglado, es el lugar de las regularidades. Las cosas pasan en él de manera *regular*; los herederos ricos se casan *regularmente* con menores ricos. Eso no quiere decir que sea *regla* para los herederos ricos casarse con menores ricos. Aun si se puede pensar que casarse con una heredera (aun rica, y *a fortiori* una menor pobre) es un error, seguramente a los ojos de los padres, es una falta [...] Para construir un *modelo* de juego que no sea ni el simple registro de las normas explícitas ni el enunciado de las regularidades, al mismo tiempo que se integran las unas a las otras, es necesario reflexionar sobre los *modos de existencia diferentes* a los principios de regulación y de regularidad de las prácticas: está, seguramente, el *habitus*, esta disposición reglada para engendrar conductas regladas y regulares fuera de toda referencia a

las reglas: y, en las sociedades donde el trabajo de *codificación* no está muy avanzado, el *habitus* es el principio de la mayor parte de las prácticas<sup>16</sup>.

La regla obliga por su característica externalista y prescriptiva; la regularidad objetiva las prácticas sociales interiorizadas en los agentes y en los grupos, y puede ser objetivada y aprehendida por la estadística para identificar las diferencias sociales de los participantes que tienen incorporado el sentido del juego. No hay que perder de vista que <<el sentido del juego no es infalible; **está desigualmente repartido**, en una sociedad como en un equipo>><sup>17</sup>, y la visión sociológica contribuye a identificar esta repartición desigual.

Si a esto se añade que por la dinámica misma del juego, los recién llegados tienen que pagar un “derecho de admisión”, una cuota que contribuye a reproducir la creencia en el valor de lo que está en juego al reconocerle ese valor al interesarse en él. También están condenados a utilizar las estrategias de subversión dentro de los límites que el juego les permite, so pena de ser excluidos del mismo, en tanto que los pioneros y los herederos utilizan estrategias dóxicas a fin de conservar sus posesiones y sus posiciones. No obstante la disputa lúdica, existe un acuerdo fundamental entre los antagonistas: creer que vale la pena arriesgar y jugar en el juego.

---

<sup>16</sup> “De la regla a las estrategias”, en Bourdieu, P., *Cosas dichas*, ed. Gedisa, España, 2000, p. 72

<sup>17</sup> *Íbid.*, p. 70. Subrayado mío.

Es importante recalcar que la estadística que objetiva esas regularidades posee un valor experimental, una puerta de acceso a la realidad empírica que se investiga, a fin de pasar de la *clase estadística* a la *clase teórica* propia de las ciencias sociales, pues como también lo señala Bourdieu en otra parte, <<la estadística es para el investigador social, lo que la experiencia es para el físico>>.

Otra noción del concepto de *campo* es la de **espacio social** y **espacio simbólico**, en donde se encuentran los agentes por las distintas *posiciones sociales*, es decir el conjunto de ubicaciones diferenciadas pero relacionadas, entendidas como *posiciones* distintas y coexistentes, definidas las unas con las otras por relaciones de cercanía o alejamiento, de orden, jerarquía y gradación sujeta al poder nominal como la de “alumno”, “maestro”, “funcionario”, “administrativo”, etc. No hay que olvidar que desde Bourdieu hay que interesarse por la *diferencia*, no sólo entre las posiciones aquí ejemplificadas, sino la *distinción dentro de esa clase nominal*.

Digamos, no es lo mismo estar ubicado como “alumno” de una carrera en el primer ingreso que estarlo en el último semestre de la misma, ya que para llegar a esta posición es necesario un recorrido en ese espacio, una *trayectoria –siempre social-*, y por lo tanto, quienes las ocupan poseen cualidades sociales intrínsecas en el momento en el que se ocupa esa posición<sup>18</sup>. Tampoco es igual la posición de un “maestro” que está contratado interinamente por asignatura, que la del que es definitivo en ella, o la del de medio tiempo o por tiempo completo, ya que para

---

<sup>18</sup> No hay que perder de vista que para Bourdieu no existen las cualidades individuales, tratadas como “dones naturales”, sino procesos sociales de constitución de esas cualidades operadoras de la diferencia social.

ocupar ese lugar es necesario cubrir ciertos requisitos –tanto explícitos como implícitos- que pueden o no ser conocidos y hasta operados preconscientemente por los agentes sociales. Lo mismo ocurre con la posición de “administrativo” de base o la de personal de confianza, etc.

Aquí conviene distinguir también entre *espacio físico* y *espacio social*. El primero es zona geográfica, espacio geométrico en el que se hace posible toda interacción tanto humana como con el medio circundante. Es el espacio compartido entre los humanos y sus obras así como por los demás seres vivientes del planeta.

El *espacio social* es producto de las cualidades propias del hombre en su dimensión antropológica socializada, pero también es productor de lo que podríamos considerar propiamente un ser humano socializado, por lo que siempre es espacio abierto a las posibilidades. En un *espacio físico* como una universidad, por ejemplo, conviven e interactúan en estrecha relación los “alumnos” del primero al último semestre de la carrera en manera conjunta con los diversos profesores, los distintos funcionarios y administrativos. No obstante la cercanía física en el espacio geográfico la distancia social puede alejar a dos agentes próximos en un mismo espacio físico: el cordial trato entre un alumno de primer ingreso a los estudios de educación superior con un profesor posgraduado que le imparte una asignatura por ser parte de sus obligaciones como “profesor de carrera” no pasará de ser ingenuamente interpretado por el sentido común como lo antes descrito, un trato cordial entre profesor y alumno. Pero vistos desde la óptica de las *posiciones socialmente* ocupadas y del *espacio social*, pese a la proximidad física, la



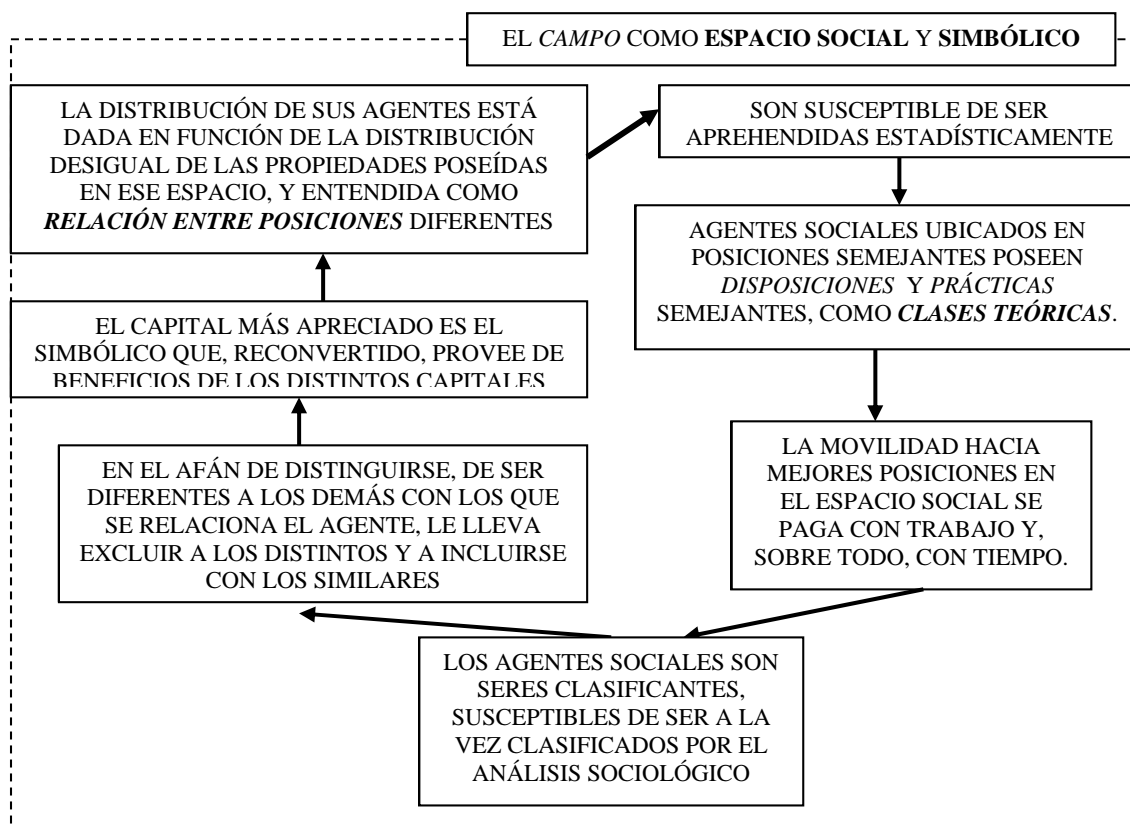
distancia social es grande, pues se mide en tiempo socialmente invertido en forma eficaz para llegar ocupar una mejor posición que la de partida, los requisitos de ingreso y permanencia, etc., es decir, la distinción se da con base a las trayectorias sociales.

¿Cómo se construye este espacio social? Con base a la distribución de los diversos bienes que circulan entre los agentes y que son el objeto de lucha, entendida ésta en términos de *distinción*. Siguiendo al filósofo Blas Pascal<sup>19</sup>, su mirada antropológica se centra en entender al hombre como ese ser contradictorio, pequeño por su condición de miseria pero gigante por conocer esta condición. La búsqueda de reconocimiento entre los demás seres sociales y llegar a ser *distinto, distinguido* entre los mismos es el motor fundamental de la lucha, lo que conlleva al *ser* en función directa del *tener*.

Su distribución estadística en el espacio social opera bajo ciertos principios de diferenciación, los más eficientes en sociedades avanzadas como Japón, Francia o Estados Unidos, es decir, el capital económico y el capital cultural. Los agentes son distribuidos con base al volumen y a la estructura del capital.

---

<sup>19</sup> Vid., Bourdieu, P., *Meditaciones pascalianas*, ed. Anagrama, España.



### 3.3.2 LOS DISTINTOS TIPOS DE CAPITAL

Las *posiciones sociales* están hechas de **capitales**, por lo que son independientes de las personas que las ocupan. Esta perspectiva bourdiana supera la visión tradicional del funcionalismo clásico de los “roles sociales” y sus respectivas “funciones”, así como la concepción marxista de relacionar la posición social con el proceso de producción material.

Para poder ocupar una posición en el espacio social, se requiere que haya portadores de bienes, y que éstos actúen como verdaderos poderes efectivos que

contribuyan a generar la dinámica de juego y de lucha que se suscita al interior de cada campo, verdaderas fuerzas históricamente acumuladas y acumulables que se juegan como requisito, pero también como presea, como por ejemplo, los títulos universitarios que son solicitados para ocupar una plaza de profesor en los campos escolares, pero que en primera instancia es indispensable que antes hayan sido obtenidos por el aspirante a ocupar dicha posición.

Cada campo produce en su interior sus propios bienes, por lo que sólo serán válidos en los límites de su espacio. Como verdaderos poderes mágicos, los capitales son entidades actuantes en cada campo de producción. Retomando el ejemplo de los títulos escolares, éstos ejercen su total influencia en el campo escolar; sin embargo, llevados a otro campo distinto como el religioso, la fuerza originalmente efectiva en su campo de producción se desvanece casi hasta la anulación<sup>20</sup>.

Dada la doble posición del ser humano en el mundo tanto física como simbólicamente, Bourdieu enfatiza que los **capitales** son *cualquier tipo de bienes* materiales, sociales, culturales y simbólicos capaces de ser conocidos y apreciados como tal por agentes que posean los esquemas de valoración y apreciación para ello. A pesar de la gran diversidad de bienes que se producen en

---

<sup>20</sup> Lo cual no es forzosamente así, ya que recalcar que en el campo religioso de México, las iglesias no católicas como los grupos pentecostales daban preferencia a personas con títulos seculares para ocupar puestos homólogos en su interior. Es decir, que si un miembro de la congregación era maestro en su vida secular, se le daba la preferencia para ejercer la enseñanza teológica en su interior, y si otro miembro era contador o administrador profesional se le tomaba su ejercicio como una habilidad a rescatar “al servicio de Dios”, aunque no todos los grupos no católicos siguen esta práctica.

los distintos campos y que a la vez éstos son definidos por los capitales en juego, hay cuatro tipos básicos de capitales: económico, cultural, social y simbólico.

El **capital económico** está principalmente relacionado a su forma dineraria, aunque también está ligado a los bienes materiales en **la doble relación de propiedad** (relación subjetiva de reconocimiento legal) **y posesión** (relación objetiva, como uso práctico).

El **capital cultural** es todo bien que media las relaciones intersubjetivas de los agentes sociales con base a la cultura de adscripción social, sobre todo las de *sus adscripciones de clase*. Aunque hay elementos culturales que son de uso general, las maneras de practicarlos y de consumirlos media la distancia entre las diversas clases sociales. Es importante hacer notar que la adquisición de este capital sobre todo consiste en la inversión de tiempo efectivo (tanto *kairós* como *kronos*) por parte de su poseedor, por lo que no hay que reducirlo al tiempo de escolarización.

Este capital es propuesto por Bourdieu como existente en *tres estados*: **incorporado**, es decir, los aprendizajes significativos ligados al cuerpo y, por lo tanto, constitutivos en la entidad biológica de los agentes. Se produce por la inversión principalmente de tiempo por parte del agente, pagando así “con su persona” tal adquisición<sup>21</sup>. Al ser parte integrante de la persona no es transferible de manera inmediata hacia los que le rodean, pues requiere de inculcación y

---

<sup>21</sup> Bourdieu, P., *Los tres estados del capital cultural*, en *Sociológica*, Vol. 2, Número 5, 1987. Versión electrónica.

asimilación por parte de su poseedor y desaparece con la muerte del agente, pero durante su vida se juega también de forma eficaz en las condiciones en donde es apreciado como tal.

Sin duda, en la lógica de la transmisión del capital cultural es donde reside el principio más poderoso de la eficacia ideológica de este tipo de capital. Por una parte se sabe que la apropiación del capital cultural objetivado -y por lo tanto, el tiempo necesario para realizarla- depende principalmente del capital cultural incorporado **en el conjunto de la familia**, incorporación que se da mediante el efecto Arrow generalizado y todas las formas de transmisión implícita, entre otras cosas. Por otra parte, se sabe que la acumulación inicial de capital cultural, condición de acumulación rápida y fácil de cualquier tipo de capital cultural útil, comienza desde su origen, sin retraso ni pérdida de tiempo, sólo para los miembros de familias dotadas con un fuerte capital cultural. En este caso, el tiempo de acumulación comprende la totalidad del tiempo de socialización. De allí que la transmisión del capital cultural sea sin duda la forma mejor disimulada de transmisión hereditaria de capital y, por lo mismo, su importancia relativa en el sistema de las estrategias de la reproducción es mayor, en la medida en que las formas directas y posibles de transmisión tienden a ser más fuertemente censuradas y controladas<sup>22</sup>.

También existe en **estado objetivado**, o sea, en las propiedades de los agentes definidas solamente por su relación con el capital cultural en estado incorporado para su adquisición, apreciación y consumo. Así, los bienes materiales como

---

<sup>22</sup> *Íbid*, p. 3. El subrayado es mío para resaltar la importancia que juega la familia para la adquisición de este capital.

cuadros, muebles, vestuario, libros, etc., no sólo presuponen al capital económico necesario para su apropiación sino también los esquemas subjetivos de conocimiento y reconocimiento que permiten su valoración y apreciación. Esto significa que se puede tener el poder económico para la adquisición de bienes materiales, pero si se adquieren sin los esquemas de conocimiento necesarios para su apreciación, la sola posesión no es suficiente para garantizar el beneficio de tener tales bienes. Es transferible en su materialidad y en su dimensión jurídica, por lo que es parte innegable de la herencia para los sucesores.

El capital cultural en su **estado institucionalizado** se objetiva en los títulos nobiliarios y escolares, los reconocimientos oficiales que son como poderes sociales que facultan a sus poseedores para el ejercicio de oficios y profesiones, y que son poderes legitimados para instituir, para hacer ver y creer a fin de reconocer a sus portadores y validarlos.

El título, producto de la conversión del capital económico en capital cultural, establece el valor relativo del capital cultural del portador de un determinado título, en relación a los otros poseedores de títulos y también, de manera inseparable, establece el valor en dinero con el cual puede ser cambiado en el mercado de trabajo. La inversión escolar sólo tiene sentido si un mínimo de reversibilidad en la conversión está objetivamente garantizado. Dado que los beneficios materiales y simbólicos garantizados por el título escolar dependen también de su escasez, puede suceder que las inversiones (en tiempo y esfuerzos) sean menos rentables de lo esperable en el momento de su definición (o sea que la tasa de convertibilidad del capital escolar y del capital económico sufrieron una

modificación de facto). Las estrategias de reconversión del capital económico en capital cultural, como factores coyunturales de la explosión escolar y de la inflación de los títulos escolares, son determinadas por las transformaciones de las estructuras de oportunidades del beneficio, aseguradas por los diferentes tipos de capital<sup>23</sup>.

El **capital social** se refiere a la red de relaciones efectivas producto de las estrategias de inversión social, es decir, el conjunto de relaciones sociales de vecindad, de trabajo, parentesco, profesionales, religiosas, etc., que por el reconocimiento mutuo que se otorga implican obligaciones duraderas subjetivamente sentidas como en la amistad, o institucionalmente garantizadas como en la familia. Por sus características ligadas a los otros agentes sociales, parte de la configuración del espacio social en el que se mueven hace que por lo general los vínculos de cercanía en este espacio correspondan a los lazos efectivos en el trato real de los agentes entre sí tal como se experimenta en la vida cotidiana. Este tipo de capital se vuelve indispensable sobre todo en sociedades en las que el dinero no es la forma común en que la riqueza sea expresada, sino en la ayuda efectiva que se tiene por parte de la comunidad. Se trata de la totalidad de recursos basados en la pertenencia a un grupo.

En efecto, el capital social no es nunca totalmente independiente del capital económico y cultural de un individuo determinado, ni del de la totalidad de individuos relacionados con éste, si bien no es menos cierto que no puede reducirse inmediatamente a ninguno de ambos. Esto se debe a que el

---

<sup>23</sup> *Íbid.*, p. 6.

reconocimiento institucionalizado en las instituciones de intercambio presupone el reconocimiento de un mínimo de homogeneidad objetiva entre quienes mantienen dichas relaciones, así como al hecho de que el capital social ejerce un efecto multiplicador sobre el capital efectivamente disponible<sup>24</sup>.

La pertenencia a este tipo de grupos deriva en beneficios materiales y simbólicos, por lo que se hacen necesarias estrategias de existencia y supervivencia del grupo, por lo que se proveen a sí mismos de **ocasiones** (viajes, cruceros, cacerías, bailes, recepciones, etc.), **lugares** (vecindarios acomodados, colegios selectos, clubs, etc.) o **prácticas** (deportes distinguidos, juegos de salón, ceremonias culturales, etc.) que conciten a individuos lo más homogéneos posibles desde todos los puntos de vista a fin de renovar y reafirmar el reconocimiento mutuo, lo que implica una inversión de tiempo, energía y capital económico y cultural por costumbres semejantes que tienden a homogeneizar las prácticas sociales de los grupos en cuestión<sup>25</sup>.

Finalmente, el **capital simbólico** está descrito a la manera en que los otros capitales son percibidos y apreciados por los agentes sociales. Está referido a ciertas propiedades intangibles pero efectivas en el espacio social tales como la autoridad, el prestigio, la fama, el crédito, la honorabilidad, el talento, la notoriedad, etc., que sólo pueden operar bajo el efecto del **reconocimiento otorgado** por los demás agentes sociales. El capital simbólico implica conocimiento y la lucha por el reconocimiento o el desconocimiento, lo que tiende

---

<sup>24</sup> Bourdieu, P., *Poder, derecho, y clases sociales*, ed. Desclée de Brouwer, S.A., España, 2000, p. 150.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p.153.

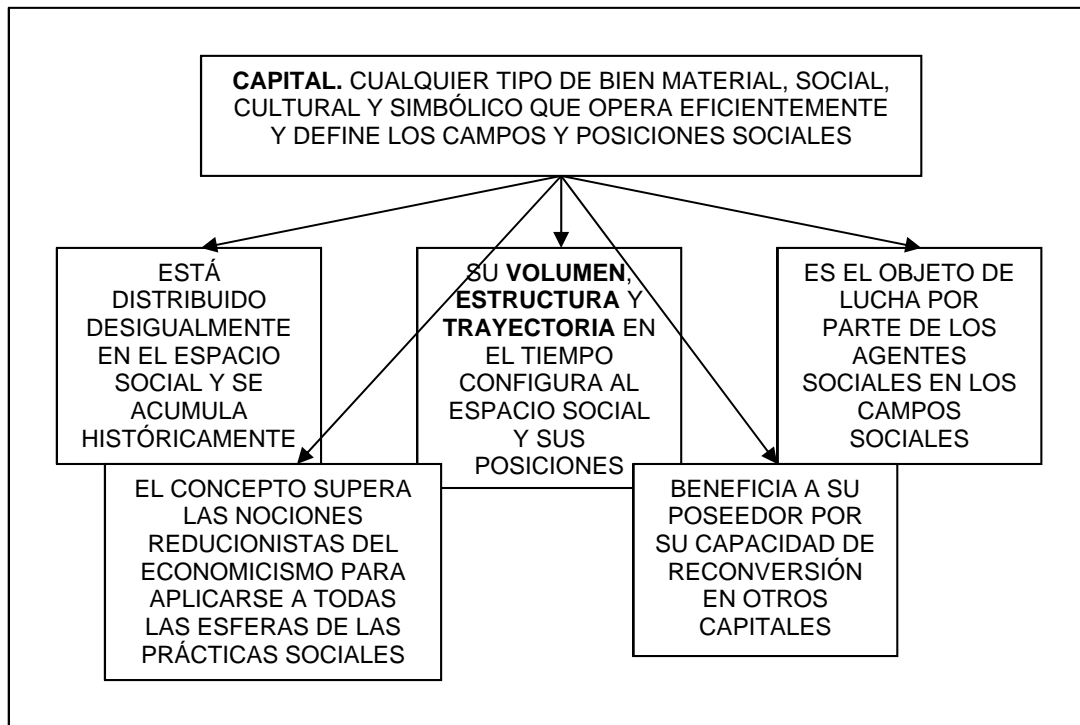


a crear un verdadero orden gnoseológico. Por ser instrumentos de conocimiento y de comunicación, los símbolos posibilitan el sentido del mundo y su consenso para la integración social, lo que le otorga al capital simbólico un genuino poder de constitución y de institución.

El capital simbólico —otro nombre de distinción— no es sino el capital, de cualquier especie, cuando es percibido por un agente dotado de categorías de percepción que provienen de la incorporación de la estructura de su distribución, es decir, cuando es conocido y reconocido como natural. Las distinciones, en su calidad de transfiguraciones simbólicas de las diferencias de hecho, y, más en general, los rangos, órdenes, grados o todas las otras jerarquías simbólicas, son el producto de la aplicación de esquemas de construcción que, como por ejemplo los pares de adjetivos empleados para enunciar la mayoría de las valoraciones sociales, son el producto de la incorporación de las estructuras a las que se aplican, y el reconocimiento de la legitimidad más absoluta no es sino la aprehensión como natural del mundo ordinario que resulta de la coincidencia casi perfecta de las estructuras objetivas con las estructuras incorporadas.

De ello concluimos, entre otras consecuencias, que el capital simbólico va al capital simbólico y que la autonomía real del campo de producción simbólica no impide que éste siga dominado, en su funcionamiento, por las fuerzas que rigen el campo social, ni que las relaciones de fuerza objetivas tiendan a reproducirse en las relaciones de fuerza simbólicas, en las visiones del mundo social que contribuyen a asegurar la permanencia de esas relaciones de fuerza. En la lucha por la imposición de la visión legítima del mundo social, una lucha en que la propia ciencia se ve inevitablemente comprometida, los agentes poseen un poder proporcional a su capital simbólico, es decir, al reconocimiento que reciben de un

grupo. La autoridad que funda la eficacia performativa del discurso sobre el mundo social, la fuerza simbólica de las visiones y previsiones que apuntan a imponer principios de visión y división de ese mundo, es una *percipi*, un ser conocido y reconocido (*nobilis*), que permite imponer un *percipere*. Los más *visibles* desde el punto de vista de las categorías perceptivas en vigor son los mejor ubicados para cambiar la visión cambiando las categorías de percepción. Pero también, salvo excepciones, son los menos inclinados a hacerlo<sup>26</sup>.



Los diversos capitales así entendidos son bienes que se pueden reconvertir en capital de otra especie. Por ejemplo, el capital cultural presupone al capital

<sup>26</sup> Bourdieu, P., “Espacio social y génesis de las <<clases>>”, en *Sociología y cultura*, CONACULTA-Grijalbo, México, 1990, pp.293-294.

económico y, reconvertido, se pueden transformar en un título escolar. Éste a su vez se puede reconvertir en un título de posgrado en el campo escolar, que es no es sino capital cultural institucionalizado, y beneficia económicamente a su poseedor con estímulos económicos en la UNAM a través de programas de superación, o bien para ocupar una plaza de trabajo mejor que la ocupada actualmente. De la misma manera, el color de la piel y su evaluación como capital simbólico, ha jugado un papel importante a lo largo de la historia para acentuar las diferencias sociales en sociedades como la europea o la norteamericana del siglo XVIII al permitir la esclavitud por el efecto de promover la superioridad de la raza blanca sobre las otras, lo que también restringía el ascenso a mejores posiciones sociales, etc.

De todas las distribuciones, la más desigual y la más cruel según Bourdieu, es la del capital simbólico

En la jerarquía de las dignidades y de las indignidades, que nunca puede superponerse del todo a la jerarquía de las riquezas y los poderes –lo que llamo la nobleza de Estado-, se opone al paria estigmatizado que, como el judío en la época de Kafka o, en la actualidad, el negro de los guetos, o el árabe o el turco de los suburbios obreros de las ciudades europeas, lleva la maldición de un capital simbólico negativo. Todas las manifestaciones del reconocimiento social que conforman el capital simbólico, todas las formas del ser percibido que conforma el ser social conocido, visible (dotado de *visibility*), famoso (o afamado), admirado, citado, invitado, querido, etcétera, son otras tantas manifestaciones de la gracia (*carisma*) que evita a aquellos (o a aquellas) a los que toca la angustia de la

existencia sin justificación y les confiere no sólo una <<teodicea de su privilegio>>, como la religión, según Max Weber –lo que no sería, ciertamente, poca cosa-, sino también una teodicea de su existencia.

De esta manera, la sociedad confiere razón de ser. Frente a la angustia que experimenta todo ser vivo por existir y las luchas para lograrlo, al ser humano se le adjunta la dimensión simbólica del reconocimiento y la aceptación social. En efecto, esto permite comprender cómo alguien que posee todo el bienestar material que el dinero permite conseguir en sociedades consumistas como la nuestra, sea capaz de llegar a absurdos como el suicidio por carecer del efecto directo y requerido de este bien simbólico. Se puede leer, por ejemplo, sobre el suicidio de la actriz Miroslava lo siguiente:

Aparentemente tenía todo para ser feliz: belleza, fama y dinero. Sólo le faltaba una cosa: amor.

La trágica muerte de Miroslava a los 29 años, uno de los grandes enigmas del cine mexicano, ocurrió un 10 de marzo de 1955, justo después de que terminó la filmación de Ensayo de un Crimen, la que sería su mejor actuación en pantalla y que por desgracia nunca llegó a ver.

#### **UN AMOR TRAGICO**

El rostro extranjero más bello, como la califican amigos y compañeros que convivieron con ella, despertó admiración por su atractivo, pero también controversia por su romance tan publicitado con el torero Luis Miguel Dominguín, padre del cantante Miguel Bosé.

Dominguín decidió terminar con Miroslava para casarse el 1 de marzo de 1955 con actriz italiana Lucía Bosé. Nueve días después la actriz de origen checoslovaco se quitó la vida al ingerir una sobredosis de sedantes<sup>27</sup>.

Toda especie de capital tiende a funcionar como capital simbólico, por lo que Bourdieu sugiere hablar más estrictamente de *efectos simbólicos del capital* cuando opera bajo la mecánica del reconocimiento. <<Contar con el conocimiento

---

<sup>27</sup> <http://www.teleguia.us/articulo/default.asp?EditionID=166&ArticleID=1992> . También se puede consultar cibergrafía al respecto de suicidio de famosos en los siguientes links: <http://www.suracapulco.com.mx/anterior/2005/marzo/10/espectaculo.htm>, <http://www.jornada.unam.mx/2000/02/20/sem-mejia.html>, [http://www.cronica.com.mx/nota.php?id\\_notas=195838](http://www.cronica.com.mx/nota.php?id_notas=195838)

y el reconocimiento significa también tener el poder de reconocer, consagrar decir, con éxito, lo que merece ser conocido y reconocido, y, más generalmente, de decir lo que es, o mejor aún, en qué consiste lo que es, qué hay que pensar de lo que es [...]>><sup>28</sup>.

Finalmente, conviene mencionar que los capitales configuran al espacio social por su **volumen**, **estructura** y **trayectoria**, dando a su vez forma a éste y a la composición de sus posiciones, distribuyendo también a los agentes sociales como agentes diferenciados por la posesión mayor o menor de los bienes allí ofertados. El **volumen** se refiere a la composición cuantitativa de capital; la **estructura** tiende a la composición cualitativa del mismo y la **trayectoria**, es decir, la evolución en el tiempo tanto del volumen como de la estructura de ese capital. Las distancias espaciales diferenciadas en el espacio simbólico que el sociólogo construye equivalen a distancias sociales efectivas y a sus prácticas.

### 3.3.3 *HABITUS*.

Otro concepto clave es el de *habitus*. Como se mencionó, al estar ubicados los agentes sociales en posiciones distintas generan diferencias en las disposiciones y en las tomas de posición. Pero si sólo se remarcara esta cualidad se estaría priorizando la acción externa *sobre* el agente; ya que estas diferencias no están únicamente diferenciadas sino que simultáneamente son diferencias

---

<sup>28</sup> Meditaciones pascalianas, p. 319

diferenciantes, estructuras productoras a la vez que producidas, las acciones internas *desde* el agente.

Los *habitus* producen estilos de vida uniformes, que unen a la vez prácticas sociales y la elección individual de los bienes que se poseen. Este poder unificador del *habitus* radica en su carácter multidimensional<sup>29</sup>: simultáneamente es un ***ethos*** (conjunto de disposiciones prácticas con dimensión ética, pero distinta a ésta), es también ***eidos*** (conjunto de esquemas lógicos y de estructuras cognitivas), ***hexis*** (la dimensión social hecha cuerpo a través de gestos y posturas) y ***aisthesis*** (el gusto de clase apropiado individualmente o la disposición estética experimentada subjetivamente aunque de origen social<sup>30</sup>), y abarca los planos morales, lógicos, corporales y afectivos respectivamente. Aunque Bourdieu ha usado los términos aquí expuestos a lo largo de sus obras, ha considerado que la noción de ***habitus*** los engloba todos como base para su teoría que se propone superar las falsas dicotomías heredadas en los círculos intelectuales y que son promovidas cíclicamente en los sistemas escolares.

El *habitus* no sólo se remite al conjunto de disposiciones adquiridas de los agentes sociales sino es a la vez un capital por cuyo carácter axiológico es simultáneamente una riqueza ligada al cuerpo, un recurso ofertable en campos donde los participantes poseen también incorporados los esquemas de apreciación del mismo, por lo que se conjuga tanto como un conjunto de

---

<sup>29</sup> Vid. "El mercado lingüístico", en Sociología y cultura.

<sup>30</sup> Todo el trabajo de *La distinción* tiende a demostrar el origen social de los gustos que son percibidos por los sujetos como propios.

estructuras-estructuradas y como un conjunto de estructuras-estructurantes, en otras palabras, tanto posee un poder de transmisión y reproducción como un poder creativo de innovación, es límite e invención.

El *habitus* no es hábito, porque éste tiende a ser repetitivo, mecánico, automático con mayores tendencias a la reproducción que a la producción de nuevas alternativas en cuanto a su curso de acción. El *habitus* no puede reducirse a sus condiciones de producción, pues aunque aplica los recursos originalmente adquiridos, no se limita a ellos por constituirlos como posibilidad siempre abierta a las condiciones a las que es expuesto en el momento en el que se actualiza en la lógica de las prácticas.

El *habitus* tampoco es destino. Siendo producto de la historia socializada es un abanico abierto de posibilidades que al enfrentarse a nuevas situaciones es capaz de engendrar una infinidad de nuevas respuestas a partir de un reducido número de recursos originarios, pero siempre desde la orientación del *one's place* ligado a la posición social desde el que también se visualiza el *others' place* en la estructura social, convirtiéndole en un “operador de cálculo inconsciente” que le permite “anticipar” en el juego social el destino de la jugada en la que se halla el agente social. En la acción presente del *habitus* se actualizan la historia pasada y el devenir inmediato, produciendo un sentido del juego y del espacio social del agente que contribuye a “saber” dónde se posicionará el agente con base a la administración de los recursos poseídos en ese momento. Esta anticipación es producto de un conocimiento práctico derivado de la permanencia prolongada en

una posición social, por lo que en cuanto esquema existe en estado práctico y es pre-reflexivo y pre-teórico por ser conocimiento implícito antes que explícito.

La acción pedagógica familiar y escolar con sus efectos prolongados son la génesis de los *habitus* por medio de dos mecanismos: la **inculcación** y la **incorporación**. En *La reproducción*, la inculcación es ejercida por individuos con autoridad delegada para disciplinar e imponer un arbitrario cultural específico.

El análisis de las variaciones de la eficacia de la acción de inculcación que se realiza principalmente en y por la relación de comunicación conduce, pues, al primer principio de las desigualdades del éxito escolar de los niños procedentes de las distintas clases sociales: podemos, en efecto, suponer, como hipótesis que el grado de productividad específico de todo trabajo pedagógico que no sea el trabajo pedagógico realizado por la familia está en función de la distancia que separa el *habitus* que tiende a inculcar (en el aspecto aquí considerado, el dominio académico de la lengua académica) del *habitus* que ha sido inculcado por todas las formas anteriores de trabajo pedagógico y, al término de la regresión, por la familia (es decir, aquí, el dominio práctico de la lengua materna)<sup>31</sup>.

En *Meditaciones pascalianas* el *habitus* como incorporación es tratado como una especie de segunda naturaleza:

En tanto que es fruto de la incorporación de un *nomos*, un principio de visión y división constitutivo de un orden social o un campo, el *habitus* engendra prácticas inmediatamente ajustadas a este orden y, por lo tanto, percibidas y valoradas por

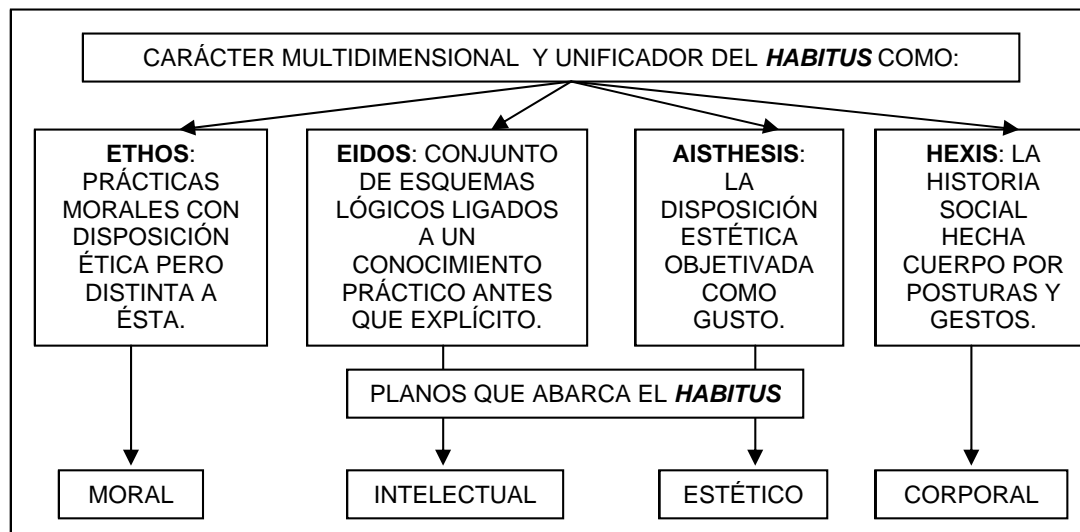
---

<sup>31</sup> pp. 113-114.



quien las lleva a cabo, y también por los demás, como justas, correctas, hábiles, adecuadas, sin ser en modo alguno consecuencia de la obediencia a un orden en el sentido de imperativo, a una norma o a las reglas del derecho. Esta intencionalidad práctica, que no obedece a ninguna tesis, que nada tiene en común con una *cogitatio* (o una noesis) conscientemente orientada hacia una *cogitatum* (un noema), arraiga en una manera de mantener y llevar el cuerpo (una *héxis*), una manera de ser duradera del cuerpo duraderamente modificado que se engendra y perpetúa, sin dejar de transformarse, continuamente (dentro de ciertos límites), en una relación doble, estructurada y estructuradora, con el entorno [...] es tensión corporal activa y constructiva hacia el porvenir inminente [...]»<sup>32</sup>.

Tanto la *inculcación* como la *incorporación* tienden a somatizar las experiencias de la historia social en el sujeto particular para convertirle en un agente social. Son la historia hecha cuerpo, por lo que éste es un fiel centinela de las condiciones sociohistóricas que le engendraron. Los *habitus* adquiridos son como cicatrices que tienden a confundirse en el agente como las aleaciones de diversos metales bajo el trato del fuego abrasador.



<sup>32</sup> pp. 189-190

### 3.3.4 UNA TAXONOMÍA SOCIAL. LAS CLASES SOCIALES.

Los agentes sociales posicionados en condiciones semejantes en el espacio social por su distribución estadísticamente detectable de capitales tienden a tener prácticas sociales semejantes, y los *habitus* particulares, en estas circunstancias, producen *habitus de clase* al compartir la misma cosmovisión sobre las condiciones externas que la generan; los gustos y las aberraciones también son compartidos, así como las opiniones y puntos de vista. Siendo producto de las condiciones objetivas que lo producen, los *habitus de clase* permiten comprender la regularidad de conductas de los agentes en el espacio social en el que se desenvuelven.

La distribución similar de los agentes en el espacio social está en íntima relación con las regularidades objetivas que demuestran en sus prácticas en el mundo social, por ejemplo en las elecciones realizadas frente a un espacio abierto de ofertas por consumir, en donde la toma de posición, la elección ejercida prácticamente en condiciones específicas, se manifiesta como un “gusto” o predilección por tal bien.

Pero si bien hay una uniformidad explicable entre los diversos agentes poseedores (y poseídos) por un *habitus de clase*, también hay que rescatar que las diferencias objetivamente aprehensibles entre los agentes de una misma clases social está fuertemente relacionada con la **trayectoria** en el espacio social de los agentes en cuestión. El espacio de las trayectorias sociales no es uniforme entre los

individuos posicionados en espacios sociales semejantes. De allí que los “estilos personales” no sean sino variantes del estilo de una generación o de una época.

Cada posición social tiene correspondencia con prácticas, modos de percepción y apreciación con posiciones sociales similares, lo que denomina Bourdieu el efecto de homología. De este modo, surgen dos aspectos de la clase social: la clase objetivada y la clase incorporada. La primera se remite a la posición ocupada en el sistema de relaciones sociales, en cuanto a sus condiciones materiales y sociales comunes, en tanto que la segunda se relaciona a la incorporación de la historia social como las *hexis* usuales entendidas a la vez como conjunto de estilos de vida unitarios, que permiten identificarse con un grupo por el efecto de homología, pero a la vez distanciarse de los otros, aún cuando en las prácticas sociales los agentes interactúen con las diversas clases existentes (por ejemplo, la relación necesaria entre el arquitecto y los albañiles, que aunque cercana, no se llegan a confundir so pena de las sanciones sociales estipuladas).

Ante las exigencias sociales externas, los *habitus de clase* se ajustan de manera compatible de acuerdo a “aspiraciones” y “motivaciones” experimentadas subjetivamente como propias, personales, sin percibir que son disposiciones adquiridas socialmente y ejecutadas de manera prerreflexiva, preteórica, en el dominio de la lógica práctica. De esta manera, los *habitus de clase* se hallan preadaptados a las condiciones sociales en las que se ponen en funcionamiento. Los desajustes entre un *habitus de clase* y esas condiciones sociales externas

también son comprensibles por fuertes cambios en las condiciones iniciales de producción de los mismos.

Bourdieu insiste en distinguir la *clase real* de la *clase lógica*, la primera como fruto de los movimientos y reivindicaciones políticas y sociales, y la segunda como producto de los intereses científicos. La clase real o movilizada está guiada por los intereses de la lucha social y política que enfrentan de ordinario los agentes en la tensión de fuerzas en la que se hallan. La clase teórica es una clase que sólo tiene existencia en el papel, para el análisis científico. El principio explicativo que el investigador construye a partir de construir el espacio social es una genuina taxonomía social cuya principal ventaja es que como toda clasificación científica en las ciencias naturales, permite la predicción de otras propiedades. Esta taxonomía, como sistema clasificatorio elaborado por el científico permite generar las distintas *clases sociales* en tanto que clases teóricas en el papel, no necesariamente como agentes movilizados ni como clases reales.

Esto marca una primera ruptura con la tradición marxista: ésta identifica, sin más trámite, la clase construida con la real, es decir (como el propio Marx se lo reprochaba a Hegel), las cosas de la lógica con la lógica de las cosas; o bien, cuando hace la distinción contraponiendo la “clase en sí”, definida sobre la base de un conjunto de condiciones objetivas, con la “clase para sí”, fundada en factores subjetivos, describe el paso de una a otra, siempre celebrado como una verdadera promoción ontológica, con una lógica o bien totalmente determinista, o bien por el contrario, plenamente voluntarista. En el primer caso, la transición aparece como una necesidad lógica, mecánica u orgánica (la transformación del

proletariado de clase en sí en clase para sí se presenta entonces como un efecto inevitable del tiempo, de la “maduración de las condiciones objetivas”); en el segundo caso se le presenta como efecto de la “toma de conciencia” concebida como “toma de conocimiento” de la teoría, operada bajo la dirección esclarecida del Partido. En ningún caso se menciona la misteriosa alquimia por la cual un “grupo en lucha”, colectivo personalizado, agente histórico que fija sus propias metas, surge de las condiciones económicas objetivas.

Mediante una especie de falsificación se hacen desaparecer los problemas esenciales: por una parte, el problema de lo político, de la acción de agentes que, en nombre de una definición teórica de la “clase”, asignan a sus miembros los fines oficialmente más conformes a sus intereses “objetivos”, es decir, teóricos, y del trabajo por el cual logran producir si no la clase movilizada la creencia al menos en la existencia de la clase, que funda la autoridad de sus portavoces; por otra parte, la cuestión de las relaciones entre las clasificaciones pretendidamente objetivas que produce el teórico, igual en esto al zoólogo, y **las clasificaciones que los agentes mismos no dejan de producir en su vida diaria y por las cuales intentan modificar su posición en las clasificaciones objetivas** o los propios principios según los cuales se producen esas clasificaciones<sup>33</sup>.

### 3.3.5 LA LUCHA DE LOS ENCLASAMIENTOS

Negar la existencia de las clases es negar la existencia de las diferencias sociales y las luchas allí llevadas a cabo. Una forma concreta de detectar la existencia de las clases sociales y sus luchas es el sistema de clasificación que en la lógica de las prácticas elaboran los agentes sociales adscritos a las diferentes clases

---

<sup>33</sup> Espacio social y génesis de las “clases”, pp. 286-287. El subrayado es mío.

sociales. El científico social clasifica a seres clasificantes, por lo que el clasificador es clasificado también por sus clasificaciones.

[...] la sociología debe tomar como objeto, en lugar de caer en ella, la lucha por el monopolio de la representación legítima del mundo social, esa lucha de las clasificaciones que es una de las dimensiones de cualquier tipo de lucha de clases, bien sea de clases definidas por la edad, el sexo o las clases sociales. La clasificación antropológica se distingue de las taxonomías zoológicas o botánicas por el hecho de que los objetos que coloca en su lugar —o desplaza— son sujetos clasificadores. Basta con pensar lo que ocurriría si, como en las fábulas, los perros, los zorros y los lobos pudieran opinar en lo que se refiere a la clasificación de los cánidos y a los límites de variación aceptables entre los miembros reconocidos de la especie, y si la jerarquía de los géneros y las especies pudiera determinar las posibilidades de acceso a la pitanza, o a los premios de belleza. En pocas palabras, con gran desesperación del filósofo-rey que al asignarles una esencia quiso obligarlos a ser y hacer lo que por definición les incumbe, **los clasificados, los mal clasificados pueden rechazar el principio de clasificación que les impone el peor lugar.** De hecho, como la demuestra la historia, ha sido casi siempre bajo la dirección de aspirantes al monopolio del poder para juzgar y clasificar, a menudo seres mal clasificados, al menos en ciertos aspectos, como los dominados han podido escapar a la atadura de la clasificación legítima y transformar su visión del mundo al liberarse de esos límites incorporados que son las categorías sociales de percepción del mundo social<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> Clase inaugural, pp. 58-59. El subrayado es mío.

Como reconviene García Canclini en la introducción a *Sociología y cultura*, respecto a las clasificaciones:

A través de la formación de *habitus*, las condiciones de existencia de cada clase van imponiendo inconscientemente un modo de clasificar y experimentar lo real. Cuando los sujetos seleccionan, cuando simulan el teatro de las preferencias, en rigor están representando los papeles que les fijo el sistema de clases. Las clases revelan a los sujetos como “clasificadores clasificados por sus clasificaciones”<sup>35</sup>.

Aunque la ciencia social echa mano de los sistemas clasificatorios tanto oficiales como no oficiales para construir sus propias clasificaciones, su objetivo no se centra en ello sino que es un medio para develar los espacios sociales en los que operan clases sociales diferenciadas, y para construir los principios de diferenciación que permiten reengendrar teóricamente el espacio social empíricamente observado<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> p. 35

<sup>36</sup> “Espacio social y campo del poder”, en *Razones prácticas*, p. 48.

#### 4. LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE SOCIOLOGÍA. PERFILES SOCIOLÓGICOS

Cuando se piensa en la **indeterminación** que opera en los estudiantes de la carrera de sociología como actualmente es impartida en la FES Aragón se puede atender el problema en una doble perspectiva. En primer lugar la carrera se juega como una disciplina indefinida por el lugar al que ha sido obligada a ocupar cuando se le mira en conjunto con las otras carreras que son ofertadas en el campo escolar en el México actual, focalizando a la educación pública. La masificación de la universidad pública, y el consecuente acrecentamiento de la población escolarizada ha generado que los títulos escolares que otorgan las instancias facultadas para facultar profesionalmente para ello sufran una *devaluación* que a su vez se objetiva en las maneras de discriminar la formación adquirida en una misma Facultad, como en el caso de la carrera de sociología de la FES Aragón. Esta distinción opera como un signo de diferenciación en su sentido negativo, es decir, que no considera a todas las carreras impartidas como iguales a pesar de ser parte de la misma institución. Y no es de asombrar esto si se parte del supuesto sociológico que la sociedad es un sistema de diferencias diferenciadoras productoras a su vez de distinciones sociales y simbólicas.

Entre las maneras en que se incorporan estas condiciones sociales externas está la angustia típica de todo estudiante que hereda los estudios superiores y que paradójicamente termina heredado por ellos, está el preguntarse durante todo su proceso formativo: “¿A qué se puede dedicar un sociólogo tras terminar la carrera?”, cuestión menos frecuente con respecto a otras carreras que por



tradición, innovación o expansión del mercado laboral corren con mejor definición ocupacional tras los estudios superiores que en el caso de la sociología. Así que la misma disciplina sociológica en su momento escolarizado de impartición en los estudios superiores se halla indeterminada por este proceso de devaluación ya mencionado.

Pero además, los objetos del mundo social se pueden percibir y decir de diferentes maneras porque, como los objetos del mundo natural, comportan siempre una parte de indeterminación y evanescencia que se debe a que aun las combinaciones más constantes de propiedades, por ejemplo, solo se basan en vínculos estadísticos entre rasgos sustituibles, así como a que, en tanto objetos históricos, están sometidos a variaciones de orden temporal y a que su propia significación, en la medida en que está suspendida en el futuro, está en suspenso, en espera, y por lo tanto, relativamente indeterminada. Esta parte de juego, de incertidumbre, es la que da un fundamento a la pluralidad de las visiones del mundo, y está vinculada con la pluralidad de los puntos de vista, con todas las luchas simbólicas por la producción e imposición de la visión del mundo legítima y, más precisamente, con todas las estrategias cognitivas de llenado que producen el sentido de los objetos del mundo social más allá de los atributos directamente visibles por la referencia al futuro o al pasado [...]<sup>1</sup>

A esto hay que sumar que en el estado actual de las luchas por el poder académico se disputan las carreras ofertadas al interior de la UNAM, el lugar de relegamiento ha llevado a la carrera de sociología de la FES Aragón (FESA) a una escasa acumulación de bienes de todo tipo, comenzando por la mínima cantidad

---

<sup>1</sup> Espacio social y génesis de las “clases”, p.288.

de profesores de carrera (actualmente sólo hay dos de tiempo completo –uno recientemente integrado como tal- y otro de medio tiempo). Por lo que la mayor parte del personal docente allí contratado es de asignatura<sup>2</sup>, lo que a su vez lleva a una constante movilidad de los profesores mejor dotados a lugares mejor recompensados económica y simbólicamente. Esto provoca que por la urgencia administrativa de vigilar que se impartan los cursos a como dé lugar, se promueva la contratación de alumnos recién egresados, sin experiencia ni formación docente y, en el mejor de los casos, los lleva a reproducir lo aprendido en su trayectoria escolar a las generaciones menores, y en el extremo opuesto, la transmisión de esas condiciones objetivas a las que están expuestos. Este es un problema pedagógico de importancia, ya que lo que hay que detectar es qué tipo de sociología es la que se transmite en el periodo de formación de nuevos sociólogos. Si se entiende junto con Bourdieu que la disciplina sociológica es un oficio antes que una profesión, entonces lo que se enseña no es *el* oficio que se aprende y se asimila de manera práctica, sino una sociología escolarizada y escolarizante, propia del pensamiento ortodoxo que se resiste al cambio y a la aplicación de lo aprendido en tanto que las condiciones externas para la práctica y la investigación están ausentes, lo que hace que esta carrera esté hermanada

---

<sup>2</sup> Muy recientemente se abrieron concursos de oposición para la definitividad en asignaturas impartidas con el fin de evitar tal movilidad. Quienes encuentran beneficio de estar impartiendo clases en esta facultad vieron como logro esta concesión; los más críticos sólo atinan a responder con el viejo refrán: “se trata de ocultar el sol con un dedo”, reconociendo la insuficiencia de este tipo de programas. Programas para la promoción de personal académico de tiempo completo, si bien no son la solución idónea para evitar la indeterminación al interior de la carrera, serían un avance significativo para la permanencia y el desarrollo académico, promoviendo mejores condiciones externas que se incorporarían en los estudiantes de la carrera de sociología. Esta pobreza para con la carrera sólo hace manifiesta la distribución desigual de los recursos asignados a la FES, ya que como de todos es sabido, como en tantas otras instancias universitarias, esta escuela en particular está secuestrada por el personal administrativo ya que las posiciones laborales y sus figuras allí existentes son las mejor retribuidas económica y simbólicamente.

más con la filosofía social que con una disciplina científica aplicada. Lo que debe quedar claro es que no es aquello que se ha dicho con anterioridad y repetido hasta su construcción como creencia verdadera, que la disciplina sociológica es lo que está en crisis, antes bien son sus métodos de transmisión y aprendizaje los que hay que revisar para saber qué tipo de sociólogo se está formando en la FES Aragón -fenómeno cien por ciento pedagógico-, elementos que son inseparables de las condiciones objetivas en las que se transmite pedagógicamente la disciplina en esa facultad— aquí se le da un tratamiento sociológico a este problema pedagógico. Estas condiciones sociales externas son las que se incorporan en las *prácticas sociales* de los alumnos de la carrera.

La **indeterminación** también opera en los agentes posicionados en su calidad de “estudiantes”. Hay que entender que la actual devaluación de la carrera es también una devaluación de las posiciones allí ocupadas<sup>3</sup> por diversas razones. Se puede mirar que es una carrera poco solicitada al compararla con otras ofertadas por la misma institución, como uno de los efectos de devaluación ya mencionados. También cabe recordar que no todos los ocupantes de ese espacio social formalmente reconocido como *alumnos* son estudiantes que ocupen ese sitio porque así lo hayan elegido, sino porque los *habitus familiares y escolares*, como verdaderas leyes sociales incorporadas y que actúan de manera eficaz, les han llevado a esa posición. Esta investigación demuestra que menos del 50% (45.89% para ser más precisos) hizo de la carrera su primera elección profesional. A éstos hay que restar los aspirantes al oficio de aprendiz de sociólogo que, ya

---

<sup>3</sup> Bourdieu, P. *Homo Academicus*, Cap. V., versión electrónica.

sea por castigo<sup>4</sup>, o por habilidad para evitar el inminente proceso de eliminación escolar propio de esta institución<sup>5</sup>, o los que “sabiéndose” en desventaja escolar (con respecto a aquellos en que la adscripción a los estudios preuniversitarios en la UNAM propicia que el ingreso a la educación superior se viva en ellos como un derecho a heredar) apuestan a la carrera de sociología como una puerta de acceso a algo que se “saben” sin derecho (conocimiento práctico derivado de la permanencia necesaria en una posición social en desventaja), se tiene entonces que sólo un 17.39% esparcido en los ocho semestres de la carrera **en apariencia** sí han hecho una elección más genuina.

Y digo *en apariencia* porque hay que considerar a aquellos que hallan a la carrera como **una disciplina refugio**<sup>6</sup> en una triple dirección. En primer instancia, por justificar y dar razón a *su* existencia (como en el caso de estudiantes provenientes de clases sociales mejor posicionadas económica y culturalmente) y que la carrera representa un signo de distinción en tanto que es una disciplina analítica y crítica, y otorga de manera potencial el prestigio de estudiante intelectual a sus aspirantes<sup>7</sup>. Los estudios superiores se resignifican como una manera de salir del anonimato insulso en el que posiciona la sociedad a sus agentes, sobre todo los más desprovistos de capitales de todo tipo, aunque a los mejor provistos les

---

<sup>4</sup> Como los estudiantes que provienen de sistema UNAM en su bachillerato y que al exceder los tiempos permitidos para su culminación exitosa en tiempo y forma se les impone esta carrera, y prefieren argumentar que la “eligieron” para evadir reconocer la imposición, como es el caso de Julián, clasificado como *heredero directo de elección libre* (HDEL) para esta investigación.

<sup>5</sup> Me refiero a los aspirantes a la educación superior que no pertenecen a la UNAM y que lograron evadir el sistema de eliminación pero no el de imposición. Tal es el caso de Gina (HDEL), quien hasta su cuarto intento, hasta haber pedido la carrera de sociología en la FES Aragón, es como pudo tener acceso a la UNAM.

<sup>6</sup> Bourdieu, P. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, ed. Siglo XXI, Argentina, p.

<sup>7</sup> Se puede atender a los casos de Serafina y de Lizbeth en particular, quienes por sus condiciones económicas más favorables que las del promedio este rasgo les es más *ad hoc*.

permite practicar su herencia. En segundo lugar, por ser un hilo conductor que permea la condición de eterno estudiante que no todos se permiten practicar<sup>8</sup>, y que permite comprender porqué “es mejor estudiar que no hacerlo”<sup>9</sup>. En este aspecto se presupone la capacidad económica para tal fin, aunque no de manera exclusiva<sup>10</sup>. Finalmente, es una puerta de escape para quienes la inerte dinámica social del campo escolar ha arrastrado hasta los estudios superiores y carecen de capitales más efectivos para una reproducción social más exitosa, pero con los poseídos son capaces de huir de los procesos de eliminación escolar<sup>11</sup>. En particular, las entrevistas realizadas con los estudiantes detectaron que es recurrente el problema con las matemáticas (incluso, algunos de quienes excedieron el tiempo óptimo de tres años para concluir el bachillerato, se rezagaron por adeudar materias de esta área) y al pensar ingenuamente que las Ciencias Sociales están exentas de estas asignaturas, para algunos aspirantes a la educación superior la carrera de sociología se convierte en un tramo óptimo a recorrer de manera preferente por sobre otras opciones<sup>12</sup>. Decir que se ha elegido la carrera también es una puerta de escape subjetivo a fin de evitar reconocer como imposición la elección restringida a la que son expuestos sobre todo los alumnos rezagados del sistema de bachillerato UNAM.

---

<sup>8</sup> Esta investigación muestra que el sistema UNAM genera esta disposición en particular, dados los *habitus escolares* que en su interior se generan.

<sup>9</sup> También está el único caso de entrevista realizada en casa particular con los padres, Cinthya, *heredera de promesa a los estudios superiores con libre elección por la carrera* (HPEL), cuyos comentarios sobre los posibles cambios de carrera y hacia qué tipo de carrera, se refuerzan con su posición de ser mujer en un hogar como el suyo.

<sup>10</sup> El caso de Joel (HDEL) ilustraría lo comentado.

<sup>11</sup> Véanse los casos de Nancy, Julián y Eduardo.

<sup>12</sup> En ningún momento del “proyecto de investigación” se consideró este aspecto de forma preconcebida, sino fue hasta el momento de las entrevistas y de escucharlas constantemente que el tema sobresalió por sí mismo.

Una nota más. Los que han elegido la carrera de sociología como su primera opción resultan ser verdaderos extraños ante la gran mayoría que no la eligió, y experimentan la exclusión que conlleva el que aquellos cumplan con las tareas asignadas y los trabajos solicitados y estos últimos no. La resistencia al cumplimiento asignado que la dinámica escolar impone, es un medio de objetivar su clasificación como alumnos rezagados, esa mala clasificación de la que no pudieron escapar pero a la que sí pueden resistirse al no cumplir con las tareas escolares y que sólo retrasan la dinámica de los cursos en los que en complicidad con ciertos profesores, se impone el castigo de “dar por vista la clase” a todo el grupo, considerando a los grupos de estudiantes como masas homogéneas, cortadas por la misma tijera, como se dice, pero perdiendo de vista que las motivaciones de permanencia y rendimiento escolar difieren de un estudiante a otro debido a su origen preuniversitario y al tipo de elección realizada.

Precisamente porque la apuesta de este trabajo consiste en operar las directrices del enfoque relacional de Pierre Bourdieu, es que gracias a la distinción explícita que él elaboró de la *clase movilizada* en términos prácticos como clase actual, por contraste con la *clase teórica*, la elaborada con la lógica y los intereses del investigador, es que se ha logrado dar sentido y coherencia a ese universo caótico y multisignificante que es la universidad pública, en particular, la carrera de sociología impartida por la FES Aragón, UNAM entre el 2005 y el 2006.

Con el apoyo de conceptos como *campo*, *habitus*, *capital*, etc., de entrevistas a los estudiantes, maestros y funcionarios relacionados a la carrera, etc., se armó un

instrumento mixto en forma de cuestionario con preguntas abiertas y cerradas cuyas respuestas se organizaron en función de las clases teóricas pensadas con el esquema teórico del espacio social desarrollado por Bourdieu sobre la noción de espacio diferenciado, siendo el capital escolar previo a la universidad un principio eficiente de diferenciación que opera en ese subuniverso escolar en sus efectos posteriores.

Los *habitus de clase* detectados en primera instancia lleva a una doble distinción: si bien no todos eligieron la carrera de sociología como su opción profesional, los que no la escogieron sí eligieron su permanencia en ella. Y ya que el concepto de *habitus* que aquí ha guiado la investigación es el que lo define como “principio no elegido de toda elección”, este problema de elección se convierte en tema primordial para el trabajo no sólo para la investigación misma, sino que metacientíficamente ha operado como problema latente desde el inicio y que hoy puede ya hacerse más explícito.

Los cuadros estadísticos elaborados han pretendido objetivar la distribución desigual de los capitales que operan de manera efectiva en el espacio social a indagar construyendo *cuatro clases teóricas*, cuyo análisis permite identificar cómo los agentes sociales que ocupan posiciones sociales semejantes tienen amplias posibilidades de tener tomas de posición semejantes y, por lo tanto, a las mismas prácticas sociales por estar expuestos a condiciones sociales externas semejantes. Como dice Bourdieu sobre la estadística: << además de su valor probatorio la estadística tiene un valor heurístico que permite descubrir relaciones

en la que no había pensado (...) es para el sociólogo lo que la experiencia es para el físico; la estadística opone a la hipótesis la resistencia de lo dado y por esta vía obliga a forjar nuevas hipótesis<sup>13</sup>>>. Ella no sólo es un medio para hacer contacto con la realidad, sino también para objetivar la distribución de los bienes y de las disposiciones así como de las tomas de posición que se operan desde una posición determinada. En su temprana obra titulada *Trabajo y trabajadores en Argelia* Bourdieu consigna contra el positivismo inmediatista: <<lo que hay que denunciar no es el uso de la estadística, sino el fetichismo de la estadística<sup>14</sup>>>. Como después se vería en *El oficio de sociólogo*, la función de la estadística es la de ser un instrumento al servicio de la ruptura.

En ello va también la apuesta bourdiana de una ciencia de las clases sociales, entendida como una *topología social*, es decir, una taxonomía de las distintas clases que practican desde el espacio social en el que se hallan insertas. Aunque para Bourdieu el objetivo último de la sociología no se centra en el análisis de las clases sociales *per se*, su estudio da cuenta de ese espacio en el que se producen y reproducen esas clases sociales, es decir, la estructura social. Y ya que cada posición en el espacio social está hecha por capitales, en esta parte se rescatan los que se consideran los más eficientes en sociedades complejas como la nuestra, es decir, el *capital económico* que impone su lógica a los demás campos, y el *capital cultural*, en su subespecie como *capital escolar*.

---

<sup>13</sup> Bourdieu, P., "Trabajo y trabajadores en Argelia", *Cit. Pos.*, Baranger, Denis, Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu", Prometeo Libros, Argentina, 2004, p. 92.

<sup>14</sup> *Ibid.*



Se entiende también que las *posiciones sociales* no son estáticas sino dinámicas. Pero las condiciones a las que ha estado sujeta esta investigación le han llevado a concentrarse en el perfil estadístico que se ha construido con base a las *clases teóricas* propuestas, dándoles voz a los datos así construidos por medio de extractos de las entrevistas como casos particulares de lo posible.

4.1 UNA PERSPECTIVA DISTINTA PARA UN MISMO UNIVERSO.  
LA METODOLOGÍA RELACIONAL DE PIERRE BOURDIEU  
EN *ESTADO PRÁCTICO*.



**GALATEA DE LAS ESFERAS** (1952). Salvador Dalí

La amada Gala de Salvador Dalí fue inspiración para muchas de sus obras. Influido por la fuerza atómica demostrada en Hiroshima en la Segunda Guerra

Mundial, algunos de sus temas retomaron el evento. En esta obra en particular se nos muestra una figura por la posición ocupada por las esferas que parecen arrojadas por la fuerza centrífuga. Cada figura geométrica mirada en lo particular carece de sentido, y sólo se aprecia como una esfera más entre las esferas. Sin embargo, posicionada cada figura en el lugar que el artista le otorgó se dimensiona un perfil, un rostro definido.

Sin más pretensión que tener un apoyo visual a este trabajo, me permito retomar esta idea del pintor español con la intención de transmitir el mismo mensaje. Cuando cada alumno que se ha analizado en esta investigación es ubicado en la posición que la inerte dinámica social le otorgó, la visión en conjunto genera también un cuadro, **un perfil estadístico**, la instantánea del momento en el que se aplicaron los instrumentos de observación a este universo empírico particular. Si corro con suerte, se podrá también visualizar a través del proceso de objetivación este retrato que se pretende construir. A partir de las clases estadísticamente agrupadas el objetivo específico es **construir clases teóricas**. Los datos obtenidos estadísticamente son auxiliares, pero siempre ordenados en su construcción por las categorías y conceptos elegidos desde la cultura teórica elegida.

## 4.2 LOS MÚLTIPLES ROSTROS DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE SOCIOLOGÍA DE LA FES ARAGÓN. UNA INSTANTÁNEA.

### SEMÁNTICA PRÁCTICA

Sabemos que el alma como principio de la vida  
es una caduca concepción religiosa e idealista  
pero que en cambio tiene vigencia en su acepción segunda  
o sea hueco del cañón de las armas de fuego  
hay que reconocer empero que el lenguaje popular no está rigurosamente al día  
y que cuando el mismo estudiante que leyó en konstantinov que la idea del alma es fantástica e ingenua  
besa los labios ingenuos y fantásticos de la compañerita que no conoce la acepción segunda  
y a pesar de ello le dice te quiero con toda el alma  
es obvio que no intenta sugerir que la quiere con todo el hueco del cañón.

MARIO BENEDETTI

Como al estudiante de este poema, es obvio que no se pretendió nunca preguntar a los alumnos encuestados si nos podrían o no hablar de sus *habitus* familiares o bien de sus diversos *capitales* constitutivos. La labor del aprendiz de investigador es la de hacer comprensibles sus inquietudes teóricas por medio de una especie de traducción al entrevistado, haciendo inteligible lo que se pretende objetivar de él.

Dado que la cultura teórica que el investigador utiliza en su investigación contribuye a mirar de una particular forma su objeto de estudio, cuestionarlo y construirlo, partir desde las aportaciones de Bourdieu para el estudio de los estudiantes de sociología de la FES Aragón permite ciertos alcances con sus respectivos límites. De ahí la importancia de la selección de los instrumentos para la investigación, la formulación de la guía de entrevista, etc.

El punto aquí es relacionar los conceptos teóricos, ponerlos en operación por medio de los instrumentos elegidos y las preguntas propias de la investigación, tratando de mantener siempre la *vigilancia epistemológica* retomada de Bachelard.

La propuesta de Bourdieu permite organizar la mirada sociológica en una forma metódica y sistematizada. No hay que olvidar que esta óptica parte de un supuesto básico: el que las acciones de los agentes sociales pueden ser explicadas racionalmente aún cuando sus operadores prácticos no sepan dar razón explícita de ellas. Las primeras operan bajo un interés y una razón que otorga la experiencia, una *lógica práctica*, del sentido común, mientras que la segunda, *la lógica lógica*, es propia del quehacer y del interés científico.

Una vez dicho esto, lo que queda es mencionar que el resultado es un intento de objetivación de lo investigado en el terreno empírico, una forma de dar orden y coherencia a lo que aparece como un verdadero desorden ante los sentidos, a fin de **construir las clases teóricas** que se proponen analizar.

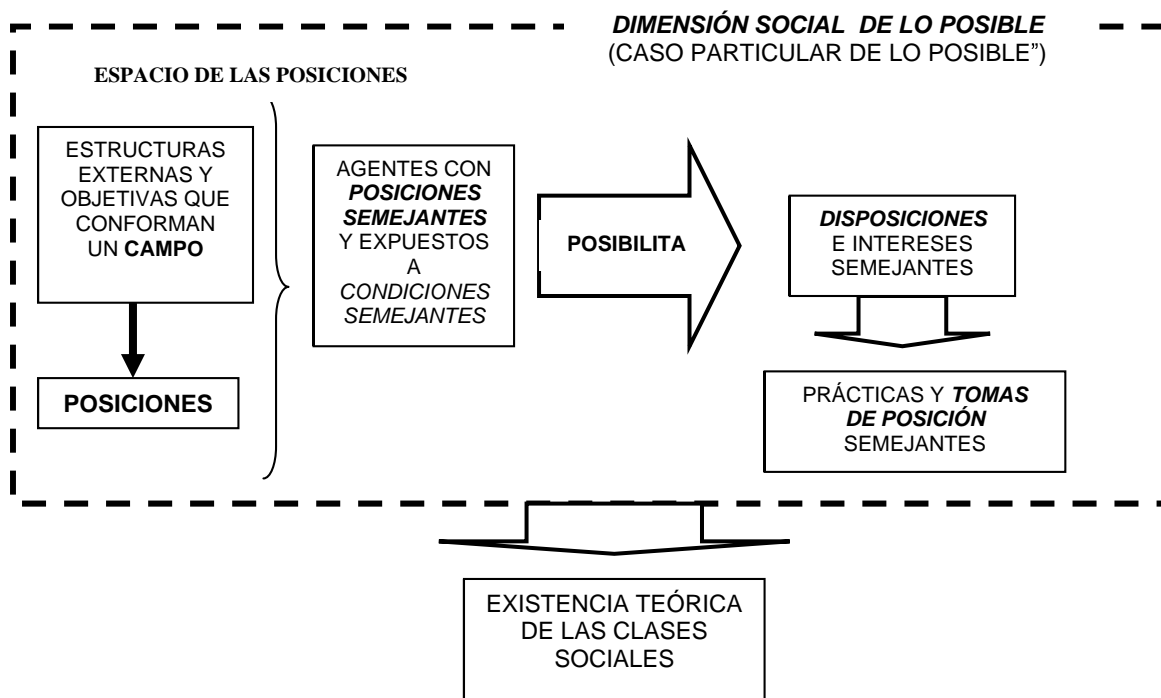
De inicio, rescatando la idea de **sociedad** de Bourdieu en su forma más elemental, podemos decir que ésta es un *sistema de diferencias*<sup>15</sup>. Así que cuando se mira a los estudiantes de la carrera de sociología de la FES Aragón, el foco de atención se dirige a identificar éstas y sus características implícitas. Si ese

---

<sup>15</sup> A propósito de su obra *La distinción*, Bourdieu comenta: “El título mismo de la obra está allí para recordar que eso que llamamos comúnmente distinción, es decir una cierta cualidad, la más frecuentemente considerada como innata (se habla de <<distinción natural>>) de porte y maneras, no es de hecho sino *diferencia*, separación, rasgo distintivo, en fin, propiedad *relacional* que no existe sino en y por la relación con otras propiedades”, “Espacio social y espacio simbólico”, en Jiménez, I. (comp.), *Op. Cit.*, pp. 29-30.

universo empírico es mirado desde una categoría como la de *identidad* del estudiante con la carrera y la escuela, también genera criterios no siempre claros de porqué estudiar principalmente a aquellos que eligieron la carrera como su primera opción profesional y excluir a los otros que no la escogieron y que sin embargo están allí inscritos de manera formal.

En contraste, considerar a la escuela como un espacio social en el que operan esas diferencias me permite incluir a *todos* los estudiantes para construirlos como dato sociológico, considerando las diferencias operantes en forma eficiente y las *tomas de posición posibles* entre agentes que ocupan posiciones sociales semejantes (las distintas *clases* de estudiantes de la carrera de sociología) y expuestos a condiciones sociales semejantes (la carrera de sociología en la FES Aragón), a fin de construirlos como caso particular de lo posible, no como relaciones necesarias y mecanicistas.



El espacio social entendido como **campo** remite a las condiciones sociales externas a los agentes en él ubicados, como el conjunto de condiciones objetivas que generan **posiciones sociales** particulares, con intereses e intenciones tanto las ligadas a esas posiciones como a las que se juegan de manera correspondiente a los intereses generales de ese campo en cuestión. Cuando los agentes que ocupan posiciones semejantes en un campo están expuestos a condiciones sociales similares, es muy probable que desarrollen el conjunto de actitudes subjetivas que Bourdieu llama *habitus*, que no son sino **esas** condiciones sociales externas cultivadas en un cuerpo, somatizadas, razón por la cual generan a la vez **disposiciones** también semejantes entre los ocupantes de dichas posiciones. En tanto que las posiciones son independientes de las personas quienes las ocupan, en sí mismas están estrechamente ligadas a los *intereses particulares de este posicionamiento* social. Simultáneamente a esto, encontramos que hay *intereses generales relativos al campo* mismo, el cual requiere de la creencia general de sus participantes de que vale la pena jugar por aquello que se oferta en ese campo de juego, por lo que también se cree que vale la pena arriesgar en él, haciendo la inversión pertinente de los capitales a disponibles con el fin de obtener mayores beneficios de la dinámica del juego, *objetivando en estas tomas de posición* las estrategias relacionadas a la conjunción de las condiciones sociales objetivas y las disposiciones subjetivas, es decir, sus prácticas sociales *in situ*.

Con esto en mente, con el apoyo de la estadística es posible obtener la *clasificación de estos agentes* de acuerdo a la distribución de sus posiciones, las

cuales a su vez dependen de la distribución de los capitales constitutivos de las mismas. En otras palabras, con base a la reconstrucción de este espacio social diferenciado y diferenciante es posible la construcción de **clases sociales**, entendidas no como clases racionalmente organizadas y movilizadas políticamente por demandas explícitas, sino como **clases teóricas** construidas no por la necesidad y la *lógica práctica* de sus agentes, sino por la habilidad y la *lógica objetivante* del investigador social. Esta es la explicación del porqué en la siguiente parte, la apuesta de construcción desde la lógica científica descansa en la estadística como técnica de organización y en los conceptos de la cultura teórica aquí adaptada, la de la economía de las prácticas sociales, desde donde también se ha intentado poner en relación los conceptos matrices y utilizarlos como herramientas analíticas, base desde la cual también se organizaron los instrumentos de investigación y sus resultados. Los perfiles estadísticos aquí son pues, construcciones de un caso particular de lo posible, el de los alumnos de la carrera de sociología en relación al proceso electivo.

#### 4.2.1 EL ESPACIO SOCIAL Y SUS APUESTAS.

Con dos cuestionarios mixtos<sup>16</sup> y varias entrevistas a alumnos, profesores y funcionarios se propuso construir **el perfil sociológico** de los estudiantes de la carrera de sociología de la FES Aragón, auxiliados con perfil estadístico obtenido y mirado desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. Para ello se rescató la noción de *campo* del autor en cuestión y se trató de construirlo desde las diversas *posiciones*

---

<sup>16</sup> Es decir, con preguntas cerradas, abiertas y de opción múltiple.



*sociales* ocupadas por los alumnos, por lo que es necesario identificar esos espacios.

Está claro que las *posiciones sociales* están hechas de capitales, por lo que pueden ser analizadas con independencia de los sujetos<sup>17</sup> quienes las ocupan. Por ello, el primer criterio de diferenciación que se consideró fue el **capital escolar** con el que se allegan estos agentes sociales a la carrera de sociología. Si bien el criterio básico que siempre estuvo operando desde el principio de la investigación fue el de si se había o no elegido la carrera, éste último sirvió para cruzar ambas variables y así construir el espacio social, de forma tal que surgen **cuatro clases de estudiantes** en la carrera bajo esta óptica. Estos parámetros permiten la inclusión de todos los agentes sociales que participan en su condición de alumnos, y no sólo focalizar aquellos que eligieron la carrera como originalmente se pensó desde una cultura teórica como la de la “identidad profesional” me habría llevado a hacer<sup>18</sup>.

ESTUDIANTES PERTENECIENTES AL SISTEMA UNAM CON ELECCIÓN POR LA CARRERA	ESTUDIANTES PERTENECIENTES AL SISTEMA UNAM SIN ELECCIÓN POR LA CARRERA
ESTUDIANTES PERTENECIENTES A OTRO SISTEMA DE BACHILLERATO DISTINTO AL DE LA UNAM CON ELECCIÓN POR LA CARRERA	ESTUDIANTES PERTENECIENTES A OTRO SISTEMA DE BACHILLERATO DISTINTO AL DE LA UNAM SIN ELECCIÓN POR LA CARRERA

<sup>17</sup> Considerado éste como el *subjectum*, el que está ligado, y está sujeto a su posición social, no al “ser libre y pensante”, dueño de sí, el cual es el propuesto básico de toda filosofía voluntarista.

<sup>18</sup> El “peligro” no estriba en el uso del concepto de *identidad profesional* en sí mismo originalmente propuesto, sino en que tardíamente descubrí que este fenómeno de apropiación de una identidad tal es menos factible que ocurra en el período escolar que en el propio campo del ejercicio profesional por los mismos agentes.

¿Por qué partir desde este registro? Precisamente por lo que está en juego de forma eficaz, es decir, el **capital escolar** que también opera simultáneamente como **capital simbólico** en el momento de la investigación. Aún cuando de manera formal todo aspirante de cualquier bachillerato que ha concluido su ciclo con éxito y obtiene su constancia institucional de ello, su certificado escolar no vale lo mismo cuando se juega como carta de ingreso a los estudios superiores en la UNAM, ya que esta institución privilegia a su comunidad formada en el nivel previo a la carrera profesional a la que se aspira, además de que, como se verá, el tránsito del bachillerato también se somatiza y se incorpora en las disposiciones, es decir, en los *habitus*. Es sabido en México que gran número de aspirantes, al no pertenecer a esta casa de estudios desde el bachillerato, quedan fuera del proceso de selección.

El *Reglamento General de Inscripciones* vigente en la UNAM, en su artículo 8, a la letra dice así:

Una vez establecido el cupo para cada carrera o plantel y la oferta de ingreso establecida para el concurso de selección, los aspirantes serán seleccionados según el siguiente orden:

- a) Alumnos egresados de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades que hayan concluido sus estudios en un máximo de cuatro años, contados a partir de su ingreso, con un promedio mínimo de siete.
- b) Aspirantes con promedio mínimo de siete en el ciclo de bachillerato, seleccionados en el concurso correspondiente, a quienes se asignará carrera y

plantel, de acuerdo con la calificación que hayan obtenido en el concurso y hasta el límite del cupo establecido.

En cualquier caso se mantendrá una oferta de ingreso a egresados de bachilleratos externos a la UNAM.

La distinción oficial de la institución sobre su población se da entre los que llama “alumnos” y “aspirantes”. Este es un criterio fundamental de diferenciación impuesto por la propia universidad en tanto que los primeros poseen mayores privilegios que los segundos, a los que el ingreso a los estudios superiores en la UNAM es más bien una concesión, y no un “derecho” como ocurre para los primeros. Estos privilegios se explicitan en el 9º Artículo del mismo *Reglamento* como sigue:

Los alumnos egresados del bachillerato de la UNAM que hayan terminado sus estudios en un máximo de tres años y con un promedio mínimo de nueve, tendrán el ingreso a la carrera y plantel de su preferencia. Los tres años se contarán a partir del cuarto año en la Escuela Nacional Preparatoria y del primer año en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

El acceso directo a la UNAM en los estudios superiores se convierte en un bien a alcanzar, y la sola pertenencia a esta institución desde el ciclo del bachillerato (que también es otro bien bastante apreciado y, por lo tanto, buscado) contribuye a generar la sensación de “logro”, y quien mantiene los requisitos derivados del Reglamento General de Inscripciones puede ya considerarlo como una *herencia*.

A pesar de las campañas de desprestigio que ha sufrido la universidad pública de México en los últimos años por parte de las universidades privadas, la UNAM aún es la institución que mantiene el mayor prestigio en cuanto a Instituciones de Educación Superior se refiere, en tanto que por su trayectoria, permanencia y desarrollo en el tiempo en el campo educativo, ha acumulado una gama de capitales con los que se sigue jugando al interior del mismo, lo que no evita los periodos de crisis en los que también ha ingresado desde su interior manifestando el estado de lucha de fuerzas y de tensión que ha experimentado, por lo que ha sido el foco de las embestidas de descrédito que han tratado de minimizarla<sup>19</sup>.

No obstante, su capital históricamente acumulado hacen pionera a la UNAM en México y en América Latina como institución facultada para otorgar grados académicos y desarrollar investigación científica, ya que de acuerdo al *Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM 2002-2007*, más del 50% de la investigación realizada en México es producida en la UNAM, además de contar con el mayor número de premios nacionales e internacionales en investigación y docencia, y además su infraestructura para la investigación y creación científica, tecnológica, artística y humanística es la más importante del país.

Si bien lo anterior no es necesariamente sabido de forma explícita por los agentes potencialmente dispuestos para el campo educativo en México, el *sentido práctico*

---

<sup>19</sup> No todos los estudiantes entrevistados perciben esta lucha con claridad ya sea por el ostracismo en el que se ha colocado a la FESA y su lejanía geográfica y cultural tanto de Ciudad Universitaria como del centro de producción de bienes culturales considerados legítimos (normalmente al sur de la ciudad), o bien por falta de contacto con estudiantes de otras escuelas.

que desarrollan estos agentes en su proceso formativo en la educación formal, genera en ellos una tendencia hacia **ese** campo escolar en términos promedios como una de las primeras opciones para la continuación hacia los estudios superiores.

¿Cuál es la presea a alcanzar? El grado académico que, reconvertido, provee de beneficios materiales y simbólicos. <<Es tan importante la presa como la cacería>>, decía Bourdieu, lo que significa que no sólo hay que focalizar el objetivo que se persigue, sino los estilos y las maneras para conseguirlo.

Siguiendo a Bourdieu<sup>20</sup>, el título escolar puede ser considerado como un título nobiliario, al menos, una oportunidad de escapar del anonimato insulso en el que se halla el joven estudiante de educación superior en estos tiempos. Todavía es la esperanza de movilidad social para algunos sectores en nuestra sociedad, aunque en una ciudad tan saturada como el D.F. el título académico ya no es aval para un futuro que brinde seguridad profesional o económica.

Además de esto se conjuga la edad biológica y su construcción social por la que pasan estos jóvenes estudiantes, la adolescencia, la cual es un momento crítico de la vida en un doble sentido, según palabras del mismo Bourdieu:

---

<sup>20</sup> “El nuevo capital. Introducción a una lectura japonesa de *La nobleza de Estado*”, en Jiménez, I., *Capital cultura...*, *Op. Cit.*

<<Entrar en la vida>>, como se suele decir, es aceptar entrar en uno u otro de los juegos sociales socialmente reconocidos, e iniciar el *compromiso* inaugural, económico y psicológico a la vez, que implica la participación en los *juegos serios* que integran el mundo social. Esta creencia en el juego, en el valor del juego, y de sus envites se manifiesta ante todo [...] en la seriedad, incluso en el espíritu de la seriedad, esa propensión a tomarse en serio todas las cosas y a todas las personas socialmente designadas como serias –empezando por uno mismo- y sólo a ellas<sup>21</sup>.

Además de esto, la adolescencia es tratada y aceptada socialmente como lugar de *indeterminación social*, de personalidad no cuajada, en proceso de formación, por lo que las indecisiones de sus portadores en esta época no tienen mayor problema por la generación adulta quienes consideran que el joven en cuestión “ya madurará” o que “la vida le enseñará lo que es correcto hacer”<sup>22</sup>.

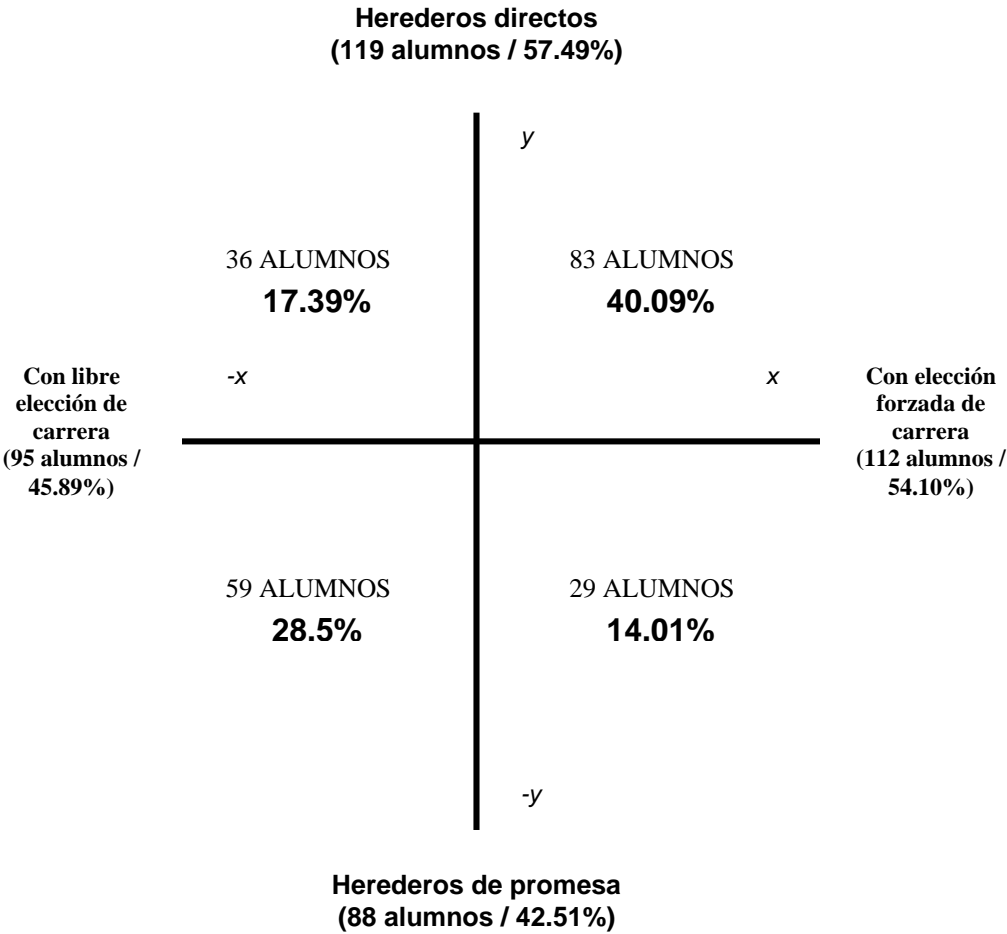
Si se conjugan estos factores, es comprensible que el ingreso a los estudios de educación superior sean considerados como un juego que vale la pena jugar, una apuesta por ser, una oportunidad para producirse socialmente. En ello, la UNAM es una oportunidad más apreciable que otras sobre todo cuando los que carecen de riquezas materiales y simbólicas de origen le miran, no como una opción más sino como *la* opción a seguir.

---

<sup>21</sup> Bourdieu, P., *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, ed. Anagrama, Barcelona, 2002, pp. 33-34.

<sup>22</sup> Vid. De Garay, S., A., *Integración de los jóvenes universitarios en el sistema universitario*, ed. Pomares, México, 2004. También Peter Berger menciona que ser revolucionario a los dieciocho años es tomado como algo *normal* en la sociedad, pero no se considera así cuando se pretende serlo a los treinta (recuérdese al *Subcomandante Marcos* y el Movimiento Zapatista en Chiapas), *Introducción a la sociología*, ed. Limusa, México, 1977.

Ahora bien, Bourdieu afirma que el espacio social se construye de tal modo que los agentes sociales se distribuyen en ese espacio con arreglo a **las distribuciones estadísticas** de los diferentes capitales que operan como principios de diferenciación. Por lo que tomando en cuenta el capital escolar con el que llegan estos jóvenes estudiantes a la carrera de sociología (el bachillerato de procedencia), la distribución estadística se agrupó en porcentajes según los cuatro tipos o clases de estudiantes identificados, y bajo las siguientes nominaciones quedando de este modo:



De un universo total de 207 alumnos encuestados de primero, cuarto, sexto y octavo semestres de la carrera, la gráfica se obtuvo de dos instrumentos aplicados, uno a los estudiantes de primer ingreso en el momento en el que las inquietudes de la investigación giraban en torno al problema de la *identidad profesional*, y otro que tras haber decidido operar bajo el registro de las categorías del enfoque relacional de Pierre Bourdieu, se aplicó a los alumnos de cuarto, sexto y octavo semestres. A fin de homogeneizar las respuestas para la construcción de los datos se optó por aplicar el segundo instrumento a los alumnos de primer ingreso un año después, lo que también me permitió detectar el proceso de un año a otro en cuanto a permanencia o cambio en los alumnos que ahora se encontraban en el tercer semestre.

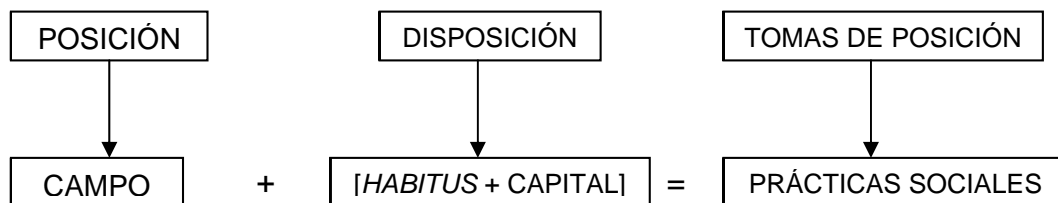
Bajo los dos criterios eficientes de diferenciación ya mencionados, los estudios previos de bachillerato (su origen escolar), y la elección o no de la carrera (capital escolar + *habitus*) se formó el cuadrante anterior. De las múltiples definiciones que se pueden operar del *habitus*, se parte de la que lo considera como “el principio no elegido de toda elección”, lo que nos guía a relacionarlo con la *disposición para elegir la carrera* o bien su *disposición para elegir permanecer en ella a pesar de no haberla elegido como su opción profesional*. El *capital cultural* es un principio de diferenciación eficiente en el campo educativo, por lo que en el subcampo de la educación superior pública en México, y en especial en la UNAM, su subespecie el *capital escolar*, es el que se toma como punto de partida para la construcción del



espacio social en cuestión. Lo que sigue es identificar tanto el *volumen* como la *estructura* constitutiva de cada posición a partir de sus propiedades particulares.

La lógica de construcción y lectura del cuadro es muy elemental. En la parte superior se ubican agentes que tienen mayores ventajas de oportunidad de ingreso a la UNAM en su modalidad de estudios superiores por el sólo hecho de pertenecer a la UNAM desde los estudios de bachillerato que los que están en la parte inferior, quienes tienen que pasar por un concurso y proceso de selección como cuota de entrada. En los dos cuadrantes de lado izquierdo<sup>23</sup> se hallan los alumnos que eligieron formalmente la carrera de sociología como su primera opción, con independencia de su origen escolar. En *oposición a éstos* se encuentra a aquellos que se distinguen por no haber elegido la carrera sino por haberseles asignado, pero sin embargo sí eligieron su permanencia en ella.

Lo anterior permite conjugar las estructuras básicas de este espacio social propuestas por Bourdieu a fin de reconstruirlo con los datos obtenidos en la investigación empírica: las *posiciones*, las *disposiciones* y las *tomas de posición*, de acuerdo al siguiente esquema:



<sup>23</sup> Sugiero poner a estos alumnos en esta forma ya que la lógica de lectura en occidente (en términos de la semiótica) parte de izquierda a derecha. Si alguien formado con mente matemática se allega a mirar este cuadro con seguridad vería una contradicción lógica en tanto que los valores positivos se hallan a la derecha (y, x) en donde sería “más propio” ubicar a quienes sí eligieron la carrera y, por lo tanto, son cualitativamente superiores en términos ideales que los que no hicieron así su elección.

De este modo, los “herederos directos” (parte superior del cuadrante, eje de las X) son los alumnos pertenecientes al sistema UNAM desde el bachillerato que tienen el derecho potencial al “pase automático”, el ingreso a los estudios universitarios superiores bajo ciertas condiciones que impone la misma UNAM, en tanto que los “herederos de promesa” (parte inferior del cuadrante del mismo eje) son los alumnos que teniendo estudios de bachillerato realizados en otras instituciones educativas, tienen que concursar por medio de un examen de selección para llegar a la UNAM. Los alumnos que aparecen en el eje Y a la derecha, son los alumnos que no eligieron la carrera y que están presentes en ella al momento de la aplicación del instrumento, mientras que los que aparecen en la parte izquierda del mismo eje Y, son los que eligieron la carrera en primera opción, tal como se explicó con anterioridad.

Me parece conveniente señalar también que el concepto de *campo* en Bourdieu, dado su sentido polisémico, permite su construcción metodológica desde diversas entradas: tanto por el *capital* en juego y como objeto de las luchas en el interior del campo, como también por el análisis de las *trayectorias* de las posiciones, o bien desde los *capitales constitutivos* de cada posición, o el *interés* –tanto específico como general- que condiciona el juego, la *historicidad* misma del campo etc. Siguiendo el criterio de construcción de los capitales constitutivos de cada posición, los datos recuperados desde la técnica estadística basada en las frecuencias empíricas así como los porcentajes más elementales que de la muestra se retoman, es como se opera en esta parte.

También es conveniente dejar claro que optar por la vía de los capitales constitutivos de cada posición detectada para la construcción del espacio social que se propone estudiar no excluye los otros conceptos sino mas bien define y clarifica metodológicamente la manera de organizar tanto la lógica de investigación y la de exposición escrita ya que todos ellos deben ponerse en juego, de manera relacional.

#### 4.2.2 LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO SOCIAL POR LA CONSTITUCIÓN DE LAS POSICIONES. EL CAMPO.

Echando mano de las frecuencias y los porcentajes obtenidos de la agrupación de los datos, se observa que 119 de los alumnos (el 57.49 %) provienen del sistema UNAM, mientras que 88 de ellos (el 42.51%) no. En el caso de esta carrera en particular, los porcentajes son relativamente cercanos (el 15% aproximado de diferencia) en cuanto al origen escolar previo. Si se compara esta distribución con otras carreras de la misma FES Aragón, la de sociología queda en primer lugar de las que mayor número de alumnos inscritos bajo el rubro de “segunda opción” tiene<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> De hecho, la Unidad de Planeación de la FES Aragón se ha dado a la tarea de publicar los resultados de los alumnos que son asignados para esta facultad y su distribución en las distintas carreras, con base a los datos proporcionados por la Secretaría Académica de la misma. En el caso más reciente, en el período 2006-1, la distribución y asignación de carrera se muestra de esta manera: Comunicación y Periodismo, Derecho, SUA Derecho, Ingeniería en Computación y Relaciones internacionales tienen exclusivamente alumnos de primera opción en el total de su población. No así con las restantes carreras, en donde del total de alumnos asignados formalmente (A), hay de primera opción (P) y de segunda opción (S), según las siguientes distribuciones -que muestran sólo la primera y la segunda opción, no otras modalidades propias del proceso- : Arquitectura 188 (A), 125 (P) y 63 (S); Diseño Industrial 75 (A), 35 (P) y 40 (S); Economía 216 (A), 173 (P) y 43 (S); Ingeniería Civil 145 (A), 138 (P) y 7 (S); Ingeniería Mecánica Eléctrica 369 (A), 331 (P) y 38 (S); Pedagogía 369 (A), 290 (P) y 79 (S); Planificación para el Desarrollo Agropecuario 63 (A), 54 (P) y 9 (S), y Sociología 137 (A), 51 (P), 86 (S). Estas asignaciones oficiales operan como distintivos simbólicos en los ánimos de los

95 de ellos (45.9%) eligieron la carrera en primera opción, en tanto que a 112 (54.1%) se les dio la carrera, siendo ésta la segunda o tercera opción, según los datos obtenidos por medio del cuestionario aplicado. Como se verá, este es un factor que está siempre presente en las *disposiciones* de estos agentes y, por lo tanto de sus *tomas de posición*.

Los “herederos”<sup>25</sup> directos con libre elección de la carrera” (en la intersección  $-x, y$ ) son los alumnos que perteneciendo al sistema UNAM desde el bachillerato, tienen la opción de elegir prácticamente casi cualquier carrera de su agrado y se les puede otorgar la primera opción solicitada si han cursado su bachillerato en los tres años estipulados y si han obtenido un promedio numérico igual o superior a nueve, pues de otra forma podrían no obtenerla. Este grupo está conformado por

---

alumnos de sociología –la carrera con más violencia simbólica–, quienes llegan a experimentar como una realidad su enclasmamiento como agentes de “primera” y “segunda” categoría.

<sup>25</sup> Bajo la óptica de los campos sociales como espacios de lucha y de tensión, hay categorías que ayudan a clasificar a los ocupantes de ciertas posiciones así como sus trayectorias. De este modo hay “pioneros”, aquellos que son los precursores en dicho campo. Al establecerse primeramente en él, se colocan en posiciones de privilegio, con todos los beneficios que esto implica. Los seguidores de éstos en etapas posteriores al surgimiento del campo, los que efectivamente toman la estafeta, se les considera “herederos”, los que por nacimiento, afiliación estratégica o conveniencia, son sujetos a heredar por *derecho propio* de las mejores posiciones y sus consecuentes beneficios. Estas dos clases de agentes tienen una inclinación *dóxica* para el funcionamiento y continuidad del campo mismo. También están los que poseen una actitud *herética*, los desposeídos de los privilegios derivados del campo o bien los recién llegados al mismo, con quienes además de compartir la desventaja y la pobreza, disienten con los que están mejor posicionados en el campo y luchan por obtener una mejor posición en el campo. Para este caso de estudio particular, se considera que todos los estudiantes de la carrera de sociología son herederos pero de distinta clase, ya que los que hasta aquí ha confirmado el perfil estadístico es un conjunto de disposiciones distintas entre aquellos que ingresan del sistema de bachillerato de la UNAM y los que provienen de otro diferente. De esta manera, los “herederos directos” son los provenientes del bachillerato de la UNAM y que han tenido la posibilidad objetiva de tener un acceso directo a los estudios superiores sin mayor trámite que solicitarlo (el llamado “pase reglamentado”), o bien, han tenido que realizar examen para su ingreso a esta universidad. Por contraste, los “herederos de promesa” son los que habiendo terminado sus estudios de bachillerato les es necesario realizar el examen de selección, por lo que el acceso a la UNAM es siempre una “promesa” potencial, nunca un compromiso explícito por parte de ésta para ellos. Como se verá, este origen escolar incide en las *disposiciones* y, por lo tanto, en las *tomas de posición* de estos agentes sociales.

36 alumnos distribuidos en toda la carrera, y constituyen el 17.39% de la muestra encuestada.

Los “herederos directos con elección forzada” (en la intersección de los ejes  $y$ ,  $x$ ) son los alumnos que perteneciendo al sistema UNAM, están inscritos en la carrera de sociología en la FES Aragón sin haber sido ésta su primera opción. Este grupo es el más numeroso con 83 inscritos, el 40.09% del total.

Los “herederos de promesa con libre elección” (en la intersección de los ejes  $-x$ ,  $-y$ ), son los que sin pertenecer al sistema UNAM tuvieron necesidad de presentar un examen para ingresar a la educación superior en esta casa de estudios. Este es el segundo grupo más numeroso de los cuatro con 59 alumnos, que representan el 28.5%.

En la intersección de los ejes  $x$ ,  $-y$ , está el grupo más reducido de la muestra con 29 alumnos (el 14%), compuesto por aquellos alumnos que sin pertenecer al sistema UNAM en el bachillerato, tuvieron que presentar examen para ingresar a la UNAM, sin haber solicitado la carrera como primera opción, se les asignó y allí permanecen en ella. A este grupo se le llamó los “herederos de promesa con elección forzada”. Identificados por semestre, al graficarlos su distribución se visualiza así:

ORIGEN ESCOLAR DE LA POBLACIÓN DE LA CARRERA Y LA ELECCIÓN O NO DE LA CARRERA					
SEMESTRE	SISTEMA UNAM		OTRO		TOTAL
[ELECCIÓN POR LA CARRERA]	SI	NO	SI	NO	
1º	9	33	20	18	80*
%	(4.34)	(15.94)	(9.66)	(8.69)	(38.64)
4º	6	20	15	3	44
%	(2.89)	(9.66)	(7.24)	(1.44)	(21.25)
6º	11	17	8	3	39
%	(5.31)	(8.21)	(3.86)	(1.44)	(18.84)
8º	10	13	16	5	44
%	(4.83)	(6.28)	(7.72)	(2.41)	(21.25)
TOTAL	36	83	59	29	207
%	(17.39)	(40.09)	(28.50)	(14)	(100)

#### 4.2.3. LAS CONDICIONES OBJETIVAS DE VIDA

Lo siguiente a realizar fue buscar posibles afinidades y diferencias entre estos tipos así contruidos. Lo que se propuso fue identificar el *volumen* y la *estructura* de su **capital económico** medido primeramente por los ingresos familiares mensuales.

La organización de este rubro se hizo por rangos menores a \$3,000 pesos mensuales, entre \$ 3,000 y \$ 6,000 pesos, entre \$ 6,000 y \$ 9,000, cambiando el rango entre los \$ 12,000 y los \$ 16,000 y mayor a estos montos. En la reagrupación de los datos para fines taxonómicos el rango de ingresos mensuales menores a \$6,000 se consideran **bajos** en relación a la muestra de los alumnos que componen la carrera de sociología, *no al ingreso mensual promedio en la Ciudad de México durante el 2004 y el 2005*, en donde el salario mínimo mensual es de \$1500 pesos aproximados (cerca de \$50 pesos diarios ó 4.50 dólares americanos) -lo que nos llevaría también a evitar el error de precipitación al considerar que un ingreso mayor a \$ 16,000 pesos mensuales no pueda ser

\* Más adelante, el total de los 80 alumnos aquí contabilizados se dividirá entre los alumnos de primer semestre y los de tercero, estos últimos encuestados un año después.

considerado “alto” ya que hay salarios mucho mayores de funcionarios del gobierno de la ciudad (o dentro la misma UNAM) que rebasan con creces esta cantidad-. Así, los ingresos entre \$6000 y \$12000 se consideran como **medios**, y **altos** cuando son mayores a \$12000<sup>26</sup>.

ELECCIÓN DE LA CARRERA				
INGRESO FAMILIAR MENSUAL		SÍ	NO	TOTAL
	NO RESPONDIÓ	1	2	<b>3</b>
	%	.48	.96	1.44
	BAJO	58	64	<b>122</b>
	%	<b>28.01</b>	<b>30.91</b>	<b>58.9</b>
	MEDIO	25	31	<b>56</b>
	%	<b>12.07</b>	<b>14.97</b>	<b>27.05</b>
	ALTO	11	15	<b>26</b>
	%	<b>5.31</b>	<b>7.24</b>	<b>12.56</b>
	TOTAL	<b>95</b>	<b>112</b>	<b>207</b>
%	45.89	54.1	100%	

En **las distribuciones generales por elección de carrera** (relacionado al *habitus* de los alumnos como agentes sociales) según el ingreso económico mensual notamos que 122 alumnos (58.9%) se ubica con ingresos bajos. El 27.05% (56 alumnos) alcanzan ingresos medios, y el resto, el 12.56% (26 incidencias) ingresos altos. Sólo 3 alumnos (1.44%) no respondieron este rubro<sup>27</sup>. Esto de ya caracteriza a los alumnos de esta carrera como agentes con ingresos económicos **bajos**, y menos de la tercera parte con ingresos **medios**.

<sup>26</sup> Las homologías de las que habla Bourdieu entre distintas posiciones en distintos campos, hacen que “la clase superior de una pequeña ciudad presente la mayor parte de las características de las clases medias de una gran ciudad”, en “Condition de classe et position de classe” p. 202, Archives européennes de sociologie, Tomo VII, n° 2, Cit. Pos. Baranger, D., *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*, Prometeo libros, Buenos Aires, 2004, p. 117. Esto nos lleva a replantear la relativa autonomía de los campos para la que en este caso particular, los alumnos clasificados con ingresos económicos altos **lo son** en función directa de este subuniverso social analizado.

<sup>27</sup> Bourdieu alerta sobre lo que en algún lugar llama “la resistencia a la objetivación” por parte de quien es investigado. Esta resistencia no es sino una manifestación explícita –no por ello transparente- de la tensión de fuerzas de la que es partícipe el investigador con su objeto de estudio. Recuérdese que “la maldición de las ciencias sociales es trabajar con objetos que hablan”. Esto también evidencia que la clasificación impuesta al agente social que se experimenta con desventajas –en este caso, económicas-, si bien no consciente de ellas, se rehúsa a ser clasificado, por lo que el mejor sitio para ello es el silencio o bien el anonimato.

De manera similar, cuando se les mira por la distribución general de acuerdo al bachillerato de procedencia (capital escolar, como principio eficiente de diferenciación en este campo), 65 de ellos quienes proceden del sistema UNAM tienen ingresos bajos en contraste con los que no tienen la misma procedencia que alcanzan el número de 57. Asimismo, quienes tienen ingresos medios y provienen de la UNAM son 38 jóvenes por contraste a los 18 que no tienen el mismo origen. Finalmente, 15 estudiantes procedentes del sistema UNAM tienen ingresos familiares altos aunados a los 11 que no provienen del mismo sistema escolar, y de acuerdo a la siguiente gráfica:

		<i>PROCEDE DE BACHILLERATO DE LA UNAM</i>		TOTAL
		<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	
<b>INGRESO FAMILIAR MENSUAL</b>	<b>NO RESPONDIÓ</b>	1	2	3
	%	.48	.96	1.44
	<b>BAJO</b>	65	57	122
	%	<b>31.4</b>	<b>27.53</b>	<b>58.93</b>
	<b>MEDIO</b>	38	18	56
	%	<b>18.35</b>	<b>8.69</b>	<b>27.05</b>
	<b>ALTO</b>	15	11	26
	%	<b>7.24</b>	<b>5.31</b>	<b>12.56</b>
<b>TOTAL</b>		119	88	207
	%	57.48	42.51	100

Es de llamar la atención que **los ingresos altos generales** constituyen el 12.56% y que de acuerdo a la muestra obtenida este monto porcentual prácticamente se duplica en los **ingresos medios** con un 27.05% y lo mismo ocurre cuando se comparan éstos con **los ingresos bajos** que son el 58.93% del universo así estudiado. También se percibe una distancia de más del 15% entre los que tienen



ingresos bajos y su bachillerato de origen, y del 10% aproximado en ingresos medios.

Una vez identificadas cuatro tipos o clases de alumnos en la carrera bajo los principios de diferenciación propuestos, la información se reagrupó en función de cada clase construida, en donde la **clase HDEL** identifica a los alumnos que hemos llamado “herederos directos con elección libre”, la **clase HPEL** son los “herederos de promesa con libre elección de carrera”, mientras que la **clase HDEF** pertenecen a los “herederos directos con elección forzada” y la **clase HPEF** son los “herederos de promesa con libre elección forzada”, de acuerdo a la siguiente distribución por porcentajes generales absolutos:

		CLASE				TOTAL
		HDEL	HPEL	HDEF	HPEF	
INGRESO FAMILIAR MENSUAL	NO RESPONDIÓ	-	1	1	1	3
	%		.5	.5	.5	1.4
	BAJO	16	42	49	15	122
	%	7.72	20.29	23.67	7.24	58.9
	MEDIO	15	10	23	8	56
	%	7.24	4.83	11.11	3.86	27.1
	ALTO	5	6	10	5	26
%	2.41	2.89	4.83	2.41	12.6	
TOTAL		36	59	83	29	207
	<b>% general</b>	<b>17.4</b>	<b>28.5</b>	<b>40.1</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Atrae el hecho de que aquellos que se resistieron a la objetivación se ubican en las clases **HPEL**, **HDEF** y **HPEF**. Los alumnos de la clase **HDEL** parecen los más conformes con su elección que los otros, lo cual se verá ya en las entrevistas.

Aún así, los datos se pueden tornar en una compleja madeja de generalidades que todavía no nos dicen lo que nos interesaría saber sobre estos agentes

sociales, por lo que se hace necesaria la operación de introducir la lupa de las distribuciones considerando a la vez a cada clase como un **subuniverso total** a fin de identificar estas distribuciones que auxilien a dar sentido a la construcción estadística y a los porcentajes básicos aquí manejados. Esto permitirá hacer una comparación porcentual relativa entre las clases bajo cada rubro propuesto, en este caso, el de los ingresos económicos mensuales por familia. Dicho esto, la disección propuesta se puede mirar así:

	CLASE				TOTAL	
	HDEL	HPEL	HDEF	HPEF	% General	
INGRESO FAMILIAR MENSUAL	NO RESPONDIÓ	-	1	1	1	3
	<i>% rel.</i>		.5	.5	.5	1.5
	BAJO	16	42	49	15	122
	<i>% rel.</i>	44.4	71.2	59	51.7	58.9
	MEDIO	15	10	23	8	53
	<i>% rel.</i>	41.7	16.9	27.7	27.6	27.1
	ALTO	5	6	10	5	26
	<i>% rel.</i>	17.4	10.2	12	17.2	12.6
	TOTAL	36	59	83	29	207
	<i>% relativo</i>	100	100	100	100	100

Bajo esta óptica, los datos ahora sí nos arrojan un sentido al comparar los porcentajes relativos a cada clase de alumnos según el rubro en cuestión. Es muy interesante notar que en términos proporcionales las clases **HPEL**, **HDEF** y **HPEF** están por encima de la clase **HDEL** en cuanto al rubro de ingresos familiares bajos. Por contraste, en relación a los ingresos medios la clase **HDEL** se ubica por encima de las demás por un 13% aproximado a la clase **HDEF** que tiene el 27.7% de su población con este ingreso.

Que las clases **HPEL**, **HDEF** y **HPEF** tengan a más del 50% de su población ubicada bajo ingresos económicos bajos provoca un efecto particular para caracterizar a “los estudiantes de la carrera de sociología de la FES Aragón” como personas de escasos recursos, sobre todo, cuando por la precipitación del sentido

común se les mira como una gran masa homogénea, y se podría concluir que es una carrera para muchachos pobres, pues no hay que olvidar que son ingresos reales menores a los \$ 6,000.00 mensuales<sup>28</sup>. No obstante ello, el porcentaje relativo a la clase también revela que la mayor parte de estudiantes se halla en la clasificación de ingresos bajos, aunque su distancia hacia los que tienen ingresos medios es mucho menor que en las otras clases (menos del 5%, cuando la distancia más próxima en el mismo rubro es del 24.1% en la clase **HPEF**).

#### 4.2.4. LOS BIENES MATERIALES COMO OBJETIVACIÓN.

¿Cómo se **objetivan** los bienes que correspondan a estos ingresos? Entre los ítems del cuestionario se les preguntó si tenían o no computadora, teléfono residencial, teléfono celular, servicio de televisión abierta o de paga, lavavajillas<sup>29</sup>, etc. La correspondencia entre ingresos económicos y bienes materiales no es mecánica ni automática, pues se requiere la mediación de las disposiciones para la elección de tales bienes. Sin embargo, algunos servicios como el telefónico, ya son considerados como necesarios dada la complejidad en la que puede caer la

---

<sup>28</sup> No hay que olvidar que sería incorrecto que a partir de este ejercicio realizado, se llegara a generalizaciones no fundadas. Este es sólo **un perfil estadístico** realizado en un momento concreto, construido como un caso particular de lo posible, como **clase teórica** tal como se ha venido comentando, y para ser validado debería de tener una continuidad que por las condiciones sociales de producción en las que se inserta esta investigación, no es posible llevar a cabo. En una entrevista realizada a Patrice Pinell, colaborador de Pierre Bourdieu, él coincide que se requieren menos recursos –pensados éstos como *capital* en el sentido de Bourdieu- para formar a un sociólogo en Francia que para formar a un ingeniero en el mismo país.

<sup>29</sup> Quizá convenga comentar que la pregunta sobre la posesión o no de lavavajillas va encaminada a relacionar los bienes objetivos que los alumnos poseen y sus **esquemas de percepción** y preferencias dadas por los *habitus* familiares, ya que se puede tener el ingreso económico suficiente para ello pero no necesariamente la inclinación, el *gusto* o preferencia para la adquisición del bien en cuestión. Este es el caso de los “nuevos ricos” que a través de un afortunado negocio adquieren solvencia económica y al mudarse a un barrio acorde a sus ingresos, estas personas experimentan el sentirse *raros*, como fuera de lugar, porque carecen de las maneras y estilos de vida de la clase social a la que le apuestan con su solvencia económica.

comunicación entre personas en una sociedad como la nuestra, en donde a pesar de las distancias cortas éstas se experimentan largas e interminables a causa del tiempo invertido sobre todo en las llamadas “horas pico” en las que el tráfico de automóviles se intensifica y ralentiza el tráfico. Y cuando es entendido que el 87.8% de la población<sup>30</sup> es de condición soltera y en su mayoría bajo el cuidado familiar, el servicio telefónico se convierte en algo necesario para invertir parte de los ingresos en ello, aún más cuando el 52% de la población es de género femenino y también persiste en nuestra cultura la inclinación al cuidado familiar mayormente por las hijas que por los varones, de acuerdo a la siguiente distribución estadística y porcentual:

	¿TIENES TELÉFONO RESIDENCIAL?				TOTAL	%		
	MUJERES	/	HOMBRES					
SÍ	84	/	51.2%	72	/	43.9%	156	95.1
NO	2	/	1.2%	6	/	3.7%	8	4.9

Una distribución similar aparece cuando se identifica la posesión o no de teléfono celular, en donde la población femenina tiene mayor incidencia que la población varonil, de acuerdo a la siguiente gráfica:

	¿TIENES TELÉFONO CELULAR?				TOTAL	%		
	MUJERES	/	HOMBRES					
SÍ	55	/	33.5%	42	/	25.6%	97	59.1
NO	31	/	18.9%	36	/	22%	67	40.9

<sup>30</sup> Este dato se obtuvo a partir de la aplicación del segundo instrumento a los alumnos de 3º, 4º, 6º y 8º semestres, ya que por razones de precipitación en el momento de aplicación del primer instrumento no se consideró un dato importante a rescatar, por lo que hay un dato ausente de 43 alumnos (20.8%) que ya no estuvieron presentes al momento de aplicar el segundo instrumento un año después. No obstante, para fines generales, rescatar la información del 80% (164 casos) aún es válida.

Es conveniente recordar que las inclinaciones o preferencias consideradas propiamente subjetivas se objetivan en la elección por algún bien, servicio o estilo de vida particular. Para ir configurando la instantánea de los alumnos de sociología por clase, se puede ver la siguiente distribución:

	CLASE					
		HDEL	HPEL	HDEF	EPEF	TOTAL
¿TIENES TELÉFONO CELULAR?	<i>SI</i>	22	20	46	9	<b>97</b>
	<b>% RELATIVO</b>	<b>66.7</b>	<b>40.8</b>	<b>71.9</b>	<b>50</b>	
	<i>% GLOBAL</i>	<i>13.4</i>	<i>12.2</i>	<i>28</i>	5.5	<i>59.1</i>
	<i>NO</i>	11	29	18	9	<b>67</b>
	<b>% RELATIVO</b>	<b>33.3</b>	<b>59.2</b>	<b>28.1</b>	<b>50</b>	
	<i>% GLOBAL</i>	<i>6.7</i>	<i>17.7</i>	<i>11</i>	5.5	<i>40.9</i>

En los casos en que los alumnos provienen de sistema UNAM, coinciden ambas clases en estar más allá del 65% en relación a poseer un teléfono celular, aún bajo la figura de los porcentajes globales.

Bajo el signo de los tiempos actuales y la importancia que van adquiriendo los medios masivos de comunicación, la televisión ocupa un lugar privilegiado en cuanto a las preferencias de su auditorio y parece ya un aparato indispensable para los hogares de la ciudad de México y la zona urbana, razón por la cual se les interrogó acerca del tipo de servicio que tienen con este bien. De nuevo, los datos aquí incluidos no contemplan a la población de primer semestre a la que se le aplicó el primer cuestionario, sino hasta un año después en que arribaron a tercer semestre y se les aplicó el segundo instrumento.

TIENES T.V. CON SERVICIO DE	CLASE					
		HDEL	HPEL	HDEF	HPEF	%TOTAL
	<b>ANTENA</b>	<b>SÍ</b>	18	40	42	14
	<b>% RELATIVO</b>	<b>54.5</b>	<b>83.3</b>	<b>66.7</b>	<b>77.8</b>	<b>70.4</b>
<b>CABLE</b>	<b>SÍ</b>	6	6	18	4	<b>34</b>
	<b>% RELATIVO</b>	<b>18.2</b>	<b>12.5</b>	<b>28.6</b>	<b>22.2</b>	<b>21</b>
<b>VÍA SATÉLITE</b>	<b>SÍ</b>	3	-	1	-	<b>4</b>
	<b>% RELATIVO</b>	<b>9.1</b>	<b>-</b>	<b>1.6</b>	<b>-</b>	<b>2.5</b>
<b>NO RESPONDIÓ</b>		6	3	3	-	<b>12</b>
	<b>% RELATIVO</b>	<b>18.2</b>	<b>6.1</b>	<b>4.7</b>	<b>-</b>	<b>7.3</b>
<b>TOTAL</b>		<b>33</b>	<b>49</b>	<b>64</b>	<b>18</b>	<b>164</b>
<b>% GLOBAL</b>		<b>20.4</b>	<b>29.6</b>	<b>38.9</b>	<b>11.1</b>	<b>100</b>

La distribución por incidencias en cuanto al consumo de este servicio revela que los índices más elevados están en el servicio de antena siendo un 70.4% de la población encuestada quien así lo manifiesta. De nuevo, las clases **HPEL** y **HPEF**, las que no provienen de bachillerato UNAM están exentas del servicio más costoso de este servicio que en la ciudad de México se ofrece actualmente (desde \$ 399 a \$ 709 pesos en mayo de 2006, y se puede ir al link <http://www.sky.com.mx/paq/>).

Por contraste, el servicio de televisión por cable MasTV ofrecido por Multivisión es de \$ 95 pesos mensuales (<http://www.multivision.com.mx/precios>) y el de Cablevisión ofrecido por MVS es de \$ 275 pesos en su paquete básico digital que es el más económico, y de \$ 635 en su paquete más costo (ir al link <http://www.esmas.com/cablevisionnuevatarifas/>) según las tarifas más recientes.

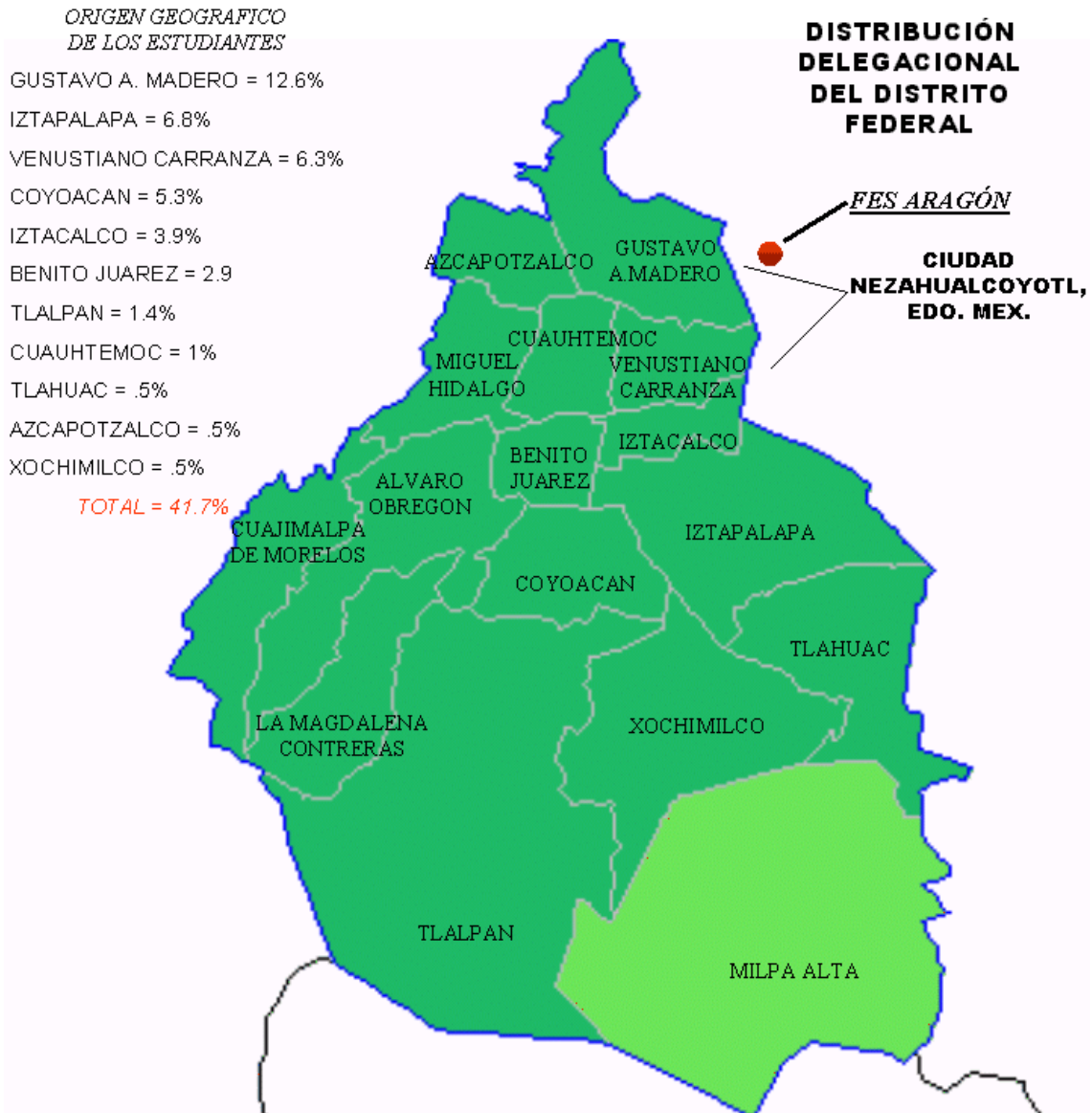
#### 4.2.5. EL ORIGEN GEOGRÁFICO Y EL ESPACIO SIMBÓLICO

Como se ha comentado, el espacio social que el sociólogo construye de la realidad que analiza es a la vez un espacio simbólico a causa de las múltiples significaciones que llega a tener la misma experiencia externa para diversos agentes. De este modo, cuando miramos a la FES Aragón y sus alrededores como espacio objetivado, en cuanto espacio simbólico difiere de sentido según la posición ocupada en ese espacio y así, por ejemplo, un salón de clases no significa lo mismo para un trabajador de limpieza de la FES (ni aún entre los que trabajan en el turno matutino que para los que trabajan en el turno vespertino), ni tampoco para un profesor de asignatura de la carrera que para el jefe de carrera, como tampoco para un alumno de primer ingreso (por el efecto de *novedad*) o para uno de octavo semestre, ni tampoco para quien eligió la carrera como su opción profesional como para quien le fue asignada.

Esto nos hace pensar en los matices que hay que descubrir y construir desde la mirada sociológica que no se detiene en la inmediatez del sentido común, sino en la que con el auxilio de instrumentos como la estadística puede dotarla de sentido científico, como proyecto racional que puede objetivar bajo los esquemas del entendimiento de la *lógica lógica* de quien pretende hacer ciencia con un caso particular de lo posible.

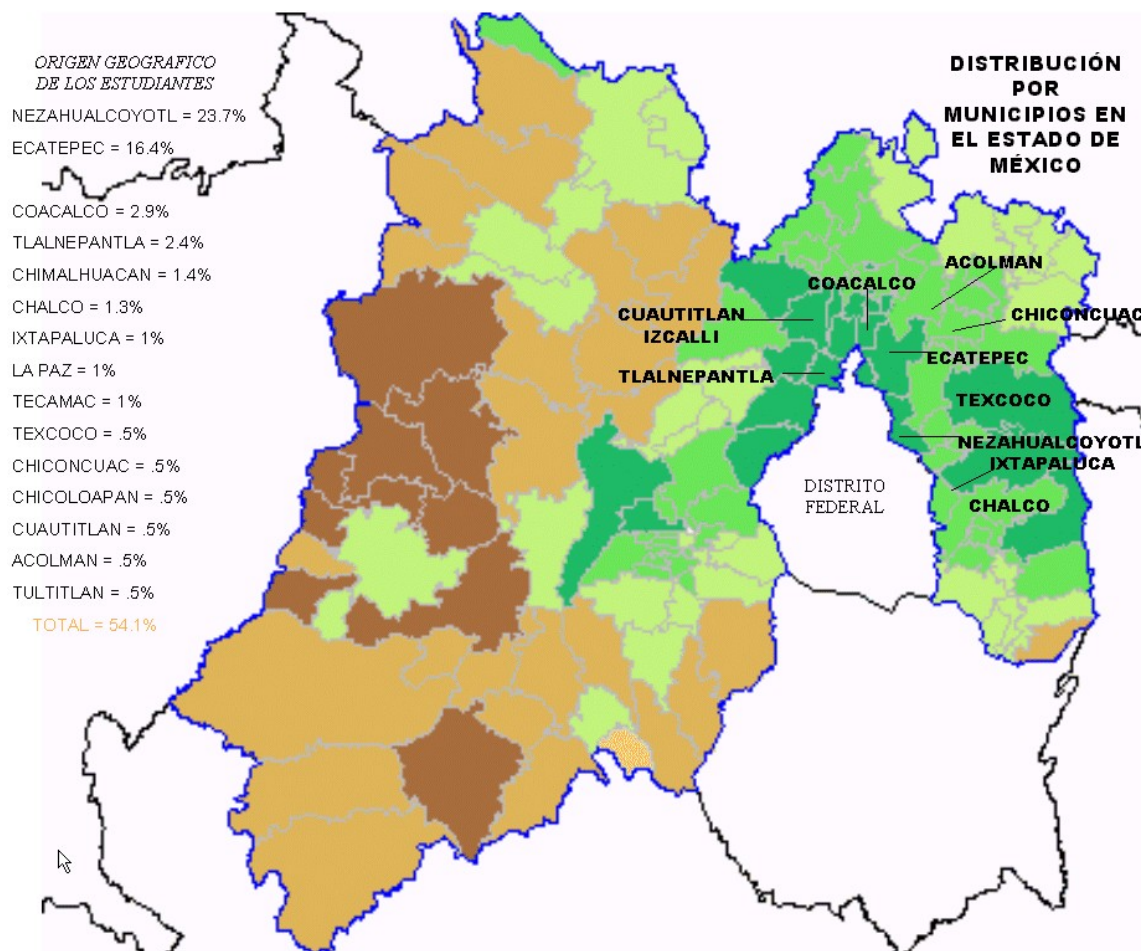
La FES Aragón cumplió 30 años de existencia como resultado de un proyecto de descentralización de la UNAM, y desde sus inicios fue ideada para ofrecer su

oferta académica a los habitantes de la zona nororiente de la ciudad de México. Ubicada en el Municipio de Ciudad Nezahualcóyotl en el Estado de México, y dada su cercanía al Distrito Federal con las delegaciones Gustavo A. Madero, Iztapalapa e Iztacalco, no sorprende que la población estudiantil y trabajadora de la FES Aragón esté compuesta básicamente por quienes allí habitan.





La gráfica anterior pretende ubicar en el plano el origen de los estudiantes según la delegación en el Distrito Federal. Lo propio hace la siguiente mostrando la ubicación por municipios en el Estado de México, zona conurbana a la Ciudad de México y señalando el porcentaje de los estudiantes que proceden de esas zonas<sup>31</sup>.



Cuando se agrupan los datos de los 207 alumnos encuestados por su incidencia empírica miramos que de inicio se cumple esta función original de ofertar

<sup>31</sup> Hay que considerar que casi el 5% faltante en las dos gráficas, son quienes no respondieron este rubro.

académicamente a esta zona de la ciudad (en rojo se resaltan los municipios del Estado de México).

ORIGEN GEOGRÁFICO		
DELEGACIÓN O MUNICIPIO	TOTAL	%
1.- NEZAHUALCOYOTL	49	23.7
2.- ECATEPEC	34	16.4
3.- GUSTAVO A. MADERO	26	12.6
4.- IZTAPALAPA	14	6.8
5.- VENUSTIANO CARRANZA	13	6.3
6.- COYOACAN	11	5.3
7.- <b>NO RESPONDIO</b>	<b>9</b>	<b>4.3</b>
8.- IZTACALCO	8	3.9
9.- COACALCO	6	2.9
10.- BENITO JUAREZ	6	2.9
11.- TLALNEPANTLA	5	2.4
12.- CHIMALHUACAN	3	1.4
13.- TLALPAN	3	1.4
14.- CHALCO	3	1.3
15.- CUAUHTEMOC	2	1
16.- IXTAPALUCA	2	1
17.- LA PAZ	2	1
18.- TECAMAC	2	1
19.- TLAHUAC	1	.5
20.- XOCHIMILCO	1	.5
21.- TEXCOCO	1	.5
22.- ACOLMAN	1	.5
23.- CHICONCUAC	1	.5
24.- CUAUTITLAN IZCALLI	1	.5
25.- CHICOLOAPAN	1	.5
26.- AZCAPOTZALCO	1	.5
27.- TULTITLAN	1	.5
TOTAL	207	100

Lo que es de llamar la atención es la presencia de alumnos que no necesariamente son de las zonas aledañas a la FES. De nuevo, la distribución estadística así presentada no revela gran cosa hasta que se le aplica la particularidad que a cada clase corresponde.

Otro detalle peculiar de la ubicación espacial de esta Facultad estriba en el hecho de hallarse fácticamente entre dos zonas completamente disímboles, aunque cercanas geográficamente, alejadas por el capital económico de forma bastante visible. La entrada principal está al norte, en la Avenida Rancho Seco, en la

colonia Impulsora, zona marginal compuesta por gentes de bajos recursos económicos y culturales –al menos en cuanto a cultura dominante se refiere-. Allí es donde llegan los principales transportes para los “habitantes” de la FES (transeúntes permanentes por la condición laboral o bien transeúntes temporales por la condición estudiantil en la que se hallan los jóvenes universitarios de esta escuela).

Al oriente está la colonia “Bosques de Aragón”, cuya mejor condición económica y social salta a la vista desde la infraestructura de las viviendas, el uso de calles “cerradas” y sólo accesibles en exclusiva para el tránsito local. Ésta es la entrada al estacionamiento de los docentes y del personal administrativo, admitiendo también el peaje de personal.

Finalmente, al oriente y al sur colindan “Plazas de Aragón” y “Prados de Aragón” de manera respectiva, dos híbridos urbanos intermedios –en términos socioeconómicos y culturales- entre lo que significa la Colonia Impulsora y el fraccionamiento de Bosques de Aragón. No hay acceso a las instalaciones por estas últimas ubicaciones.



Como si no se quisiera contaminar visualmente el entorno del fraccionamiento de Bosques de Aragón, los negocios cercanos a esta entrada son pocos: un par de papelerías en las que se saquen copias fotostáticas, asimismo un par de negocios con servicios de internet, una pequeña tienda de autoservicio, así como muy pocos lugares para comer.

Por contraste, al menos todos estos giros se multiplican por diez a la entrada de la Avenida Rancho Seco, en donde además se suma otra actividad ausente en los giros de Bosques de Aragón: **los antros**, lugares de encuentros y desencuentros entre estudiantes y profesores (desconozco si también sean frecuentados por los trabajadores administrativos o de intendencia de la escuela, ya que los datos obtenidos en charlas informales con los alumnos de la carrera de sociología no lo revelan). De esta forma, aún desde su ubicación geográfica, la FES parece confabularse con la indeterminación sociológica al ser el ombligo de las zonas geográficas ya mencionadas.

Pero si de ubicaciones se trata, no puede dejar de visitarse la FES desde el sitio de internet llamado “La callejera” (<http://www.lacallejera.com>), un espacio dedicado a la sátira de lo que ocurre o de lo que se imagina que ocurre en la Facultad. Administrada por un profesor de carrera de Periodismo y Comunicación, la página pretende objetivar las prácticas y los aconteceres desde la respectiva de quien tiene posibilidad de hacerlo bajo el amparo y la seguridad que otorga la posición de ser docente de tiempo completo. Criticada por algunos, alabada por otros, esta página maneja la llamada “cultura del rumor”, y en términos bourdianos

lo que está en juego allí es el capital simbólico de los que son (involuntariamente) involucrados en ella. El sitio electrónico oficial de la FES (<http://www.aragon.unam.mx>) muestra la organización práctica de la escuela.

Sin embargo, ¿detectar el origen geográfico de los agentes podrá ayudar a rescatar algún sentido sociológico propio de nuestros intereses? Me inclinaría a responder de manera afirmativa, ya que el sólo dato “duro” que otorga el perfil estadístico no es suficiente y no hay que divorciarlo de los factores cualitativos, propios de las *disposiciones* de los agentes sociales en cuestión. Esta apuesta se apoya en el hecho de poner en marcha conjunta tanto las condiciones objetivas a las que hasta aquí se han hecho referencia, como a las condiciones subjetivas que están siempre presentes.

El espacio social tiende a reproducirse, de forma más o menos deformada, en el espacio físico, en forma de una determinada combinación de los agentes y las propiedades. De lo que resulta que todas las divisiones y las distinciones del espacio social (arriba/abajo, izquierda/derecha, etc.) se expresan real y simbólicamente en el espacio físico apropiado como espacio social codificado [...]

Se caracteriza también por la posición relativa y, por lo tanto, por la *rareza*, *generadora de rentas materiales o simbólicas* de sus localizaciones temporales (por ejemplo, los lugares de honor y las precedencias en todos los protocolos) y, sobre todo, permanentes (domicilios particular y profesional, sitios reservados, buenas vistas, exclusivas, prioridades, etc.). Y, por último, se caracteriza por la

extensión, por el espacio que ocupa (por derecho), en el espacio gracias a sus propiedades (casas, tierras, etc.) que son más o menos devoradoras de espacio.<sup>32</sup>

La distribución estadística combinada con la disposición electiva propia del *habitus*, de nuevo muestra la estrecha relación que existe entre la permanencia en la carrera y la distancia geográfica de la FES Aragón al ubicarse en el municipio de Nezahualcóyotl en el Estado de México. Las clases **HPEL**, **HDEF** y **HPEF** analizadas acumulan su mayor porcentaje en este municipio, en tanto que la clase **HDEL** lo hace en el también cercano municipio de Ecatepec, en el Estado de México, según se observa en la siguiente gráfica. (Las delegaciones del Distrito Federal se señalan en azul).

---

<sup>32</sup> Bourdieu, P. *Meditaciones pascalinas*, Anagrama, Barcelona, 1999, pp. 178-179.

DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA POR DELEGACIÓN O MUNICIPIO SEGUN LA CLASE						
DELEGACIÓN O MUNICIPIO		CLASE				TOTAL
		HDEL	HPEL	HDEF	HPEF	
NO RESPONDIO	Casos	1	4	2	2	9
	%Dentro de cada clase	2,8%	6,8%	2,4%	6,9%	4,3%
	% del Total	,5%	1,9%	1,0%	1,0%	4,3%
NEZAHUALCOYOTL	Casos	5	14	23	7	49
	%Dentro de cada clase	13,9%	23,7%	27,7%	24,1%	23,7%
	% del Total	2,4%	6,8%	11,1%	3,4%	23,7%
ECATEPEC	Casos	8	11	11	4	34
	%Dentro de cada clase	22,2%	18,6%	13,3%	13,8%	16,4%
	% del Total	3,9%	5,3%	5,3%	1,9%	16,4%
GUSTAVO A. MADERO	Casos	7	6	11	2	26
	%Dentro de cada clase	19,4%	10,2%	13,3%	6,9%	12,6%
	% del Total	3,4%	2,9%	5,3%	1,0%	12,6%
IZTAPALAPA	Casos		4	9	1	14
	%Dentro de cada clase		6,8%	10,8%	3,4%	6,8%
	% del Total		1,9%	4,3%	,5%	6,8%
VENUSTIANO CARRANZA	Casos	4	4	3	2	13
	%Dentro de cada clase	11,1%	6,8%	3,6%	6,9%	6,3%
	% del Total	1,9%	1,9%	1,4%	1,0%	6,3%
COYOACAN	Casos	1	1	7	2	11
	%Dentro de cada clase	2,8%	1,7%	8,4%	6,9%	5,3%
	% del Total	,5%	,5%	3,4%	1,0%	5,3%
COACALCO	Casos	1	2	3		6
	%Dentro de cada clase	2,8%	3,4%	3,6%		2,9%
	% del Total	,5%	1,0%	1,4%		2,9%
IZTACALCO	Casos	2	1	2	3	8
	%Dentro de cada clase	5,6%	1,7%	2,4%	10,3%	3,9%
	% del Total	1,0%	,5%	1,0%	1,4%	3,9%
TLALNEPANTLA	Casos	2	3			5
	%Dentro de cada clase	5,6%	5,1%			2,4%
	% del Total	1,0%	1,4%			2,4%
BENITO JUAREZ	Casos	1		4	1	6
	%Dentro de cada clase	2,8%		4,8%	3,4%	2,9%
	% del Total	,5%		1,9%	,5%	2,9%
CHALCO	Casos	1	1	1		3
	%Dentro de cada clase	2,8%	1,7%	1,2%		1,4%
	% del Total	,5%	,5%	,5%		1,4%
CUAUHTEMOC	Casos	1			1	2
	%Dentro de cada clase	2,8%			3,4%	1,0%
	% del Total	,5%			,5%	1,0%
TLAHUAC	Casos			1		1
	%Dentro de cada clase			1,2%		,5%
	% del Total			,5%		,5%
TLALPAN	Casos			2	1	3
	%Dentro de cada clase			2,4%	3,4%	1,4%
	% del Total			1,0%	,5%	1,4%
XOCHIMILCO	Casos	1				1
	%Dentro de cada clase	2,8%				,5%
	% del Total	,5%				,5%
TEXCOCO	Casos		1			1
	%Dentro de cada clase		1,7%			,5%
	% del Total		,5%			,5%
ACOLMAN	Casos		1			1
	%Dentro de cada clase		1,7%			,5%
	% del Total		,5%			,5%
IXTAPALUCA	Casos		2			2
	%Dentro de cada clase		3,4%			1,0%
	% del Total		1,0%			1,0%
CHICONCUAC	Casos		1			1
	%Dentro de cada clase		1,7%			,5%
	% del Total		,5%			,5%
LA PAZ	Casos	1			1	2
	%Dentro de cada clase	2,8%			3,4%	1,0%
	% del Total	,5%			,5%	1,0%
TECAMAC	Casos		2			2
	%Dentro de cada clase		3,4%			1,0%
	% del Total		1,0%			1,0%
CHIMALHUACAN	Casos		1	2		3
	%Dentro de cada clase		1,7%	2,4%		1,4%
	% del Total		,5%	1,0%		1,4%
CUAUTITLAN IZCALLI	Casos			1		1
	%Dentro de cada clase			1,2%		,5%
	% del Total			,5%		,5%
CHICOLOAPAN	Casos			1		1
	%Dentro de cada clase			1,2%		,5%
	% del Total			,5%		,5%
AZCAPOTZALCO	Casos				1	1
	%Dentro de cada clase				3,4%	,5%
	% del Total				,5%	,5%
TULTITLAN	Casos				1	1
	%Dentro de cada clase				3,4%	,5%
	% del Total				,5%	,5%
TOTAL	Casos	36	59	83	29	207
	%Dentro de cada clase	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del Total	17,4%	28,5%	40,1%	14,0%	100,0%

Sólo quien vive en la ciudad de México o zonas conurbanas sabe que las distancias se miden no necesariamente bajo el sistema métrico lineal, sino por el tiempo de traslado de un lugar a otro, el cual varía no sólo del punto de partida y el de llegada, sino de la hora del día en que se realice. ¿Qué tan dispuestos están estos estudiantes a invertir tiempo de traslado a la escuela?

TIEMPO DE TRASLADO A LA ESCUELA						
		CLASE				TOTAL
		HDEL	HPEL	HDEF	HPEF	
MENOS DE 1 HORA	Casos	26	31	42	13	112
	% Dentro de la Clase	78,8%	63,3%	65,6%	72,2%	68,3%
	% del Total	15,9%	18,9%	25,6%	7,9%	68,3%
ALREDEDOR DE UNA HORA Y MEDIA	Casos	6	12	15	2	35
	% Dentro de la Clase	18,2%	24,5%	23,4%	11,1%	21,3%
	% del Total	3,7%	7,3%	9,1%	1,2%	21,3%
ALREDEDOR DE DOS HORAS	Casos	1	2	7	2	12
	% Dentro de la Clase	3,0%	4,1%	10,9%	11,1%	7,3%
	% del Total	,6%	1,2%	4,3%	1,2%	7,3%
MÁS DE DOS HORAS	Casos		4		1	5
	% Dentro de la Clase		8,2%		5,6%	3,0%
	% del Total		2,4%		,6%	3,0%
TOTAL	Casos	33	49	64	18	164
	% Dentro de la Clase	100%	100%	100%	100%	100%
	% del Total	20,1%	29,9%	39,0%	11,0%	100,0%

Los alumnos de 3º, 4º, 6º y 8º semestres forman esta muestra de 164 alumnos, en quienes gracias a la reagrupación estadística se puede observar que **los mayores porcentajes están directamente relacionados con el traslado a menor coste**, es decir, menor a una hora, lo que para los habitantes de la zona metropolitana de la Ciudad de México es una inversión de tiempo moderada, nada extraordinaria. Lo que sí es de llamar la atención es que al mirar el rubro de inversión de tiempo de alrededor de dos horas de traslado, los menos dispuestos a hacerlo son los herederos directos que hicieron su elección libre por la carrera (la clase HDEL), los que han permanecido “por afición e interés” a la misma (ver más adelante),



seguidos por los que eligieron la carrera sin ser herederos directos (HPEL), en los porcentajes relativos por cada clase.

Las dos clases restantes, las forzadas a su elección, doblan porcentualmente a las dos primeras clases ya mencionadas. Y sólo las dos clases herederas por promesa (HP), excluidas en su bachillerato del sistema UNAM, coinciden en una inversión de tiempo mayor a las dos horas. ¿Será acaso que el “gusto” por la carrera se relaciona con la comodidad de la cercanía a la escuela? De ser así, ¿qué contribuye a que estas dos clases excluidas por su origen escolar coincidan en su inversión de tiempo mayor a dos horas para su traslado a la FES?

En términos sociológicos, las dos clases que ingresan a los estudios superiores a la UNAM bajo el signo de la promesa, se caracterizan por haber escapado del sistema de eliminación, por lo que el costo de aceptación a pagar se retraduce en la restricción objetiva de las elecciones posibles para ellos, convirtiéndose a la vez en elección forzada<sup>33</sup>. Este relegamiento exterior se incorpora en forma de esquemas y disposiciones de tal modo que les lleva a aceptar con más docilidad tanto la imposición de carrera como la condición de lejanía geográfica a la que quedan sujetos, dando cuenta del *habitus de clase* que les hace cómplices y copartícipes de tendencias semejantes.

---

<sup>33</sup> Vid. Bourdieu, P., y Passeron, *Los herederos. Los estudiantes y la cultura.*, ed. Siglo XXI, Argentina, pp. 20-21.

#### 4.2.6. *HABITUS*: ELECCIÓN E INDETERMINACIÓN

SI PUDIERA ELEGIR MI PAISAJE

Si pudiera elegir mi paisaje  
de cosas memorables, mi paisaje  
de otoño desolado,  
elegiría, robaría esta calle  
que es anterior a mí y a todos.

Aquí estarán siempre, aquí, los enemigos,  
los espías alevos de la soledad,  
las piernas de mujer que arrastran a mis ojos  
lejos de la ecuación de dos incógnitas.

Aquí hay pájaros, lluvia, alguna muerte,  
hojas secas, bocinas y nombres desolados,  
nubes que van creciendo en mi ventana  
mientras la humedad trae lamentos y moscas.

Sin embargo existe también el pasado  
con sus súbitas rosas y modestos escándalos  
con sus duros sonidos de una ansiedad cualquiera  
y su insignificante comezón de recuerdos.

Ah si pudiera elegir mi paisaje  
elegiría, robaría esta calle,  
esta calle recién atardecida  
en la que encarnizadamente revivo  
y de la que sé con estricta nostalgia  
el número y el nombre de sus setenta  
árboles.

MARIO BENEDETTI

El *habitus* es el principio orquestador entre el individuo y la estructura social en la que se halla. De las múltiples definiciones que fue desarrollando Bourdieu de este concepto se ha escogido una para operarla en la presente investigación: es un *principio no elegido de todas nuestras elecciones*. En él se conjugan en el momento de la acción presente tanto el pasado como el porvenir, el límite que impone la acción pedagógica así como la innovación creativa, etc.

En el poema anterior Benedetti habla del paisaje que es anterior a él y a todos, como el *habitus* mismo, que dada su fuerza lleva a elegir lo que sólo él es capaz de despertar haciendo que el mundo se torne bicolor, ya blanco o negro, bueno o malo, interesante o aburrido, etc. “Ah, si pudiera elegir mi paisaje, elegiría, robaría esta calle...”. El *habitus* nos lleva a optar desde aquello que no tuvo opción de ser

escogido, demostrando así su fuerza, imperceptible pero eficaz en el momento de las elecciones.

Al igual que Berger y Luckmann con su noción de “socialización primaria”, Bourdieu focaliza las principales experiencias pedagógicas de los agentes en dos medios importantes: la familia y la escuela. Ambas instancias imponen una visión del mundo (*su* visión) y cómo practicarla en él. De allí que las vivencias en la familia se preservan en los individuos quienes al socializarse *reproducen* los esquemas de visión adquiridos, o bien, con lo adquirido *producen* situaciones de innovación, por lo que no hay condena cíclica sino posibilidad siempre abierta a las situaciones que enfrenta el agente. No hay mecanicismo absoluto en el *habitus*, sino constante creación y recreación dentro de los límites que lo creó y de los que es producto, es decir, sus condiciones sociales de producción de las cuales también es productor.

Cuando se mira a los estudiantes de la carrera de sociología de la FES Aragón como agentes electores, Bourdieu nos recuerda que un agente social que elige es susceptible de ser elegido para la objetivación sociológica. De esta manera, lo primero que considero que hay que focalizar es que estos estudiantes tienen un origen social, una formación de la que difícilmente alguno pudiera escapar: la de la familia. Esta *ficción bien fundada*, como la llama Bourdieu, produce modelos ideales de relaciones humanas que “tienden a funcionar como principios de

construcción y de **valoración de toda relación social**<sup>34</sup>. Tal es la fuerza de esa primera experiencia vital de los primeros años.

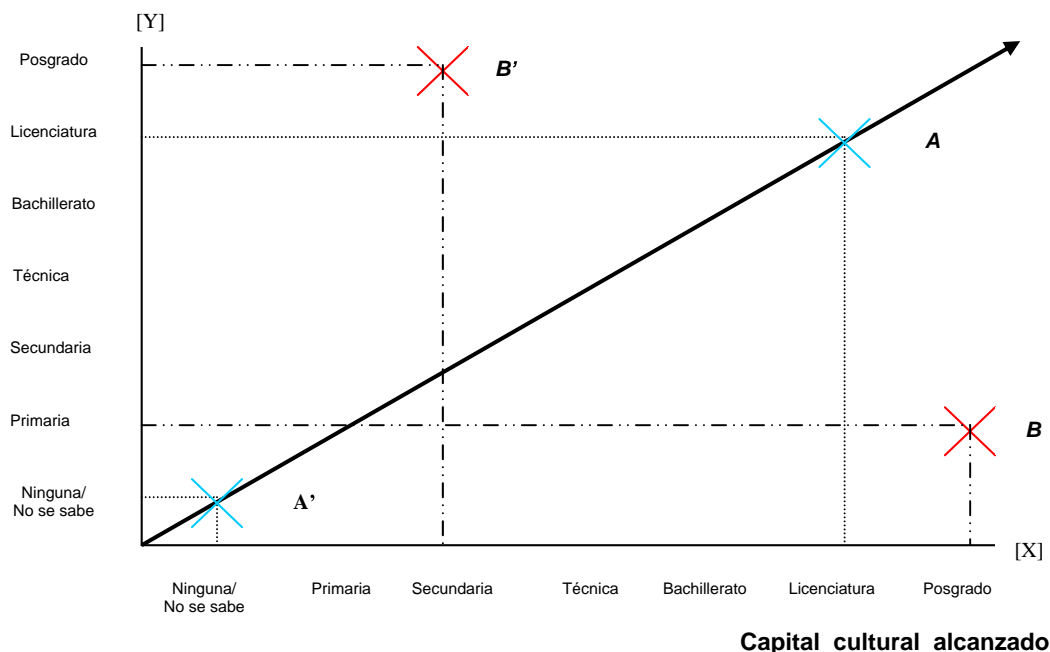
Si este fenómeno también es entendido como parte del proceso hereditario de la familia a sus miembros constitutivos, el ambiente cultural que se respira es incorporado bajo la forma de esquemas de visión y división del mundo, de apreciación y de rechazo frente a los estímulos que el agente experimenta en la inerte dinámica social de la que también es presa y cómplice. Es lo que denomina Bourdieu el *habitus*.

La mirada sociológica no pasa desapercibida que la relación familiar, si bien **no determina** de manera mecánica y absoluta las prácticas de los agentes sociales (como cuando se dice dogmáticamente, “infancia es destino”), **sí contribuye** en su organización y prácticas posteriores, por lo que entendida como una *herencia familiar*, la educación alcanzada por los padres, cualquiera que sea, contribuye a que exista ese mismo nivel educativo en el horizonte simbólico de sus miembros como una meta, al menos potencial, en estado latente, al no ser algo desconocido pero siempre presente.

---

<sup>34</sup> Bourdieu, P., “El espíritu de familia”, en *Razones Prácticas*, Anagrama, Barcelona, 1997, p. 128 Las negritas son mías.

### Capital cultural heredado



Esta herencia cultural, entendida a su vez como **capital**, se pone en juego al momento de las elecciones en el campo en el que éste es percibido y apreciado como tal, es decir, en el campo de la cultura y, como en este caso en particular, en la escuela.

Una apreciación ingenua, de la *docta ignorancia*, nos llevaría a pensar que la relación de este fenómeno es mecánica. Digamos que cuando se mira el cuadro anterior, la causalidad mecánica consideraría como “obvia” la relación entre A y A', en donde es de esperar que si la herencia cultural medida por la escolaridad alcanzada por los padres y así recibida por los hijos es baja o alta en los primeros así será para los segundos. Sin embargo, el reto sociológico consiste en explicar las intersecciones B y B', en donde en el primer caso el capital cultural heredado

es alto en tanto que la escolaridad alcanzada no se corresponde simétricamente en tanto que sea baja. Lo mismo ocurre cuando en *B'* el cultural heredado es bajo y la escolaridad alcanzada por los herederos es alta, como es el caso de muchos de los estudiantes analizados.

Como menciona uno de los entrevistados: <<Antes, si las condiciones económicas y familiares lo permitían *los hijos podían estudiar*, hoy las cosas han cambiado pues todo parece indicar que los jóvenes **deben estudiar** como si fuera algo normal>><sup>35</sup>. La dinámica de los tiempos ha cambiado y como también señala atinadamente Bourdieu<sup>36</sup>, hay una sobreproducción de títulos académicos y, por lo tanto, la consecuente devaluación de los mismos. En los inicios de este siglo XXI, la sociedad mexicana experimenta la continua expansión de las escuelas privadas como los paliativos permitidos para cubrir la insuficiencia de los espacios en las escuelas públicas, evidenciando en la práctica que la apuesta por la educación aún es de grande estima para las familias mexicanas urbanas. Los niveles de educación superior no son la excepción.

En la descarnada lucha por el poder simbólico, el desprestigio hacia la educación pública ha sido un arma eficaz hasta cierto punto. Tras la prolongada huelga de 1999 en la UNAM, bajo la óptica de que los jóvenes de este tiempo “deben estudiar”, la educación privada embistió su campaña de desacreditación contra esta institución y comenzaron los desplegados de anuncios en los diarios

---

<sup>35</sup> Entrevista con Eduardo J., egresado de la carrera de sociología.

<sup>36</sup> *Capital cultural, escuela y espacio social, Op. Cit.*

solicitando profesionales para puestos de trabajo y se recalcaba en los mismos como rúbrica: “No de la UNAM”. Y, parafraseando a Gilbert Ryle, quien sugiere que <<no es correcto decir que el vaso se rompió porque la piedra lo golpeó, sino que es más correcto pensar que el vaso se rompió porque era rompible>>, de un modo similar, el fenómeno de desprestigio afectó a los que eran afectables.

#### 4.2.6.1. ELECTORES ELEGIDOS

Bajo la apariencia de libre elección por la carrera de sociología, los elegidos operan sus elecciones bajo la influencia de *habitus* familiares y escolares que actúan como genuinas fuerzas propulsoras que *tienden* a escoger aquello que de antemano es potencialmente elegible y preferible frente otras posibilidades a las que se esté expuesto.

En el caso de quienes no han elegido la carrera como primera opción profesional pero sí eligieron su permanencia en ella, el *habitus* también es un principio operador que se objetiva en la elección misma. Sin embargo, en ambos casos, la herencia adquirida en este espacio social termina por heredar al heredero.

Tampoco hay que olvidar que lo que pone en funcionamiento a un *campo social* es lo que Bourdieu llama la **illusio**<sup>37</sup>, es decir, la creencia en que el juego vale la pena, que es digno de jugarse en él y de comprometerse, y bajo el signo del compromiso manifestar que se está en realidad atrapado del juego mismo. De

---

<sup>37</sup> Es conveniente recalcar que en el idioma español puede precipitarse el lector y confundir la *illusio* por la “ilusión”. En realidad, el sociólogo bearnés lo liga en su origen al término latino *ludus*, juego, de donde deriva su connotación del concepto.

este modo se vuelve inteligible esta toma de posición, ya que si el tiempo de traslado se mira como una **inversión**, es porque *se cree que es valioso* aquello por lo que se juega y por ello mismo se está dispuesto a arriesgar.

#### 4.2.6.2. MOTIVACIÓN PARA ELEGIR LA CARRERA

Al preguntar a los alumnos de 3º a 8º semestres, 164 en total, sobre *la motivación* para elegir la carrera de sociología -un tema sin duda considerado como muy subjetivo- se les dieron una serie de opciones a fin de evitar la dispersión en las respuestas. En efecto, los datos estadísticos proporcionales coinciden en su mayor ocurrencia porcentual con las dos clases que eligieron la carrera como primera opción profesional como un “gusto” por ella, lo que no ocurre con los alumnos provenientes del sistema UNAM en el bachillerato, pero sí con los que sufrieron la mayor violencia simbólica al imponérseles la carrera.

Como se argumentó con respecto al tiempo invertido para el traslado a la escuela, el factor de cercanía geográfica a la escuela coincide con el motivo de elección para las clases con libre elección, lo que se redobla con la motivación para la permanencia en la carrera objetivado estadísticamente con más del 80% en los dos grupos con libre elección.



MOTIVACIÓN PARA ELEGIR LA CARRERA						
		CLASE				TOTAL
		HDEL	HPEL	HDEF	HPEF	
EL GUSTO POR ELLA	Casos	22	23	16	7	68
	% Dentro de la Clase	66,7%	46,9%	25,0%	38,9%	41,5%
	% del Total	13,4%	14,0%	9,8%	4,3%	41,5%
URGENCIA PARA ELEGIR (PASE AUTOMÁTICO)	Casos	3		20		23
	% Dentro de la Clase	9,1%		31,3%		14,0%
	% del Total	1,8%		12,2%		14,0%
SER FÁCIL ACCESO A LA UNAM (NO TENÍA PASE)	Casos		2	1	3	6
	% Dentro de la Clase		4,1%	1,6%	16,7%	3,7%
	% del Total		1,2%	,6%	1,8%	3,7%
UN VOLADO (ESCOGER POR SUERTE)	Casos	1		2		3
	% Dentro de la Clase	3,0%		3,1%		1,8%
	% del Total	,6%		1,2%		1,8%
ALGUNA INFLUENCIA ESCOLAR	Casos	5	16	8	5	34
	% Dentro de la Clase	15,2%	32,7%	12,5%	27,8%	20,7%
	% del Total	3,0%	9,8%	4,9%	3,0%	20,7%
CURIOSIDAD	Casos	2	8	11	2	23
	% Dentro de la Clase	6,1%	16,3%	17,2%	11,1%	14,0%
	% del Total	1,2%	4,9%	6,7%	1,2%	14,0%
AÚN NO LO SE	Casos			6	1	7
	% Dentro de la Clase			9,4%	5,6%	4,3%
	% del Total			3,7%	,6%	4,3%
<b>TOTAL</b>	<b>Casos</b>	<b>33</b>	<b>49</b>	<b>64</b>	<b>18</b>	<b>164</b>
	% Dentro de la Clase	100	100	100	100	100
	% del Total	20,1%	29,9%	39,0%	11,0%	100,0%

Las entrevistas otorgan voz a estos datos numéricos agrupados según los intereses propuestos en la investigación. Algunos casos particulares refieren lo siguiente respecto a su elección por la carrera:

<<Estudié primero en el kinder “Concepción Sierra” que **está aquí a unas cuadras** [de mi casa]. La primaria “Juan Antonio de la Fuente”, **también aquí a unas cuadras**. La secundaria diurna 78. En la prepa estuve en el Instituto Manchester, Colegio Londres [...] en el sistema del SEDUC, para hacer la prepa en un año tres meses en el sistema escolarizado, y salí con mi certificado del Poli, [...] y la universidad ya directamente en la UNAM [...]. Así como que “sociología y en Aragón”... bueno, **pues Aragón está cerquita**. Y pues así fue como la escogí [...] Fue realmente chistoso. Yo llegué el día que me tocaba sacar ficha y dije “bueno, ¿qué carrera voy a elegir, no? Tengo que hacer examen”. Yo no pensaba quedar. Dije “bueno, a ver, una que no lleve matemáticas”. Busqué en ciencias sociales. Y un señor cerca allí me dijo: “Mira, sociología no tiene demanda y sí

quedas seguro”. Así como que “sociología y en Aragón”... bueno, pues **Aragón está cerquita**. Y pues así fue como la escogí [...] Tenía una facilidad para entrar y nadie quería ENEPs, por eso fue que caí ahí>>. (CINTHYA. HPEL, alumna del 6º semestre, irregular, 24 años).

También, aunque hay preferencias por la UNAM como sistema deseable para el bachillerato, el factor de cercanía geográfica está presente como para no optar por este sistema sino elegir uno distinto:

<<Ingresé a la preparatoria anexa a la normal porque yo no pensaba quedar en mi primera opción porque siempre no me gusta sobreestimar mi intelecto. Siempre digo: “No, no te creas tan lista”. Entonces puse en mi primera opción la escuela que no quería. Dije: “nunca te vas a quedar en la primera opción. Me voy a quedar como en la cuarta o en la quinta”, y puse allí CCH, Preparatoria 9, y en las primeras, como sabía que no me iba a quedar pues puse esa [**por cerca de la casa**], y yo creo que saqué muy buena nota porque me mandaron a mi primera opción [...]>>. (LIZBETH. HPEL, Estudiante regular de 21 años).

Por lo tanto, la “afición e interés por la carrera” resulta estar en íntima relación con la proximidad geográfica y el tiempo a invertir en el traslado.

PERMANENCIA EN LA CARRERA						
		HDEL	HPEL	HDEF	HPEF	TOTAL
MI AFICIÓN E INTERÉS POR ELLA	Casos	28	40	21	7	96
	% Dentro de la Clase	84,8%	81,6%	32,8%	38,9%	58,5%
	% del Total	17,1%	24,4%	12,8%	4,3%	58,5%
NO FUE POSIBLE EL CAMBIO	Casos			9		9
	% Dentro de la Clase			14,1%		5,5%
	% del Total			5,5%		5,5%
AL FINAL ME CONVENCÍ COMO OPCIÓN	Casos	3	3	25	10	41
	% Dentro de la Clase	9,1%	6,1%	39,1%	55,6%	25,0%
	% del Total	1,8%	1,8%	15,2%	6,1%	25,0%
PORQUE ES MEJOR ESTUDIAR QUE NO HACERLO	Casos	1	3	6		10
	% Dentro de la Clase	3,0%	6,1%	9,4%		6,1%
	% del Total	,6%	1,8%	3,7%		6,1%
CONSERVAR A MIS AMIGOS	Casos			1		1
	% Dentro de la Clase			1,6%		,6%
	% del Total			,6%		,6%
PORQUE ES ÚTIL PARA BUSCAR EMPLEO DIGNO	Casos		1	1	1	3
	% Dentro de la Clase		2,0%	1,6%	5,6%	1,8%
	% del Total		,6%	,6%	,6%	1,8%
AÚN NO LO SÉ	Casos	1	2	1		4
	% Dentro de la Clase	3,0%	4,1%	1,6%		2,4%
	% del Total	,6%	1,2%	,6%		2,4%
<b>TOTAL</b>	<b>Casos</b>	<b>33</b>	<b>49</b>	<b>64</b>	<b>18</b>	<b>164</b>
	% Dentro de la Clase	100%	100%	100%	100%	100,0%
	% del Total	20,1%	29,9%	39,0%	11,0%	100,0%

Cerca del 40% proporcional de la población de los HDEF procedente de la UNAM que es el grupo más grande, declara permanecer en la carrera porque ésta terminó por “convencerles” como opción profesional, en tanto que cerca del 10% de la misma es la considera que “es mejor estudiar que no hacerlo”, rubro no indicado por la clase de los HPEF, en tanto que el proceso de “convicción” tuvo mayor efecto en los integrantes de esta última clase (más del 55% proporcional).

Durante las entrevistas realizadas hubo manera de detectar que aún aquellos que declararon haber elegido la carrera como su primera opción con procedencia de bachillerato UNAM, al haber excedido el tiempo reglamentado para terminar sus estudios, se autoconvencieron que su “opción” no sería propiamente la carrera pensada al inicio, sino lo que les permitiera el sistema.

<<[...] De hecho me quedé un año más [en el CCH] porque quedé a deber un par de materias [...] cálculo y estadística, me parece [...] De no haberme quedado, **pienso que hubiese estado en otra carrera**, tal vez en Economía o en Trabajo Social, cualquiera más o menos relacionada al ambiente sociocultural [...] Por las prisas, que cuando te das cuenta tienes ya las inscripciones y cuando tienes que hacer la documentación etc., etc., un día antes me dijeron “¿Sabes qué? Tienes que meter tu carrera”. Así que yo ni lo había pensado. **De hecho me había pasado por las nubes el hecho de elegir carrera, por el mismo hecho de que yo sabía que no iba a salir**. Precisamente, cuando fui a hacer mi trámite de acceso a la universidad, escogí principalmente economía [...] **el hecho de decir que no iba a salir de la escuela, era lo que me hacía inclinarme a cualquier otra que no fuese, hasta cierto punto, la adecuada para mí [...]**>> (JULIAN. HDEL, Alumno irregular recién egresado de la carrera).

El conocimiento práctico adquirido por el *habitus* permite que los agentes sociales “sepan” algunas cosas, aunque les lleva a ignorar otras. En el caso del fragmento de la entrevista hecha a Julián es claro lo comentado: “sabe” que no va a salir, “sabe” que no podrá escoger carrera de manera preferente, aunque ignora cuál elegir. El *habitus* se manifiesta aquí como conocimiento práctico pero a la vez como indeterminación en aquellos a los que posee como una ley social inscrita en el cuerpo y en el entendimiento.

#### 4.2.6.3. ELECCIÓN ESCOLAR Y AMBIENTE FAMILIAR

La restricción de las elecciones es más frecuente con aquellos que menos tienen<sup>38</sup>. De allí que la devaluación del certificado de un bachillerato de procedencia distinta a la UNAM se evidencia más en un proceso de “selección” como el de ingreso a esta casa de estudios. Lo anterior está en relación a los ingresos familiares por mes, en donde sólo la primera clase (HDEL), está por debajo del 50% en ingresos bajos y las tres restantes se hallan por encima del 50% proporcional en el mismo rubro.

		INGRESO FAMILIAR MENSUAL				
		CLASE				TOTAL
		HDEL	HPEL	HDEF	HPEF	
NO RESPONDIÓ	Casos		1	1	1	3
	% Dentro de Clase		1,7%	1,2%	3,4%	1,4%
	% del Total		,5%	,5%	,5%	1,4%
BAJO	Casos	16	42	49	15	122
	% Dentro de Clase	44,4%	71,2%	59,0%	51,7%	58,9%
	% del Total	7,7%	20,3%	23,7%	7,2%	58,9%
MEDIO	Casos	15	10	23	8	56
	% Dentro de Clase	41,7%	16,9%	27,7%	27,6%	27,1%
	% del Total	7,2%	4,8%	11,1%	3,9%	27,1%
ALTO	Casos	5	6	10	5	26
	% Dentro de Clase	13,9%	10,2%	12,0%	17,2%	12,6%
	% del Total	2,4%	2,9%	4,8%	2,4%	12,6%
TOTAL	Casos	36	59	83	29	207
	% Dentro de Clase	100%	100%	100%	100%	100%
	% del Total	17,4%	28,5%	40,1%	14,0%	100%

Conviene señalar también que la distribución proporcional de los ingresos de los HDEL oscila entre bajos y medios de manera más aproximada que en las otras tres clases restantes.

<sup>38</sup> Vid. Anexo 3 en la parte “Edad escolar y los ingresos económicos”.

En ocasiones, la posición de desventaja también deriva en un conocimiento que Bourdieu llama el *sentido del juego* que se adquiere por la permanencia en esa ubicación.

<< [...] Nunca pensé que iba a estudiar una carrera como tal; simplemente iba a llegar hasta tal grado y lo iba a intentar, y lo intenté. Simplemente iba a ser un poquito más complicado el hecho de que yo estudiara una carrera **porque económicamente y socialmente estaba restringido**. Por eso también igual fue lo que influyó para que yo no tuviera ninguna decisión al respecto con ninguna carrera en específico. Y ya hasta después precisamente que me quedé, fue cuando me di cuenta que sí tenía chance para pasar>>. (JULIAN. HDEL, Alumno irregular recién egresado de la carrera).

Los ingresos económicos altos recaen ligeramente más en los más agredidos simbólicamente, es decir, los estudiantes forzados en su elección (en el caso de los HPEF), de la misma manera que el rubro de la herencia cultural por parte del padre (HDEF y HPEF).

ESCOLARIDAD DEL PADRE		CLASE				TOTAL
		HDEL	HPEL	HDEF	HPEF	
NINGUNA / NO SABE	Casos	1	5	3	2	11
	%Dentro de la Clase	2,8%	8,5%	3,6%	6,9%	5,3%
	% del Total	,5%	2,4%	1,4%	1,0%	5,3%
BAJA	Casos	19	29	32	14	94
	%Dentro de la Clase	52,8%	49,2%	38,6%	48,3%	45,4%
	% del Total	9,2%	14,0%	15,5%	6,8%	45,4%
MEDIA	Casos	8	15	23	5	51
	%Dentro de la Clase	22,2%	25,4%	27,7%	17,2%	24,6%
	% del Total	3,9%	7,2%	11,1%	2,4%	24,6%
ALTA	Casos	8	10	25	8	51
	%Dentro de la Clase	22,2%	16,9%	30,1%	27,6%	24,6%
	% del Total	3,9%	4,8%	12,1%	3,9%	24,6%
TOTAL	Casos	36	59	83	29	207
	%Dentro de la Clase	100%	100%	100%	100%	100,0%
	% del Total	17,4%	28,5%	40,1%	14,0%	100,0%

Aquí se considera como *herencia cultural baja* cuando alguno de los padres sólo tiene formación escolar básica (primaria y secundaria) no importando si fueron o no concluidos los estudios, sólo si se alcanzó dicho nivel educativo, ya que se entiende que tales niveles quedan como “horizontes posibles” a alcanzar por los miembros de la familia.

La presencia en el círculo familiar de un padre que ha cursado o que cursa estudios superiores muestra que esas familias presentan una situación cultural original, al menos en la medida en que proponen una esperanza subjetiva más intensa de acceder a la universidad<sup>39</sup>.

Lo anterior muestra que sólo en un 24.6 % tuvo esta condición familiar de origen, lo que revierte que el 75.4% de los alumnos restantes son pioneros en cuanto a estudios superiores se refiere. Identificados por su clase, los que eligieron la carrera como su primera opción (HDEL y HPEL) son quienes poseen menor herencia escolar de origen, y el ingreso a los estudios superiores se retraduce como un logro que contribuye a la complacencia subjetiva.

En este tenor, la *escolaridad media* está comprendida por la educación media superior (estudios de bachillerato) y técnica, en tanto que la *escolaridad alta* abarca estudios superiores y más.

Como señala Bourdieu, a falta de una educación positiva, las clases más educadas tienden también a sentirse “obligados” socialmente a allegarse a

---

<sup>39</sup> Bourdieu, P., y Passeron, J.C., *Los herederos*, p. 44.

disciplinas como la sociología<sup>40</sup> o la antropología social<sup>41</sup> que les sirven de refugio y que a la vez les otorgan una “razón social”, una manera de justificar y reproducir su existencia social, o “porque es mejor estudiar que no hacerlo”<sup>42</sup>.

El padre de Cinthya recuerda: <<Como nosotros vivimos eso de que nos fueren a una carrera decidimos que cada quien estudiara lo que quisiera. Entonces “Ustedes busquen lo que les guste dentro del ámbito y nosotros les apoyamos en lo que sea”. Y ella nos dijo: “Voy por sociología”. Pues adelante con sociología. **Lo importante es estudiar**>>. (CINTHYA. HPEL, alumna del 6º semestre, irregular, 24 años).

También los antecedentes familiares se tornan como caminos posibles en tanto que son parte del paraje simbólico a seguir:

ESCOLARIDAD DE LA MADRE						
		CLASE				TOTAL
		HDEL	HPEL	HDEF	HPEF	
NINGUNA / NO SABE	Casos		1	1	1	3
	% Dentro de cada Clase		1,7%	1,2%	3,4%	1,4%
	% del Total		,5%	,5%	,5%	1,4%
BAJA	Casos	19	35	36	17	107
	% Dentro de cada Clase	52,8%	59,3%	43,4%	58,6%	51,7%
	% del Total	9,2%	16,9%	17,4%	8,2%	51,7%
MEDIA	Casos	11	19	32	10	72
	% Dentro de cada Clase	30,6%	32,2%	38,6%	34,5%	34,8%
	% del Total	5,3%	9,2%	15,5%	4,8%	34,8%
ALTA	Casos	6	4	14	1	25
	% Dentro de cada Clase	16,7%	6,8%	16,9%	3,4%	12,1%
	% del Total	2,9%	1,9%	6,8%	,5%	12,1%
	Casos	36	59	83	29	207
TOTAL	% Dentro de cada Clase	100,0%	100%	100%	100%	100%
	% del Total	17,4%	28,5%	40,1%	14,0%	100,0%

Una estudiante recuerda:

<sup>40</sup> En la FES Aragón se puede observar que de nuevo hay una aproximación porcentual en los HDEL en los estratos medios y altos, en donde la distribución es la misma en ambos rubros.

<sup>41</sup> Particularmente esta carrera en la UAM, donde es más notorio el mayor capital cultural heredado por los estudiantes así como los ingresos económicos más altos.

<sup>42</sup> Según la respuesta dada en el cuestionario en la pregunta sobre la motivación a permanecer en la carrera, en donde en particular los HDEF tienen el mayor porcentaje con el 10%.



<<Yo siempre tuve muy marcado que tenía que terminar la carrera, no sé si por la sombra de mis papás porque decían: “debes terminar una carrera”, además siempre me inculcaron eso de que “debes de entrar a la universidad; tienes que prepararte, ser una mujer, no brillante [...] pero tenía que ser una mujer de éxito. **Y yo siempre tuve una iniciativa para terminar mi universidad, no me podía quedar atrás [...]**>>. (LIZBETH. HPEL, Estudiante regular de 21 años).

Como en este caso particular, el tener ambos padres profesionistas y con profesión docente, el nivel de estudios alcanzados por ellos (posgrado) y heredados por la estudiante, hace estos horizontes escolares posibles, y aunque no son sendas forzadas a transitar de manera mecánica, permanecen en estado latente.

<<**Lo único que tengo claro es que quiero estudiar una maestría** y puede haber dos opciones, en México o en el extranjero [...] Yo voy a hacer lo posible por realizar una maestría en España... o quizá en otro país [...] Aquí en México sería en el COLMEX, o buscar una beca en la FLACSO de Argentina donde vean políticas públicas. Esa es mi intención. Ahora que si voy a empatar el ámbito laboral con la maestría, estudiar y trabajar, pues perfecto [...] Me gustaría trabajar en el gobierno. Siempre me ha gustado el ambiente de oficina [...] recibir muchas llamadas, estar con el estrés así, resolviendo problemas>>. (LIZBETH. HPEL, Estudiante regular de 21 años).

Cuando la distribución estadística permite identificar cómo se da la composición de la población por género en los 207 estudiantes entrevistados, la presencia de mujeres es ligeramente mayor que la de los varones (52.2% por 47.8%, respectivamente) y, como se comentó en su momento, en mi experiencia como

profesor de asignatura en la carrera de sociología he tenido cursos en grupos con población femenina de forma exclusiva en el turno vespertino particularmente. Sin embargo, las distribuciones por generadas por las *clases teóricas* propuestas revela que la distribución cambia en sus incidencias más altas por la población femenina en aquellas que eligieron la carrera de sociología por sobre las que no la eligieron, tal y como se mira en el siguiente cuadro:

RELACION ENTRE GÉNERO Y CLASE							
			CLASE				Total
GÉNERO	femenino		HDEL	HPER	HDEF	HPEF	
		Casos	19	39	37	13	108
	% Dentro de CLASE	52,8%	66,1%	44,6%	44,8%	52,2%	
	Total	9,2%	18,8%	17,9%	6,3%	52,2%	
masculino							
	Casos	17	20	46	16	99	
	% Dentro de CLASE	47,2%	33,9%	55,4%	55,2%	47,8%	
	Total	8,2%	9,7%	22,2%	7,7%	47,8%	
Total							
	Casos	36	59	83	29	207	
	% Dentro de CLASE	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	Total	17,4%	28,5%	40,1%	14,0%	100,0%	

Y esto resulta más significativo cuando vemos también que la ocupación principal de las madres entre las distintas clases teóricas incide con el trabajo doméstico aún dentro de las distribuciones por *clase teórica* construida, siendo más de la tercera parte en cada grupo que se dedica a esta faena y en donde los números más altos en términos porcentuales inciden.

OCUPACIÓN DE LA MADRE						
	CLASE	CLASE				TOTAL
		HDEL	HPEL	HDEL	HPEF	
NO RESPONDIÓ	Casos	3	2			5
	% Dentro de la Clase	9,1%	4,1%			2,6%
	% del Total	1,5%	1,0%			2,6%
DESEMPLEADO	Casos	1	4	4	3	12
	% Dentro de la Clase	3,0%	8,2%	4,8%	10,3%	6,2%
	% del Total	,5%	2,1%	2,1%	1,5%	6,2%
TRABAJO DOMÉSTICO	Casos	13	17	31	11	72
	% Dentro de la Clase	39,4%	34,7%	37,3%	37,9%	37,1%
	% del Total	6,7%	8,8%	16,0%	5,7%	37,1%
EMPLEADO	Casos	1	6	10	8	25
	% Dentro de la Clase	3,0%	12,2%	12,0%	27,6%	12,9%
	% del Total	,5%	3,1%	5,2%	4,1%	12,9%
EMPLEADO DE GOBIERNO	Casos	6	3	16	1	26
	% Dentro de la Clase	18,2%	6,1%	19,3%	3,4%	13,4%
	% del Total	3,1%	1,5%	8,2%	,5%	13,4%
EMPRESARIO	Casos			1		1
	% Dentro de la Clase			1,2%		,5%
	% del Total			,5%		,5%
AUTOEMPLEADO	Casos	6	12	14	3	35
	% Dentro de la Clase	18,2%	24,5%	16,9%	10,3%	18,0%
	% del Total	3,1%	6,2%	7,2%	1,5%	18,0%
JUBILADO	Casos	3	3	4	1	11
	% Dentro de la Clase	9,1%	6,1%	4,8%	3,4%	5,7%
	% del Total	1,5%	1,5%	2,1%	,5%	5,7%
OTRO	Casos		2	3	2	7
	% Dentro de la Clase		4,1%	3,6%	6,9%	3,6%
	% del Total		1,0%	1,5%	1,0%	3,6%
TOTAL	Casos	33	49	83	29	194
	% Dentro de la Clase	100,0%	100%	100%	100%	100,0%
	% del Total	17,0%	25,3%	42,8%	14,9%	100,0%

A menudo, los agentes mal clasificados se resisten a esa mala clasificación en el contexto social en el que hallan, y en el caso de las mujeres en México, han sido quienes en las luchas simbólicas han experimentado la dominación que históricamente ha ejercido el varón sobre ellas<sup>43</sup>, conminándolas a los quehaceres domésticos y al cuidado de los hijos en un rol tradicional. Sin embargo, en las últimas décadas la emancipación de la mujer de este rubro ha ido en crecimiento continuo, y es innegable que la mayor preparación escolar efectiva contribuye al cambio, y que la menor preparación escolar también se vincula fuertemente con las prácticas de abuso para este sector social. Por esto no es de sorprender que las mujeres que han elegido la carrera de sociología encuentren en ella un

<sup>43</sup> Vid., Bourdieu, P., *La dominación masculina*, ed. Anagrama, España, 2003.

instrumento de lucha en estas relaciones de fuerza que les posiciona así al ofrecer un conocimiento que, jugado adecuadamente, posibilita una emancipación de su condición tradicional.

Cuando los dominados aplican a lo que les domina unos esquemas que son el producto de la dominación, o, en otras palabras, cuando sus pensamientos y percepciones están estructurados de acuerdo con las propias estructuras de la relación de dominación que se les ha impuesto, sus actos de *conocimiento* son, inevitablemente, unos actos de *reconocimiento*, de sumisión. Pero por estrecha que sea la correspondencia entre las realidades o los procesos del mundo natural y los principios de visión y de división que se les aplican, siempre queda lugar para una lucha cognitiva a propósito del sentido de las cosas del mundo y en especial de las realidades sexuales. La indeterminación parcial de algunos objetos permite unas interpretaciones opuestas que ofrecen a los dominados una posibilidad de resistencia contra la imposición simbólica.<sup>44</sup>

Los números estadísticos se presentan como fríos indicadores de objetos en el mundo (los estudiantes de sociología), objetos para los que hay objetos en el mundo, lo que la filosofía escolástica llama “sujetos”. Sin embargo, a través de las estadísticas realizadas se revela que hay características que se repiten entre los entrevistados: de entre ellos existen actitudes cuestionadoras, de reto al sistema familiar tradicional y social, lo que llama el sentido común la “rebeldía juvenil”. En los casos de Lizbeth, Tania, Cinthya y Ricardo, resulta evidente esta actitud anómica, predisposición que se colude con la posición herética de la disciplina

---

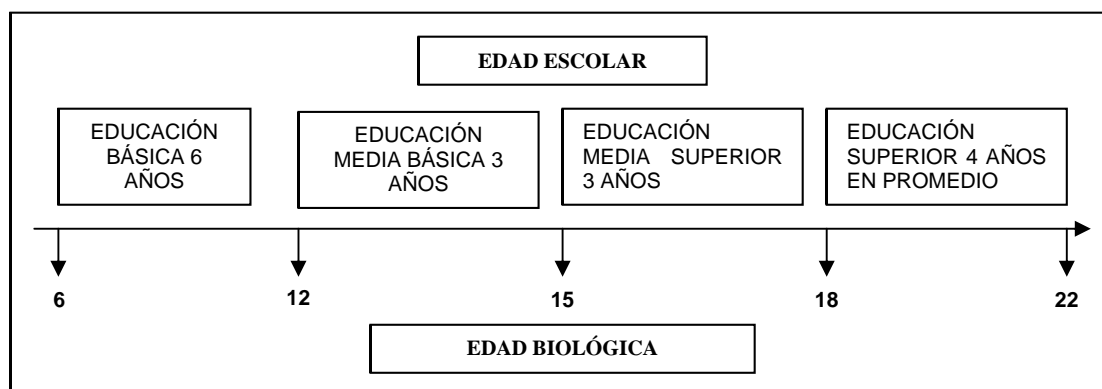
<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 26

sociológica por sus raíces críticas. En estos casos parece aplicable la complicidad ontológica entre el agente y el sistema. También vale decir que si bien en ocasiones la manera pedagógica de transmitir la sociología es vía oral (en tanto que no todos leen como se esperaría), la exposición al discurso sociológico en el proceso formativo abre esa vía de conocimiento alternativo de la condición de dominio que se juega en el espacio social, pues como dice Pascal <<[...] la debilidad del hombre es más evidente en quienes no saben que son débiles que en quienes lo saben>>.

#### 4.2.6.4. EDAD ESCOLAR

La edad de los 207 alumnos encuestados de la carrera oscila entre los 17 y los 41 años al momento de la aplicación de los instrumentos. No todos respondieron este rubro, por lo que no se les clasificó en las categorías propuestas. A partir de estos datos se reelaboró una nueva clasificación que se denominó “edad escolar”, es decir, la edad biológica que en términos institucionales es más probable de alcanzar dentro de ciertas trayectorias escolares. Considerando que la educación formal en nuestro país determina que cuando un niño cumple los seis años biológicos es candidato idóneo para el ingreso a la educación básica elemental conocida también como primaria, una trayectoria escolar regular e ininterrumpida hasta la educación superior debe coincidir aproximadamente con los 18 años de edad biológica. Por esta razón debe quedar claro que con independencia de la ocurrencia efectiva y el caso particular en cada estudiante, se ha construido la

siguiente tipología que nos guíe a dar cuenta de sus prácticas sociales en términos sociológicos.



Los datos obtenidos revelan que en el momento de aplicación a los alumnos de primer ingreso, hay al menos tres casos con 17 años. Estimando que también se tengan 19 años recién cumplidos al momento de aplicar el instrumento, se consideró pertinente agrupar a los alumnos en dos grupos básicos de *edad escolar*, “regular” e “irregular” teniendo en cuenta un año por debajo o un año arriba de la edad óptima de ingreso a la universidad (18 años) para generar la subcategoría “edad escolar regular”, es decir, alumnos comprendidos entre los 17 y los 19 años cumplidos para el primer semestre, sobre todo para compensar las distancias alcanzadas en meses más o menos a los 18 años cumplidos. Bajo esta misma lógica, para los alumnos de cuarto semestre la “edad escolar regular” oscila entre los 18 y los 20 años; para los de sexto, entre los 19 y los 21 años, y en los de octavo entre los 20 y los 22 años. Tomando en cuenta el rango anterior, se considera una “edad escolar irregular” cuando los alumnos rebasan de uno a tres años de la “edad escolar regular” propuesta. De esta forma, los alumnos de primer semestre que se ubican entre los 20 y los 22 años, se consideran irregulares en su

trayectoria escolar; los alumnos de cuarto semestre que tienen entre 21 y 23 años también se ubican en esta subcategoría; asimismo, los de sexto semestre que tienen entre 22 y 24 años, así como los de octavo que van de los 23 a los 25 años. Todas estas son asignaciones arbitrarias que ayudarán a dar sentido y orden para el análisis propuesto.

También se elaboraron dos subcategorías más, las de los alumnos “desfasados” que rebasan la “edad escolar irregular” en un año o más, y los que no respondieron este rubro en el cuestionario (“NR”). Así, se propuso que los alumnos “desfasados” de primer ingreso tienen 23 años declarados o más, mientras que para los de cuarto semestre es de 24 años o más, en tanto que para los de sexto semestre la edad escolar desfasada es de 25 años o más, y para los de octavo, es de 26 años o más.

Una vez comentado lo anterior, conviene mencionar que la distribución total de los alumnos en estas cuatro categorías es la siguiente:

EDAD ESCOLAR DE LOS ALUMNOS DE LA CARRERA DE SOCIOLOGÍA					
	REGULAR	IRREGULAR	DESFASADA	NO RESPONDIÓ	
TOTAL	71	91	38	7	207
%	<b>34.3</b>	<b>43.96</b>	<b>18.35</b>	<b>3.38</b>	<b>100</b>

La tabla hace evidente que la mayor distribución se ubica entre los alumnos con edad escolar “irregular”. Pero bajo la redistribución de las **clases teóricas** propuestas, es notorio que sólo los estudiantes de la clase HDEL poseen el más alto porcentaje de alumnos “regulares”, con el 47% proporcional, con otra

característica propia de éstos y ausente en los demás grupos, es decir, su contribución a responder en su totalidad los rubros, lo que permite su clasificación y reubicación. Esta actitud a la cooperación a responder el cuestionario por parte de este grupo es significativa en tanto que son los estudiantes subjetivamente más complacidos con la carrera elegida, *su* carrera. En contraste encontramos una resistencia a la objetivación sociológica sobre todo por parte de los otros tres grupos clasificados, los cuales de una u otra forma comparten una elección forzada o estratégica por parte de la instancia educativa, que ejerce en todos ellos su violencia simbólica de modo más evidente por la restricción para la elección de carrera.

RELACIÓN ENTRE LA CLASE Y LA EDAD ESCOLAR							
		CLASE				TOTAL	
		HDEL	HPEL	HDEF	HPEF		
EDAD ESCOLAR	REGULAR	Casos	17	20	25	9	71
		% Dentro de cada Clase	47,2%	33,9%	30,1%	31,0%	34,3%
		% del Total	8,2%	9,7%	12,1%	4,3%	34,3%
	IRREGULAR	Casos	14	26	37	14	91
		% Dentro de cada Clase	38,9%	44,1%	44,6%	48,3%	44,0%
		% del Total	6,8%	12,6%	17,9%	6,8%	44,0%
	DEFASADO	Casos	5	9	19	5	38
		% Dentro de cada Clase	13,9%	15,3%	22,9%	17,2%	18,4%
		% del Total	2,4%	4,3%	9,2%	2,4%	18,4%
	NO RESPONDIÓ	Casos		4	2	1	7
		% Dentro de cada Clase		6,8%	2,4%	3,4%	3,4%
		% del Total		1,9%	1,0%	,5%	3,4%
Total	Casos	36	59	83	29	207	
	% Dentro de cada Clase	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del Total	17,4%	28,5%	40,1%	14,0%	100,0%	

Como lo muestra el cuadro, los porcentajes más altos se concentran en las tres clases comprendidas en una edad escolar irregular. Rescatando también un detalle más: los alumnos procedentes del sistema UNAM en sus estudios escolares anteriores (HDEF), incluyen el porcentaje más elevado de alumnos con edad escolar desfasada.



No hay que perder de vista que el sistema social se encarga de sancionar a sus miembros en formas arbitrarias particulares. Para el caso de “los bien portados”, aquellos que de acuerdo a los estándares impuestos actúan bajo tales lineamientos, se les retribuye con concesiones y recompensas; para los “mal portados” según el arbitrario cultural dominante, la sanción es exclusión, imposición de condiciones no siempre deseables. En el campo educativo esto se objetiva en las formas de otorgar becas, las cuales dependen de promedios numéricos, de la edad biológica, etc., por lo que en este caso particular de los estudiantes de la carrera de sociología se mira que la imposición de una carrera no solicitada por ellos es parte de ese castigo con que se les sanciona, ya por promedio o por haber permanecido más tiempo en el bachillerato de la UNAM, error imperdonable por la institución para los transgresores, ignorando tácitamente que en muchas ocasiones la ventaja o desventaja escolar no es cuestión de dotes personales, sino de condiciones objetivas a las que están expuestos desde antes los agentes sociales.

#### 4.2.6.5. POSICIONAMIENTO Y REPOSICIONAMIENTO

El *habitus* escolar adquirido en el sistema UNAM opera de manera manifiesta aunque no consciente sino prerreflexiva, propia del *habitus*, y más que en cualquier otro caso, en los HDEF. La idea de “saberse” herederos, de una posesión potencial de la siguiente etapa hacia los estudios superiores en ocasiones contribuye a una actitud displicente, despreocupada, que se retraduce en esquemas de reposicionamiento anticipado, y así como el buen jugador que ha

incorporado el juego “sabe” dónde va a caer la pelota y se anticipa hacia donde se dirigirá, estos estudiantes en particular visualizan también una reubicación en el espacio social en el que se disputan el juego escolar:

<<La verdad no sabría decirle qué influyó [para que no me dieran la carrera de mi elección, Historia]. En ese momento yo no me podía dar muchas explicaciones: será por mi ubicación de domicilio que me dieron Aragón; **será por los cuatro años que no me la dieron [...] Sociología no es de alta demanda. Historia y Filosofía sí deben de serlo.** No sé qué debió haber influido porque ya después de esa huelga [de 1999] fue el pase reglamentado>> (JOEL, HDEF, hijo de profesora de secundaria con carrera magisterial con licenciatura en Historia por la UNAM, con edad escolar irregular).

<<Aunque me dieran la [carrera] que me dieran yo sabía que no iba a poder salir [en mi tercer año de CCH]. Así que la decisión que fui tomando hacia la sociología fue más de conciencia propia, pues el shock que te da la frustración de que tú simplemente te quedaste por dos materias es lo que me generó un poco más de conciencia [...] el hecho de decir “ahora sí me inclino por tal o cual carrera” [...] Precisamente, **por ser rezagado, por adeudar materias, no tenías las mismas posibilidades que los demás;** es decir, a **te tocaban las sobras, podría decirse; entonces eras parte del relleno de todas ellas**>>. (JULIAN. HDEL, Alumno irregular recién egresado de la carrera).

Ocupar una posición particular en el espacio social deriva en un conocimiento, si bien no explícito, sí práctico de las condiciones a las que se está sujeto en tales condiciones. Este conocimiento es el que permite al agente social sus movimientos en el espacio social con cierto grado de exactitud, otorgándole a la

vez cierto dominio práctico en el juego social, lo que permite su anticipación visual sobre la posición en la que se encontrará tras realizar una determinada jugada, y es lo Bourdieu denomina “el sentido práctico”. Este sentido del juego está también desigualmente repartido entre los jugadores, por lo que las orientaciones de reubicación y reposicionamiento tampoco son las mismas a pesar de ocupar posiciones homólogas. En los casos de Joel y de Julián, aunque fueron ubicados teóricamente en posiciones distintas, el primero con elección forzada y el segundo con elección libre, durante las entrevistas apareció el indicio de que la libertad de elección es aparente en casos como el de Julián, quien de haber estado en las condiciones adecuadas, su opción profesional hubiese sido la carrera de Economía o Trabajo Social y no Sociología, pero tras haberse quedado en el bachillerato un año más del reglamentado, su elección por la sociología es una manera subjetiva de simular la inminente imposición a la que sería sujeto, como parte de esa sanción ya mencionada.

<<[...] De hecho me quedé un año más [en el CCH] porque quedé a deber un par de materias [...] cálculo y estadística, me parece [...] Yo pienso que de no haberme quedado, **pienso que hubiese estado en otra carrera, tal vez en Economía o en Trabajo Social**, cualquiera más o menos relacionada al ambiente sociocultural [...]>>. (JULIAN. HDEL, Alumno irregular recién egresado de la carrera).

Al cuestionarles acerca de sus planes futuros al término de la carrera, no debiera sorprender que a quienes de una u otra manera la carrera resultó ser una

imposición, su siguiente punto de referencia esté vinculado a la continuidad escolar, de acuerdo a la siguiente redistribución:

TRAS TERMINAR LA CARRERA PLANEAS						
		CLASE				TOTAL
		HDEL	HPEL	HDEF	HPEF	
BUSCAR TRABAJO	Casos	15	15	19	5	54
	% Dentro de la Clase	45,5%	30,6%	29,7%	27,8%	32,9%
	% del Total	9,1%	9,1%	11,6%	3,0%	32,9%
COMPLEMENTAR TU FORMACIÓN	Casos	13	28	23	9	73
	% Dentro de la Clase	39,4%	57,1%	35,9%	50,0%	44,5%
	% del Total	7,9%	17,1%	14,0%	5,5%	44,5%
INICIAR OTRA CARRERA	Casos		2	17	3	22
	% Dentro de la Clase		4,1%	26,6%	16,7%	13,4%
	% del Total		1,2%	10,4%	1,8%	13,4%
BUSCAR REALIZACIÓN PERSONAL (CASARTE, VIAJAR, ETC.)	Casos	2				2
	% Dentro de la Clase	6,1%				1,2%
	% del Total	1,2%				1,2%
DEDICARTE A LO QUE TE AGRADA	Casos	3	2	1		6
	% Dentro de la Clase	9,1%	4,1%	1,6%		3,7%
	% del Total	1,8%	1,2%	,6%		3,7%
AÚN NO LO SE	Casos		2	4	1	7
	% Dentro de la Clase		4,1%	6,3%	5,6%	4,3%
	% del Total		1,2%	2,4%	,6%	4,3%
TOTAL	Casos	33	49	64	18	164
	% Dentro de la Clase	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del Total	20,1%	29,9%	39,0%	11,0%	100,0%

Los únicos que no se miran iniciando otra carrera son los que hicieron una elección más libre por el oficio de sociólogo (HDEL). Este perfil estadístico permite sugerir que el 45% de ellos miran a la carrera como punto final de la trayectoria escolar para después repositionarse en el mercado laboral, por contraste con los herederos de promesa que en el 50% de ellos o más, sus planes oscilan entre “complementar su formación” e “iniciar otra carrera”. Al unir ambos rubros en los HDEF provenientes del sistema UNAM encontramos que un 62% de ellos por su prolongada estancia en la escuela se juegan como el “eterno estudiante” que ve en el sistema escolar una manera de justificar su existencia social. Para una visión

más particular y detallada de estas distribuciones por semestre el lector podrá remitirse a las gráficas del Anexo 3 de este trabajo.

<<Un buen empleo es que estés a gusto con lo que estás haciendo, antes que nada [...]. Tener cierto grado de independencia con respecto a tus subordinados o a tu jerarca [...] También es que tengas un espacio libre para poder hacer ciertas actividades [...] sin necesidad de estar metido al 200% en el empleo [...] [Le pregunté: “En las condiciones actuales, ¿dónde crees que se pueda desarrollar este tipo de empleo?”] En algunas empresas paraestatales [...] una de ellas es el Instituto Mexicano del Petróleo [...] Otro puede ser la SEDESOL [...] hasta cierto punto es bien remunerada y con espacios libres [...]. Un empleo “bien remunerado” quiere decir que te alcanza para comer, para vestir, para calzar y para cualquier otra actividad que no tenga que ver con la escuela ni con el trabajo; simplemente que tengas un poquito de sobra para poder hacer y deshacer [...] digamos, unos doce mil pesos mensuales>>. (JULIAN. HDEL, Alumno irregular recién egresado de la carrera).

<<Lo único que tengo claro es que quiero estudiar una maestría y puede haber dos opciones, en México o en el extranjero [...] Yo voy a hacer lo posible por realizar una maestría en España... o quizá en otro país [...] Aquí en México sería en el COLMEX, o buscar una beca en la FLACSO de Argentina donde vean políticas públicas. Esa es mi intención. Ahora que si voy a empatar el ámbito laboral con la maestría, estudiar y trabajar, pues perfecto [...] Me gustaría trabajar en el gobierno. Siempre me ha gustado el ambiente de oficina [...] recibir muchas llamadas, estar con el estrés así, resolviendo problemas>>. (LIZBETH. HPEL, Estudiante regular de 21 años).

<<[...] En realidad a mí me gustaría hacer algo por todas esas generaciones que vienen porque en realidad no podemos quedarnos nada más así observando. Hay un departamento [donde trabajo] que se llama “Clínica de la adolescente” al que llegan todas las adolescentes embarazadas y a todas se les recibe [...] Ya he aprendido a hacer la crítica social; no se trata sólo de ver y criticar, hay que actuar [...] yo me visualizo en ese departamento, como socióloga clínica [...] Yo ya tengo un proyecto de tesis que en poco tiempo pienso meterlo en mi trabajo y eso va a repercutir en mis ingresos>>. (NANCY. HDEL, estudiante de 6º semestre, de 36 años, casada y con dos hijos).

#### 4.2.6.6. ALIENÍGENAS EN SU PROPIO TERRENO

Al constituirse como la segunda minoría en la carrera de sociología, los HDEL se experimentan a sí mismos como extraños en su propia carrera. Estas condiciones a las que están sujetos estos agentes repercuten en aspectos muy particulares ya que siendo su primera opción profesional, de manera paradójica combaten contra una inmensa mayoría que no manifiesta la misma la misma inclinación hacia la carrera

#### 4.2.6.7. UNA DISCIPLINA REFUGIO

La elección por una carrera como la de sociología no está siempre motivada por la vocación a la misma, sino que se vincula con otros aspectos. Además del factor de cercanía geográfica ya mencionada, otros elementos detectados están presentes

al momento de la elección. Está el factor de **prestigio social**, que si bien se ha mencionado que la disciplina ha sufrido una creciente devaluación, esto no merma que entre los grupos en los que existe un mayor conocimiento de la disciplina ésta posee prestigio en tanto que posee el análisis crítico y propositivo que le separa de las disciplinas de carácter más sistémico y operativo. Además, no hay que perder de vista que no es sólo por la disciplina en sí, sino que su impartición por la UNAM aún se valora como algo digno por lo cual optar. Este factor simbólico se juega como una manera para justificar la existencia y darle sentido, lo cual en ocasiones está relacionado estrechamente con las óptimas condiciones económicas y culturales para ello

<<Mi papá siempre nos dijo que estudiáramos en la UNAM porque en ese entonces [los ochentas] era lo mejor que había; bueno yo creo que todavía ...  
[...] Por cierto yo había hecho el trámite para ingresar a Iztacala en Psicología, pero como regresó mi esposo, dije: “estaríamos en la misma facultad” y escogí sociología, porque son carreras afines, porque en el sexto año de la prepa llevé Psicología y Sociología, y dije: “van como de la mano, ¿no?”. [Y le dije a mi esposo]: “estudiamos en la misma universidad, pero yo estudio sociología y tú estudias ingeniería” y por eso es que yo pedí sociología” [...] Yo dije: “si mi opción es sociología y después cambiarme a psicología, no importa, lo hago” [...] Pasaron dos semestres y yo intenté hacer el cambio a Psicología, pero no fui avisada oportunamente y se pasó el tiempo, entonces yo dije: “bueno, al siguiente semestre o al siguiente año yo me cambio [...] pero cuando pasaron esos dos años le agarré mucho cariño a la carrera [...] dije: “ya llevo media carrera aquí”. De hecho no quito el dedo del renglón. Yo pienso hacer un posgrado en psicología

social. O sea, la psicología no se me sale de la mente>>. (NANCY. HDEL, estudiante de 6º semestre, de 36 años, casada y con dos hijos).

<<Lo que pasa es que en el último año de prepa llevaba muchas materias, historia, literatura, entre ellas una que se llamaba “sociedad y política” o algo así, y la maestra era una socióloga precisamente, y entonces desde el primer momento que decía: “a ver quién sabe esto, que Marx, que esto, que lo otro”, y a mí siempre me interesó leer eso, fue cuando me di cuenta que esto era lo mío. Y para todo decía: “Lizbeth, Lizbeth... La verdad es que yo te veo un perfil muy marcado, y tú eres de esto”. Incluso me daba lecturas además de las que teníamos que hacer para las de la escuela [...] Platicábamos mucho y ella me decía: “A ver, ¿qué problemas sociales ves? Me impresiona mucho que tú eres la única de tus compañeras que en verdad tienes el perfil para la sociología [...] Me gusta mucho cómo escribes; escribes muy bonito. Nada más ve los trabajos de los demás, sólo copiar y pegar, no saben redactar. Tú tienes buen vocabulario escrito, etc.”.Y entonces me empecé a informar y vi que la principal característica del sociólogo es su capacidad de análisis, y creo que tengo la capacidad de análisis. Y además me gusta mucho escribir. El día que escriba un libro me voy a poder morir tranquila [...] Entonces vi que el sociólogo puede escribir bien y dije: “voy a tomar sociología”. Entonces hice examen en la UAM y aquí y me quedé en las dos, pero **yo quería estar en la UNAM y dejé la UAM**>>. (LIZBETH. HPEL, Estudiante regular de 21 años).

En otro sentido está **la posibilidad de jugarse como un estudiante eterno**, lo que es producto de tantos años de imposición en la dinámica escolar a la que son expuestos estos agentes sociales. En este particular sentido lo importante en



realidad no es tanto una formación especializada sino el darle continuidad a los estudios con antelación:

<<Me llegó a pasar muchas veces [el cambiar de carrera]. Porque de entrada no me gustaba que eran muchas teorías y que los maestros fueran felices con los alumnos que decían “en el libro tal, página tal, párrafo tal, dice esto” y que fueran los estrellas. Siento que nada más repetían lo que ya habían dicho antes, no decían sus ideas. No me gustaba eso. **Sí pensé cambiarme a la Escuela de Artes. Nada que ver. Pensé irme a arqueología; pensé irme a medicina forense. Muchas cosas. Pero quedó en mero pensamiento.** “Me voy a cambiar, me voy a ir”, pero no pasó mas que de la noche a la mañana>>. (CINTHYA. HPEL, alumna del 6º semestre, irregular, 24 años).

La carrera, y en algunos casos, cualquier carrera se convierte en un hilo conductor que permea la condición de eterno estudiante que no todos se permiten practicar<sup>45</sup>, y que permite comprender porqué “es mejor estudiar que no hacerlo”.

Recordemos lo que el padre de Cinthya menciona:

<<Como nosotros vivimos eso de que nos fueren a una carrera decidimos que cada quien estudiara lo que quisiera. Entonces “Ustedes busquen lo que les guste dentro del ámbito y nosotros les apoyamos **en lo que sea**”. Y ella nos dijo: “Voy por sociología”. Pues adelante con sociología. **Lo importante es estudiar**>>. (CINTHYA. HPEL, alumna del 6º semestre, irregular, 24 años).

---

<sup>45</sup> Esta investigación muestra que el sistema UNAM genera esta disposición en particular, dados los *habitus escolares* que en su interior se generan.

También la elección a la carrera de sociología se juega como puerta de escape a quienes otras asignaturas en la trayectoria escolar se antojan como difíciles, poco interesantes y a las que simplemente se desea evadir en el tramo de los estudios superiores.

La opinión de su hermana mayor respecto a la elección de la carrera: <<Fuimos juntas a sacar la ficha, y ella así como que “¿estás segura?”. Pues sí. Y me dijo, “pues haz lo que quieras”. Fue realmente por cómo la escogí: pues no tiene demanda, **no tiene matemáticas** (según yo como que no tenía matemáticas) ..., y entonces como que dijo “pues piensa, pues es tu futuro. Piensa bien lo que estás haciendo”. [...] No, no, como que fue el momento, y ya. Después me preocuparé por lo que viene >>. (CINTHYA. HPEL, alumna del 6º semestre, irregular, 24 años).

<<[...] De hecho me quedé un año más [en el CCH] **porque quedé a deber un par de materias [...] cálculo y estadística**, me parece [...] Yo pienso que de no haberme quedado, yo pienso que hubiese estado en otra carrera, tal vez en Economía o en Trabajo Social, cualquiera más o menos relacionada al ambiente sociocultural [...]>>. (JULIAN. HDEL, Alumno irregular recién egresado de la carrera).

<<[...] la dinámica a la que siempre recurrí [en las tareas escolares] fue que donde yo tuviera problemas, recurriría a mis padres para que me explicasen [...] siempre fue una dinámica que trataron de no ayudarme demasiado en mis estudios ..., **si tenía alguna duda, sobre todo en matemáticas**, iba “oye papá, no entiendo”, y ya me explicaba, quizá con otro método diferente al del maestro que tenía; mi mamá también [...] Yo entiendo que la educación de mis padres fue: “no porque

nosotros seamos maestros tenemos que hacer la tarea por ti”, y creo que eso me ayudó porque si no, hubiese sido muy dependiente de eso [...] Lo que sí preguntaban: “oye, ¿ya terminaste la tarea?”. Lo curioso es que nunca ejercieron una presión para que yo terminara una tarea>>. (LIZBETH. HPEL, Estudiante regular de 21 años).

<<[...] lo que he notado es mi capacidad para memorizar cosas, para entenderlas [...]. **No creo que sea inteligente... no sé ni multiplicar bien, ni dividir bien.** Solamente tengo algunas capacidades para mi campo, que son las Ciencias Sociales. Solamente para ese, pero de ahí en fuera, no>>. (LIZBETH. HPEL, Estudiante regular de 21 años).

<<[En la preparatoria] en el primer año me fue mal ya que reprobé materias, pero las saqué en extraordinario luego, luego. Entonces me regularicé al otro año, y de ahí las experiencias propias de un joven, y hasta cierto momento le atraen a uno las chicas, las fiestas o algo así, y entonces eso inclina que uno piense en cosas así, pero eso no impidió que yo terminara la preparatoria [...] Hice la preparatoria en cuatro años [...]>>.

Si algo define a un sociólogo en su proceso formativo en la FES Aragón es su constante indefinición, su indeterminación para dar cuenta de quién es como profesional en formación en complicidad con el espacio social de los estudios superiores que se juega también como un *no lugar* desde el que es incierta la siguiente posición a ocupar, por lo que en el caso de los agentes más agredidos simbólicamente, una de las salidas más inmediatas es su reproducción en el mismo campo escolar, estrategia propia del *habitus escolar* adquirido en su paso

por esta facultad, al menos en las condiciones aquí detectadas. Así es como los agentes poseedores de un habitus son a la vez poseídos por éste, como la figura del demonio de Maxwell retomada por Bourdieu para ejemplificar su fuerza y sus efectos en el dominio práctico, o como notas armonizadas rítmicamente en complicidad con el espacio social en una canción entonada por los agentes sociales, canción amiga, compañera y enemiga tal como se describe por Silvio Rodríguez:

Compañera

La canción es la amiga  
que me arropa  
y después me desabriga;  
la más clara y obscura,  
la más verde y madura,  
la más íntima  
la más indiscreta.

La canción me da todo,  
aunque no me respeta:  
se me entrega feliz  
cuando me viola.

La canción es la ola  
que me eleva y me hunde,  
que me fragua  
lo mismo que me funde.

La canción compañera,  
virginal y ramera, la canción.

## CONCLUSIONES

## LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE SOCIOLOGÍA. PERFILES SOCIOLÓGICOS DE UN PROBLEMA PEDAGÓGICO.

En tanto que seres clasificantes, los lectores han aplicado ya los esquemas propios de su posición social a este trabajo, confirmando los principios propuestos por Bourdieu. Como se comentó en su momento, el objetivo de las ciencias sociales no es centrarse en la construcción de las clases sociales sino la develación del espacio social y sus estructuras, que, a mi parecer se cumplió, aunque no está exento de errores y limitaciones.

Si las dos partes que componen esta tesis trataron de rescatar el enfoque relacional entre conceptos (sobre todo, la intitulada “Bourdieu en estado teórico”), y la relación de estos con el universo empírico y los instrumentos de trabajo, esta última parte de las conclusiones pretende rescatar la relación entre el investigador y la investigación, tanto en sus alcances como en sus límites.

La noción de **campo** puede articularse con la de las distintas posiciones que la componen, por lo que ser estudiante de la carrera de sociología en la FES Aragón entre el 2004 y el 2006 puede ser entendido como un **posicionamiento social** muy particular. El proceso de producción de esta posición social está íntimamente vinculado a los procesos electivos que los agentes en cuestión realizan, desde el proceso de selección de los aspirantes por parte de la institución, como la misma elección que hacen los agentes por la institución, así como los capitales

constitutivos de cada posición, los cuales sirven tanto como puerta de acceso como de permanencia en esta facultad.

Como todo proceso social, la dinámica que aquí se juega opera en función directa tanto a estos capitales como por los *habitus* que se producen y reproducen en este espacio social. El bachillerato de origen a los estudios superiores opera como un capital eficiente de distinción al momento de la selección y de las elecciones por parte de sus agentes participantes.

Recordando que la permanencia prolongada en una posición social también es exposición a un ambiente simbólico (el del campo en cuestión), los *habitus* de los estudiantes analizados, vistos en conjunto holístico, remiten a una **indeterminación**. Siendo los HDEL el grupo de quien se esperaría una mejor disposición a la carrera de sociología por las características ya descritas, y además de constituir la segunda clase minoritaria en términos numéricos, su poco impacto positivo en las demás clases construidas se revierte en el impacto negativo de éstas sobre aquéllos. Además, la carrera de sociología de la FES Aragón es menos apreciada por ser una carrera considerada “pequeña” y de poca demanda al ser comparada con otras de mayor *rating* como es el caso de Comunicación y Periodismo o Derecho, por ejemplo. Esta distinción opera como un signo de diferenciación en su sentido negativo, es decir, que no considera a todas las carreras impartidas como iguales a pesar de ser parte de la misma institución. Y no es de asombrar esto si se parte del supuesto sociológico que la sociedad es un sistema de diferencias diferenciadoras productoras a su vez de

distinciones sociales y simbólicas. Un estudiante de derecho o de medicina, o de odontología, aunque pueden tener dificultades para poner un despacho, acceder a hospital o abrir una clínica, no tienen el mismo problema de incertidumbre o de indefinición. Como se trató en su momento, los *habitus* son operadores de cálculo inconsciente, prerreflexivo, y llevan consigo un conocimiento práctico del futuro (protensión) como del pasado (retención), que en los casos mencionados no se problematiza tanto como en la carrera de sociología. Este es el problema del reposicionamiento social.

Por contraste a lo que proponía Marx sobre la emancipación de la clase explotada por medio de la alquimia de la “conciencia de clase”, Bourdieu considera que se está más cercano a una especie de “inconsciencia de clase” a causa de los *habitus de clase* que llevan a aceptar el mundo tal cual es antes que rebelarse a él, gracias al dominio práctico que incorporan los agentes expuestos a las estructuras sociales externas a ellos. De allí que la incertidumbre de los estudiantes de la carrera de sociología, no sea sino la incorporación de la incertidumbre externa a la que ha sido remitida la disciplina no sólo en la FES Aragón exclusivamente, sino en el terreno general de las Ciencias Sociales, en donde, por ejemplo, suele confundirse con frecuencia un “problema social” (acto de sociología espontaneísta) con un genuino problema científico (acto de conquista contra el sentido común, construcción sistemática y constatación teórica y empírica), y en el extremo suele confundirse la rigurosidad propia de la actividad reflexiva (sistematicidad metódica) con la rigidez del pensamiento ortodoxo (dogmatización).



Si bien Bourdieu parece identificar explícitamente que hay dos tipos de *clases* (la real y la teórica), hay otras dos que pueden formularse de manera complementaria: la *clase estadística* y la *clase lógica*, dando lugar a cuatro categorías clasificatorias. La **clase movilizad**a es la que se denomina también como “clase real”, o sea, el conjunto de agentes reunidos en el espacio físico por intereses comunes pero no necesariamente agentes sociales próximos en el espacio social y simbólico. Es el grupo objetivo movilizad

o en las calles de las ciudades por lo general por demandas políticas, intereses comunitarios o ideales compartidos, las asociaciones y clubes, etc. La sociología espontánea tiende a percibir ingenuamente al grupo como homogéneo, mientras que la sociología científica debe luchar contra la inmediatez de lo dado por medio del uso de herramientas científicas pertinentes por medio de rupturas y vigilancias epistemológicas. La construcción de categorías derivadas de la práctica informativa o bien de la práctica institucional tiende a la construcción de la creencia en la existencia efectiva de esas “clases” como si fueran reales. La **clase estadística** es la que se construye con ayuda de instrumentos de medición de opinión pública de tipo cuantitativo y cualitativo (encuestas, cuestionarios, etc.), o bien con categorías institucionales de carácter oficialista (los “jóvenes” y la gente de “la tercera edad”, los “inmigrantes”, etc.) agrupando a los agentes por sus respuestas dadas bajo rubros similares sin otro objetivo más que generar un perfil estadístico, propio de los censos oficiales como el INEGI, o las encuestas periodísticas de radio o televisión, pero carentes de la lógica científica. La clase estadística, como instrumento de dominación, también tiende a la producción de la creencia de la existencia real las clases que enuncia. De ahí que en las luchas

políticas suele decirse que “los pobres son primero”, condenando a los “pobres” al anonimato numérico, producto de las estadísticas oficiales. La **clase lógica** no es sino la objetivación de la subjetividad de agentes sociales en tanto seres clasificantes en el espacio social; son las clasificaciones del sentido común y, por lo tanto, del sentido práctico, propio de la posición social ocupada al momento de manifestar el agente social su “opinión del mundo”. Es el “punto de vista” que se da desde una posición social particular. Estas clasificaciones son el resultado de la lucha de enclasmientos en las que los mal clasificados en el espacio social se oponen para mejorar su condición actual y los mejor ubicados también producen clasificaciones “legítimas” respaldadas por su condición dominante<sup>1</sup>. Estas se convierten en taxonomías sociales que llevan implícito el conocimiento práctico de las posiciones ocupadas en los diversos campos sociales objetivadas lingüísticamente en las prácticas sociales cotidianas en los pares opuestos y excluyentes tales como: bonito / feo, naco / fresa, centro / periferia, distinguido / vulgar, etc. Las diversas entrevistas realizadas a los estudiantes en esta investigación dan cuenta de este fenómeno.

Finalmente, la **clase teórica** es la que se construye con base a la disciplina científica, que si bien toma como objeto de estudio realidades empíricas tangibles como las clases movilizadas, la aproximación se realiza con rompimientos

---

<sup>1</sup> [...] los clasificados, los mal clasificados pueden rechazar el principio de clasificación que les impone el peor lugar. De hecho, como la demuestra la historia, ha sido casi siempre bajo la dirección de aspirantes al monopolio del poder para juzgar y clasificar, a menudo seres mal clasificados, al menos en ciertos aspectos, como los dominados han podido escapar a la atadura de la clasificación legítima y transformar su visión del mundo al liberarse de esos límites incorporados que son las categorías sociales de percepción del mundo social”, Bourdieu, P., “Clase inaugural”, en Sociología y cultura, pp.58-59.

epistemológicos para no caer en la fascinación del espontaneísmo sociológico. Definitivamente, una clase teórica se auxilia de las otras tres clases comentadas, pero se distingue por ser construida bajo el principio relacional entre conceptos teóricos y de éstos con la realidad empírica que se analiza, en el doble sentido del ir y venir entre la teoría y la empiria produciendo los ajustes pertinentes en este movimiento dialéctico. Esta taxonomía de las clases sociales así propuestas pretende cumplir también el ideal bourdiano de ser un *auctor* antes que un *lector* a fin de permitir el desarrollo de la ciencia y sus supuestos.

Me parece que sin duda toda la primera parte que se pretendió trabajar con el problema de la *identidad profesional* el tropiezo recurrente estriba en que la labor estaba apoyada en la construcción de clases estadísticas antes que en la lógica de las clases teóricas, además de la evidente desvinculación entre mi cultura teórica elegida y mi universo empírico. El concepto de identidad tuvo dificultades desde su dimensión teórica por diversas razones, pero en particular por ser multisignificante y de no tener posibilidad resolutive en esta dimensión y de la consecuente dificultad para asir una realidad empírica particular, ya que tanto puede rescatar la noción de pertenencia y / o exclusión a un lugar o grupo, como también la idea de representación o imaginario social, tanto en su postura objetivista o subjetivista, mientras que los conceptos de Bourdieu me fueron más didácticos rescatando las mismas nociones pero distinguiendo lo que la categoría de identidad no me permitió. Si bien la segunda parte no se salvó necesariamente de errores y de imprecisiones, en este momento objetivante el dar cuenta de ello

debiera ser también un logro en tanto que ahora puede visualizarse de manera total lo realizado tanto en sus alcances como en sus límites.

Uno de los mayores beneficios que se obtiene con este trabajo es la satisfacción de profundizar más seriamente con un autor específico, en este caso, Pierre Bourdieu, sin que ello me vuelva un experto en su obra. Me es más claro ahora el porqué considera que sus aportaciones conceptuales carecen de toda la parafernalia con la que se adornan las “grandes teorías” a las que el pensamiento escolarizado tiende de continuo en sus prácticas escolares<sup>2</sup>. Este logro podría obnubilarse por la limitante (casi excluyente) de no incorporar a otros autores en el análisis de la segunda parte, tanto a favor de su obra como los críticos a la misma<sup>3</sup>. Sin embargo, considero que el intento valió la pena.

La imposibilidad de entender correctamente en durante el proceso de investigación que cuando Bourdieu habla de que la distribución estadística de los diversos capitales en juego devela la estructura del espacio social, me llevó a no distinguir entre la clase estadística y la clase teórica, lo cual sólo me quedó claro después de los comentarios realizados en el Examen de Candidatura por parte del cuerpo sínodo, en donde la dificultad de lectura de las tablas estadísticas fue un comentario general y un punto a tratar en la corrección posterior.

---

<sup>2</sup> Vid. “Espacio social y espacio simbólico”, en *Capital cultural, escuela y espacio social*, ed. Siglo XXI, México, 2002, p. 24.

<sup>3</sup> Sólo citaré la obra de Bernard Lahire (dir.), *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*, ed. Siglo XXI, Argentina, 2005, en donde se embiste una serie de agudas observaciones a este prolífico sociólogo. Sin embargo, como menciona Patrice Pinell en la entrevista realizada para este trabajo, “es más fácil criticar a un autor como Bourdieu por su importancia que a un autor menor”.

Cuando se entiende que esta investigación nace de inquietudes genuinamente pedagógicas (las constantes indefiniciones por parte de los estudiantes de la carrera de sociología en los ámbitos ya comentados), el uso de herramientas e instrumentos sociológicos no demerita su dimensión pedagógica, mucho menos cuando queda claro que los límites entre las disciplinas sociales en la actualidad son más administrativos antes que disciplinares. Por ejemplo, cuando se piensa en el problema de la vocación (tema eminentemente pedagógico), con esta investigación queda claro que la clase HDEL la experimenta sólo cuando una serie de factores tales como la cercanía geográfica, la ausencia de matemáticas profundas, la justificación de la existencia, etc., se conjugan para producir una sensación subjetiva de bienestar propia del fenómeno vocacional.

En el mismo rubro, esta investigación también es una llamada de atención en relación a la producción de sociólogos en la FES Aragón, en cuanto a lo que toca a la parte de las prácticas escolares de la institución. No se está produciendo a sociólogos científicos, ni mucho menos a investigadores sino, en el mejor de los casos, algo parecido a un híbrido entre filósofo y teórico social, pero no necesariamente a un sociólogo. Siendo los mismos profesores *sociólogos escolares* (pero no necesariamente investigadores sociales), la sociología que se transmite por un lado es una sociología escolar promotora de “teorías teorísticas” ausentes de todo contacto con una realidad empírica, y por el otro, de una sociología ingenua, espontaneísta, carente de un corpus teórico sistematizado. En mi opinión, esta es una de las más agudas debilidades de la carrera que le permean la devaluación como oferta escolar al no producir sociólogos

propriadamente dichos más que de nombre en el título escolar<sup>4</sup>, que por la constitución originaria de su formación en los estudios superiores tienden a ser laboralmente captados mucho más por el mercado escolar que ningún otro<sup>5</sup>.

¿A quién le puede interesar producir sociólogos? Como dice Bourdieu <<una competencia tendrá valor mientras tenga un mercado>><sup>6</sup>, y al entender que la transmisión de la disciplina sociológica es la transmisión de una competencia (aunque sea teorizante como es el caso en la FESA), los principales promotores de la misma son los enseñantes en el marco institucional. Así, la “competencia” propriadamente dicha, en vez de ser entendida como una habilidad personal, puede ser comprendida como un “capital” al tratársele como un “valor”, promoviendo la constitución de un mercado cultural en el que la carrera de sociología, aunque devaluada, posee existencia efectiva gracias al mecanismo –entre otros- de imposición que se practica en los estudiantes menos aventajados o, para explicarlo en términos de Bourdieu, con menos capitales que se configuran como recursos eficientes en este campo escolar.

[...] la gente que quiere defender hoy en día su valor como poseedora de un capital de [sociólogo] se ve obligada a defender la existencia del mercado [de la sociología],

---

<sup>4</sup> En la entrevista realizada al Doctor Patrice Pinell menciona que la mejor manera de aprender sociología es iniciando una investigación. Dada su trayectoria personal del campo de las ciencias naturales hacia las ciencias sociales en Francia, él mismo reconoce como una ventaja positiva el no haberse contaminado con las grandes discusiones teóricas que traían sus compañeros provenientes de las ciencias sociales y de las que debían de tomar distancia en los seminarios impartidos por Pierre Bourdieu y su equipo.

<sup>5</sup> Muy recientemente, el Comité Académico de la Carrera de Sociología de la FES Aragón ha reconocido de manera abierta que la mayor parte de sus egresados se incorporan a laborar en el rubro de la ecuación.

<sup>6</sup> “El mercado lingüístico”, en Sociología y cultura”, Op. Cit., p. 147.

es decir, en particular, la reproducción de los consumidores de [la sociología] por medio del sistema escolar. Cierta tipo de conservadurismo que llega a ser patológico, del sistema escolar sólo se comprende basándose en esa simple ley que dice que una competencia sin mercado pierde todo su valor, o, para ser más exactos deja de ser un capital [...] para convertirse en una simple competencia [...] <sup>7</sup>.

Lo anterior permite comprender a la vez la razón de las luchas particularmente encarnizadas al interior de la carrera entre diversos grupos de profesores: si la competencia producida en los estudiantes de la carrera –*habitus* y capital simultáneamente- es meramente la de una sociología escolarizada, en los procesos de reconversión de estudiante a docente –el destino más inmediato posible- , el nuevo posicionamiento lleva consigo nuevos intereses ligados a la posición adquirida, la de trabajador-docente.

Y en una carrera tan poco privilegiada al interior de la FESA en cuanto a la distribución de recursos institucionales, sus agentes tienden a protegerlos encarnizadamente en tanto que en ello le va parte de la reproducción social de la existencia misma. Por ejemplo, se escucha a profesores de la vieja guardia decir <<están golpeando a la carrera>> cuando administrativamente ha sido nombrado un jefe de carrera o secretario técnico no acorde a sus intereses de grupo y son capaces de grillar para la remoción de los tales hasta por la “afectación” de **una hora de apoyo económico** o de **una asignatura más**. De allí que las posiciones más codiciadas en este caso particular tiendan hacia la de profesor de carrera de

---

<sup>7</sup> *Íbid.* He modificado lo que está entre corchetes para adaptar al caso de esta investigación. El texto original habla de mercado y capital lingüístico, pero encaja perfectamente en este contexto.

tiempo completo (posición escasa y, por lo tanto, codiciada) o en su defecto apostar por las funciones académico-administrativas por ser ambas las mejor remuneradas.

También la construcción de clases teóricas puede ser auxiliar para comprender el porqué de la devaluación de una carrera como ésta al interior de la FES Aragón, y el bajo rendimiento escolar o los índices de suicidio escolar comparados con otras carreras impartidas en la misma escuela. No puede tener el mismo rendimiento un estudiante que escogió la carrera como su primera opción, que alguien a quien la carrera le es una imposición, lo que a su vez se retraduce en la interiorización de la mala clasificación social de la que son presa, lo que subjetivamente les lleva a reconocerse como alumnos de segunda o tercera categoría al saberse rezagados o al haber experimentado antes el rechazo al pedir otra carrera en la misma UNAM<sup>8</sup>.

Otro aspecto más. El cambio de nominación de Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) a Facultad de Estudios Superiores si bien se mira como mérito de la escuela misma por parte de su cuerpo académico-administrativo, la visión no es igual, al menos para los estudiantes de la carrera de sociología. Y es que el hecho de ligeros cambios en la infraestructura en los salones de la escuela (pizarras blancas, aparatos de televisión y dvd por aula, etc.) no se corresponde con un verdadero avance cualitativo, ya que como sarcásticamente mencionan algunos estudiantes: “El hecho de tener cortinas en los salones ahora no te

---

<sup>8</sup> *Vid.* Los casos de Julián y de Gina, respectivamente en las entrevistas.



convierte en Facultad”, pues aunque estos agentes sociales no saben a ciencia cierta qué desean o de qué adolecen en su proceso formativo, lo que sí pueden detectar es que esos artilugios no suplen necesidades más esenciales.



Como verdadero fetiche, el certificado de acreditación de la carrera de sociología de la FES Aragón es promotor de ideas, creencias y sensaciones que no son las mismas entre los agentes participantes en el juego de las acreditaciones.

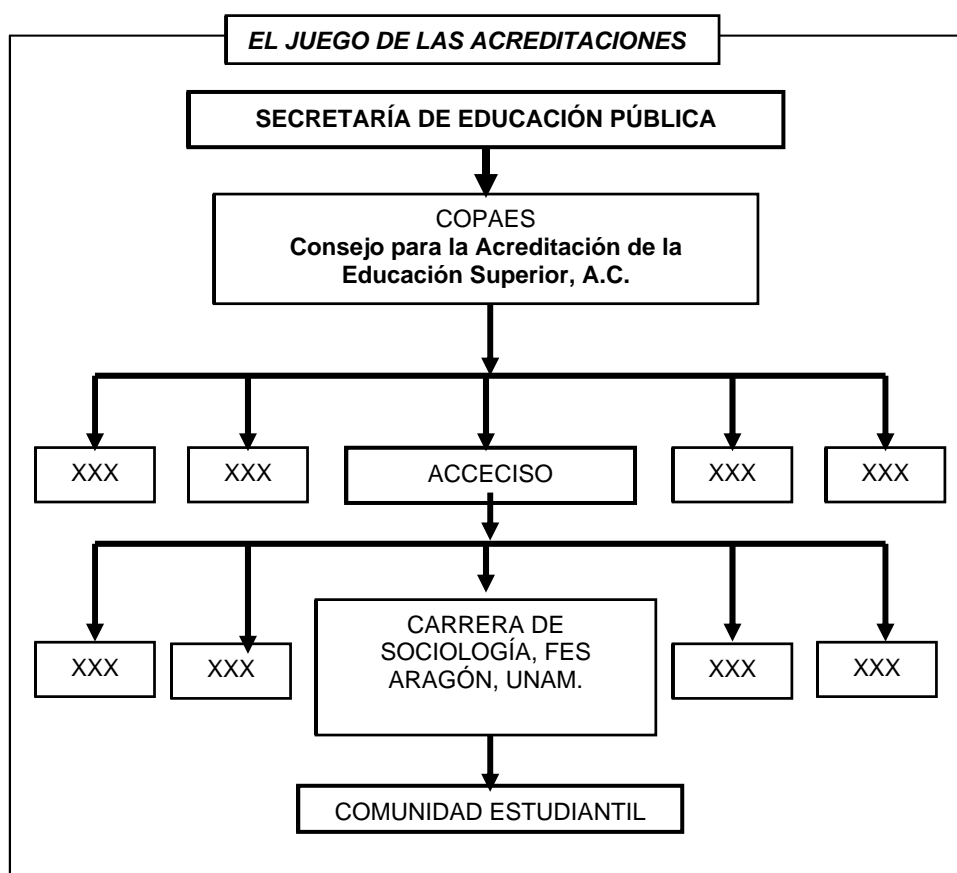
El colage fotográfico también tiene la intención de enfocar algo que a estas alturas podría parecer obvio, pero no por ello evidente. Me refiero al hecho de que en la ciudad de México y sus zonas cercanas la acumulación de capitales de todo tipo se da geográficamente hacia la zona sur, con las mejores zonas residenciales, los mejores centros comerciales y de negocios, las mejores zonas culturales, las mejores zonas arboladas y en donde se ubica propiamente la Ciudad Universitaria, el campus central de la UNAM. Por contraste, la zona oriente, donde está ubicada la FES Aragón, es tierra árida, zona donde hubo lagos y que la mancha urbana secó para su expansión, donde el ambiente es poco amigable para el crecimiento de zonas verdes, y que coincide con la escasa acumulación y desarrollo de cultura competitiva, produciendo y reproduciendo una cultura de segunda o tercera categoría. Estas condiciones físicas, externas, también se incorporan en los agentes sociales de la FES Aragón, empalmándose con los tratos secos, las luchas áridas y las condiciones ásperas en las que se desenvuelven los actores de esta institución. Sin afán de ser puntilloso podría sugerir que la FES Aragón tiene un último bastión que le evita la denigración absoluta, y es su pertenencia, al menos institucional, con la UNAM. Como se solía promover y decir en spots publicitarios de antaño por radio: “Esto también es la UNAM”. Este capital simbólico puede jugarse (como todo capital) en sentido positivo o en sentido negativo, como hasta ahora se ha jugado. En su sentido positivo podría reconvertir los recursos a los que lícitamente tiene derecho potencializándolos a través de una mejor redistribución de los mismos por medio de inversiones mejor orientadas a la generación y acumulación del mismo capital

simbólico ya que tarde o temprano se reconvertirá éste en capitales de las otras especies, incluido el capital económico.

Lo anterior lleva a preguntarse cómo es que una carrera que ha conseguido una escasa acumulación de bienes de todo tipo en cuanto a estructura y volumen, haya logrado recientemente la acreditación como carrera certificada por la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales (ACCECISO). De nuevo, recurriendo a la analogía del espacio social como sitio de juego, se puede entender que la carrera de sociología de la FESA ha ingresado al juego de las acreditaciones que no es sino capital simbólico operando eficientemente en el campo educativo. Como se puede entender, la comunidad estudiantil es objeto del proceso de acreditación institucional a través de sus planes de estudio: cada asignatura, cada semestre, y los medios de titulación son el referente obligado en esta área. No obstante, la institución escolar acreditadora fue sometida recientemente por sus autoridades a un proceso de auscultación, aparentemente minuciosa con el fin de conseguir la acreditación por medio de un organismo certificador que a la vez ha tenido que ser acreditado por el COPAES, y a la vez éste por la SEP.

A pesar de las obvias deficiencias en las que se halla la carrera de sociología por cuestiones estructurales (es una de las de más bajo presupuesto asignado, tiene sólo tres profesores de carrera, sufre constantes recortes y ajustes, y podría mencionarse más), la sorpresa general entre estudiantes y alumnos fue que aprobó la acreditación por cinco años, razón por la que me interesó preguntar en

las entrevistas a los estudiantes su parecer al respecto y me motivó a conocer otros detalles más. Indagué que la acreditación tiene un costo económico según se puede comprobar en el formato de contratación de prestación de servicios en el sitio web de la asociación<sup>9</sup>. Tras conocer el dictamen de acreditación de la carrera de sociología de la FES Aragón personalmente entré al sitio web de la asociación. Me llamó la atención que había una página dedicada a los programas que han acreditado, 84 en total hasta hoy<sup>10</sup>, pero no algún sitio en el que mostraran los programas no acreditados, por lo que solicité la información vía telefónica sin éxito y mi sorpresa fue mayor al saber que no había constancia pública de programas no acreditados.



<sup>9</sup> <http://www.acceciso.org.mx/procedimiento.html>

<sup>10</sup> <http://www.acceciso.org.mx/acr.html>

Decidí objetivar por la vía conceptual de Bourdieu. En tanto que la ACCECISO también recibió el reconocimiento del COPAES (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior) por un tiempo determinado, en el reconocimiento otorgado a los 84 programas mencionados se jugó su propio reconocimiento como organismo acreditador. De la misma manera en el que el IFE dictaminó la legalidad de las pasadas elecciones en julio de 2006 y con ese reconocimiento se legalizó a sí mismo, el COPAES otorgó a la ACCECISO su reconocimiento para otorgar reconocimiento legal a otros. Tan sólo por curiosidad mencionaré que el reconocimiento otorgado también tuvo un costo económico derogado por la ACCECISO.

Sin embargo mi sorpresa fue mayor al saber que también el COPAES mismo necesita del reconocimiento oficial de una instancia superior como la Secretaría de Educación Pública (SEP) para ejercerse como organismo acreditador<sup>11</sup>. No es difícil percatarse que el Estado y sus instituciones componen el gran campo en el que convergen los demás campos sociales y en el campo educativo, relativamente autónomo, no está exento de los efectos de esta relación impuesta.

Aunque aparentemente la carrera de sociología se benefició de la acreditación otorgada, me parece que quien más se benefició fue la ACCECISO ya que en el acto de otorgar el reconocimiento a las instituciones de educación superior en el área de las ciencias sociales allí mismo ella obtiene su reconocimiento como

---

<sup>11</sup> [http://www.copaes.org.mx/que es el copaes/que es el copaes.htm](http://www.copaes.org.mx/que_es_el_copaes/que_es_el_copaes.htm)

instancia acreditadora, y así se consolida en esta función, ocurriendo lo mismo hacia el COPAES y la misma SEP.

Finalmente, como todo trabajo humano éste no escapa de ser perfectible en muchos de sus aspectos. Sin embargo, de manera conjunta con los miembros lectores se considera pertinente el llegar hasta este punto sabiendo que las deudas no saldadas en esta investigación se irán trabajando y retomando en el propio trayecto profesional en otra condición distinta a la de estudiante de posgrado.

## ANEXO 1

### CUESTIONARIOS

En primer lugar se presenta el cuestionario aplicado a los alumnos de primer ingreso para el semestre escolar 2005-1. Este es el instrumento que se usó bajo la influencia de las inquietudes sobre “identidad profesional” que tenía el propósito de objetivar el problema y complementarse después con entrevistas a los alumnos.

Se presenta el formato tal cual aplicó a los estudiantes de primer ingreso. Las razones para trabajar con un espacio tan reducido son simples. Al no ser profesor titular de los grupos a investigar, me vi en la necesidad de solicitar la disposición de los profesores para su aplicación, lo que significa tiempo donado para este fin. Y así como la lógica de la mercadotecnia contemporánea promueve signar el precio de las mercancías ofertadas restando centavos para provocar un efecto psicológico de menor precio del real (como cuando un producto se proyecta vender en \$ 500 pesos, la estrategia publicitaria es la de anunciarlo en \$ 499.90), cuando los profesores me preguntaban sobre la extensión de tiempo yo sólo presentaba una hoja carta escrita por ambos lados. Con la misma intención se buscaba que los alumnos no percibiesen treinta y un tópicos a contestar como un mundo de hojas que les imponía un agente extraño a ellos, pues para ese momento no eran mis alumnos ni sabían quién era yo y sólo contaba con su buena disposición para responder el cuestionario.

El segundo instrumento, ya más influido con las nociones de la economía de las prácticas sociales de Pierre Bourdieu, se organizó en una lógica similar en dos hojas y cuatro páginas para evitar la sensación de estar expuestos a un largo interrogatorio. Éste es el que se aplicó a los alumnos de tercer semestre, los mismos que un año antes me habían respondido el primer cuestionario, a los de cuarto, sexto y octavo, abarcando así la mayor parte de la población de la carrera en cuestión.



CUESTIONARIO APLICADO A LOS ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO

--	--	--

## CUESTIONARIO PARA ALUMNOS DE SOCIOLOGÍA DE PRIMER INGRESO

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Colonia: \_\_\_\_\_

1) Formación escolar del padre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Ocupación: \_\_\_\_\_

2) ¿Desde cuándo?: \_\_\_\_\_

3) Formación escolar de la madre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Ocupación: \_\_\_\_\_

4) ¿Desde cuándo?: \_\_\_\_\_

5) Ingreso económico familiar: Menor a \$ 5000 ( ); Entre \$ 5000 y \$7000 ( ); Entre \$ 7000 y \$ 9000( ); Entre \$ 9000 y \$ 12000( ); Entre \$ 12000 y \$ 16000( ); Mayor a \$ 16000 ( )

6) Número de dependientes de este ingreso: \_\_\_\_\_

7) La casa habitación en que vives es: Propia ( ); Rentada ( ); Prestada ( )

8) Los tiempos de esparcimiento y de convivencia familiar, ¿en qué los ocupan (ir al cine –indicar tipo de películas que suelen ver, frecuencia, etc.-, jugar en casa –indicar qué, cada cuando, duración-, viajar –a dónde, en qué periodos del año-, visitar familiares –cuáles, con qué frecuencia-, etc.)?

\_\_\_\_\_

9) El bachillerato de donde provienes, ¿era la elección que buscabas? Si la respuesta es NO, indicar cuál y por qué. \_\_\_\_\_

10) ¿Desde cuándo vislumbraste hacer estudios universitarios?: Desde pequeño ( ); Desde la formación secundaria ( ); Desde la formación primaria ( ); Desde la formación del bachillerato ( ); No lo tenía en realidad planeado ( )

11) ¿Consideras que ingresas a la educación superior con una buena formación escolar previa? Explícalo brevemente: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12) Razón o motivo principal para ingresar a la universidad (Puedes escoger más de una opción. De ser así, poner el número 1 a la principal motivación, 2 a la que le sigue, etc.): Darle continuidad a los estudios de bachillerato ( ); Ser alguien en la vida ( ); Agradar a mis padres ( ); Prepararme para el trabajo ( ); tener mejores oportunidades laborales ( ); Otro (explicar) ( )

\_\_\_\_\_

13) ¿Cómo consideras tu ingreso a la universidad?: *Importante*. Es un logro al que no cualquiera accede en la vida. Mucho ( ), Poco ( ), Nada ( ); *Emocionante*. Se presenta como una nueva experiencia, desconocida Mucho ( ), Poco ( ), Nada ( ); *Es una meta personal propuesta al fin alcanzada* Mucho ( ), Poco ( ), Nada ( ); *Un deber*. Es la forma de corresponder a mis padres su apoyo. Mucho ( ), Poco ( ), Nada ( ); *Un ciclo más en mi formación personal*. Es una etapa, entre otras más, dentro de mi trayectoria escolar Mucho ( ), Poco ( ), Nada ( ).

14) ¿Es la ENEP Aragón la escuela superior donde deseabas ingresar? De ser NO la respuesta, decir cuál y porqué: \_\_\_\_\_

15) ¿Se te asignó el turno (matutino/vespertino) que más te convenía? \_\_\_\_\_

16) ¿Consideras que la ubicación de la ENEP Aragón es la más adecuada por la zona, vías de acceso, los medios de transporte, etc.? ¿por qué? \_\_\_\_\_

17) ¿Tienes “influencias” (relaciones sociales) que te ayuden a incorporarte al mundo laboral (es decir, no te preocupas por acceder al campo laboral)? \_\_\_\_\_

18) ¿Fue la carrera de Sociología tu primera opción? De ser NO la respuesta, indicar cuál era.  
\_\_\_\_\_

19) ¿Cuál es la idea que tienes sobre la carrera de sociología como una profesión en la que estás a punto de ser formado y de la que vas a sostenerte económicamente?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

20) ¿En qué te contribuye a tu imagen como profesional en formación el estar en la carrera de sociología?  
\_\_\_\_\_

21) ¿A quién consideras más adecuado para dar orientación vocacional?: Los padres ( ); Orientadores escolares ( ); La coordinación de carrera ( ); Los medios de comunicación ( ); No sé ( )

22) ¿Consideras que la coordinación de la ENEP Aragón te ha dado la información pertinente acerca de la carrera, de lo que es, el perfil que se espera de ti en ella, del perfil de egreso y del campo laboral en el que puedes emplearte?  
\_\_\_\_\_

23) Menciona 5 características profesionales que definen e identifican a un “buen” sociólogo:

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_
- e) \_\_\_\_\_

24) Tras terminar tu formación profesional de sociólogo en la ENEP Aragón, ¿en cuál sector te gustaría ingresar a trabajar?: Público ( ); Privado ( ); ONG's ( ); No lo sé aún ( ).  
¿Por qué? \_\_\_\_\_

25) ¿Qué te motivó a elegir la carrera de sociología como la opción profesional a la que te has de dedicar en los siguientes años de tu vida?: Los contenidos temáticos en cursos previos a la universidad ( ); La buena imagen de algún profesor relacionado a la carrera ( ); Recomendación y comentarios de conocidos ( ); Una buena percepción acerca de algún sociólogo que conociste ( ); La premura de tener que elegir una carrera por causa del “pase automático” en la UNAM ( ); Es el medio de ingreso a la UNAM para después reubicarme en la carrera que busco ( ); No la elegí, me “tocó” esta carrera al ingresar a la UNAM ( ); Otro ( ) \_\_\_\_\_

26) Menciona los teóricos de la sociología que consideres más importantes y representativos en la disciplina: \_\_\_\_\_

27) ¿Cuál es el medio por el cual has conocido qué es un sociólogo y qué hace?: Revistas ( ); Libros ( ); Televisión ( ); Radio ( ); Conferencias ( ); Ninguno ( ); Otro ( ) \_\_\_\_\_

28) ¿Conoces algún tipo de publicación en la que se traten temas desde el punto de vista sociológico? De ser SÍ la respuesta, indicar cuál: \_\_\_\_\_

29) ¿Cuál es la principal aportación del sociólogo como profesional a la sociedad?  
\_\_\_\_\_

30) ¿Con cuál imagen identifican más al sociólogo como profesional tus conocidos? Burócrata ( ); Funcionario ( ); Intelectual ( ); Revolucionario ( ); Líder social ( ); No es muy clara su imagen ( ); Otra ( ) \_\_\_\_\_; Ninguna de estas ( ).

31) Teléfono y/o correo electrónico donde se te pueda contactar:

---

SEGUNDO CUESTIONARIO APLICADO A LOS ALUMNOS  
DE 3º, 4º, 6º Y 8º SEMESTRES

Instrucciones: Señala con una "X" la respuesta que creas conveniente, y anota en los espacios lo que se te indica. En algunas preguntas se te piden ambas cosas.

### SECCIÓN I

<b>Nombre:</b>				<b>Sexo:</b> (M) (F)		<b>Fecha:</b> / /		
<b>Edad:</b>		<b>Semestre:</b>		<b>Grupo:</b>		<b>Turno:</b> (Mat) (Vesp)		
<b>Estado civil:</b>		Soltero(a)	Casado(a)	Divorciado(a)	Unión libre	Separado(a)	Viudo(a)	<b>Con hijos</b>
<b>Colonia:</b>				<b>Delegación o municipio:</b>				

### SECCIÓN II

ESCOLARIDAD FAMILIAR								
	Ninguna	Primaria	Secundaria	Técnica	Bachillerato	Licenciatura	Posgrado	No sé
Abuelo paterno								
Abuela paterna								
Abuelo materno								
Abuela materna								
Padre								
Madre								

a) OCUPACIÓN E INGRESO MENSUAL DE TUS PADRES								
	Desempleado	Trabajo doméstico	Empleado	Empleado de gobierno	Empresario	Autoempleado	Jubilado	Otro
Padre								
Madre								
Aproximadamente a cuánto asciende el ingreso mensual familiar neto en pesos.								
Menor a \$3000	\$3000 a \$6000	\$6000 a \$9000	\$9000 a \$12000	\$12000 a \$16000	Mayor a \$16000			

<b>La casa habitación que usas es</b>		Propia	Rentada	Prestada					
<b>La recámara que usas es</b>		personal	compartida	No tienes					
<b>¿Tienes espacio especial para estudiar en casa?</b>		Sí		No					
<b>¿Posees librero en casa?</b>		Sí		No					
<b>Especifica en cálculos porcentuales cómo tienes distribuido el material que utilizas en la carrera</b>		Libros	Fotocopias	Enciclopedias Otro especificar					
<b>Indica cuáles bienes tienes en casa</b>	Teléfono		Lavador a de ropa	Secadora de ropa	Horno de microondas	Lavavajillas	TV con servicio de		
	Particular	Celular					Antena	Cable	Vía satélite
<b>Usas Internet</b>	Frecuentemente		De vez en cuando		Poco	Nada			
<b>Básicamente lo usas para</b>	Tareas escolares		Entretenimiento		Amigos	Otro:			
<b>Accedes a Internet desde</b>	Casa		Escuela		Trabajo	Café	Amigos		

<b>¿Tienes computadora en casa?</b>	PC/Lap Top	PI	PII	PIII	PIV	<b>con</b>				
		AMD Athlon				Lector de CD	Quemador de CD	Lector DVD	Impresora	Fax Modem
Sí	No	Mac	iMac							

<b>¿Qué tipo de transporte utilizas para ir a la escuela?</b>	Público	Propio	Familiar	De la empresa	No uso
<b>¿Cuánto tiempo realizas para trasladarte a la escuela?</b>					

<b>Además de estudiar, ¿desempeñas algún trabajo por un ingreso?</b>			
¿Cuántas horas trabajas a la semana?	Menos de 20 horas	Entre 21 y 40 horas	Otro
¿Contribuyes al ingreso familiar?	Sí	No	
¿Es fundamental tu ayuda económica en casa?	Sí	No	
El ingreso que percibes, ¿es sólo para sostener tus gastos personales?	Sí	No	
¿Necesitas trabajar para poder estudiar?	Sí	No	
Si la empresa donde laboras es familiar, ¿recibes ingreso por tu labor?	Sí	No	
¿Se relaciona el trabajo que realizas con la carrera que estudias?	Sí	No	

**SECCIÓN IV. Puedes indicar más de una opción, según sea tu caso, y ordenar con números, en donde 1 sea el de mayor frecuencia, 2 el que le sigue jerárquicamente, y así en lo sucesivo.**

a)

Vives con:	Ambos padres	Padre	Madre	Hermanos	Abuelos	Tíos	Amigos	Pareja	Solo	Otro	
Nº de hermanos :	Posición que ocupas entre tus hermanos:										
	¿Cuál?					Universidad					
¿Cuenta alguno con alguna licenciatura?	Sí	No									
La relación familiar más estrecha medida en años, ha sido con:	Ambos padres	Padre	Madre	Hermanos	Abuelos		Tíos		Primos		Otro
					Maternos	Paternos	Maternos	Paternos	Maternos	Paternos	
La relación personal más estrecha fuera de la familia es con:	Compañeros de escuela	Amigos antaños	Vecinos del barrio	Compañeros del club	Compañeros de trabajo	Amigos de la iglesia	Otro				

b) Por favor anota en el recuadro correspondiente lo que se te solicita

Del siguiente listado, señala en el cuadro qué actividades te inculcaron en tu familia, en la escuela, o tus amistades y que aún practiques de forma cotidiana hasta hoy.	Actividad (es)	Familia	Escuela	Amistades
	1. Religión (indicar cuál)			
	2. Lectura (de qué tipo)			
	3. Asistencia a conciertos (género)			
	4. Escuchar música en casa (indicar género)			
	5. Asistencia al teatro (indicar frecuencia)			
	6. Espectáculos deportivos (indicar cuáles)			
	7. Visita a museos (indicar frecuencia)			
	8. Visita a galerías de pintura			
	9. Paseos (indicar frecuencia)			
	10. Cine (indicar frecuencia)			
	11. Ninguna de las anteriores			
	12. Otra. Cuál o cuáles.			

c)

¿Qué es lo que más te gusta más hacer en tu tiempo libre y que puedas hacerlo?	Tiempo aprox. de dedicación semanal en horas:		
Anota el nombre de tres programas de T.V. que más te guste ver y su canal de transmisión.			
Anota el nombre de tres programas de radio que más te guste escuchar y su estación.			
Anota el nombre de los tres periódicos o revistas que más te guste leer, y su género.			

## SECCIÓN V

¿Tuviste alguna de estas influencias para continuar tus estudios a nivel licenciatura?	Padres	Familiares	Fue mi decisión	Amigos	Maestros	Otra
¿En qué institución realizaste tus estudios de bachillerato?	Pública			Privada		

Anota el nombre de la escuela:	
Por favor anota el orden en el que elegiste carrera para ingresar a la UNAM, así como la escuela o facultad que deseabas inicialmente.	1.-
	2.-
	3.-

¿Cuánto tiempo promedio pasas al día en la FES Aragón?: _____ hrs.						
¿Te agrada el aspecto visual de la FES Aragón?				Sí	No	
¿Consideras que las aulas están en adecuadas condiciones para las clases?				Sí	No	
¿Tiene la biblioteca de la FES material suficiente y adecuado para la carrera?			Sí		No	
En términos académicos los profesores de la carrera son		Excelentes	Buenos	No tan buenos	Deficientes	No sé
Qué caracteriza a los profesores	Excelentes	Buenos	No tan buenos	Deficientes		

c)

Tu formación en la carrera ha sido	Excelente	Buena	No tan buena	Deficiente	Muy deficiente	No sé
Explica brevemente por qué						

Tu formación en la carrera te prepara para el campo laboral de manera	Excelente	Buena	No tan buena	Deficiente	Muy deficiente	No sé
Explica brevemente por qué						

Tu pertenencia a la carrera de sociología en la FES Aragón, ¿cómo es percibida por los que te rodean en términos de prestigio e imagen profesional?:	Excelente	Buena	No tan buena	Deficiente	Muy Deficiente	No sé
Explica brevemente por qué:						

Señala cuáles son las 3 principales habilidades de las que te ha dotado la carrera de sociología de la FES Aragón para ejercerlas en el plano profesional y laboral	1.-
	2.-
	3.-

Indica 2 problemas prácticos que como profesional el sociólogo puede resolver y cómo los resuelve
1)
2)
Indica 2 problemas teóricos que como profesional el sociólogo puede resolver y cómo los resuelve
1)
2)

## SECCIÓN VI

1.-Tu elección por la carrera de sociología estuvo motivada por:							
El gusto por ella	La urgencia para elegir una carrera (pase automático)	Ser un acceso fácil a la UNAM (no tenía pase)	Un vólodo	Alguna influencia escolar (maestro) y/o familiar	Presión laboral, familiar, etc.	Curiosidad	Aún no lo sé

2.- Mirando retrospectivamente, tu arribo a la universidad lo consideras (puedes señalar más de uno):
---

Un destino natural al cual llegar	Un logro personal meritorio	Un deseo, una meta buscada	Una imposición, pues no quería estudiar	Un logro familiar de muchos esfuerzos y sacrificios	Una etapa más en mi vida escolar	Aún no lo sé
-----------------------------------	-----------------------------	----------------------------	---	---	----------------------------------	--------------

<b>3.-Tu permanencia en la carrera de sociología se debe a:</b>							
Mi afición e interés por ella	Que no fue posible el cambio de carrera	Al final me convenció como opción	Que es mejor estudiar que no hacerlo	Que de cualquier forma soy universitario	Conservar a mis amigos	Es útil para buscar empleo más digno	Aún no lo sé

<b>4.-Tras terminar la carrera planeas</b>							
Buscar trabajo	Complementar tu formación	Iniciar otra carrera	Buscar realización personal (casarte, viajar, etc.)	“Desintoxicarte” de la escuela por un tiempo	Dedicarte a lo que te agrada	Aún no lo sé	

<b>5.-Con lo adquirido en la carrera, tu visión personal hacia el futuro es:</b>						
Promisoria. Me siento bien formado para enfrentar retos.	Exitosa. Soy como cualquier profesional y necesito experiencia para desarrollarme.	Incierta. Las condiciones laborales son difíciles y aún no sé en qué voy a trabajar.	No muy clara. No detecto qué he adquirido ni lo que sé hacer.	Angustiante. No sé qué voy a enfrentar ni si estoy preparado para ello.	Aún no lo sé	

<b>a) ¿Fue difícil tu ingreso a la UNAM?</b>	Sí	No
<b>Explica brevemente por qué:</b>		

<b>b) ¿A cuántas y a cuáles instituciones superiores hiciste intento de ingreso antes que a la UNAM?</b>

<b>c) ¿Cuántas veces hiciste el intento de ingreso a la UNAM antes de quedar?</b>
---

<b>d) ¿Consideras que la carrera es difícil de cursar y promover?</b>	Sí	No
<b>Explica brevemente por qué</b>		

<b>e) ¿Consideras haber hecho tu mejor esfuerzo para dedicarte a la carrera?</b>	Sí	No
<b>Explica brevemente por qué</b>		

<b>f) ¿Consideras que los profesores han dado lo mejor de ellos para tu formación?</b>	Sí	No
<b>Explica brevemente por qué</b>		

<b>g) Resume con brevedad cuál es la aportación principal del sociólogo a la sociedad:</b>

<b>h) Señala dónde visualizas tu desempeño laboral al término de la carrera y especifícalo brevemente</b>						
Sector Público	Sector privado	ONG's	Sindicatos	En una empresa de mi iniciativa	No lo sé	Otro

<b>i) Al elegir la carrera de sociología como opción profesional (si es tu caso), o elegir permanecer en ella sin haberla escogido como primera opción, ¿tenías claridad del motivo que te impulsó a ello?</b>				
De forma absoluta	Tenía cierta claridad	En realidad era vago	No me lo había cuestionado	Aún no lo sé

<b>j) ¿Cuál sería el principal atractivo para considerar al</b>	Sector Público	
	Sector Privado	



<b>sociólogo e invitarle a participar en los siguientes sectores de manera profesional y laboral?</b>	ONG's	
	Sindicatos	
	IP de cuenta propia	
	Otro	

<b>k) Si tuvieras la oportunidad de regresar en el tiempo y hacer otra vez tus elecciones, ¿escogerías de nuevo la carrera de sociología como opción profesional?</b>	Sí	No
Explica brevemente por qué		

¿Estarías dispuesto a ser entrevistado para detallar algunos aspectos? \_\_\_\_\_  
 Teléfono, e-mail y horarios dónde localizarte para ello. \_\_\_\_\_

### **¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

Tan sólo después de haber aplicado el cuestionario y de organizar sus respuestas es evidente, por ejemplo, que aunque muchos de los estudiantes viven con los abuelos, muy pocos conocen la formación escolar alcanzada por ellos. Otros tópicos fueron profundizados en las entrevistas. Otros más se consideraron no tan relevantes para el análisis en la investigación.

## **CUADROS DE APOYO A LA PRIMERA PARTE**

**ALUMNOS DE 1º INGRESO, GENERACIÓN 2005, SEMESTRE 2005-1.**

**CUADRO 1**

<b>RELACIÓN ENTRE PADRES COMO PADRES ESCOLARES</b> <b>34 (42.5%)</b>	PRIMARIA	SECUNDARIA	BACHILLERATO	LICENCIATURA
	12 (15%)	12 (15%)	5 (6.25%)	5 (6.25%)
<b>RELACIÓN ENTRE PADRES COMO ESCOLARES CERCANOS</b>	SECUNDARIA/ PRIMARIA	BACHILLERATO/ SECUNDARIA	LICENCIATURA/ BACHILLERATO	
HOMBRES CON MAYOR ESCOLARIDAD 23	8 (10%)	6 (7.5%)	9 (11.25%)	
MUJERES CON MAYOR ESCOLARIDAD 5	2 (2.5%)	2 (2.5%)	1 (1.25%)	
<b>TOTAL 28</b> <b>(35%)</b>	<b>10</b> <b>(12.5%)</b>	<b>8</b> <b>(10%)</b>	<b>10</b> <b>(12.5%)</b>	
<b>RELACIÓN ENTRE PADRES COMO ESCOLARES LEJANOS</b> <b>14 (17.5%)</b>	<i>(E.g., Alguien con maestría casado con alguien con secundaria, o alguien con licenciatura y la pareja con primaria, etc.)</i>			
HOMBRES CON MAYOR ESCOLARIDAD	13 (16.25%)			
MUJERES CON MAYOR ESCOLARIDAD	1 (1.25%)			
<b>NO SE SABE SOBRE ALGÚN PADRE</b>	4 (5%)			
<b>TOTAL= 80</b> <b>(100%)</b>				
<b>CUADRO 1</b>				

CUADRO 2

<b>RELACIÓN ENTRE PADRES COMO PARES ESCOLARES</b>	PRIMARIA	SECUNDARIA	BACHILLERATO	LICENCIATURA
<b>34 (42.5%)</b>	12 (15%)	12 (15%)	5 (6.25%)	5 (6.25%)
*Eligió / No eligió	6 / 6	6 / 6	1 / 4	1 / 4
<b>RELACIÓN ENTRE PADRES COMO ESCOLARES CERCANOS</b>	SECUNDARIA/ PRIMARIA	BACHILLERATO/ SECUNDARIA	LICENCIATURA/ BACHILLERATO	
HOMBRES CON MAYOR ESCOLARIDAD 23	8 (10%)	6 (7.5%)	9 (11.25%)	
MUJERES CON MAYOR ESCOLARIDAD 5	2 (2.5%)	2 (2.5%)	1 (1.25%)	
<b>TOTAL 28 (35%)</b>	<b>10 (12.5%)</b>	<b>8 (10%)</b>	<b>10 (12.5%)</b>	
*Eligió / No eligió	4 / 6	3 / 5	2 / 8	
<b>RELACIÓN ENTRE PADRES COMO ESCOLARES LEJANOS</b>	(E.g., Alguien con maestría casado con alguien con secundaria, o alguien con licenciatura y la pareja con primaria, etc.)			
<b>14 (17.5%)</b>				
HOMBRES CON MAYOR ESCOLARIDAD	<b>13 (16.25%)</b>			
MUJERES CON MAYOR ESCOLARIDAD	<b>1 (1.25%)</b>			
*Eligió / No eligió	5 / 9			
<b>NO SE SABE SOBRE ALGÚN PADRE</b>	<b>4 (5%)</b>			
*Eligió / No eligió	1 / 3			
<b>TOTAL= 80 (100%)</b>				
* Elección o no por la carrera en primer lugar				
CUADRO 2				

**CUADRO 3**  
**ESCOLARIDAD DE LOS PADRES, ELECCIÓN POR LA CARRERA**  
**Y DISTRIBUCIÓN POR SEXO.**

<u>ESCOLARIDAD DE LOS PADRES</u>	ALUMNOS CON ELECCIÓN POR LA CARRERA	SEXO	
		MASCULINO	FEMENINO
<b>RELACIÓN ENTRE PADRES COMO PARES ESCOLARES</b>			
=14 (17.5%)			
PRIMARIA=6 (7.5%)	6 (7.5%)	4 (5%)	2 (2.5%)
SECUNDARIA=6 (7.5%)	6 (7.5%)		6 (7.5%)
BACHILLERATO=1 (1.25%)	1 (1.25%)		1 (1.25%)
LICENCIATURA=1 (1.25%)	1 (1.25%)	1 (1.25%)	
<b>RELACIÓN ENTRE PADRES COMO ESCOLARES CERCANOS</b>			
=9 (11.25%)			
SECUNDARIA/ PRIMARIA=4 (5%)	4 (5%)	2 (2.5%)	2 (2.5%)
BACHILLERATO/ SECUNDARIA=3 (3.75%)	3 (3.75%)	1 (1.25%)	2 (2.5%)
LICENCIATURA/ BACHILLERATO=2 (2.5%)	2 (2.5%)	1 (1.25%)	1 (1.25%)
<b>RELACIÓN ENTRE PADRES COMO ESCOLARES NO PRÓXIMOS</b>			
= 6 (7.5%)			
	5 (6.25%)	1 (1.25%)	4 (5%)
<u>FINADO/AUSENTE=1</u> (1.25%)	1 (1.25%)	1 (1.25%)	
<b>TOTAL</b>	<b>29</b> <b>(36.25)</b>	<b>11</b> <b>(13.75%)</b>	<b>18</b> <b>(22.5%)</b>

CUADRO 4

RELACIÓN ENTRE EL INGRESO ECONÓMICO MENSUAL FAMILIAR Y LA ESCOLARIDAD DE LOS PADRES EN LOS ALUMNOS DE PRIMER INGRESO DE LA CARRERA							
INGRESOS MENSUALES	MENOR A 5000	ENTRE 5000 Y 7000	ENTRE 7000 Y 9000	ENTRE 9000 Y 12000	ENTRE 12000 Y 16000	MAYOR A 16000	NO CONTESTÓ
PADRES COMO PADRES ESCOLARES	PRIMARIA						
	6	3	2	-	1	-	-
	SECUNDARIA						
	4	4	1	1	1	-	1
	BACHILLERATO						
	1	3	-	-	-	-	1
PADRES COMO ESCOLARES CERCANOS	LICENCIATURA						
	-	2	1	-	-	2	-
	PRIMARIA/SECUNDARIA						
	4	3	-	2	1	-	-
	SECUNDARIA/BACHILLERATO						
	3	4	-	1	-	-	-
PADRES COMO ESCOLARES LEJANOS	BACHILLERATO/LICENCIATURA						
	1	3	2	2	-	2	-
	4	3	1	3	1	2	-
PADRES FINADOS O AUSENTES	1	-	2	1	-	-	-
TOTAL 80 (100%)	24 (30%)	25 (31.25%)	9 (11.25%)	10 (12.5%)	4 (5%)	6 (7.5%)	2 (2.5%)
	B	A	D	C	F	E	
	61.25%		23.75%		12.5%		

CUADRO 5

RELACIÓN ENTRE LA CLASE Y LA EDAD ESCOLAR							
			CLASE				TOTAL
			HDEL	HPEL	HDEF	HPEF	
EDAD ESCOLAR	<b>REGULAR</b>	Casos	17	20	25	9	71
		% Dentro de cada Clase	47,2%	33,9%	30,1%	31,0%	34,3%
		% del Total	8,2%	9,7%	12,1%	4,3%	34,3%
	<b>IRREGULAR</b>	Casos	14	26	37	14	91
		% Dentro de cada Clase	38,9%	44,1%	44,6%	48,3%	44,0%
		% del Total	6,8%	12,6%	17,9%	6,8%	44,0%
	<b>DEFASADO</b>	Casos	5	9	19	5	38
		% Dentro de cada Clase	13,9%	15,3%	22,9%	17,2%	18,4%
		% del Total	2,4%	4,3%	9,2%	2,4%	18,4%
	<b>NO RESPONDIÓ</b>	Casos		4	2	1	7
	% Dentro de cada Clase		6,8%	2,4%	3,4%	3,4%	
	% del Total		1,9%	1,0%	,5%	3,4%	
Total	Casos	36	59	83	29	207	
	% Dentro de cada Clase	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del Total	17,4%	28,5%	40,1%	14,0%	100,0%	

CUADRO 6

RELACIÓN ENTRE EL INGRESO ECONÓMICO MENSUAL FAMILIAR, LA ESCOLARIDAD DE LOS PADRES EN LOS ALUMNOS DE PRIMER INGRESO DE LA CARRERA Y LA ELECCIÓN DE CARRERA							
	MENOR A 5000	ENTRE 5000 Y 7000	ENTRE 7000 Y 9000	ENTRE 9000 Y 12000	ENTRE 12000 Y 16000	MAYOR A 16000	NO CONTESTÓ
PADRES COMO PADRES ESCOLARES	PRIMARIA						
	3	1	1	-	1	-	-
	SECUNDARIA						
	4	1	-	-	1	-	-
	BACHILLERATO						
	1	-	-	-	-	-	-
PADRES COMO ESCOLARES CERCANOS	LICENCIATURA						
	-	1	-	-	-	-	-
	PRIMARIA/SECUNDARIA						
	1	2	-	-	1	-	-
	SECUNDARIA/BACHILLERATO						
1	2	-	-	-	-	-	
PADRES COMO ESCOLARES LEJANOS	BACHILLERATO/LICENCIATURA						
	-	-	1	1	-	-	-
	3	-	1	-	-	1	-
PADRES FINADOS O AUSENTES	-	-	1	-	-	-	-
SUBTOTAL 29 (36.25%)	13 (16.25%)	7 (8.75%)	4 (5%)	1 (1.25%)	3 (3.75%)	1 (1.25%)	-
TOTAL 29= 100%	44.82%	24.13%	17.24%	3.44%	10.34%	3.44%	
	A	B	C	E	D	E'	

CUADRO 7

RELACIÓN ENTRE EL INGRESO ECONÓMICO MENSUAL FAMILIAR, LA ESCOLARIDAD DE LOS PADRES EN LOS ALUMNOS DE PRIMER INGRESO DE LA CARRERA Y LA NO ELECCIÓN POR LA CARRERA							
	MENOR A 5000	ENTRE 5000 Y 7000	ENTRE 7000 Y 9000	ENTRE 9000 Y 12000	ENTRE 12000 Y 16000	MAYOR A 16000	NO CONTESTÓ
PADRES COMO PARES ESCOLARES	PRIMARIA						
	3	2	1	-	-	-	-
	SECUNDARIA						
	-	3	1	1	-	-	1
	BACHILLERATO						
PADRES COMO ESCOLARES CERCANOS	-	3	-	-	-	-	1
	LICENCIATURA						
	-	1	1	-	-	2	-
PADRES COMO ESCOLARES LEJANOS	PRIMARIA/SECUNDARIA						
	3	1	-	2	-	-	-
	SECUNDARIA/BACHILLERATO						
	2	2	-	1	-	-	-
PADRES COMO ESCOLARES LEJANOS	BACHILLERATO/LICENCIATURA						
	1	3	1	1	-	2	-
PADRES COMO ESCOLARES LEJANOS	1	3	-	3	1	1	-
PADRES FINADOS O AUSENTES	1	-	1	1	-	-	-
SUBTOTAL 51 (63.75%)	11 (13.75%)	18 (22.5%)	5 (6.25%)	9 (11.25%)	1 (1.25%)	5 (6.25%)	2 (2.5%)
TOTAL 51= 100%	21.56% B	35.29% A	9.80% D	17.64% C	1.96% F	9.80% D'	3.92% E



CUADRO 8

RELACIÓN ENTRE EL INGRESO ECONÓMICO MENSUAL FAMILIAR Y LA ESCOLARIDAD DE LOS PADRES EN LOS ALUMNOS DE PRIMER INGRESO DE LA CARRERA							
	MENOR A 5000	ENTRE 5000 Y 7000	ENTRE 7000 Y 9000	ENTRE 9000 Y 12000	ENTRE 12000 Y 16000	MAYOR A 16000	NO CONTESTÓ
PADRES COMO PADRES ESCOLARES	PRIMARIA						
	6	3	2	-	1	-	-
	SECUNDARIA						
	4	4	1	1	1	-	1
	BACHILLERATO						
	1	3	-	-	-	-	1
PADRES COMO ESCOLARES CERCANOS	LICENCIATURA						
	-	2	1	-	-	2	-
	PRIMARIA/SECUNDARIA						
	4	3	-	2	1	-	-
	SECUNDARIA/BACHILLERATO						
	3	4	-	1	-	-	-
PADRES COMO ESCOLARES LEJANOS	BACHILLERATO/LICENCIATURA						
	1	3	2	2	-	2	-
	4	3	1	3	1	2	-
PADRES FINADOS O AUSENTES	1	-	2	1	-	-	-
<b>TOTAL 80 (100%)</b>	24 (30%)	25 (31.25%)	9 (11.25%)	10 (12.5%)	4 (5%)	6 (7.5%)	2 (2.5%)
	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>D</b>	<b>C</b>	<b>F</b>	<b>E</b>	
<b>SUBTOTAL: ELECCIÓN POR LA CARRERA = 29 (100%)</b>	13	7	4	1	3	1	-
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>D</b>	<b>E'</b>	
	<b>(44.82%)</b>	<b>(24.13%)</b>	<b>(17.24%)</b>	<b>(3.44%)</b>	<b>(10.34%)</b>	<b>(3.44%)</b>	
<b>SUTOTAL: NO ELECCIÓN POR LA CARRERA = 51 (100%)</b>	11	18	5	9	1	5	2
	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>D</b>	<b>C</b>		<b>D'</b>	
	<b>(21.56%)</b>	<b>(35.29%)</b>	<b>(9.80%)</b>	<b>(17.64%)</b>	<b>(1.96%)</b>	<b>(9.80%)</b>	<b>(3.92%)</b>

ANEXO 2  
PRIMEROS DATOS GENERALES AGRUPADOS ESTADÍSTICAMENTE  
Y FRECUENCIA EMPÍRICA

.4831% = 1 ALUMNO

POBLACIÓN TOTAL ENCUESTADA: 207 ALUMNOS (100%)			
Distribución de los alumnos por sexo y semestre:			
	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
1º	37	43	80
	(17.87%)	(20.77%)	(38%)
4º	22	22	44
	(10.62%)	(10.62%)	(21.25%)
6º	20	19	39
	(9.66%)	(9.17%)	(18.84%)
8º	29	15	44
	(14%)	(7.24%)	(21.25%)
TOTAL:	108	99	207
	(52.17%)	(47.82%)	(100%)

POBLACIÓN TOTAL ENCUESTADA QUE HIZO LA ELECCIÓN DE LA CARRERA : 95 ALUMNOS (45.84%)			
Distribución de los alumnos por sexo, semestre y elección de la carrera:			
	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
1º	17	12	29
	(8.21%)	(5.79%)	(14%)
4º	12	9	21
	(5.79%)	(4.34%)	(10.14%)
6º	12	7	19
	(5.79%)	(3.38%)	(9.17%)
8º	17	9	26
	(8.21%)	(4.34%)	(12.56%)
TOTAL:	58	37	95
	(28.01%)	(17.87%)	(45.84%)

POBLACIÓN TOTAL ENCUESTADA QUE NO HIZO LA ELECCIÓN DE LA CARRERA : 112 ALUMNOS (54.10%)			
Distribución de los alumnos por sexo, semestre y no elección de la carrera:			
	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
1º	20	31	51
	(9.66%)	(14.97%)	(24.63%)
4º	10	13	23
	(4.83%)	(6.28%)	(11.11%)
6º	8	12	20
	(3.86%)	(5.79%)	(9.66%)
8º	12	6	18
	(5.79%)	(2.89%)	(8.69%)
TOTAL:	50	62	112
	(24.15%)	(29.95%)	(54.10%)

DISTRIBUCIÓN POR EDAD, SEXO ELECCIÓN O NO DE LA CARRERA . 1º SEMESTRE						
HOMBRES			MUJERES			TOTAL
Edad	Eligió la carrera	No la eligió	Edad	Eligió la carrera	No la eligió	
17	1	0	17	2	0	3
18	0	1	18	2	5	8
19	4	8	19	7	6	25
20	1	6	20	1	5	13
21	1	5	21	2	2	10
22	3	5	22	2	0	10
23	0	2	23	1	2	5
24	1	1	24	0	0	2
25	0	1	25	0	0	1
27	1	1	27	0	0	2
35	0	1	35	0	0	1
TOTAL:	12	31		17	20	80
80	43		37			

DISTRIBUCIÓN POR EDAD, SEXO Y ELECCIÓN O NO DE LA LIC. EN SOCIOLOGÍA . 4º SEMESTRE						
HOMBRES			MUJERES			TOTAL
Edad	Eligió la carrera	No la eligió	Edad	Eligió la carrera	No la eligió	
No indicó	1	1	No indicó	1	0	3
19	0	0	19	1	0	1
20	1	3	20	3	3	10
21	2	0	21	1	2	5
22	1	3	22	2	2	8
23	1	0	23	2	1	4
24	1	2	24	0	0	3
25	0	2	25	1	2	5
26	0	1	26	0	0	1
27	1	1	27	1	0	3
30		1				1
TOTAL:	8	14		12	10	44
44	22		22			

DISTRIBUCIÓN POR EDAD, SEXO Y ELECCIÓN O NO DE LA CARRERA . 6º SEMESTRE						
HOMBRES			MUJERES			TOTAL
Edad	Eligió la carrera	No la eligió	Edad	Eligió la carrera	No la eligió	
No indicó	1	1	No indicó	0	1	3
20	2	1	20	0	0	3
21	3	0	21	1	3	7
22	5	3	22	3	3	14
23	1	0	23	1	4	6
24	0	0	24	1	0	1
25	0	1	25	0	1	2
26	0	1	26	0	0	1
27	0	0	27	1	0	1
30		1				1
TOTAL:	12	8		7	12	39
39	20		19			

DISTRIBUCIÓN POR EDAD, SEXO Y ELECCIÓN O NO DE LA CARRERA . 8º SEMESTRE						
HOMBRES			MUJERES			TOTAL
Edad	Eligió la carrera	No la eligió	Edad	Eligió la carrera	No la eligió	
No indicó	0	0	No indicó	1	1	2
21	0	0	21	5	0	5
22	2	0	22	3	3	8
23	1	3	23	4	6	14
24	2	1	24	1	0	4
25	0	0	25	2	1	3
26	0	1	26	1	0	2
27	1	0	27	0	0	1
28	2	1	28	0	1	4
41	1	0				1
TOTAL:	9	6		17	12	44
44	15		29			

La agrupación de estos datos revela que el primer criterio de diferenciación pensado era el de género, cosa que no pudo ser sostenida porque en realidad no es un principio suficiente para considerarlo como tal. Una de las intuiciones iniciales era que habría una *identificación* con el padre o la madre por parte del estudiante de sociología para verse motivado a ir tras los estudios universitarios. Sin embargo, como parte del trabajo realizado queda como indicio que este fue uno de los primeros caminos andados.

### ANEXO 3

Las siguientes gráficas muestran a detalle el bachillerato de origen de los alumnos encuestados por sexo, semestre y edad biológica, de donde se desprenden los rangos de “edad escolar” con los que se operaron los resultados por clase teórica trabajada. Para los estudiantes de primer ingreso la edad escolar regular va de los 17 a los 19 años, la irregular entre los 20 y los 22, y la desfasada de 23 en adelante.

<b>DISTRIBUCIÓN DE MUJERES QUE <i>ELIGIERON</i> LA CARRERA EN PRIMERA OPCIÓN (17)</b>											
<b>POR EDAD Y PROCEDENCIA ESCOLAR . 1º SEMESTRE</b>											
Edad	UNAM		CB	VOCA	CeCyT	CBTIS	PREPA OFICIAL Del EDO.	COBAEM	ESCUELA PRIVADA	CETIS	OTRO O NO DEFINIDO
	Prepa	CCH									
17								1			1
18			1				1				
19		3	1				1				2
20								1			
21		2									
22				1							1
23									1		
	5		2	1			2	2	1		4
<b>DISTRIBUCIÓN DE MUJERES QUE <i>NO ELIGIERON</i> LA CARRERA EN PRIMERA OPCIÓN (20)</b>											
<b>POR EDAD Y PROCEDENCIA ESCOLAR . 1º SEMESTRE</b>											
Edad	UNAM		CB	VOCA	CeCyT	CBTIS	PREPA OFICIAL Del EDO.	COBAEM	ESCUELA PRIVADA	CETIS	OTRO O NO DEFINIDO
	Prepa	CCH									
17											
18	3		1				1				
19	1	3					1				1
20	2	1	1								1
21			1								1
22											
23	1	1									
	12		3				2				3

<b>DISTRIBUCIÓN DE HOMBRES QUE <i>ELIGIERON</i> LA CARRERA EN PRIMERA OPCIÓN (12)</b>											
<b>POR EDAD Y PROCEDENCIA ESCOLAR . 1º SEMESTRE</b>											
Edad	UNAM		CB	VOCA	CeCyT	CBTIS	PREPA OF. Del EDO.	COBAEM	ESCUELA PRIVADA	CETIS	OTRO O NO DEFINIDO
	Prepa	CCH									
17		1									
18											
19		1		1			1				1
20											1
21								1			
22	1		1		1						
23											
24											1
27		1									
	4		1	1	1		1	1			3

DISTRIBUCIÓN DE HOMBRES QUE <b>NO ELIGIERON</b> LA CARRERA EN PRIMERA OPCIÓN (31) POR EDAD Y PROCEDENCIA ESCOLAR . 1º SEMESTRE											
Edad	UNAM		CB	VOCA	CeCyT	CBTIS	PREPA OF. Del EDO.	COBAEM	ESCUELA PRIVADA	CETIS	OTRO O NO DEFINIDO
	Prepa	CCH									
18											1
19	2	4									2
20		4									2
21		3									2
22		4									1
23		2									
24		1									
25											1
27		1									
35											1
	21										10

De igual modo, para los alumnos de cuarto semestre la edad escolar regular es entre 18 y 20 años declarados, la irregular de 21 a 23, y la desfasada de 24 en adelante.

DISTRIBUCIÓN DE MUJERES QUE <b>ELIGIERON</b> LA CARRERA EN PRIMERA OPCIÓN (12) POR EDAD Y PROCEDENCIA ESCOLAR . 4º SEMESTRE											
Edad	UNAM		CB	VOCA	CeCyT	CBTIS	PREPA OF. Del EDO.	COBAEM	ESCUELA PRIVADA	CETIS	OTRO O NO DEFINIDO
	Prepa	CCH									
?			1								
18											
19	1										
20			1				2				
21							1				
22							1		1		
23									1		1
25		1									
27			1								
35											
	2		3				4		2		1

DISTRIBUCIÓN DE MUJERES QUE <b>NO ELIGIERON</b> LA CARRERA EN PRIMERA OPCIÓN (10) POR EDAD Y PROCEDENCIA ESCOLAR . 4º SEMESTRE											
Edad	UNAM		CB	VOCA	CeCyT	CBTIS	PREPA OF. Del EDO.	COBAEM	ESCUELA PRIVADA	CETIS	OTRO O NO DEFINIDO
	Prepa	CCH									
?											
18											
19											
20	2	1									
21	1						1				
22		1					1				
23		1									
25	1	1									
27											
35											
	8						2				

DISTRIBUCIÓN DE HOMBRES QUE <b>ELIGIERON</b> LA CARRERA EN PRIMERA OPCIÓN (9) POR EDAD Y PROCEDENCIA ESCOLAR . 4º SEMESTRE											
Edad	UNAM		CB	VOCA	CeCyT	CBTIS	PREPA OF. Del EDO.	COBAEM	ESCUELA PRIVADA	CETIS	OTRO O NO DEFINIDO
	Prepa	CCH									
?			1								
20		1									
21	1		1								
22	1										
23			1								
24							1				
27		1									
30										1	
	4		3				1			1	

DISTRIBUCIÓN DE HOMBRES QUE <b>NO ELIGIERON</b> LA CARRERA EN PRIMERA OPCIÓN (13) POR EDAD Y PROCEDENCIA ESCOLAR . 4º SEMESTRE											
Edad	UNAM		CB	VOCA	CeCyT	CBTIS	PREPA OF. Del EDO.	COBAEM	ESCUELA PRIVADA	CETIS	OTRO O NO DEFINIDO
	Prepa	CCH									
?		1									
20	2	1									
21											
22	3										
23											
24		2									
25	1	1									
26			1								
27	1										
	12		1								

Para los alumnos de 6º semestre, la edad escolar regular se da entre los 19 y 21 años, la irregular entre los 22 y los 24, y la desfasada de 25 hacia adelante.

DISTRIBUCIÓN DE MUJERES QUE <b>ELIGIERON</b> LA CARRERA EN PRIMERA OPCIÓN (12) POR EDAD Y PROCEDENCIA ESCOLAR . 6º SEMESTRE											
Edad	UNAM		CB	VOCA	CeCyT	CBTIS	PREPA OF. Del EDO.	COBAEM	ESCUELA PRIVADA	CETIS	OTRO O NO DEFINIDO
	Prepa	CCH									
?						?					
18											
19											
20					1		1				
21	2	1									
22	3		1						1		
23									1		
25											
27											
35											
	6		1		1	1	1		2		

DISTRIBUCIÓN DE MUJERES QUE <b>NO ELIGIERON</b> LA CARRERA EN PRIMERA OPCIÓN (8) POR EDAD Y PROCEDENCIA ESCOLAR . 6° SEMESTRE											
Edad	UNAM		CB	VOCA	CeCyT	CBTIS	PREPA OF. Del EDO.	COBAEM	ESCUELA PRIVADA	CETIS	OTRO O NO DEFINIDO
	Prepa	CCH									
?		1									
18											
19											
20											
21	1										
22		3									
23											
25		1									
26	1										
30	1										
		8									

DISTRIBUCIÓN DE HOMBRES QUE <b>ELIGIERON</b> LA CARRERA EN PRIMERA OPCIÓN (7) POR EDAD Y PROCEDENCIA ESCOLAR . 6° SEMESTRE											
Edad	UNAM		CB	VOCA	CeCyT	CBTIS	PREPA OF. Del EDO.	COBAEM	ESCUELA PRIVADA	CETIS	OTRO O NO DEFINIDO
	Prepa	CCH									
?											
18											
19											
20											
21	1										
22	1	1	1								
23	1										
24								1			
27		1									
35											
	5		1					1			

DISTRIBUCIÓN DE HOMBRES QUE <b>NO ELIGIERON</b> LA CARRERA EN PRIMERA OPCIÓN (12) POR EDAD Y PROCEDENCIA ESCOLAR . 6° SEMESTRE											
Edad	UNAM		CB	VOCA	CeCyT	CBTIS	PREPA OF. Del EDO.	COBAEM	ESCUELA PRIVADA	CETIS	OTRO O NO DEFINIDO
	Prepa	CCH									
?			1								
18											
19											
20											
21		1	1					1			
22	1	2									
23	3	1									
25		1									
27											
35											
	9		2					1			



Finalmente, la edad escolar regular para los alumnos del 8º semestre se da entre los 20 y los 22 años cumplidos, la irregular entre los 23 y los 25 años y de 26 en adelante se les ubicó como desfasados.

DISTRIBUCIÓN DE MUJERES QUE <b>ELIGIERON</b> LA CARRERA EN PRIMERA OPCIÓN (17) POR EDAD Y PROCEDENCIA ESCOLAR . 8º SEMESTRE											
Edad	UNAM		CB	VOCA	CeCyT	CBTIS	PREPA OF. Del EDO.	COBAEM	ESCUELA PRIVADA	CETIS	OTRO O NO DEFINIDO
	Prepa	CCH									
?			1								
18											
19											
20											
21	2	1					2				
22		1			1						
23			2		1						1
24		1									
25			1				1				
26		1									
	6		4		2		3				1

DISTRIBUCIÓN DE MUJERES QUE <b>NO ELIGIERON</b> LA CARRERA EN PRIMERA OPCIÓN (12) POR EDAD Y PROCEDENCIA ESCOLAR . 8º SEMESTRE											
Edad	UNAM		CB	VOCA	CeCyT	CBTIS	PREPA OF. Del EDO.	COBAEM	ESCUELA PRIVADA	CETIS	OTRO O NO DEFINIDO
	Prepa	CCH									
?		1									
18											
19											
20											
21											
22	2	1									
23	2	1				1	2				
25	1										
28		1									
35											
	9					1	2				

DISTRIBUCIÓN DE HOMBRES QUE <b>ELIGIERON</b> LA CARRERA EN PRIMERA OPCIÓN (9) POR EDAD Y PROCEDENCIA ESCOLAR . 8º SEMESTRE											
Edad	UNAM		CB	VOCA	CeCyT	CBTIS	PREPA OF. Del EDO.	COBAEM	ESCUELA PRIVADA	CETIS	OTRO O NO DEFINIDO
	Prepa	CCH									
?											
18											
19											
20											
21											
22	1	1									
23											1
24	2										
27			1								
28				1						1	
41											1
	4		1	1						1	2

DISTRIBUCIÓN DE HOMBRES QUE <i>NO ELIGIERON</i> LA CARRERA EN PRIMERA OPCIÓN (6) POR EDAD Y PROCEDENCIA ESCOLAR . 8º SEMESTRE											
Edad	UNAM		CB	VOCA	CeCyT	CBTIS	PREPA OF. Del EDO.	COBAEM	ESCUELA PRIVADA	CETIS	OTRO O NO DEFINIDO
	Prepa	CCH									
?											
18											
19											
20											
21											
22											
23	3										
24		1									
26			1								
28			1								
	4		2								

Las primeras intuiciones sobre los factores de diferencia se trataron desde el punto de vista de género, razón por la que las distribuciones realizadas se encaminaron hacia estos rubros primordialmente.

Cuando miramos a los alumnos de la carrera por su origen escolar, es decir, por el bachillerato de procedencia, hay dos tipos básicos que se han identificado, los que provienen del sistema UNAM en su modalidad de Preparatoria Nacional (Prepa) o Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), y aquellos que no pertenecen al mismo, bien puedan ser de escuela privada u oficial (el criterio de diferenciar identificando si el bachillerato de procedencia es público o privado no se consideró pertinente pues la población que proviene de escuela de paga es realmente muy baja y poco significativa, aunque no se desechó del todo este criterio, pues se entrevistó a una alumna con origen de escuela privada). De estos dos tipos básicos, se focalizó entre los que eligieron o no la carrera de sociología como su opción profesional, por lo que bajo esta perspectiva hallamos cuatro clases de

alumnos, clasificación que nos ayudará a generar un principio fundamental de igualdad y de diferenciación, básico por el tipo de investigación realizada.

ORIGEN ESCOLAR DE LA POBLACIÓN DE LA CARRERA Y LA ELECCIÓN O NO DE LA CARRERA					
SEM	SISTEMA UNAM		OTRO		TOTAL
	SI	NO	SI	NO	
1º	9	33	20	18	80
%	(4.34)	(15.94)	(9.66)	(8.69)	(38.64)
4º	6	20	15	3	44
%	(2.89)	(9.66)	(7.24)	(1.44)	(21.25)
6º	11	17	8	3	39
%	(5.31)	(8.21)	(3.86)	(1.44)	(18.84)
8º	10	13	16	5	44
%	(4.83)	(6.28)	(7.72)	(2.41)	(21.25)
	36	83	59	29	207
%	(17.39)	(40.09)	(28.50)	(14)	(100)

Distribuidos por elección o no de la carrera en relación a su edad escolar, semestre y bachillerato de procedencia, ubicamos al origen escolar como un capital eficiente que opera la diferencia entre los alumnos de la carrera.

EDAD ESCOLAR DE LOS ALUMNOS PROVENIENTES DEL BACHILLERATO DEL SISTEMA UNAM (PASE REGLAMENTADO) Y LA ELECCIÓN DE LA CARRERA EN PRIMERA OPCIÓN								
SEM	REGULAR		IRREGULAR		DESFASADA		NR	TOTAL
	PREPA	CCH	PREPA	CCH	PREPA	CCH		
1º	-	5	1	2	-	1	-	9
%	-	(2.41)	(.48)	(.96)	-	-	-	(4.34)
4º	1	1	2	-	-	2	-	6
%	(.48)	(.48)	(.96)	-	-	(.96)	-	(2.89)
6º	3	1	5	1	-	1	-	11
%	(1.44)	(.48)	(2.41)	(.48)	-	(.48)	-	(5.31)
8º	3	3	2	1	-	1	-	10
%	(1.44)	(1.44)	(.96)	(.48)	-	(.48)	-	(4.83)
	7	10	10	4	-	5	-	36
%	(3.36)	(4.83)	(4.83)	(1.93)	-	(2.41)	-	(17.39)
	17		14		5			
%	(8.21)		(6.76)		(2.41)			

EDAD ESCOLAR DE LOS ALUMNOS PROVENIENTES DEL BACHILLERATO DEL SISTEMA UNAM (PASE AUTOMÁTICO) Y LA <b>NO</b> ELECCIÓN DE LA CARRERA EN PRIMERA OPCIÓN								
SEM	REGULAR		IRREGULAR		DESFASADA		NR	TOTAL
	PREPA	CCH	PREPA	CCH	PREPA	CCH	?	
1º	6	7	2	12	1	5	-	33
%	(2.89)	(3.38)	(.96)	(5.79)	(.48)	(2.41)	-	(15.94)
4º	4	2	4	2	3	4	1	20
%	(1.93)	(.96)	(1.93)	(.96)	(1.44)	(1.93)	(.48)	(9.66)
6º	1	2	4	5	2	2	1	17
%	(.48)	(.96)	(1.93)	(2.41)	(.96)	(.96)	(.48)	(8.21)
8º	3	-	6	2	-	2	-	13
%	(1.44)	-	(2.89)	(.96)	-	(.96)	-	(6.28)
	14	11	16	21	6	13	2	83
%	(6.76)	(5.31)	(7.72)	(10.14)	(2.89)	(6.28)	(.96)	(40.09)
	25		37		19		2	
%	(12.07)		(17.87)		(9.17)		(.96)	

EDAD ESCOLAR DE LOS ALUMNOS PROVENIENTES DE UN BACHILLERATO DISTINTO DEL SISTEMA UNAM (PASE AUTOMÁTICO) Y LA ELECCIÓN DE LA CARRERA EN PRIMERA OPCIÓN							
SEM	REGULAR		IRREGULAR		DESFASADA	NR	TOTAL
1º	11		7		2	-	20
%	(5.31)		(3.38)		(.96)	-	(9.66)
4º	3		7		3	2	15
%	(1.44)		(3.38)		(1.44)	(.96)	(7.24)
6º	2		5		-	1	8
%	(.96)		(2.41)		-	(.48)	(3.86)
8º	4		7		4	1	16
%	(1.93)		(3.38)		(1.93)	(.48)	(7.72)
	20		26		9	4	
%	(9.66%)		(12.56)		(4.34)	(1.93)	

EDAD ESCOLAR DE LOS ALUMNOS PROVENIENTES DE UN BACHILLERATO DISTINTO DEL SISTEMA UNAM (PASE AUTOMÁTICO) Y LA <b>NO</b> ELECCIÓN DE LA CARRERA EN PRIMERA OPCIÓN							
SEM	REGULAR		IRREGULAR		DESFASADA	NR	TOTAL
1º	7		9		2	-	18
%	(3.38)		(4.34)		(.96)	-	(8.69)
4º	-		2		1	-	3
%	-		(.96)		(.48)	-	(1.44)
6º	2		-		-	1	3
%	(.96)		-		-	(.48)	(1.44)
8º	-		3		2	-	5
%	-		(1.44)		(.96)	-	(2.41)
	9		14		5	1	29
%	(4.34)		(6.76)		(2.41)	(.48)	(14)

## EDAD ESCOLAR Y LOS INGRESOS ECONÓMICOS

El ingreso económico mensual familiar de los alumnos de la carrera se clasificó en tres tipos básicos: bajo (B) cuando es menor a \$6000.00, medio (M) si oscila entre \$6000.00 y \$12,000.00, y alto cuando es mayor a \$12,000.00. Quienes no respondieron este rubro son colocados en la categoría “no respondió” (NR), organizando cuatro rubros en los que se ubicó a los alumnos de la siguiente manera:

INGRESO MENSUAL FAMILIAR			
BAJO = 118	MEDIO = 55	ALTO = 24	NR = 10
(57%)	(26.57%)	(11.59%)	(4.83%)

Se procedió a cruzar los datos de “edad escolar” de los alumnos los de “ingreso mensual familiar” para ver la relación existente entre estos dos rubros, dando estas clasificaciones:

<i>EDAD ESCOLAR DE LOS ALUMNOS PROVENIENTES DEL SISTEMA UNAM (PASE AUTOMÁTICO) QUE ELIGIERON LA CARRERA EN PRIMERA OPCIÓN Y SU INGRESO ECONÓMICO FAMILIAR MENSUAL</i>										
SEM	EDAD ESCOLAR									
	REGULAR			IRREGULAR			DESFASADA			NR
	INGRESO ECONÓMICO FAMILIAR MENSUAL									
	B	M	A	B	M	A	B	M	A	
1º	4	1	-	2	1	-	1	-	-	-
4º	-	2	-	-	2	-	2	-	-	-
6º	2	1	1	2	3	1	1	-	-	-
8º	3	2	1	1	1	1	1	-	-	-
<b>TOTAL=36 (17.39%)</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	-	-	-
<b>%</b>	<b>4.34</b>	<b>2.89</b>	<b>.96</b>	<b>2.41</b>	<b>3.38</b>	<b>.96</b>	<b>2.41</b>	-	-	-

INGRESO MENSUAL FAMILIAR			
BAJO = 19	MEDIO = 13	ALTO = 4	NR = 0
<b>9.17%</b>	<b>6.28%</b>	<b>1.93%</b>	-

<b>EDAD ESCOLAR DE LOS ALUMNOS PROVENIENTES DEL SISTEMA UNAM (PASE AUTOMÁTICO) QUE NO ELIGIERON LA CARRERA EN PRIMERA OPCIÓN Y SU INGRESO ECONÓMICO FAMILIAR MENSUAL</b>										
SEM	<b>EDAD ESCOLAR</b>									
	REGULAR			IRREGULAR			DESFASADA			NR
	<b>INGRESO ECONÓMICO FAMILIAR MENSUAL</b>									
	B	M	A	B	M	A	B	M	A	
1º	6	4	2	12	1	1	4	2	-	1
4º	2	2	2	3	3	-	5	2	-	1
6º	2	1	-	4	3	2	2	2	-	1
8º	1	2	-	6	1	1	1	-	1	-
<b>TOTAL=83 (40.09%)</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>25</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
<b>%</b>	<b>5.31</b>	<b>4.34</b>	<b>1.93</b>	<b>12.07</b>	<b>3.86</b>	<b>1.93</b>	<b>5.79</b>	<b>2.89</b>	<b>.48</b>	<b>1.44</b>

<b>INGRESO MENSUAL FAMILIAR</b>			
BAJO = 48	MEDIO = 23	ALTO = 9	NR = 3
<b>23.18%</b>	<b>11.11%</b>	<b>4.34%</b>	<b>1.44</b>

Al añadir conjuntamente la elección o no de la carrera, el origen escolar de procedencia, la edad escolar y los ingresos económicos familiares por semestre, los datos arrojados se miran de este modo:

<b>EDAD ESCOLAR DE LOS ALUMNOS PROVENIENTES DE UN SISTEMA DE BACHILLERATO DISTINTO AL DE LA UNAM (TUVIERON QUE HACER EXAMEN DE SELECCIÓN) QUE ELIGIERON LA CARRERA EN PRIMERA OPCIÓN Y EL INGRESO ECONÓMICO FAMILIAR MENSUAL</b>										
SEM	<b>EDAD ESCOLAR</b>									
	REGULAR			IRREGULAR			DESFASADA			NR
	<b>INGRESO ECONÓMICO FAMILIAR MENSUAL</b>									
	B	M	A	B	M	A	B	M	A	
1º	9	2	-	4	1	2	-	1	1	-
4º	3	-	-	5	-	1	3	-	-	3
6º	1	1	-	4	1	-	-	-	-	1
8º	3	-	1	4	2	1	2	-	2	1
<b>TOTAL=59 (28.5%)</b>	<b>16</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>17</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>5</b>
<b>%</b>	<b>7.72</b>	<b>1.44</b>	<b>.48</b>	<b>8.21</b>	<b>1.93</b>	<b>1.93</b>	<b>2.41</b>	<b>.48</b>	<b>1.44</b>	<b>2.41</b>

<b>INGRESO MENSUAL FAMILIAR</b>			
BAJO = 38	MEDIO = 8	ALTO = 8	NR = 5
<b>18.35%</b>	<b>3.86%</b>	<b>3.86%</b>	<b>2.41</b>

<b>EDAD ESCOLAR DE LOS ALUMNOS PROVENIENTES DE UN SISTEMA DE BACHILLERATO DISTINTO AL DE LA UNAM (TUVIERON QUE HACER EXAMEN DE SELECCIÓN) QUE NO ELIGIERON LA CARRERA EN PRIMERA OPCIÓN Y EL INGRESO ECONÓMICO FAMILIAR MENSUAL</b>										
<b>EDAD ESCOLAR</b>										
<b>SEM</b>	<b>REGULAR</b>			<b>IRREGULAR</b>			<b>DESFASADA</b>			<b>NR</b>
<b>INGRESO ECONÓMICO FAMILIAR MENSUAL</b>										
	<b>B</b>	<b>M</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>M</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>M</b>	<b>A</b>	
1º	3	2	2	4	4	-	-	1	1	1
4º	-	-	-	1	1	-	-	1	-	-
6º	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1
8º	-	-	-	3	-	-	1	1	-	-
<b>TOTAL=29 (14%)</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>%</b>	<b>1.93</b>	<b>1.44</b>	<b>.96</b>	<b>3.86</b>	<b>2.41</b>	<b>-</b>	<b>.48</b>	<b>1.44</b>	<b>.48</b>	<b>.96</b>

<b>INGRESO MENSUAL FAMILIAR</b>			
BAJO = 13	MEDIO = 11	ALTO = 3	NR = 2
<b>6.28%</b>	<b>5.31%</b>	<b>1.44%</b>	<b>.96</b>

### CAPITAL CULTURAL HEREDADO

La escolaridad alcanzada por los padres se agrupó de la siguiente manera. Se considera una baja escolaridad cuando hay estudios de primaria y secundaria, y cuando no hay ninguna o no se sabe sobre la escolaridad lograda. Tener estudios técnicos y de bachillerato se consideró como escolaridad media. Tener un licenciatura o más se considera una escolaridad alta. No se preguntó si habían o no concluido los estudios, sólo si los habían cursado, pues ello es un indicativo de una meta escolar posible inculcada desde el seno familiar para los hijos.

Se presentan sólo las gráficas de 4º, 6º y 8º semestres en detalle pues fueron elaboradas cuando sólo se aplicó el segundo instrumento con perfil más bourdiano que en el primero aplicado a los estudiantes de primer ingreso.

ESCOLARIDAD ALCANZADA POR EL PADRE DE LOS ALUMNOS DE 4 SEMESTRE					
	HOMBRES		MUJERES		TOTAL 44
	ELIGIERON LA CARRERA	NO LA ELIGIERON	ELIGIERON LA CARRERA	NO LA ELIGIERON	
NINGUNA/ NO SABE	-	1	1	-	<b>2</b>
PRIMARIA	2	5	3	2	<b>12</b>
SECUNDARIA	5	-	3	2	<b>10</b>
TÉCNICA	2	-	1	2	<b>5</b>
BACHILLERATO	-	3	2	2	<b>7</b>
LICENCIATURA O MAYOR	1	3	2	2	<b>8</b>

ESCOLARIDAD ALCANZADA POR EL PADRE DE LOS ALUMNOS DE 6 SEMESTRE					
	HOMBRES		MUJERES		TOTAL 39
	ELIGIERON LA CARRERA	NO LA ELIGIERON	ELIGIERON LA CARRERA	NO LA ELIGIERON	
NINGUNA/ NO SABE	1	-	-	-	<b>1</b>
PRIMARIA	2	5	3	2	<b>12</b>
SECUNDARIA	-	1	2	2	<b>5</b>
TÉCNICA	-	1	2	-	<b>3</b>
BACHILLERATO	-	3	4	1	<b>8</b>
LICENCIATURA O MAYOR	4	2	1	3	<b>10</b>

ESCOLARIDAD ALCANZADA POR EL PADRE DE LOS ALUMNOS DE 8 SEMESTRE					
	HOMBRES		MUJERES		TOTAL 44
	ELIGIERON LA CARRERA	NO LA ELIGIERON	ELIGIERON LA CARRERA	NO LA ELIGIERON	
NINGUNA/ NO SABE	-	-	1	-	<b>1</b>
PRIMARIA	3	3	3	4	<b>13</b>
SECUNDARIA	2	1	7	3	<b>13</b>
TÉCNICA	-	-	-	-	<b>-</b>
BACHILLERATO	3	1	3	2	<b>9</b>
LICENCIATURA O MAYOR	1	1	3	3	<b>8</b>

ESCOLARIDAD ALCANZADA POR LA MADRE DE LOS ALUMNOS DE 4 SEMESTRE					
	HOMBRES		MUJERES		TOTAL 44
	ELIGIERON LA CARRERA	NO LA ELIGIERON	ELIGIERON LA CARRERA	NO LA ELIGIERON	
NINGUNA/ NO SABE	-	1	1	-	<b>2</b>
PRIMARIA	6	6	4	1	<b>17</b>
SECUNDARIA	4	1	3	3	<b>11</b>
TÉCNICA	-	2	2	2	<b>6</b>
BACHILLERATO	-	1	1	3	<b>5</b>
LICENCIATURA O MAYOR	-	1	1	1	<b>3</b>



ESCOLARIDAD ALCANZADA POR LA MADRE DE LOS ALUMNOS DE 6 SEMESTRE					
	HOMBRES		MUJERES		TOTAL 39
	ELIGIERON LA CARRERA	NO LA ELIGIERON	ELIGIERON LA CARRERA	NO LA ELIGIERON	
NINGUNA/ NO SABE	-	1	-	1	<b>2</b>
PRIMARIA	2	5	3	1	<b>11</b>
SECUNDARIA	1	1	3	1	<b>6</b>
TÉCNICA	1	-	4	3	<b>8</b>
BACHILLERATO	1	4	-	-	<b>5</b>
LICENCIATURA O MAYOR	2	1	2	2	<b>7</b>

ESCOLARIDAD ALCANZADA POR LA MADRE DE LOS ALUMNOS DE 8 SEMESTRE					
	HOMBRES		MUJERES		TOTAL 44
	ELIGIERON LA CARRERA	NO LA ELIGIERON	ELIGIERON LA CARRERA	NO LA ELIGIERON	
PRIMARIA	2	2	4	4	<b>12</b>
SECUNDARIA	2	1	5	2	<b>10</b>
TÉCNICA	2	2	4	1	<b>9</b>
BACHILLERATO	1	1	3	2	<b>7</b>
LICENCIATURA O MAYOR	2	-	1	3	<b>6</b>

En el cruce entre ambas variables se hizo la siguiente distribución:

PERFILES DE ESCOLARIDAD DE AMBOS PADRES							
	4º		6º		8º		TOTAL
Baja en padre/ Baja en madre	12	6	6	5	11	8	<b>48</b>
Baja en padre/ Media en madre	1	3	1	2	4	2	<b>13</b>
Baja en padre/ Alta en madre	-	-	-	1	-	1	<b>2</b>
Media en padre/ Baja en madre	4	5	2	3	2	1	<b>17</b>
Media en padre/ Media en madre	1	2	2	2	3	2	<b>12</b>
Media en padre/ Alta en madre	-	-	2	-	1	-	<b>3</b>
Alta en padre/ Baja en madre	2	-	1	-	-	-	<b>3</b>
Alta en padre/ Media en madre	-	3	3	3	2	2	<b>13</b>
Alta en padre/ Alta en madre	1	2	1	2	2	2	<b>10</b>
No se sabe del padre/ Baja en madre	1	-	1	-	-	-	<b>2</b>
No se sabe del padre/ Media en madre	1	-	-	-	-	-	<b>1</b>
Baja en padre/ No se sabe de la madre	-	-	-	-	1	-	<b>1</b>

Esta última agrupación dio pauta a proponer una reclasificación de la escolaridad entre baja, media y alta en ambos padres, ya que por el padre o la madre se juega el horizonte escolar alcanzado por ellos como parte de los posibles a seguir en la trayectoria escolar para sus herederos.

## ANEXO 4

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PARA EL POSGRADO EN PEDAGOGÍA.

*PRESENTA: A. ULISES CERÓN MARTÍNEZ*

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IMAGEN DEL SOCIÓLOGO ARAGONÉS EN EL MARCO DE UNA SOCIEDAD EN TRANSICIÓN.

### **PROBLEMATIZACIÓN.**

La práctica del sociólogo egresado de la UNAM como profesional de la ciencia depende en gran medida de la difusa imagen disciplinar dentro de la que se forma a nivel profesional. Por lo que, si la sociología posee un carácter eminentemente discursivo –oral o escrito-, el aprendiz de la disciplina se forja a la par de la construcción de la imagen sociológica misma. Las orientaciones axiológicas del sujeto formado en esta disciplina se ven influidas por diversos tipos de autoridad inherentes al acto pedagógico: el docente, los programas y planes de estudio, el marco institucional, los materiales de texto usados, etc., de entre las cuales el “libro de texto” juega un papel de primerísima trascendencia en la construcción de la imagen disciplinar, sobre todo el relacionado al área teórico-metodológica, pues de él (del libro de texto) se desprende la ontología del mundo a la que el aprendiz debe allegarse, así como su interpretación, tal como lo ha intuido T. S. Kuhn en su obra *La estructura de las revoluciones científicas* de 1962. La filosofía hermenéutica gadameriana propone una ontologización a través del lenguaje: lo que un individuo “es” y “hace” está vinculado de una profunda manera con sus actos lingüísticos. Un análisis hermenéutico-estructural de los procesos y las entidades implícitas en el acto pedagógico en el que se forma este profesionista posibilitarán una imagen más compacta y homogénea de la sociología y el sociólogo aragonés.

### **INTRODUCCIÓN**

La imagen sobre una disciplina científico-social como la sociología proviene de dos puntos: la autoidea que sus practicantes desarrollan, y la imagen que al exterior se tiene de ella. Es evidente la falta de homogeneidad ontoepistémica que se da dentro y fuera de la sociología como profesión universitaria. Como en muchas carreras al interior de la UNAM, la sociología no posee altos índices de

titulación, lo que podría evidenciar, entre otras cosas, una formación profesional no exitosa. A la par de esto, es común encontrar la actitud angustiante del educando egresado o por egresar de la carrera frente a la incertidumbre por encontrar un espacio laboral seguro, con perspectivas ascendentes en todos los aspectos. La situación profesional del estudiante de sociología que está por egresar se convierte en más de las veces en una crisis existencial al autoindagar y cuestionarse: “¿Qué sé hacer como profesional tras haber terminado mi carrera? ¿Dónde encuentro un espacio laboral acorde a mi disciplina y que me dignifique como profesional universitario?”.

La sociología, como toda disciplina universitaria dentro de la UNAM, posee un reconocimiento profesional. El discurso institucional acerca de ella le otorga atributos de “ciencia social”, lo que le posibilita su incursión al interior de las instituciones públicas y privadas para su ejercicio profesional y de trabajo. No obstante, la suerte con la que corre el egresado para insertarse al mercado laboral en México es significativamente menor para un sociólogo que para el egresado de otras carreras. Basta con leer la sección de anuncios clasificados de bolsa de trabajo de los periódicos locales en los que se solicita a profesionales universitarios para constatar el comentario anterior.

¿De dónde viene este mar de incertidumbres en el que con frecuencia naufraga el sociólogo egresado de la UNAM? En parte, de su formación universitaria y de la propia naturaleza multiparadigmática de esta ciencia de lo social. De ahí la importancia de indagar el *acto pedagógico* como el *locus* en el que construye la imagen de la disciplina y de su praxis profesional. La experiencia formativa en el salón de clases se manifiesta a través de su carácter eminentemente discursivo: las principales herramientas que se le dan al sociólogo son lingüísticas. Ya sea texto escrito o la enseñanza dictada por el profesor, la esencia lingüística es la constante. Ahora bien, la filosofía hermenéutica propone la ontologización que se adquiere a través del lenguaje: lo que un sociólogo formado en la UNAM “es” manifiesta lo que se le enseñó y él aprendió durante su formación; lo que “sabe” del mundo desde su disciplina tiene la misma causa. Y aun más: lo que “hace” en el mundo como sociólogo está influido por un alto grado de compromiso práctico con ese periodo formativo. He aquí la tesis central de esta investigación.

### **Metodología de la investigación**

Para el desarrollo de este trabajo se partirá del marco institucional en el que se inserta la sociología en la UNAM, especialmente en la ENEP Aragón. En él se encuentra la justificación de la existencia e impartición de una disciplina de lo social de este tipo. El diseño del mapa curricular y los planes de estudio poseen objetivos claros con respecto a la necesidad de este profesionista en la universidad. También contempla las alternativas posibles para su inserción en el campo laboral. No obstante la racionalidad del discurso institucional, los resultados distan de ser lo que allí se enuncia, por lo que este trabajo tiende en parte a ser también una especie de “sociología de la sociología”, es decir, un análisis en el

nivel metacognitivo. La crítica francesa resalta los resultados prácticos del lenguaje: por medio de éste se potencializa la creación de sujetos y entidades sociales. La sociología como disciplina universitaria en México “existe” de facto en función del fenómeno lingüístico institucional de la UNAM. De la misma manera que el filósofo de la ciencia analiza su objeto de estudio con lo que los autonombrados “científicos” reconocen como “ciencia” y como “logros científicos”, conviene también tener como punto de partida lo que el discurso institucional de la UNAM ha determinado en su carácter formal acerca de la sociología. De manera similar, es importante analizar la formación del sociólogo en el aula, así como la imagen que de él se tiene en la comunidad universitaria y en algunas instituciones privadas como públicas.

La investigación se plantea tres momentos básicos que, según entiendo, ayudan a la formación de la imagen profesional del sociólogo aragonés: antes, durante y después del proceso de formación profesional

El primer momento de la investigación consistirá en abordar el problema de aquellas influencias en las orientaciones axiológicas de aquellos que han decidido estudiar Sociología como una profesión para la vida. Para ello se indagarán las relaciones entre modernidad, educación y autoridad, contenidas en los marcos institucionales de la disciplina, así como los contenidos de los planes y programas de estudio vigentes en la ENEP Aragón, buscando la intención explícita del tipo de profesional que se busca formar.

En un segundo momento se disertará acerca del acto pedagógico mismo como un ejercicio de la autoridad escolar así como un proceso hermenéutico. La autoridad escolar es ejercida en el marco del acto pedagógico, y de éste se derivan influencias axiológicas que recaen en los sociólogos en formación. Basado en las aportaciones de la filosofía práctica de Hans Georg Gadamer, también se pretende identificar las estructuras básicas en las que se desarrolla el acto pedagógico del sociólogo aragonés, recalcando el papel fundamental que tiene el libro de texto (sobre todo del área teórico-metodológica) durante su estancia universitaria, principal herramienta de trabajo que contribuye a su formación profesional, de la cual se derivará el proceso de ontologización del lenguaje.

La tercera parte de la investigación tiene por fin el vincular la construcción de la imagen de sociólogo con la axiología profesional y sus orientaciones prácticas: lo adquirido durante el proceso de formación, ¿es suficiente para dar identidad de “profesional” al aprendiz de sociólogo? ¿Qué valores disciplinares predominan en el sociólogo ya formado? Finalmente, ¿qué consecuencias prácticas enfrentan los alumnos así formados en el ámbito laboral?

De manera práctica, es importante que el sociólogo ya formado, el del último semestre de la carrera, sea entrevistado a fin de corroborar si la idea que tenía de la carrera se reforzó o cambió, y de ocurrir el cambio, intentar averiguar en qué consistió dicho cambio. Asimismo, es significativo indagar sobre las

expectativas laborales “reales” que se le vislumbra al educando con formación terminal exitosa.

Entrevistar a los formadores de los sociólogos arrojaría significados importantes desde la perspectiva académica. La selección del tipo de profesor(a) a entrevistar se realizará en el punto de convergencia entre las sugerencias de la coordinación académica con las del estudiantado de la carrera, privilegiando los criterios académicos.

La imagen externa del sociólogo se puede captar en dos sitios: la comunidad universitaria misma y en instituciones públicas y privadas en donde de acuerdo a la currícula el sociólogo puede insertarse en el mercado laboral.

## MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

La modernidad como fenómeno socio-histórico es el punto de partida de muchos estudios. El que ahora presento no es la excepción. Dado que es en el contexto de la modernidad en el que se justifica la emergencia de profesiones universitarias acordes a los cambios que implica tal suceso, ha de relacionarse en forma directa con una de las estructuras básicas de la misma modernidad: la confianza en las autoridades burocráticas y en las instituciones del Estado, siendo la universidad pública el espacio vital en el que convergen las estructuras y entidades que son tema de la presente investigación.

Tras la descripción del discurso institucional en el que se engarza a la sociología, el presente estudio pretende ser una investigación teórica en el marco de la propuesta kuhniana con respecto a las comunidades científicas en su periodo de formación a través de los libros de texto. Según Kuhn, éstos determinan en parte la *weltanschauung* de los científicos en formación, sus valores, sus recursos disciplinares y hasta potencializan la praxis profesional de los egresados. Aquí se pondrá especial énfasis en el papel de los libros de texto del área teórico-metodológica en el periodo formativo desde la perspectiva del autor en cuestión. Para ello se propone analizar el material “formal” que los planes y programas de estudio de la carrera de sociología de la ENEP Aragón.

El gran número de lecturas y discusiones sobre la teoría sociológica durante el acto pedagógico manifiesta el *carácter eminentemente discursivo* de la sociología. Durante el proceso formativo del educando se construye a la par la imagen ontoepistémica de la disciplina y sus posibles formas de aplicación. Enseguida, en la investigación se evidenciará la pertinencia del análisis hermenéutico de Gadamer pues, como lo señala, hay un proceso de ontologización en el lenguaje. El eje temático girará en torno a la obra maestra de este autor, “Verdad y Método I”.

Tras el análisis hermenéutico se propone una crítica positiva al planteamiento gadameriano. A esta parte es la que denomino “estructural”. El sentido aquí empleado está lejos de las nociones “estructuralistas” reconocidas.

Más bien está referido a identificar tales “estructuras” como **momentos específicos** en los que ocurre el proceso de ontologización. Mi propuesta consta de fundamentarme en cuatro términos del griego neotestamentario que conceptualizan a su vez el término castellano “palabra” con el fin heurístico (que no filológico) de diferenciar cuatro momentos que ocurren en el proceso de la ontologización lingüística: a) el *logos*, entendido como el *locus* en el que se potencializa todo lo conocible, lo pensable, de lo que se puede hablar (hay que recordar a Wittgenstein: no es posible hablar de lo que no se conoce); b) el *apaggello*, o la porción que del gran logos se nos ha dado en la forma de una particular cultura en un lugar y tiempo específicos, y que es la base en la que sustentan sociedades determinadas; c) el *rhema*, o el discurso específico que caracteriza a una clase o estrato social dentro de un *apaggello*; d) *emphutos logos*, o el momento en el que el discurso “sembrado” en un sujeto particular en realidad se manifiesta con acciones prácticas.

De este último aspecto se desprende un problema inherente: el que los sujetos “acepten” o “rechacen” el discurso al que han sido expuestos está influido, en parte, por su constitución personal y a los diversos tipos y grados de autoridad a los que están expuestos. De ahí la pertinencia de un análisis del problema de la autoridad en el ámbito pedagógico así como el de su influencia, tanto implícita como explícita para las orientaciones valorativas del que ha decidido formarse en la sociología, orientaciones que más tarde cristalizarán como una *praxis* profesional.

La pertinencia de una investigación de este tipo pareciera justificarse ante la creciente inquietud que manifiesta no sólo el educando sino la misma comunidad académico-científica disciplinar al ser un tema recurrente en la bibliografía de los últimos tiempos. Es obvio que al girar la reflexión en torno a la formación de la imagen ontoepistémica del sociólogo y la sociología en el marco escolarizado del acto pedagógico, a cualquier interesado en temas de educación podría aquí encontrar algún tema de reflexión sobre todo si, como el que esto escribe, ha descubierto lo fascinante de trabajar con seres humanos en forma similar como el artesano con su materia y considera que de alguna forma el acto pedagógico es creativo y, por lo tanto, artístico.



## **ESQUEMA PRELIMINAR**

# **LA CONSTRUCCIÓN DE LA IMAGEN DEL SOCIÓLOGO ARAGONÉS EN EL MARCO DE UNA SOCIEDAD EN TRANSICIÓN.**

1. *Los antecedentes.* Modernidad, educación y autoridad como marcos de influencia en la formación de la disciplina sociológica.

1.1 El papel de la educación en el contexto de la modernidad.

1.1.1 Características generales de la modernidad como fenómeno sociohistórico.

1.1.2 La función de la educación

1.2 Burocratización universitaria.

1.2.1 El problema de la autoridad.

1.2.2 Tipos y grados de autoridad educativa.

1.3 Perfil profesional del sociólogo aragonés desde el marco institucional.

2. *El proceso.* El acto pedagógico.

2.1 Como ejercicio de la autoridad escolar.

2.1.1 Una relación cuaternaria: portador, sujeto, ámbito y temporalidad.

2.1.2 Su influencia axiológica en el aprendiz de sociólogo.

2.2 Como proceso hermenéutico y vivencial.

2.2.1 Ámbito escolar y experiencia vital.

2.2.2 El papel del libro de texto como herramienta discursiva y el proceso de ontologización lingüística.

a) Su función introyectiva de ideas, creencias y valores.

b) Los momentos de ontologización del lenguaje.

2.3 La triada *individuo-sujeto-actor*.

3. *Las consecuencias*. La construcción de la imagen de sociólogo. Axiología profesional y orientaciones prácticas.

3.1 El valor de una profesión como la Sociología en el marco de una sociedad en transición.

3.2 Los valores disciplinares adquiridos durante el proceso de formación profesional.

3.3 La autoidea de sociólogo aragonés y sus consecuencias.

3.1 En el ámbito escolar.

3.2 En el ámbito laboral.

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

1. *Los antecedentes*. Modernidad, educación y autoridad como marcos de influencia en la formación de la disciplina sociológica.

Para indagar cómo es que se forma la imagen del sociólogo aragonés, se ha de partir de un método de exposición que pretenda llevarnos de lo general a lo particular; es decir, si se ha de estudiar al sujeto que se forma en el marco institucional educativo, conviene a su vez contextualizar a la educación en el marco más inmediato: el de la modernidad

### 1.1 El papel de la educación en el contexto de la modernidad.

Como en ninguna otra época de la humanidad, la modernidad posee características muy particulares que le han hecho objeto de admiración por su alto grado de desarrollo tecnológico y de críticas por las consecuencias que se han tenido que pagar, de esperanza por sus avances en el campo de la medicina y desánimo por la cada vez más grande ausencia de seguridad social y personal. Como dice Gadamer (1993, p.81): “Es la fe científica de la edad técnica la que ha cambiado *todas las relaciones naturales* desde la base. La ciencia domina a través de la sociedad de expertos”. Nuestra relación actual con la naturaleza está

mediada fenoménicamente de tal forma que la mediación cada vez más se monopoliza por la tecnología, haciéndonos más inútiles y dependientes de ella.

¿Qué papel juega la educación aquí? A través de la educación secularizada hoy sabemos más de nuestro entorno ambiental, pero paradójicamente, menos de nosotros mismos como individuos y de los que nos rodean.

Es en este contexto en el que se desea ahondar en las íntimas relaciones que se dan entre modernidad, educación y autoridad, y su incidencia en la formación profesional del sociólogo aragonés.

### **1.1.1 Características generales de la modernidad como fenómeno**

#### **sociohistórico.**

Cuando el ser humano se enfrenta a la realidad inmediata en la que se encuentra, identifica un caótico acontecer de eventos que se convierten en “sitios posibles” donde su atención puede reposar (James, W.: 1989, p. 798). Así que, para darle coherencia y orden a esta experiencia, el sujeto cognoscente decide dónde hacer descansar su conciencia, por lo que el producto resultante entre lo “dado-inmediato” y externo al individuo, y lo que éste “pone” se llama “conocimiento”, según la postura kantiana (Marías, Julián: 1997, p.291).

El conocimiento que se obtiene de esta relación binaria sujeto-objeto, no es una réplica de la realidad, sino un cúmulo de datos *acerca de ella*. Esto es importante considerarlo para las reflexiones que se siguen a continuación.

Sea el sujeto epistémico un estudioso de la naturaleza o de la sociedad, el trabajo intelectual que se sirve para organizar el caótico acontecer de la realidad ve parte de sus frutos en la construcción de **tipologías**<sup>1</sup> acerca de su objeto de estudio que le sirven de modelos normativos que organizan el aparente desorden al que se enfrenta<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Ya Max Weber nos ha ofrecido una explicación convincente con respecto al uso de lo que él denominó “tipos ideales” en la Sociología Comprensiva por él propuesta

<sup>2</sup> “Cuando el *homo faber* antiguo descubrió y aplicó a sus trabajos prácticos el “gnomon” o “gonia” de los griegos, la escuadra de dos reglas que forman ángulo recto, la “norma” de los latinos, no hizo más que idealizar en un esquema las imágenes naturales de la ramificación dicotómica de los árboles; mejor dicho, de ciertos árboles. Ya con esto, no obstante, el descubrimiento –fruto de la observación– se transformaba en invención, fruto de la inteligencia creadora. En ningún caso real la ramificación dicotómica de los árboles ofrece ángulos rectos en el sentido geométrico preciso (...) inventó por tanto la norma, *porque la norma no existe en la realidad objetiva* (...) No existía en la naturaleza; pero la mente humana lo captó en las cosas naturales; y a las que le parecían aproximarse a la norma las llamó *normales*” (Pittaluga, Gustavo: 1954, 14-15)

Una vez hecha esta aclaración, iniciaré por destacar que para entender el paso del hombre por este mundo en su dimensión histórica, en las ciencias sociales hay tipologías que lo esquematizan según ciertas preferencias teóricas: desde el Positivismo comtiano existen Tres Estadios por los que toda sociedad debe pasar en forma secuencial y progresiva (Teológico, Metafísico y Positivo); desde la perspectiva marxista de los Modos de Producción las sociedades formadas históricamente se transforman en una línea ascendente aunque por mediación revolucionaria “dialéctica”, etc. Dentro de las tipologías más favorecidas en las dos últimas décadas del siglo XX para explicar los cambios macrosociales está el debate denominado “premodernidad-modernidad-posmodernidad”, en el cual no existe homogeneidad de criterios del mismo, teniendo una apertura constante y controvertida (Hirsch, Ana: 2002). Así que las siguientes propuestas ni son construcciones del todo acabadas, ni pretenden reproducir la realidad, ni mucho menos pueden ser consideradas como una verdad; antes bien, son arquetipos que intentan ordenar y comprender la realidad.

¿Cómo ha de entenderse a la “modernidad”? Los criterios son diversos. Apoyándonos en Néstor García Canclini (1989, pp. 31-32), encontramos que hay cuatro interpretaciones posibles de la modernidad:

- a) Como un proyecto emancipador, diferenciado de otras propuestas históricas previas por su confianza en la razón y el individualismo creciente;
- b) Como proyecto expansivo, caracterizado por el dominio tecnológico de la naturaleza, seguido por la expansión de mercados;
- c) Un proyecto renovador de las viejas maneras de interpretar deontológicamente al mundo, por una cosmovisión secularizada;
- d) Proyecto democratizador que confía en la educación y la difusión del arte y de saberes especializados con el fin de alcanzar una sociedad justa y buena.

Es evidente que en esta investigación hemos de apoyarnos básicamente en esta cuarta definición por sus claros nexos con la educación y los propósitos específicos que de ella se demandan en esta parte del desarrollo histórico de las sociedades occidentales. Sin embargo, conviene tener claridad en los esquemas tipológicos del debate ya mencionado para alcanzar mejores horizontes interpretativos del mismo.

## PERFIL DE ALGUNOS ENTREVISTADOS

Como toda práctica social, la entrevista tiende a manifestar posiciones e intereses acordes a las mismas. De ninguna manera se pretende que lo que los informantes declaran sea la verdad, sino que se parte del supuesto de que la narración es también una forma subjetiva de cristalizar las condiciones sociales objetivas a las que han estado expuestos los agentes sociales y, al igual que en el uso de la estadística, hay principios que guían a elegir ciertas declaraciones de los entrevistados sobre otras por detectar que allí se potencializa la formulación de sus capitales o sus *habitus*.

Junto con el trabajo escrito se entregan las entrevistas realizadas en formato digital MP3

*Karnitas Kosher* o lo que es igual, lo importante es estudiar.

El caso de Cinthya.

CINTHYA. HPEL, alumna del 6º semestre, con edad escolar irregular de 24 años de edad, segunda de cuatro hermanas. Vive en la descuidada casa de la abuela paterna en la colonia Industrial, en la delegación Gustavo A. Madero, zona clase mediera venida a menos. La ocupación del padre es técnico profesional en informática. La madre estudió arquitectura en el Politécnico y nunca ejerció la profesión y se dedica al hogar. Siempre que hubo oportunidad se presentaron indicios de “distinción”. El abuelo paterno tuvo “como cinco ingenierías diferentes”, según la intervención del padre de Cinthya durante la entrevista: <<El abuelo paterno era ingeniero civil, era topógrafo, hidrógrafo, tenía una especialidad en ingeniería sanitaria y otra en ingeniería del ambiente. El burro fue el hijo>>. A pesar de esta intervención por parte del Padre, Cinthya dice: <<Corrección. Fueron seis las especialidades del abuelo>>; añade que él <<Construyó muchas de las líneas del metro. De hecho la 2 es la que más presumía él. Le dijo a su mamá que haría muchos hoyos en el zócalo y se lo hizo>>. Su hermana mayor de 25 años estudia una licenciatura en educación preescolar. Sin dudar se presentó como judía en el día en que se aplicó el

cuestionario. En la entrevista su padre se dice libre pensador, con preferencias judías por influencias de amigos, aunque como dice: <<Hay cosas que no dejo como mis carnitas. Para vacilar digo que son *carnitas kosher*, y yo no dejo mis carnitas por nada del mundo aunque el médico me traiga de cabeza>>. Cinthya en la entrevista ahora dice <<Como tal no [soy judía]. O sea, sí porque en la escuela desde antes que yo me acercara más a los amigos de mis papás [...] siempre me decían que yo era judía: “Tú eres judía, tú eres judía”; desde la secundaria me han dicho eso. Entonces como que sí soy judía. O sea, ¡sí soy! Ya, punto, ¿no?>>. Trabaja para la Procuraduría General de la República y su meta es ser agente del ministerio público.

“El sociólogo es motor fundamental del cambio, pero solo no podrá hacer nada”. El caso de Julián.

JULIAN. HDEL, Alumno recién egresado de la carrera, con edad escolar irregular y capitales heredados bajos, particularmente el económico y el cultural. Es pionero familiar en cuanto a estudios superiores. Ambos hermanos mayores abortaron la escuela. Quiso <<romper el límite y la tradición>> que sus condiciones socioeconómicas les imponían y le apostó a los estudios superiores, como dice: <<si todos tenemos posibilidades, ¿por qué yo no?>>. Su padre fue obrero toda su vida hasta que lo despidieron y ahora se dedica al comercio ambulante. Su madre es ama de casa, aunque también se ocupa en empleos temporales. Durante la carrera tuvo problemas económicos hasta para los pasajes. Colabora como ayudante de profesor en la jefatura de carrera de sociología haciendo tareas administrativas (cerrar salones, llevar oficios, etc.) y le apuesta a trabajar en instituciones públicas tras titularse. Nunca pensó ingresar a los estudios superiores, pero su sorpresa fue descubrir que con los capitales que poseía tenía acceso a una carrera como la sociología en la FES Aragón.

“Yo siempre tuve interés en estudiar; me gustaba la escuela, siempre me ha gustado”. Una positivista *lópez-obradorista*: Lizbeth.

LIZBETH. HPEL, Estudiante regular de 21 años, hija única de padres profesionistas dedicados al campo educativo, ambos con posgrado. Es la primera alumna de la carrera de sociología de la FES Aragón en ingresar al programa de intercambio de la UNAM realizado con otra universidad española, y lo logró porque ella misma tuvo que realizar los trámites administrativos, ya que la persona encargada en Aragón no conocía los pasos a realizar, pues “era la primera alumna de la escuela con este tipo de intercambio”. Desde pequeña está acostumbrada a los ambientes escolares, por lo que su inclinación por las actividades escolares le son muy naturales. También acompañaba a su mamá los sábados a sus clases de posgrado. <<De hecho yo estuve en la primaria donde mi mamá da clases, porque por el hecho de que mi mamá se iba a trabajar y mi papá también, entonces a mi mamá se le hacía más fácil y “Vámonos con el bebé a la escuela. Y tú te vas a tu salón y yo a dar mis clases” [...] yo sabía que tenía que llegar a mi casa, sacar la preparatoria..., sabía muchas cosas. Yo siempre tuve interés en estudiar; me gustaba la escuela, siempre me ha gustado>>. Al mirarse a sí misma como una buena estudiante de la carrera de sociología con su promedio de 9.5 general esperaba su reconversión en la misma FES como adjunta de algún profesor o algún investigador, pero su decepción es clara al experimentarse a sí misma como un producto escolar más que sale sin destino fijo.

“La jefa de carrera no me dejó ir porque a lo mejor vio algo en mí”.

Complicidad ontológica: el caso de Nancy.

NANCY. HDEL, estudiante de 6º semestre, de 36 años, casada y con dos hijos, la quinta de ocho hijos de un obrero especializado. Por el trabajo de su padre en Chrysler la familia vivió sin presiones económicas. Tres de sus hermanos alcanzaron una educación media superior y los otros cuatro una educación superior. Tras veinte años de ausencia en el campo escolar a causa de su pronta vida matrimonial, retorna a terminar su preparatoria por causa de una crisis emocional

provocada por la ausencia de su marido por el lapso de un año, quien fue a trabajar a Estados Unidos, y los estudios inconclusos son el medio para salir de ese bache anímico. Al terminar las materias que adeudó en la preparatoria, ejerce su derecho de ingreso a la UNAM a nivel licenciatura. Con inquietudes originales por el derecho (por influencia de su padre) y después por la psicología, solicita la carrera de sociología en Aragón con la intención que su esposo, una vez vuelto a casa, estudie a la par con ella en la misma escuela. En ausencia de su esposo, a los treinta y dos años ingresa a trabajar por primera vez en su vida en una institución de gobierno como secretaria de donde adquiere la inclinación por la psicología, por su trato con psicólogas. Su identidad de género con las profesoras de la carrera fue un aliciente prerreflexivo de superación y admiración para permanecer en la carrera hasta hoy. La reconstrucción que en la actualidad hace de sí misma en la entrevista manifiesta los efectos simbólicos de su reconversión de un estatus familiar por uno escolar a nivel superior, lo que le ha repercutido en serios problemas familiares ya que su esposo no consiguió seguir adelante con sus estudios e ir a la escuela a la par que ella. A causa de los estudios superiores que realiza espera una reconversión objetivada en una mejor posición en la institución en la que labora desde hace cuatro años.

JOEL, HDEF, hijo de profesora de secundaria con carrera magisterial con licenciatura en Historia por la UNAM, con edad escolar irregular. Vive en Bosques de Aragón, la colonia residencial cercana a la FES Aragón. Sus hermanos también han alcanzado estudios superiores.

#### Elección por la carrera:

<<Fue realmente chistoso. Yo llegué el día que me tocaba sacar ficha y dije “bueno, ¿qué carrera voy a elegir, no? Tengo que hacer examen”. Yo no pensaba quedar. Dije “bueno, a ver, una que no lleve matemáticas”. Busqué en ciencias sociales. Y un señor cerca allí me dijo: “Mira, sociología no tiene demanda y sí quedas seguro”. Así como que “sociología y en Aragón”... bueno, pues Aragón está cerquita. Y pues así fue como la escogí [...] Tenía una facilidad para entrar y nadie quería ENEPs, por eso fue que caí ahí>>. (CINTHYA. HPEL, alumna del 6º semestre, irregular, 24 años).



El padre recuerda: <<Como nosotros vivimos eso de que nos fueren a una carrera decidimos que cada quien estudiara lo que quisiera. Entonces “Ustedes busquen lo que les guste dentro del ámbito y nosotros les apoyamos en lo que sea”. Y ella nos dijo: “Voy por sociología”. Pues adelante con sociología. Lo importante es estudiar>>. (CINTHYA. HPEL, alumna del 6º semestre, irregular, 24 años).

<<[...] De hecho me quedé un año más [en el CCH] porque quedé a deber un par de materias [...] cálculo y estadística, me parece [...] Yo pienso que de no haberme quedado, pienso que hubiese estado en otra carrera, tal vez en Economía o en Trabajo Social, cualquiera más o menos relacionada al ambiente sociocultural [...] Por las prisas, que cuando te das cuenta tienes ya las inscripciones y cuando tienes que hacer la documentación etc., etc., un día antes me dijeron “¿Sabes qué? Tienes que meter tu carrera”. Así que yo ni lo había pensado. De hecho me había pasado por las nubes el hecho de elegir carrera, por el mismo hecho de que yo sabía que no iba a salir. Precisamente, cuando fui a hacer mi trámite de acceso a la universidad, escogí principalmente economía [...] el hecho de decir que no iba a salir de la carrera, era lo que me hacía inclinarme a cualquier otra que no fuese, hasta cierto punto, la adecuada para mí [...]>> (JULIAN. HDEL, Alumno irregular recién egresado de la carrera).

<<Aunque me dieran la [carrera] que me dieran yo sabía que no iba a poder salir [en mi tercer año de CCH]. Así que la decisión que fui tomando hacia la sociología fue más de conciencia propia, pues el shock que te da la frustración de que tú simplemente te quedaste por dos materias es lo que me generó un poco más de conciencia [...] el hecho de decir “ahora sí me inclino por tal o cual carrera” [...] Precisamente, **por ser rezagado, por adeudar materias, no tenías las mismas posibilidades que los demás**; es decir, a **te tocaban las sobras, podría decirse; entonces eras parte del relleno de todas ellas**>>. (JULIAN. HDEL, Alumno irregular recién egresado de la carrera).

<<Lo que pasa es que en el último año de prepa llevaba muchas materias, historia, literatura, entre ellas una que se llamaba “sociedad y política” o algo así, y la maestra era una socióloga precisamente, y entonces desde el primer momento que decía: “a ver quién sabe esto, que Marx, que esto, que lo otro”, y a mí siempre me interesó leer eso, fue cuando me di cuenta que esto era lo mío. Y para todo decía: “Lizbeth, Lizbeth...La verdad es que yo te veo un perfil muy marcado, y tú eres de esto”. Incluso me daba lecturas además de las que teníamos que hacer para las de la escuela [...] Platicábamos mucho y ella me decía: “A ver, ¿qué problemas sociales ves? Me impresiona mucho que tú eres la única de tus compañeras que en verdad tienes el perfil para la sociología [...] Me gusta mucho cómo escribes; escribes muy bonito. Nada más ve los trabajos de los demás, sólo copiar y pegar, no saben redactar. Tú tienes buen vocabulario escrito, etc.”.Y entonces me empecé a informar y vi que la principal característica del sociólogo es su capacidad de análisis, y creo que tengo la capacidad de análisis. Y además me gusta mucho escribir. El día que escriba un libro me voy a poder morir tranquila [...] Entonces vi que el sociólogo puede escribir bien y dije: “voy a tomar sociología”. Entonces hice examen en la UAM y aquí y me quedé en las dos, pero yo quería estar en la UNAM y dejé la UAM>>. (LIZBETH. HPEL, Estudiante regular de 21 años).

<<Mi papá siempre nos dijo que estudiáramos en la UNAM porque en ese entonces [los ochentas] era lo mejor que había; bueno yo creo que todavía ... [...] Por cierto yo había hecho el trámite para ingresar a Iztacala en Psicología, pero como regresó mi esposo, dije: “estaríamos en la misma facultad” y escogí sociología, porque son carreras afines, porque en el sexto año de la prepa llevé Psicología y Sociología, y dije: “van como de la mano, ¿no?”. [Y le dije a mi esposo]: “estudiamos en la misma universidad, pero yo estudio sociología y tú estudias ingeniería” y por eso es que yo pedí sociología” [...] Yo dije: “si mi opción es sociología y después cambiarme a psicología, no importa, lo hago” [...] Pasaron dos semestres y yo intenté hacer el cambio a Psicología, pero no fui avisada oportunamente y se pasó el tiempo, entonces yo dije: “bueno, al siguiente semestre o al siguiente año yo me cambio [...] pero cuando pasaron esos dos años le agarré mucho cariño a la carrera [...] dije: “ya llevo media carrera aquí”. De hecho no quito el dedo del renglón. Yo pienso

hacer un posgrado en psicología social. O sea, la psicología no se me sale de la mente>>. (NANCY. HDEL, estudiante de 6º semestre, de 36 años, casada y con dos hijos).

<<La verdad no sabría decirle qué influyó [para que no me dieran la carrera de mi elección, Historia]. En ese momento yo no me podía dar muchas explicaciones: será por mi ubicación de domicilio que me dieron Aragón; será por los cuatro años que no me la dieron [...] Sociología no es de alta demanda. Historia y Filosofía sí deben de serlo. No sé qué debió haber influido porque ya después de esa huelga [de 1999] fue el pase reglamentado>> (JOEL, HDEF, hijo de profesora de secundaria con carrera magisterial con licenciatura en Historia por la UNAM, con edad escolar irregular).

Trayectoria escolar:

<<Estudí primero en el kinder “Concepción Sierra” que **está aquí a unas cuadras** [de mi casa]. La primaria “Juan Antonio de la Fuente”, **también aquí a unas cuadras**. La secundaria diurna 78. La prepa estuve en el Instituto Manchester, Colegio Londres [...] en el sistema del SEDUC, para hacer la prepa en un año tres meses en el sistema escolarizado, y salí con mi certificado del Poli, [...] y la universidad ya directamente en la UNAM [...]. Así como que “sociología y en Aragón”... bueno, **pues Aragón está cerquita**. Y pues así fue como la escogí [...] >>. (CINTHYA. HPEL, alumna del 6º semestre, irregular, 24 años).

<< [...] Nunca pensé que iba a estudiar una carrera como tal; simplemente iba a llegar hasta tal grado y lo iba a intentar, y lo intenté. Simplemente iba a ser un poquito más complicado el hecho de que yo estudiara una carrera porque económicamente y socialmente estaba restringido. Por eso también igual fue lo que influyó para que yo no tuviera ninguna ninguna decisión al respecto con ninguna carrera en específico. Y ya hasta después precisamente que me quedé, fue cuando me di cuenta que sí tenía chance para pasar>>. (JULIAN. HDEL, Alumno irregular recién egresado de la carrera).

“[¿Qué promedio llevabas en el CCH?] <<Me parece que 7.1>> [...] Mi promedio [en la carrera] es de 9.10; no adeudo ninguna materia; ahorita estoy como ayudante de profesor [...]>>. (JULIAN. HDEL, Alumno irregular recién egresado de la carrera).

<<Yo siempre tuve muy marcado que tenía que terminar la carrera, no sé si por la sombra de mis papás porque decían: “debes terminar una carrera”, además siempre me inculcaron eso de que “debes de entrar a la universidad; tienes que prepararte, ser una mujer, no brillante [...] pero tenía que ser una mujer de éxito. Y yo siempre tuve una iniciativa para terminar mi universidad, no me podía quedar atrás [...]>>. (LIZBETH. HPEL, Estudiante regular de 21 años).

<<Fui madre adolescente y fui ama de casa desde los dieciséis años. Entonces yo valoré y aquilaté y dije: “si tengo el pase automático, ¿por qué no retomar los estudios?”. Ya los niños habían crecido un poco, y dije: “ya no creo que me necesiten como antes”, y por eso es que retomé la carrera>>. (NANCY. HDEL, estudiante de 6º semestre, de 36 años, casada y con dos hijos).

#### Percepción de la carrera:

Al comienzo de la carrera:

<<Tenía la idea que traía de la prepa que era salir, conocer a los grupos de personas; sus costumbres ..., analizarlas; ver qué tienen bueno qué tienen malo, se les puede ayudar, ¿no?. Era lo que yo imaginaba, y fue lo que a mí me dieron, que entrevistas, censo, todo eso. No, no, lo que vi fue teoría y teoría, apréndete los libros de memoria. Terrible>>. (CINTHYA. HPEL, alumna del 6º semestre, irregular, 24 años).

<<Antes de ingresar a la universidad [...] me inculcaron que era una ciencia que se encargaba al estudio del contorno social con el objetivo principal de ayudar a estos estratos sociales [...] era como una especie de psicología social, era estudiar el comportamiento de las personas pero junto

con otras personas [Y al ingresar a la carrera, ¿cambió esta percepción original, la idea de la sociología?] No, de hecho no, sino más bien se dio el enriquecimiento del mismo concepto [...] pero en realidad yo creo que la esencia de todo era realmente el hecho de que estudiara la realidad social con el fin de aportar o ayudar al mejoramiento de esta misma realidad social>>. (JULIAN. HDEL, Alumno irregular recién egresado de la carrera).

<< [...] De hecho, cuando yo ingresé aquí en la carrera mi perspectiva era mínima sobre ella. Dije: “¿qué voy a hacer como socióloga?. Pues no sé que voy a hacer, pero, pues, bueno”>>. (NANCY. HDEL, estudiante de 6º semestre, de 36 años, casada y con dos hijos).

<< [La carrera de sociología fue mi segunda opción y cuando me la dieron no estaba preparado para esto], pues yo quería Historia. Yo no quería esa. ¡Qué fiasco! ¿No? Fui a ver la Escuela y yo sabía que había formas de pasarse de una carrera a otra en la universidad [...] había que cumplir una serie de requisitos. Pero cursé el primer año de la carrera y vi que estaba muy bien; cuando menos el currículo está bien cuando podría estar mejor. Definitivamente podrían hacerlo de excelencia>>

Durante la carrera:

<<Me llegó a pasar muchas veces [el cambiar de carrera]. Porque de entrada no me gustaba que eran muchas teorías y que los maestros fueran felices con los alumnos que decían “en el libro tal, página tal, párrafo tal, dice esto” y que fueran los estrellas. Siento que nada más repetían lo que ya habían dicho antes, no decían sus ideas. No me gustaba eso. Sí pensé cambiarme a la Escuela de Artes. Nada que ver. Pensé irme a arqueología; pensé irme a medicina forense. Muchas cosas. Pero quedó en mero pensamiento. “Me voy a cambiar, me voy a ir”, pero no pasó mas que de la noche a la mañana>>. (CINTHYA. HPEL, alumna del 6º semestre, irregular, 24 años).

<<Realmente formación como sociólogo yo no lo he visto, porque nos la hemos pasado dentro de la escuela; no hemos salido a ninguna práctica, no hemos tenido ningún ejemplo físico de parte de algún profesor de qué vamos a hacer. No hemos tenido una explicación de “miren, ustedes pueden desarrollarse en tales lados”, hasta que platicué contigo que me comentaste de sociología médica y todo eso... Pues no hemos tenido nada. Así que digamos que tengamos una buena formación que sienta ¡Wow! que ya salga y sea socióloga, no. En la teoría sí, estoy excelente. Te puedo hablar de todos los autores que quieran, pero en la práctica, no>>. (CINTHYA. HPEL, alumna del 6º semestre, irregular, 24 años).

<< [...] Por el hecho de ser el primero con carrera, tenía muchas más posibilidades de acceder a cualquier otro círculo social, principalmente. También tenía la oportunidad de enriquecerme (psicológicamente hablando) hasta cierto punto, y de tener una conciencia un poquito más elevada con respecto a mi familia, por lo menos>>. (JULIAN. HDEL, Alumno irregular recién egresado de la carrera).

<<Si no me alcanzaba ni para mis pasajes, yo no tenía oportunidad de venir. Por consiguiente, tenía que cortar mi carrera [...] Era bastante complicado el hecho de estar viniendo y estar tomando clase y estar al cien por ciento en la escuela [...]>>. (JULIAN. HDEL, Alumno irregular recién egresado de la carrera).

<< [...] los mismos alumnos te van jalando como que hacia la mediocridad y es algo que me llena de urticaria... y algunos maestros que igual ya están tan desencantados ya saben que los alumnos no van a hacer nada y ya desde el principio te dan a entender: “quien quiera aprender, pues bien, si no, también. A veces no vienen... y todo eso me ha ido quitando las energías. Igual y también digo: “¿para qué voy si también no va el maestro?” [...]>>. (LIZBETH. HPEL, Estudiante regular de 21 años).

<<De hecho, [mi esposo y yo] estamos yendo a terapias porque hubo algunos conflictos. Sí hubo. Yo atribuyo que es precisamente por eso. A lo mejor es una parte de él que no conocía. A lo mejor él ya piensa que ya estoy a otro nivel [...] él es jefe de departamento pero su relación es con la clase obrera y mi relación ya es con profesionistas [...] siento que sí le está cayendo de peso. Entonces la psicóloga me dice: “mira, es difícil porque él siempre te tuvo en un estatus: para él siempre fuiste la mamá de sus hijos, su pareja su esposa, su compañera, pero él nunca te visualizó como una profesionista. Entonces, como te está visualizando ahora, para él es un choque” [...] Tengo que darles tiempo para que ellos se adapten y para que yo me adapte. Fue un cambio muy drástico, muy, muy drástico>>. (NANCY. HDEL, estudiante de 6º semestre, de 36 años, casada y con dos hijos).

Al final de la carrera:

Le pregunté si estaba de acuerdo con la manera como se han llevado las cosas de la carrera desde la jefatura. <<No. Te comentaba que hay maestros que no son maestros. Que son egresados, que “no tengo nada qué hacer”, y como a lo mejor se llevan muy bien con “x” maestro, lo recomiendan y lo meten de maestro para fastidiarnos la vida a nosotros, porque realmente es lo que llegan a hacer. Pues no estoy de acuerdo con eso, de que cualquier *tipo* o *tipa* entren de maestro, siendo que no tienen ni la capacidad física, ni mental, ni intelectual, ni nada para hacerlo. No estoy de acuerdo. [...] Que piensen bien allí a quien están poniendo a educar, a quien están poniendo allí para decir qué es la carrera, porque a veces por el maestro que es malo los chavos, las chavas dicen: “ya no quiero la carrera. Si eso es lo que tú estás enseñando, qué aburrido”, y se van. [...] Que busquen a un maestro realmente, no a un egresado que no tiene nada que hacer en su casa>>. (CINTHYA. HPEL, alumna del 6º semestre, irregular, 24 años).

<< [...] te decían desde un principio que tú eras parte fundamental para cambiar la realidad social. Y al último semestre ya te das cuenta que, pues sí ayudas en algo, pero tú solo nunca vas a posar hacer nada [...]>>. (JULIAN. HDEL, Alumno irregular recién egresado de la carrera).

<<Como que yo veía más a futuro y me decía: “a lo mejor en mi último semestre pasa esto o aquello, o cuando vaya haciendo mi tesis y me vaya a titular”, pero me doy cuenta que no hay ningún tipo de apoyo [...], por ejemplo, ser adjunta de algún profesor [...]>>. (LIZBETH. HPEL, Estudiante regular de 21 años).

<<Hasta ahorita, muchos [estudiantes de la carrera] no saben a dónde se van a enfocar, a dónde van a trabajar. Muchos creen que ser sociólogo es irse a la política [...] No. La carrera es tan vasta como vasta es la sociedad, a diferencia de una ingeniería, a diferencia de la biología [...]>>. (NANCY. HDEL, estudiante de 6º semestre, de 36 años, casada y con dos hijos).

Lo adquirido con la carrera: <<Adquirí hábito de lectura porque antes no leía nada y ahorita puedo leer un libro entero en un día, en unas horas, leo rapidísimo y lo entiendo [...] Escritura; [...] Busco el medio para sacar información [...] Para hablar, igual; antes como que me tardaba un poquito en hilar ideas [...] Socializar ..., siento que no mucho; [...] Análisis de personas. Ya no hablo con cualquiera ni le creo a cualquiera [...] Hábitos de puntualidad no porque sabemos que tampoco hay puntualidad en nuestra escuela [...] Pues más que nada la capacidad de analizar, de investigar las situaciones [...]>>. (CINTHYA. HPEL, alumna del 6º semestre, irregular, 24 años).

Le pregunté: “Metodológicamente, ¿cuáles son las herramientas que más te han ayudado?” A lo que se hace una pausa de unos breves segundos y responde tras la búsqueda de respuesta (minuto 46.58): <<Métodos..., ¡Ufh! Un poco de todos. No hay ninguno que me guste más... Depende de lo que vaya a hacer, ¿no? Depende mucho. Hay unos trabajos que me salen muy bien como funcionales. Hay otros que me salen mejor como estructurales... depende. No tengo favoritismo allí>>. (CINTHYA. HPEL, alumna del 6º semestre, irregular, 24 años).

[Le pregunté: “¿Cómo elegir la cultura teórica desde la que interpretarías los datos de una investigación?”, a lo que respondió:] <<Mira, realmente de lo que hemos visto en términos teóricos,



ninguna, porque todos son señores de entrada muertos y europeos. O sea, nadie vivió en México, nadie vivió la situación de ahorita, entonces, a mi gusto nadie me sirve. Realmente, podríamos decir que lo haría por intuición, por dónde creo yo que me puede llegar... No usaría ninguna teoría>>. (CINTHYA. HPEL, alumna del 6º semestre, irregular, 24 años).

<< [...] Pero también lo que sí fue cien por ciento incertidumbre el hecho de saber que ya llegué a la carrera, y esto para mí, gracias, y ahora qué es lo que sigue y el futuro próximo qué es lo que depara. Es decir, nunca tuve expectativas hacia el futuro [...]>>. (JULIAN. HDEL, Alumno irregular recién egresado de la carrera).

<< [...] soy ayudante de profesor. Espero que para finales de este 2006 acabe mi tesis. Y ahora sí, me estoy poniendo proyectos a futuro próximo que es de hecho conseguir un buen empleo y tener la posibilidad de seguir estudiando, es decir, posgrados, maestrías, diplomados, etc., etc., para poder seguir. No es tanto el aspecto económico que hasta cierto punto tal vez influye demasiado [...] al menos, de hambre no me muero [...]>>. (JULIAN. HDEL, Alumno irregular recién egresado de la carrera).

<< [...] creo que tengo muy buena redacción. Yo creo que mi principal cualidad es mi nivel de redacción, que puedo jugar mucho con las palabras, y me puedo expresar mil veces mejor de forma escrita, y puedo llenar cuartillas y cuartillas de forma coherente para expresarme [...] [Pienso que estoy bien preparada] en el ámbito teórico. Me gustan mucho las teorías sociales. Se están usando mucho las teorías de Bourdieu, de Alain Touraine, las teorías de acción colectiva, las teorías de alcance intermedio, las teorías del funcionalismo, del marxismo [...] Para la perspectiva de mi tesis estoy utilizando como postura epistémica “el presente potencial” de Hugo Zemmelman, como metodología el Materialismo Histórico [y mi maestra de seminario de Investigación] me dice que soy una positivista lópez-obradorista [...]>>. (LIZBETH. HPEL, Estudiante regular de 21 años).

<< [...] dije: “no sé qué voy a hacer como socióloga, pero, pues bueno”. Pero ya cuando me empecé a dar cuenta de todo lo que uno puede incursionar como socióloga, pues dije, no [...] Ya he aprendido a hacer la crítica social; no se trata sólo de ver y criticar, hay que actuar [...] yo me visualizo [...] como socióloga clínica>>. (NANCY. HDEL, estudiante de 6º semestre, de 36 años, casada y con dos hijos).

Clasificaciones de los alumnos: <<Los que quieren quedar bien [...]; los que piensan aunque les digan que están mal [...], los que no les interesaba [...], las típicas chicas que iban a ver a quien se encontraban en la escuela [...], los desertores [...], los chicos que sí querían cambiarse de carrera y lo decían abiertamente: “yo entré para cambiarme, y yo me voy a cambiar”, y terminaban en sociología. Hasta la fecha ahí ves a algunos que se iban a cambiar y ahí siguen [...], los que querían la carrera porque la escogieron realmente>>. (CINTHYA. HPEL, alumna del 6º semestre, irregular, 24 años).

<<La mayor parte de ellos son idealistas, bastante idealistas. Yo creo que más del 50% de la población lo son [...]. Hasta el estereotipo de traer el pantalón arrugado y las barbas crecidas [...]; había chicos que venían de escuelas particulares que no tenían ni idea de lo que estaban haciendo aquí [...]; había otros bastante conservadores en el aspecto de que eran bastante casados con todo, más con lo autoritario tradicional [...]; Los radicales idealistas. Hay muchos que siguen en la carrera y no salen de aquí, y están en el cubo, y más bien es un idealismo de aparador [...]; los radicales neoconservadores y los que no saben ni qué onda [...] que fueron los que desertaron principalmente en primer semestre>>. (JULIAN. HDEL, Alumno irregular recién egresado de la carrera).

<< Había dos grupos: los que querían la carrera y los que no querían la carrera. Los que no querían la carrera eran los que boicoteaban todas las clases, no intencionalmente, pero eran los que no leían, los que retrasaban al maestro, los que no entendían y los que no permitían elevar el nivel. Toda una discusión. Incluso los que cuando tú hablas en términos sociológicos en clase y no

entienden, dicen: “¡Ahhh! La socióloga y unos cuates [...] Sólo ella entiende lo que dice”. Son los que no permiten elevar mucho el nivel>>. (LIZBETH. HPEL, Estudiante regular de 21 años).

<<Mi grupo siempre fue poco unido [...] flojos con no flojos; alumnos regulares con alumnos irregulares... Yo pienso que también influyó mucho mi edad, porque como tengo una edad en la que ya no puedo estar chacoteando, dije: “yo a lo que voy. Voy a estudiar” [...] Yo pienso que es lo que llaman cuando uno tiene la madurez. Muchos de mis compañeros no tienen esa madurez aún. De hecho, de ese grupo, de treinta y cinco que éramos quedamos ocho, de los cuales hay uno que es revolucionario, hay otra que es idealista, estoy yo que soy realista, y hay otros dos compañeros que no sé como definirlos, pero hay pluralidad [...] había compañeros muy jóvenes que se dedicaban nada más a estar cotorreando, cuando yo sé lo que es estar esperando una oportunidad para entrar a la escuela, cuando sé que hay tantos, tantos que quisieran estar aquí [...] [El que haya estudiantes que no eligieron la carrera] es muy negativo porque se ve en el desempeño. Simplemente no les importa entrar a clases o si reprobaban, y siguen aquí. Yo ubico a un compañero que ingresó con nosotros en primer semestre y ahora lo veo y parece que está en cuarto semestre, segundo, no sé. Quedó tan, tan abajo y yo no entiendo eso. Bueno, están aquí, al menos que le echen ganas; por lo menos acabar la carrera porque están aquí de todos modos [...] Sí había un grupo dentro del grupo que yo consideraría nefasto, porque si los demás estábamos atentos ellos estaban atrás plática y plática, risa y risa, y a distraerte. Entonces un día les dije: “si no les interesa, déjennos a los que sí nos interesa. No se vale que hagan eso”. Por esos pequeños detalles nos empezaron a excluir de todo, pues eran mayoría>>. (NANCY. HDEL, estudiante de 6º semestre, de 36 años, casada y con dos hijos).

Clasificación de los profesores: <<Los clasificábamos en buenos maestros, que serían un 20%, los que llegaban y te decían “el texto trata de esto y esto y esto, ¿tú que opinas de la parte tal?”; o sea, que no nos hicieran repetir lo que decía el texto, que ya era por demás [...] Los muy metódicos, que serían un 20% y que decían “lee el texto, resúmelo y ya”; yo no sentí que aprendiera nada con ellos, pero bueno [...]; los que trabajaban como maestros porque necesitaban dinero, que eran los

que llegaban y te dejaban un trabajo final y “nos vemos al final del semestre” y no te aparezcas más, quedamos que era el 50%, [...], y el otro 20% lo podríamos dar como los maestros más interesados, eran los excelentes, que eran los que sí te dejaban un trabajo, pero te lo iban revisando y te decían “mira, búscale aquí; y te doy esta página, y te recomiendo este libro, no sé como que nos encaminaban más; querían enamorar a los que no querían sociología de la carrera>>. (CINTHYA. HPEL, alumna del 6º semestre, irregular, 24 años).

<<Los profesores son buenos..., y eso me queda muy claro, y siempre van a ser buenos y los que vienen también lo serán, pero siento que algunos de ellos están muy casados con sus doctrinas teóricas, y siento que sí es de calidad su clase, hasta cierto punto porque como están casados con tal o cual doctrina se delimitan a ese punto nada más [...]>>. (JULIAN. HDEL, Alumno irregular recién egresado de la carrera).

<< [...] hay maestros que tienen buenas ideas, que son buenos maestros; pero hay muchos que no les importa la docencia, que saben investigar, que son muy buenos sociólogos pero que no saben compartir el conocimiento; investigadores que no te enseñan a cómo hacer un trabajo de investigación, que se encargan de destrozarte todas tus expectativas, de decir: “yo soy el que sé y tú cállate”. Hay el maestro que está a la par [...] En general que mis maestros han sido buenos pero no exigen; no sentí ningún reto importante. Los trabajos sí son difíciles, y más que a mí me gusta hacerlos bien [...], pero no hay ningún maestro que me haya puesto un reto muy importante [...] Muchos maestros tienen espacio en la prensa, en alguna revista y no lo comparten [...]>>. (LIZBETH. HPEL, Estudiante regular de 21 años).

<<Todos mis profesores, si he de calificarlos de cinco a diez yo creo que son de 8. Que sí hay profesores que permitieron que se les viera la cara, los hay. De que hay otros profesores que no permitieron llegar a ese límite, también los hay. Y yo pienso que de esos profesores que me han formado (no sé, quizás me identifiqué por género) [...]>>. (NANCY. HDEL, estudiante de 6º semestre, de 36 años, casada y con dos hijos).

Definición de la disciplina:

<<La rama que se dedica a estudiar la sociedad y sus comportamientos; su forma de llevarse unos con otros; las diferencias, las igualdades, y el porqué de ciertos fenómenos que ya conocemos, que el porqué de la pobreza, el porqué de la drogadicción, aunque a mí no me gustan esos temas. Yo me voy a temas un poquito más específicos como los arrollados de las vías del metro, que es como que mi trabajo estrella hasta ahorita [...]. El sociólogo como tal debe de involucrarse con la sociedad que va a estudiar, o sea, no se va a sentar a verla desde afuera, sino que se va a acercarse a preguntar quizás a dos o tres personas, tres cuatro instituciones [...], va a ser partícipe. Tiene muchas armas como las demás ciencias sociales, aunque siento que la sociología es más humana; maneja tanto psicología como estadística; es un poquito más compleja. Mal valorada, pero compleja>>. (CINTHYA. HPEL, alumna del 6º semestre, irregular, 24 años).

Movilidad de los alumnos de primero a tercer semestre: <<De los que querían hacer su cambio de la carrera, de un 100% se fueron un 5%. No se fueron muchos realmente. Les dio flojera hacer el cambio; se les pasaron las fechas; la mayoría se quedó por saber qué era la carrera: "ya estoy aquí; ya hice un año, y no quiero repetir el año en otra carrera. Así más o menos fue como quedamos>>. (CINTHYA. HPEL, alumna del 6º semestre, irregular, 24 años).

<<Muchos jóvenes de primero y segundo semestres se van sólo con las lecturas de los clásicos y sin saber que eso lo pueden aterrizar aquí y ahora>>. (NANCY. HDEL, estudiante de 6º semestre, de 36 años, casada y con dos hijos).

Sus indefiniciones: Sobre la marcha de la entrevista, a la mitad de la misma, con sus padres invitados para conocer sus percepciones, reitero los datos introductorios de que está en sexto semestre, y ya en este momento, frente a sus padres, balbucea por lo que al parecer es una accidental evidencia frente a ellos, de que no está en el octavo semestre, sino en el sexto: << Octavo ..., séptimo, octavo ... Lo que pasa es que estoy en sexto semestre terminando un seminario que es el de la maestra Lourdes Laraque, que es un seminario de cuatro horas que me

salté en el semestre que me tocó, y yo, un seminario de cuatro horas en un salón, te lo voy a decir, no aguanto>>. Tras la aclaración le digo: “entonces estás en octavo semestre”, y ella dice: <<Sí. Séptimo u octavo>>. No volví a hacer entrevistas de alumnos con sus padres. (CINTHYA. HPEL, alumna del 6º semestre, irregular, 24 años).

<<En términos académicos yo siempre he dudado de mí, de mi formación [...]; yo no pensaba quedar en mi primera opción [para elegir bachillerato] porque no me gusta sobreestimar mi intelecto; siempre digo: “no te creas tan lista”. Entonces puse en la primera opción la escuela que no quería, dije: “nunca me voy a quedar en primera opción. Me voy a quedar como a la cuarta o a la quinta”, y puse allí CCH, Preparatoria 9, y como sabía que no iba a quedar en la primera puse esa [la preparatoria 2 anexa a la normal, en el Estado de México]. Y yo creo que saqué buena nota porque me mandaron a mi primera opción>>. (LIZBETH. HPEL, Estudiante regular de 21 años).

<< Siempre estoy en contacto muy directo con mi madre y cuando a veces voy a la escuela y veo que está dando clases, no me acuerdo realmente de nada de eso. Yo creo que mi formación más fuerte fue en el bachillerato [...]; a pesar de que yo llevara buen promedio no era que yo me sentara a estudiar, para ser honesta>>. (LIZBETH. HPEL, Estudiante regular de 21 años).

[Le pregunté: ¿y cuáles son las herramientas teóricas, metodológicas y técnicas con las que el sociólogo hace el análisis social?] <<Yo pienso que ... conociendo su entorno [...] conforme lo va uno analizando y palpando, porque muchas veces está por estar nada más [...] Siempre ir a más, a más, a más [...]>>. (NANCY. HDEL, estudiante de 6º semestre, de 36 años, casada y con dos hijos).

Decepción durante la carrera: ¿Por qué los estudiantes no entran a clases? <<Lo hacen porque cuando el profesor nos deja leer un texto y no lo leo, muchos profesores su método es “Me enoja. Clase por vista, y me voy”, y muchos dicen “si el profesor me va a hacer esto, mejor no entro, no venimos y no nos da clase por vista”. Otros los hacen porque ven que el profesor es (se va a oír

feo), pero es “barco”; de que al final del semestre vengo, le pongo mi cara bonita y me va a decir: “Ocho”, o que me va a dejar un trabajo final y me va a poner un diez. Por eso es porque dices “así, ¿para qué, no?”. Otra es porque pasa lo que te dije que el profesor pregunta “¿Qué leíste?”, “Leí esto y esto y esto”, “¿Y tú?”, y así se la pasan dos horas. Entonces es aburridísimo estar oyendo lo que ya leíste [...] Entonces, te aburre. [...] Mejor me voy a internet, la jardinera o cualquier lugar>>. (CINTHYA. HPEL, alumna del 6º semestre, irregular, 24 años).

<<Los aspectos que no se cumplieron [...] es que nosotros como base social íbamos a ser el motor hasta cierto punto; pero te rompe el esquema totalmente el hecho de que eres el motor, pero de allí no vas a salir [...] Era bien difícil el hecho de que te aplicaban algunas teorías y decían que te las aprendieras [...] y al confrontarlas con la realidad es cuando te rompen todo el esquema, pues teóricamente dices “sí es esto”, pero prácticamente es distinto. Es decir, no aplicaban hasta cierto punto grados teóricos ni metodológicos tampoco con la realidad social que tú estás viviendo. Eran los esquemas con los que llegabas a casarte hasta cierto punto, y comparados ya con la realidad, era totalmente lo contrario>>. (JULIAN. HDEL, Alumno irregular recién egresado de la carrera).

<<Al principio de la carrera los profesores te decían que tenías posibilidad de hacer el cambio [social], pero todo lo planteaban muy al aire, bastante ideológica creo yo porque tenían esta concepción. Pero, también me di cuenta que son profesores, así que de eso se encargan como tal, de la docencia [...] y no es tan fácil el hecho de estar diciendo y de estar haciendo. Por consiguiente, eso es lo que más conflicto me causó. Eso fue en los primeros semestres. Ya en los últimos, conforme iba pasando la carrera, había profesores más sentados en su lugar, es decir, tenían un poquito más conciencia de todos los aspectos que podían pasar [...] Tajantemente nos decían: “saben qué chavos, ustedes tienen tales posibilidades pero muy pocas oportunidades de que lo puedan lograr. Así que, se dedican a ser profesores o a ser investigadores, pero deben tener muy buena capacidad, si no, dedíquense a otra cosa porque entonces no son de aquí.” [...] Primero te elevaban hasta los cielos y después te decían “no es cierto”, te cortaban las alitas y te descolgaban: “háganle como quieran, pues yo aquí ya cumplí”. Ese era precisamente el conflicto que teníamos todos [...]>>. (JULIAN. HDEL, Alumno irregular recién egresado de la carrera).

<<Estoy decepcionada de esta Facultad [...] todo iba bien hasta que regresé de España [...] Los idiomas aquí no sirven [...] aquí lo más importante son las asistencias [...] Aquí no hay ni siquiera investigación; ni siquiera para ser adjunta de un investigador, ni siquiera para ser adjunta de algún maestro [...] Hay una burocracia horrible aquí [...] Deberían empezar a barrer a todos los gatos de la administración de las ventanillas ... tienen un trato para el alumno como si fueras a pedir limosna [...] Hablan tan mal y tú vas en buena disposición y es un choque que realmente te llega a rebotar después de tiempo. Cuando vas a pedir un retroproyector y no, “que se descompuso”; que si vas a pedir uno de acetatos casi tienes que pedir el acta de nacimiento del maestro para que te lo den ...son cosas que te van dejando en crisis [...] Quería exponer en PowerPoint, pero mejor agarro mi gis y escribo, ¿no?; después fue el intento de usar acetatos; después ya eran acetatos ya eran láminas; ahora ya no hago nada, ahora ya escribo con el gis [...]>>. (LIZBETH. HPEL, Estudiante regular de 21 años).

<<Me gustaría que supieran mi inconformidad con la jefatura de carrera. Yo pienso que cuando uno acepta un cargo tiene que estar bien consciente y saber lo que uno va a hacer. Yo no puedo irme de médico cuando no tengo las bases de medicina [...] Yo no menosprecio a nadie pero pienso que ahorita la jefatura deja mucho, mucho que desear [...] A consecuencia de un malentendido con la reciente jefatura estuve a punto de dejar la escuela>>. (NANCY. HDEL, estudiante de 6º semestre, de 36 años, casada y con dos hijos).

<<No se le da el valor ni la difusión que merece. Para mí es mucho más importante un sociólogo que un periodista, y antes no tenía esa percepción [...] Si se puede, yo propondría que hicieran la sociología más interesante, que la aterricen, qué vas a hacer: “tú puedes ser analista político, analista de deportes, de la cultura”, o sea, toda, toda la gama que tiene un sociólogo>>. (NANCY. HDEL, estudiante de 6º semestre, de 36 años, casada y con dos hijos).



El gusto por la carrera:

<<Yo creo que si realmente te gusta lo que estás haciendo y te convence, así tu mejor amigo te diga “ven, te invito un refresco, te invito a dormir”, le dices “no, a mí sí me interesa, y si eres mi amigo respetas que me interese. Tú te vas a tu mundo y yo al mío y seguimos tan amigos” [...] Depende de tu carácter. Si estás convencido de lo que estás haciendo no tienes que dejarte por nadie>>. (CINTHYA. HPEL, alumna del 6º semestre, irregular, 24 años).

<<Creo que tengo facilidad para aprender conceptos económicos como plusvalía, valores marginales decrecientes, producción, fuerza de trabajo, explotación, todas esas categorías [...] no digo que son fáciles pero me gustan [...] si me gustan los leo con gusto, les dedico el tiempo específico para poder comprender más o menos esas categorías y poder desarrollar un discurso [...] para mí era tan fácil y dije: “al menos tengo una cualidad” [...] era gusto porque además yo sabía que era difícil pero que podía hacerlo, y puedo pasar horas platicando sobre eso [...]>>. (LIZBETH. HPEL, Estudiante regular de 21 años).

Los autores vistos en la carrera que más le han influido: <<Quien más me ha gustado es Maquiavelo. Sí. Ese señor para mí fue ¡wow! [...] Malthus también me ha gustado [...] Un poco de Durkheim>>. (CINTHYA. HPEL, alumna del 6º semestre, irregular, 24 años).

<<[...] me gusta mucho la hermenéutica de Max Weber y el Materialismo Histórico..., **lo referente a los simbolismos, pero en conjunto con lo social, no separado, porque soy mala para los números** ..., me gusta mucho la teoría>>. (LIZBETH. HPEL, Estudiante regular de 21 años).

<< [...] en los primeros semestres hay mucha teoría, mucha teoría. Entonces uno dice: “Bueno, ¡Yo qué voy a estar filosofando toda mi vida! ¿Qué tengo que ver con Augusto Comte o con Saint-Simon? ¿Qué tengo que ver con ellos?” Entonces la maestra “X” nos ponía a leer a Luckacs, a Parsons..., nos daba las lecturas [...] nos decía: “¿qué entendiste de la lectura? Bueno, ahora aterrízalo en un ejemplo actual, de tu vida, de tu contemporaneidad”. Fue ahí cuando dije: “Ahh,

tiene razón. Lo que ya nos enseñaron atrás ahora hay que aplicarlo acá. Ya puedo aterrizarlo”. Entonces fue cuando yo ya visualicé y dije: “¡Ahh, mira! Entonces vamos a analizar esto”>>. (NANCY. HDEL, estudiante de 6º semestre, de 36 años, casada y con dos hijos).

Reposicionamiento:

<<Un buen empleo es que estés a gusto con lo que estás haciendo, antes que nada [...]. Tener cierto grado de independencia con respecto a tus subordinados o a tu jerarca [...] También es que tengas un espacio libre para poder hacer ciertas actividades [...] sin necesidad de estar metido al 200% en el empleo [...] [En las condiciones actuales, dónde crees que se pueda desarrollar este tipo de empleo?] En algunas empresas paraestatales [...] una de ellas es el Instituto Mexicano del Petróleo [...] Otro puede ser la SEDESOL [...] hasta cierto punto es bien remunerada y con espacios libres [...]. Un empleo “bien remunerado” quiere decir que te alcanza para comer, para vestir, para calzar y para cualquier otra actividad que no tenga que ver con la escuela ni con el trabajo; simplemente que tengas un poquito de sobra para poder hacer y deshacer [...] digamos, unos doce mil pesos mensuales>>. (JULIAN. HDEL, Alumno irregular recién egresado de la carrera).

<<Lo único que tengo claro es que quiero estudiar una maestría y puede haber dos opciones, en México o en el extranjero [...] Yo voy a hacer lo posible por realizar una maestría en España... o quizá en otro país [...] Aquí en México sería en el COLMEX, o buscar una beca en la FLACSO de Argentina donde vean políticas públicas. Esa es mi intención. Ahora que si voy a empatar el ámbito laboral con la maestría, estudiar y trabajar, pues perfecto [...] Me gustaría trabajar en el gobierno. Siempre me ha gustado el ambiente de oficina [...] recibir muchas llamadas, estar con el estrés así, resolviendo problemas>>. (LIZBETH. HPEL, Estudiante regular de 21 años).

<< [...] En realidad a mí me gustaría hacer algo por todas esas generaciones que vienen porque en realidad no podemos quedarnos nada más así observando. Hay un departamento [donde trabajo]

que se llama “Clínica de la adolescente” al que llegan todas las adolescentes embarazadas y a todas se les recibe [...] Ya he aprendido a hacer la crítica social; no se trata sólo de ver y criticar, hay que actuar [...] yo me visualizo en ese departamento, como socióloga clínica [...] Yo ya tengo un proyecto de tesis que en poco tiempo pienso meterlo en mi trabajo y eso va a repercutir en mí en ingresos>>. (NANCY. HDEL, estudiante de 6º semestre, de 36 años, casada y con dos hijos).

<<Dije: “¿qué opciones tengo? ¿Acabo esta carrera y después hago otra? ¿Psicología? Voy a tener dos carreras. ¿Y si después de hacer la carrera hago un posgrado sobre la misma y enlazo las dos? Pues voy a tener las dos carreras. En un posgrado son dos años y en otra carrera son cuatro años”>>. (NANCY. HDEL, estudiante de 6º semestre, de 36 años, casada y con dos hijos).

#### Cambio de ENEP a FES:

<<Fue un logro, sí, pero para la institución como tal, [...] era un cambio de status universitario más que de otra cosa [...] Pero como era cambio de status era irrelevante hasta cierto punto, pues era un cambio por fuera sólo en la fachada, si no se cambiaba nada adentro de la institución iba a ser difícil [...], por ejemplo, que el nivel académico fuera más elevado, las mismas instalaciones, que fueran más acogedoras, que la biblioteca tuviera más acervo cultural, que hubiera más higiene, más seguridad, todo ese tipo de cosas a las que nosotros los estudiantes somos más perceptibles y vulnerables [...]; ¿cuál iba a ser ese cambio estructural?>>. (JULIAN. HDEL, Alumno irregular recién egresado de la carrera).

<<Es una concesión. Porque ahora estamos en los paradigmas de quien pone la eficiencia y la eficacia, y todo al menor costo, siguiendo las pautas neoliberales. La ENEP Aragón, pues pobrecita [...] yo no sé quién va a querer estudiar aquí un posgrado, ¡yo no lo haría! Es más, si hubiera un posgrado aquí en sociología, yo no lo haría aquí; pues voy a donde pueda aprender, ¿no?. A lo mejor, si hay algún maestro bueno, sí [risas] [...] Ya somos FES, ¿y ahora qué? [...] Finalmente yo no veo que se haya elevado el nivel educativo reflejado en las aulas, ni en los maestros ni en los

alumnos, jamás, por lo menos en sociología [...] la estructura física de la escuela sigue igual, con las mismas carencias, el hecho de que te pongan una televisión no significa que sea una estrategia didáctica, jamás. No, para mí no tuvo ningún cambio; para mí es completamente “x” que haya cambiado de algún nombre. Sigue la misma administración, siguen los mismos problemas burocráticos. Mejor se hubiera quedado como ENEP; yo no creo que sea una Facultad de Estudios Superiores>>. (LIZBETH. HPEL, Estudiante regular de 21 años).

<<Lo que yo pienso es que nuestra escuela todavía la ven como el “patito feo”. Por ejemplo, estuvimos en un encuentro de estudiantes de sociología y allí comentábamos: “tú, ¿de dónde eres?, tú, ¿de dónde eres? [Con menosprecio respondían] Ahh, tú eres de Aragón” y yo dije: “¿y eso qué? Soy socióloga igual que tú”. “Es que yo soy de C.U.” Pero ese tipo de actitudes no me gustan, pues son muy remarcadas. Yo no entiendo el porqué del menosprecio [...] Pienso que no es en sí a la carrera sino a las instalaciones. He estado en Iztacala y no tienen los jardines que tenemos nosotros; es otra cosa, es más limpia, tiene unos jardines muy bonitos, está muy cuidada esa escuela. Entra uno y los salones están limpios y aquí no. Allá los mismos adoquines están limpios; no hay colillas tiradas, tienen limpios los sanitarios [...] Esta nominación de ENEP a FES a mí no me dice nada>>. (NANCY. HDEL, estudiante de 6º semestre, de 36 años, casada y con dos hijos).

#### Acreditación de la carrera:

<<[...] Participé en el proceso y creo que está bien hecha y el contenido es muy bueno [...], aunque quisiera pedirle otras cosas, como las prácticas, que carecemos totalmente de ellas y creo que nos hacen mucha falta, porque cuando sales de la carrera pues sí eres sociólogo, muchas gracias, pero qué sabes hacer [...]>>. (JULIAN. HDEL, Alumno irregular recién egresado de la carrera).

<<Yo no lo veo reflejado. A mí lo que me interesa es el nivel educativo, lo que puedas aprender, los espacios donde te puedas desarrollar. ¿De qué sirve eso? No tenemos un suplemento sociológico,

no hay investigación, no hay nada donde vaciar [...] Digo, a lo mejor certificación no sé para qué fines sea. Ahora que está muy de moda lo del ISO y eso; y es solamente para mí eso. Son tendencias, son pautas de tiempo y espacio que tienes que cumplir porque si no te van a ver feo. Mejor cúmpelas, pero no se ve reflejado. A lo mejor sí hubo un buen papeleo, mucho trabajo para la certificación, pero eso no influye en que seas mejor [...] De hecho si pudiéramos separar en dos la generación de los “certificados” y de los “no certificados” a los alumnos, sería lo mismo, ¿no?. Así que para mí no hay nada>>. (LIZBETH. HPEL, Estudiante regular de 21 años).

<<Bueno, está certificada, ¿y qué?... Te dan como una etiqueta de que ya estás a otro nivel [...]>>. (NANCY. HDEL, estudiante de 6º semestre, de 36 años, casada y con dos hijos).

#### Dificultad con otras materias:

La opinión de su hermana mayor respecto a la elección de la carrera: <<Fuimos juntas a sacar la ficha, y ella así como que “¿estás segura?”. Pues sí. Y me dijo, “pues haz lo que quieras”. Fue realmente por cómo la escogí: pues no tiene demanda, **no tiene matemáticas** (según yo como que no tenía matemáticas)..., y entonces como que dijo “pues piensa, pues es tu futuro. Piensa bien lo que estás haciendo”. [...] No, no, como que fue el momento, y ya. Después me preocuparé por lo que viene >>. (CINTHYA. HPEL, alumna del 6º semestre, irregular, 24 años).

<<[...] De hecho me quedé un año más [en el CCH] **porque quedé a deber un par de materias** [...] **cálculo y estadística**, me parece [...] Yo pienso que de no haberme quedado, yo pienso que hubiese estado en otra carrera, tal vez en Economía o en Trabajo Social, cualquiera más o menos relacionada al ambiente sociocultural [...]>>. (JULIAN. HDEL, Alumno irregular recién egresado de la carrera).

<<[...] la dinámica a la que siempre recurrí [en las tareas escolares] fue que donde yo tuviera problemas, recurriría a mis padres para que me explicasen [...] siempre fue una dinámica que

trataron de no ayudarme demasiado en mis estudios ..., **si tenía alguna duda, sobre todo en matemáticas**, iba “oye papá, no entiendo”, y ya me explicaba, quizá con otro método diferente al del maestro que tenía; mi mamá también [...] Yo entiendo que la educación de mis padres fue: “no porque nosotros seamos maestros tenemos que hacer la tarea por ti”, y creo que eso me ayudó porque si no, hubiese sido muy dependiente de eso [...] Lo que sí preguntaban: “oye, ¿ya terminaste la tarea?”. Lo curioso es que nunca ejercieron una presión para que yo terminara una tarea>>. (LIZBETH. HPEL, Estudiante regular de 21 años).

<< [...] lo que he notado es mi capacidad para memorizar cosas, para entenderlas [...]. **No creo que sea inteligente... no sé ni multiplicar bien, ni dividir bien.** Solamente tengo algunas capacidades para mi campo, que son las Ciencias Sociales. Solamente para ese, pero de ahí en fuera, no>>. (LIZBETH. HPEL, Estudiante regular de 21 años).

<< [En la preparatoria] en el primer año me fue mal ya que reprobé materias, pero las saqué en extraordinario luego, luego. Entonces me regularicé al otro año, y de ahí las experiencias propias de un joven, y hasta cierto momento le atraen a uno las chicas, las fiestas o algo así, y entonces eso inclina que uno piense en cosas así, pero eso no impidió que yo terminara la preparatoria [...] Hice la preparatoria en cuatro años [...]>>.

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL CONSULTADA.

Aunque la mayor parte está citada a lo largo del escrito, en el caso de las obras de Pierre Bourdieu hay trabajos que se mencionan como producto de la incorporación y de la comprensión realizada sobre el autor y su obra sin hacer referencia explícita a la misma.

Augé, Marc *Los no lugares. Espacios de anonimato. Una antropología sobre la modernidad*, Ed. Gedisa, España, 2004.

Baranger, D., *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*, ed. Prometeo Libros, Argentina, 2004.

Berger, P. *Introducción a la sociología*, 4ª ed., Limusa, México, 1996.

Berger, P. y Luckmann, T., *La construcción social de la realidad*, ed. Amorrortu, Argentina, 2001.

Bourdieu, P., *Capital cultural, escuela y espacio social*, 4ª ed. Siglo XXI, México, 2002.

Bourdieu, P. *Cosas dichas*, Gedisa, España, 2000.

Bourdieu, P., *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, Anagrama, España, 2003.

Bourdieu, P., *Homo academicus*, Capítulo V, Stanford University Press, California, 1999, versión electrónica.

Bourdieu, P., *La distinción*, Taurus, México, 2002.

Bourdieu, P., *La dominación masculina*, Anagrama, España, 2003.

Bourdieu, P., *La miseria del mundo*, FCE, México, 1999.

Bourdieu, P., *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Fontamara, México, 1998.

Bourdieu, P., *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, ed. Anagrama, Barcelona, 2002.

Bourdieu, P., *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Siglo XXI, Argentina, 2003.

Bourdieu, P., *Los tres estados del capital cultural*, en *Sociológica*, Vol. 2, Número 5, 1987. Versión electrónica.

Bourdieu, P., *Meditaciones pascalianas*, Anagrama, España, 1999.

Bourdieu, P., *Poder, derecho y clases sociales*, ed. Desclée de Brouwer, S.A., Argentina, 2000.

Bourdieu, P., *Razones prácticas*, Anagrama, España, 2002.

- Bourdieu, P., *Sociología y cultura*, Grijalbo, México, 1990.
- Bourdieu, P., *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales sobre la fotografía*, Ed. Gustavo Gili, España, 2003.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C., *El oficio de sociólogo*, Siglo XXI, México, 1987.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L., *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, Grijalbo, México, 1995.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L., *Una invitación a la sociología reflexiva*, Siglo XXI editores, Argentina, 2005.
- Bronwyn Davies, y Rom Harré, "Posicionamiento: la producción discursiva de la identidad", en *Sociológica*, año 14, nº 39, 1999.
- Cassirer, Ernst, *Antropología filosófica*, FCE, México, 1971.
- Castells, Manuel, *El poder de la identidad*, ed. Alianza, 1988.
- Cerón M. Ulises, *La dicotomía individuo-sociedad. Reflexiones en torno al Interaccionismo Simbólico*, Textos de Ciencias Políticas, nº 9, UNAM, Campus Aragón, México, 2000.
- Champagne, Patrick, et. al., *Iniciación a la práctica sociológica*, Siglo XXI editores, México, 1993.
- Chihu Amparán (coord.), *Sociología de la identidad*, UAMI-Porrúa, México, 2002.
- De Garay, S., A., *Integración de los jóvenes universitarios en el sistema universitario*, ed. Pomares, México, 2004.
- Erikson, Erik, *Identidad. Juventud y crisis*, Taurus, España, 1980.
- Filloux, J. C., *La personalidad*, Publicaciones Cruz O., México, 1992.
- Gadamer, H. G., *Elogio de la teoría*, ed. Península, Barcelona, 1993.
- García Andrade, A., "Esbozo de algunos conceptos de la teoría de la estructuración en torno a la identidad", en *Sociológica*, año 14, nº 39, 1999.
- García Salord, S., "Los conceptos como herramientas analíticas", en *Pierre Bourdieu: Campos de conocimiento, teoría social, educación y cultura*, CIH, Facultad de Humanidades, UNACH-FCPyS, UNAM, México, 2005.
- Giménez, Montiel, "Apuntes para una teoría de la identidad nacional", en *Sociológica*, Año 8, nº 21, México, enero-abril de 1993.
- Giménez Montiel, "Paradigmas de identidad", en Chihu Amparán (coord.), *Sociología de la identidad*, UAMI-Porrúa, México, 2002.



González Casanova, P., y Cazéz, Daniel, "Movimientos Sociales e identidades colectivas en los noventa", en *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 60, nº 3, 1998.

Griffiths, A., *Conocimiento y creencia*, FCE, México, 1974.

Gringberg, León, *Identidad y cambio*, ed. Paidós, Barcelona, 1980.

Gutiérrez, A. *Las prácticas sociales. Una introducción a Bourdieu*, Ferreira Editor, Argentina, 2005.

Gutiérrez Pantoja, G., *Metodología de las Ciencias Sociales II*, ed. Harla, México, 1986.

Habermas, J., *Ciencia y técnica como "ideología"*, ed. Rei, México, 1996.

Hirsch Adler, Ana, "El proyecto de la modernidad y su impacto en la educación. Una propuesta educativa", material fotocopiado.

Inglehart, Ronald, "La transformación de la relación entre el desarrollo económico, y cambio cultural y político", en *Este país*, mayo de 1994.

James, W., *Principios de psicología*, FCE., México, 1989.

Jiménez, I., "Escuela, skholé; *habitus* escolástico", en *Pierre Bourdieu: Campos de conocimiento, teoría social, educación y cultura*, CIH, Facultad de Humanidades, UNACH-FCPyS, UNAM, México, 2005.

Jiménez, I. (coord.), *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*, UNAM-Plaza y Valdés editores, México, 2005.

Kepowicks, Barbara, y Ruiz-Esparza, Héctor Ernesto, "Juventud e identidad; cosmovisión y estilos de autorrealización en los estudiantes de preparatoria", en *Dimensión educativa*, IIE-Universidad de Guanajuato, nº 2, edición especial, México, 2000.

Kuhn, T. S., *La tensión esencial*, FCE, México, 1987.

Lahire, B. (dir.), *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*, ed. Siglo XXI, Argentina, 2005.

Levi-Straus, C., *La identidad*, ed. Grasset, España, 1981.

Lindón, A., "El enfoque biográfico como aproximación a la identidad personal y la negociación de la conyugalidad", en *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 62, nº 1, 2000.

Maffesoli, M., "Posmodernidad e identidades múltiples", en *Sociológica*, año15, nº 43, 2000.

Mardones, J. M., y Ursúa, N., *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*, México, ed. Fontamara, 1994.

Marías, Julián, *Historia de la filosofía*, Alianza Universidad Textos, ed. Patria, México, 1997.

Méndez, Leticia, reseña "Identidad III. Coloquio Paul Kirchoff", en *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 60, nº 1, 1998.

Olivé, León, y Salmerón, F.(eds.), *La identidad personal y colectiva*, IIF-UNAM, Colección cuadernos, nº 62, México, 1994.

Olvera Serrano, M., "En torno a las relaciones individuo-sociedad", en *Sociológica*, año 11, nº31, 1996.

Olvera, Serrano, M., "Modernidad e identidad del yo, de Anthony Giddens", en *Sociológica*, año 11, nº31, 1996.

Pinto, Louis, *Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social*, ed. Siglo XXI, Argentina, 2002.

Plan de Desarrollo de Posgrado de la UNAM 2002-2007.

Reglamento General de Inscripciones 1997 de la UNAM.

Rex, John, "La identidad nacional en el Estado democrático multicultural", en *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 60, nº 1, 1998.

Ryan, A., *La filosofía de la explicación social*, FCE, Madrid, 1976.

Touraine, Alan, *El regreso del actor*, Eudeba, 1984.

Villoro, Luis, "El concepto de Dios y la pregunta por el sentido", en *Concepto y problema de Dios: Una reflexión filosófica*, UAMI-Plaza y Valdez, México, 2001.

Wacquant, Löic, "Claves para leer a Bourdieu", en *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*, Jiménez, I., (coordinadora), UNAM-Plaza y Valdéz, México, 2005.

Weber, Max, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, varias editoriales.