

LAS IDENTIDADES DE LOS EGRESADOS DE SOCIOLOGÍA EN EL TRÁNSITO DE LA UNIVERSIDAD AL CAMPO LABORAL

Autora:

Mónica Maisterrena González

“Becado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología”



*LAS IDENTIDADES DE LOS
EGRESADOS DE SOCIOLOGÍA
EN EL TRÁNSITO DE LA UNIVERSIDAD
AL CAMPO LABORAL*

Autora:
Mónica Maisterrena González



Maisterrena González, Mónica

La identidad de los egresados de Sociología en el tránsito de la universidad al campo laboral / Mónica Maisterrena González. - 1a ed. - Córdoba : Comunic-Arte ; Córdoba : Universidad Católica de Córdoba - Facultad de Educación, 2020.

Libro digital, DOC

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-602-438-9

1. Educación Universitaria. 2. Sociología. I. Título.

CDD 300.71

De la presente edición:

Copyright © 2019 by Comunicarte Editorial y Universidad Católica de Córdoba.

Arte de tapa:

Fabio Viale

Todos los derechos reservados. Queda hecho el depósito que prevé la ley 11.723.

ISBN: 978-987-602-438-9

AGRADECIMIENTOS

Agradezco las revisiones y observaciones de Anayanci Fregoso durante mi proceso de aprendizaje en el área de investigación. A Juan José Morales y Mercedes Palencia por haberme ayudado y formado desinteresadamente no solamente en esta fase sino desde que cursaba la carrera de sociología. También a Verónica Ortiz por haberme apoyado en distintos momentos de la maestría.

A todos los egresados de sociología que participaron en este estudio, por haber compartido sus historias, sin sus narraciones no hubiera sido posible este estudio. Sus experiencias fueron el hilo conductor de este trabajo de investigación.

La realización de este trabajo de tesis ha sido un gran reto para mí: en lo emocional, en lo cognitivo y en lo profesional. Haber llegado a este momento se debe a mis familiares, amigos y compañeros que me acompañaron en este proceso lleno de dificultades, frustraciones, gozos y logros. Agradezco puntualmente a Luz Ofelia Garduño, Guadalupe Núñez y Edith Matsuda por haberse tomado la molestia de revisar parte de mi aburrida y redundante tesis.

Dedico de manera especial un agradecimiento a Alejandro Piña, por haberme brindado su apoyo y confianza en los momentos más difíciles, por ser mi amigo y compañero, y por haber sido el pilar para culminar esta tesis. Gracias por estar presente, no solo en esta etapa, sino en todo momento.

Índice

Introducción	13
---------------------------	----

Capítulo I. Planteamiento teórico para el estudio de la formación de la identidad de los egresados de sociología

1.1 Las aportaciones de Berger y Luckmann sobre la socialización primaria y secundaria----	26
1.2 El capital social, cultural y económico desde las aportaciones de Bourdieu	29
1.3 La cultura y la identidad desde Gilberto Giménez	34
1.4 La identidad social: las ideas de Dubar sobre las formas identitarias	37
1.5 La identidad personal y la crisis desde los paradigmas de Dubar y Dubet	40
1.6 Propuesta analítica	43

Capítulo II. Propuesta metodológica para el estudio de la identidad de los egresados de sociología.

2.1 Paradigma teórico sobre la identidad.....	47
2.2 Enfoque macrosocial.....	49
2.3 Enfoque mesosocial	49
2.4 Enfoque microsocial.....	50
2.5 Perspectiva constructivista.....	51
2.6 Enfoque cualitativo	53
2.7 La unidad de análisis	54

Capítulo III. Configuración histórica de la Sociología como Carrera Universitaria en México.

3.1 Antecedentes de la sociología en México	58
3.1.1 La carrera de sociología en México	63
3.2 La creación de la carrera de sociología en Guadalajara	66
3.2.1 Organismos estudiantiles de la Universidad de Guadalajara y el Estado: cambios en la estructura e ideología de la universidad	67
3.2.2 La creación de la Facultad de Filosofía y Letras y el origen de la carrera de sociología en la Universidad de Guadalajara	71
3.2.3 La carrera de sociología de 1977 a 1994	73
3.2.4 La carrera de sociología y el campo laboral	77
3.3 La carrera de sociología a partir de la reforma universitaria de 1994: Plan de estudios, planta docente y perfil profesional	79
3.4 La formación profesional reciente de los sociólogos de la Universidad de Guadalajara: Plan de estudios del 2004, planta docente y perfil profesional	89
3.4.1 Cambios en el plan de estudios del 2004	90
3.4.2 El papel del profesor y la formación del estudiante de sociología según el plan de estudios del 2004	96

Capítulo IV. Elección de la carrera y el perfil de los aspirantes

4.1 La muestra: Género, edad, generación, procedencia	99
4.1.1 Edad, género y generación	100
4.1.2 Procedencia	102
4.2 Gusto por las ciencias sociales y la sociología	

4.2.1 Afinidad hacia ciertas áreas de estudio -----	108
4.2.2 Gusto por las ciencias sociales y la sociología -----	112
4.3 Motivo de la elección de la carrera	
4.3.1 Elección por la influencia de profesores -----	115
4.3.2 Elección por autores -----	117
4.3.3 Elección por oferta de la carrera -----	118
4.3.4 Elección por estudiar una carrera -----	120
4.4 La sociología y su mercado de trabajo	
4.4.1 Campo laboral del sociólogo -----	126
4.5 Conclusiones -----	127

Capítulo V. La construcción de la identidad del sociólogo en su tránsito de la escuela al campo laboral

5.1 La construcción de identidad del sociólogo en el aula -----	130
5.1.1 El plan de estudios y sus efectos en la configuración de la identidad del sociólogo - -----	131
5.1.2 El contenido de las materias como una herramienta para el ser y hacer del sociólogo -----	136
5.1.3 La influencia de los profesores en la construcción de las identidades de los egresados de sociología -----	143
5.1.4 La convivencia del grupo y su impacto en la construcción identitaria -----	153
5.2 La experiencia en campo durante la carrera -----	158
5.2.1 Trabajo en Servicio Social -----	158

5.2.2 Trabajo como asistente de investigador -----	160
5.3 La construcción identitaria al egreso -----	164
5.3.1 Proceso de titulación -----	164
5.3.2 Experiencia laboral al egreso -----	166
Conclusiones -----	176
Referencias -----	184

La construcción de identidad implica el triple desafío (y riesgo) de confiar en uno mismo, en otros y también en la sociedad

Zigmunt Bauman

Abordar la identidad profesional es una cuestión compleja cuando se trata de las disciplinas científicas y, en particular, de las ciencias sociales. Y si este abordaje se produce en un contexto de configuración de sociedades cambiantes, que responden a una dinámica de mayor individuación, determinación y reafirmación de las particularidades, el abordaje se complica aún más.

En este contexto, la identidad profesional se vislumbra como una dimensión integrada a la identidad social de los individuos y se conforma principalmente en la socialización dentro de contextos estructurados. En su interior hay elementos clave para la configuración de las identidades de los egresados de una carrera, que se reconstruye de manera permanente en la relación entre el individuo y la sociedad, y a lo largo de los ejes temporal y espacial. Y es desde estos ejes desde donde se forma la biografía y el proyecto de vida del sujeto.

Cabe preguntarse por qué la identidad profesional de los sociólogos se ha convertido en un objeto de estudio, en tanto que parte del supuesto de que la identidad no es una esencia inherente al individuo o un elemento externo e impuesto a la conducta del sujeto, sino un proceso en constante reconstrucción. Proceso que puede ser comprendido a partir del testimonio que los propios sujetos ofrecen sobre la propia percepción de sí mismos, al interactuar en los diferentes contextos del mundo de la vida cotidiana.

El presente estudio se ha centrado en los significados y sentidos subjetivos que orientan las acciones y autopercepciones de los egresados de sociología, a partir de la interacción con los otros, en los distintos contextos y momentos históricos. Esta inquietud conduce a la revisión de paradigmas explicativos y -a partir de esta situación- la problemática y el tema de interés recae en el área de estudio de la identidad social, puesto que es en ella donde el individuo se define en referencia con el otro y socializa en un mundo de consensos lingüísticos y simbólicos en constante reestructuración.

La investigación estuvo orientada a conocer el proceso de construcción de la identidad profesional que tienen los licenciados en sociología de reciente egreso. Para su logro se partió del supuesto de que la construcción de las identidades de los egresados de sociología es compleja, ya que -a lo largo de su trayectoria de vida- se van entretejiendo una serie de relaciones y experiencias vividas. Tanto la vocación, el interés social, las expectativas

formadas en los espacios internos y externos al aula universitaria, las relaciones familiares, las redes sociales, el tránsito de la formación a la vida laboral, así como la experiencia en actividades de trabajo remuneradas -tales como la capacidad de agencia-, inciden en la configuración de la identidad de los egresados de sociología. No obstante, así como la vocación cumple un papel fundamental en el proceso de construcción identitaria del egresado (puesto que de ella deriva), el paso de la formación de la carrera al ámbito laboral también constituye el soporte de la identidad del sociólogo, lo que –predominantemente- reafirma esta vocación o la pone en crisis.

Este trabajo señala que la identidad profesional de los sociólogos enfrenta una etapa de crisis al egreso de la universidad, cuando se intenta la inserción en el mercado laboral. Esta situación se funda principalmente en el desconocimiento -por parte de potenciales empleadores- de las competencias del sociólogo. A esto debe integrarse la falta de claridad y convicción de los propios sociólogos en el momento de ofertar sus servicios.

Resulta llamativo que el trabajo ponga de manifiesto que la mayoría de los informantes no tenía claridad de lo que era la sociología, aunque sí tenían expectativas de lo que iba a ser como carrera y lo que les iba a ofrecer como profesión. Esto lleva a pensar que, aunque no había un reconocimiento familiar o social de la disciplina, se contaba con un reconocimiento simbólico adquirido en otro lugar y de otra manera.

Independientemente de las razones que motivan a un sujeto a estudiar esta carrera, lo concreto es que su elección es difícil debido a que tiene implicaciones identitarias, no sólo para sí mismo, sino también para los otros. Por cuanto la identidad se inscribe dentro de una teoría de los actores sociales.

No es una casualidad que la teoría de la identidad haya surgido en el ámbito de las teorías de la acción, es decir, en el contexto de las familias de teorías que parten del postulado weberiano de la “acción dotada de sentido”. En efecto, no pueden existir “acciones con sentido” sin actores, y la identidad constituye –precisamente- uno de los parámetros que definen a estos últimos.

La sociología es una disciplina que se ha venido construyendo a lo largo del devenir histórico del siglo XX. En este trayecto, se han sentado las bases para la institucionalización y

profesionalización de la sociología, con lo que se garantiza su pertinencia y continuidad como ciencia social. Los sociólogos cuentan con un antecedente histórico e institucional que respalda su profesión y la utilidad de su quehacer.

Sin embargo, hoy por hoy, los sociólogos adolecen de reconocimiento en varias esferas de la vida cotidiana puesto que, en principio, se desconoce su perfil como científico social y, por tanto, se tiende a devaluar y a subutilizar sus habilidades y competencias dentro del mercado de trabajo. Esta circunstancia influye en la identidad y comprensión que los sociólogos construyen sobre sí mismos y, por tanto, en la socialización que establecen con otros agentes de interacción, inmersos principalmente en los contextos familiar, académico y laboral. Esto puede reflejarse en momentos de crisis o de continuidad en su biografía y en su papel social.

Pero esta situación no es privativa de la sociología, ni de sus egresados. Existe un número significativo de disciplinas que, a pesar de su individualización y reconocimiento académico y social, están atravesadas por transformaciones que ponen en duda su sentido, alcance e importancia.

La dinámica de los cambios y las percepciones y representaciones sociales que fueron consolidadas en un periodo histórico determinado sobre el saber científico, están hoy bajo la lupa, inmersas en una crisis de sentido resultante de la revolución del conocimiento. Todo esto obliga a las Unidades académicas a pensar y ofrecer nuevos o renovados idearios para brindar -a sus potenciales alumnos y futuros egresados- disciplinas que les permitan ser para conocer, conocer para cambiar, cambiar para construir nuevos paradigmas que coadyuven a construir una racionalidad superadora a fin de formular nuevos paradigmas para la construcción de la realidad social.

En este siglo, todo el conocimiento está bajo sospecha o es mirado con lupa, en especial las disciplinas científicas que interpelan el orden social. Por doquier se levantan voces demandando igualdad de posibilidades que permitan al ser humano recuperar su humanidad arrebatada por la inequidad, la pobreza y la desesperanza.

La sociología, como disciplina y profesión, tiene el reto de mantenerse activa en un contexto en el que parece privada de recursos para su desarrollo como disciplina científica. Los sociólogos recién egresados se enfrentan a distintas dificultades para su ejercicio profesional,

tales como reconocer y reconstruir el quehacer de su disciplina dentro de un contexto laboral difuso.

Ante este contexto incierto que no solo repercute en el quehacer profesional del sociólogo sino también en la forma de enfrentar las nuevas problemáticas sociales, el presente trabajo adquiere todo su valor. Porque, en síntesis, este estudio resalta la importancia de profundizar en el proceso de construcción identitaria de los egresados de esta carrera.

Dr. Horacio Ademar Ferreyra
Docente e Investigador
Universidad Católica de Córdoba
Universidad Nacional de Villa María

La Lic. Mónica Maisterrena González, bajo la dirección Dr (a) Anayanci Fregoso Centeno y la Codirección del Dr. Juan José Morales Márquez, realizó la presente Tesis de Postgrado en el marco de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades -División de Estudios de Estado y Sociedad-Departamento de Estudios en Educación-. La misma fue defendida y aprobada el 31/01/2017 ante el tribunal integrado por: Dra. María de las Mercedes Palencia Villa, Dra. Patricia Angélica García Guevara y el Dr. David Coronado.

Introducción

La decisión de estudiar una carrera profesional como la licenciatura en sociología —es decir, una carrera del área de ciencias sociales— es ya indicativa, aunque sea apelando a la generalización, del perfil de quien la estudia, puesto que estos sujetos dejan en claro con su elección profesional que están dispuestos a vivir fuera de la norma, en tanto que se enfrentarán a una formación poco reconocida dentro de los estándares sociales. De entrada, es lícito pensar que la sociedad en general no ve con buenos ojos tal decisión, especialmente si consideramos que se trata de una sociedad altamente especializada; una que demanda y condiciona a las instituciones educativas para que sus egresados se integren en la cadena de producción de tecnología o en aquellas que el propio Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología mexicano denomina “áreas prioritarias”. Al identificar espacios reducidos para el ejercicio profesional de un sociólogo, queda clara su falta de reconocimiento, ya que éste remite a la interacción social que estimula al individuo al proveerle de la prueba de su existencia y de su valor a través de la mirada de los otros (Paugam, 2012: 2). Aunque la sociología como disciplina es reconocida en distintos espacios, no sucede lo mismo como carrera.

Tener estudios se ha convertido en un requisito para ingresar al ámbito laboral. En el caso de las universidades, pareciera que se intenta hacer una economía amplia de la universidad, i.e., se educa para que los sujetos se incorporen al mercado laboral. Al mismo tiempo, esto ha ocasionado mayor demanda en ciertas áreas de la educación superior, y menor demanda en otras. No obstante, no hay un área del conocimiento que esté exenta de padecer un mal laboral. El desempleo, los trabajos informales, los despidos, un mal salario, la competencia laboral, son retos que enfrentan las nuevas generaciones aun siendo universitarias.

Ante este panorama, las preguntas que se siguen son: ¿Por qué estudiar una carrera como la sociología?, ¿qué tipo de sociólogos se están formando?, ¿cuál es el panorama laboral de los sociólogos en la actualidad?, ¿qué función puede tener un sociólogo en una sociedad que aparenta no necesitarlo? Estas dudas son precisamente lo que interesa analizar en esta investigación, ya que la identidad del sociólogo depende de la respuesta que se dé a

ella. Por otra parte, una de las finalidades es identificar las distintas formas en que se construyen las identidades de los egresados de sociología en el contexto educativo y laboral.

La identidad profesional se construye según Dubar (2002) por medio del contexto educativo y laboral. Para los años 90, el giro en materia educativa y laboral ya comenzaba a manifestarse con más claridad: el aumento en el desempleo y la reducción en el gasto social afectaron el presupuesto en salud y educación (Alcántara, 2005). El sistema educativo, baluarte de la educación formal, se relaciona directamente con el sistema económico y por tanto con el laboral, ya que son estos los que establecen qué cae dentro de los límites de la educación legítima.

A partir de la llegada del neoliberalismo a México en los años 70, se crearon transformaciones en las políticas sectoriales del hacer social. Las reformas en materia económica implicaron cambios en materia educativa y laboral.

Actualmente se han dado varios cambios en ambos sistemas y esto implica una adaptación de los mismos (García y Salgado, 2005). Uno de los cambios anteriormente mencionados es la llegada del modelo neoliberal, sistema que permea la dinámica económica, política, educativa y social. De algún modo, el neoliberalismo es el manto que cubre lo que pasa después de la formación universitaria así como internamente.

Lo anterior remite a pensar de manera transversal cómo el modelo neoliberal está incidiendo en la crisis de las instituciones. Las bases para la institucionalización y profesionalización de la sociología cuentan con un antecedente histórico vinculado al contexto histórico, político, económico e institucional. El problema de la educación se ha presentado de distintas maneras, una de ellas es que la educación se está convirtiendo en una empresa institucionalizada, lo que ha traído una segmentación educativa, así como cambios o riesgos significativos en algunas áreas del conocimiento, como las ciencias sociales y humanidades. En el caso específico de la sociología, se han encontrado con el problema de tener espacios reducidos y competidos para poner en práctica sus conocimientos adquiridos en la carrera.

En cuanto al aspecto institucional, los cambios en el plan de estudios de 1994 y 2004 implicaron modificaciones en la orientación ideológica de la carrera en relación a la reforma

universitaria y a las exigencias económicas y políticas. Esto es significativo pues, tal como lo menciona Castañeda (2004), la identidad de la sociología ha sido impugnada por el debate de distintos paradigmas dentro de la misma disciplina y por los discursos que la aprueban o descalifican. En ese sentido se puede entender la sociología como una forma de ver el mundo. Esta discusión, a su vez, cumple un papel importante en la construcción de la identidad de los sociólogos, ya que durante su formación tienen el desafío, claro o difuso, de interiorizar una forma de entender el mundo, de identificarse con algún/os paradigmas para explicar los fenómenos sociales, y así, enfrentarse a su hacer práctico y su función social.

Parto, en suma, del supuesto de que la construcción de las identidades de los egresados de sociología es compleja debido a que se entretajan una serie de relaciones y experiencias que vive el sujeto a lo largo de su trayectoria de vida. Tanto la vocación, el interés social, las expectativas formadas en los espacios fuera y dentro del aula universitaria, las relaciones familiares, las redes sociales, el tránsito de la formación a la vida laboral, así como la experiencia en actividades de trabajo remuneradas, entre otros aspectos, tales como la capacidad de agencia, inciden en la configuración de la identidad de los egresados de sociología.

No obstante, así como la vocación cumple un papel fundamental en el proceso de construcción identitaria del egresado (puesto que es una derivación de la misma), el paso de la formación de la carrera al ámbito laboral, también son el soporte de la identidad del sociólogo, lo que predominantemente la reafirma o la pone en crisis.

De allí que el presente estudio tenga los siguientes objetivos:

Objetivo general.

- Conocer la manera en que se configura la identidad de los egresados de sociología de la Universidad de Guadalajara de las generaciones de 2000 a 2008.

Objetivos específicos.

- Analizar desde una perspectiva histórico-contextual el origen de la carrera de sociología en la Universidad de Guadalajara y su evolución.

- Explorar los procesos de construcción de la identidad de los sociólogos según su vocación.
- Identificar qué características identitarias tienen en común los sociólogos durante su formación y reconocer los rasgos distintivos de cada uno de los casos.
- Analizar el modo en que los sociólogos construyen su identidad en su contexto laboral.

Por otro lado, las siguientes preguntas de investigación están diseñadas de modo que respondan a las inquietudes que se desprenden de lo anteriormente establecido:

Pregunta general.

- ¿Cómo se construyen las identidades de los egresados de sociología de la Universidad de Guadalajara de las generaciones de 2000-2008 en su tránsito de las aulas al mercado laboral?

Preguntas específicas.

- ¿Cómo influye la vocación en la construcción de la identidad de los sociólogos?
- ¿Cuáles son las expresiones identitarias que desarrollan los sociólogos en su contexto universitario?
- ¿Qué rasgos identitarios caracterizan a las generaciones de 2000-2008 de la carrera de sociología?
- ¿Cómo construyen los sociólogos su identidad en su contexto laboral?

Este trabajo de investigación surge de una inquietud personal. Al concluir los estudios universitarios, los sociólogos nos enfrentamos con visibles obstáculos para adquirir un empleo relacionado con la carrera. El trabajo docente es muy común entre los egresados de las áreas de ciencias sociales y humanidades, de modo que en el 2011 entré como profesora en una preparatoria. Después, platicando con algunos egresados de la carrera, me enteré que ellos se encontraban en la misma situación, o ni siquiera habían podido obtener un empleo o desempeñado una labor relacionada con su carrera.

Si bien la docencia es parte de la profesión del sociólogo, ésta no debería parecer como la única opción en la práctica para los nuevos egresados. De hecho, Dubet (2012) indica

que existen los sociólogos profesionales en investigación, la sociología en empresas, organizaciones, asociaciones o administraciones públicas (123). Lo que provocó nuestro interés por hacer este estudio fue la existencia de un escenario de empleo incierto para los universitarios, la formación poco clara del perfil profesional del sociólogo en la Universidad de Guadalajara y la experiencia de los egresados.

Se pretende identificar cómo afecta el contexto político, social, cultural, educativo y laboral en el proceso de construcción de significados que el sociólogo le da a su entorno formativo y a su hacer profesional. Aunque existen distintos factores que influyen en la configuración de la identidad de los sociólogos, esta investigación se centra en la formación y el empleo. Ambos ejes son centrales para el estudio de la identidad profesional (Dubar, 2002).

Con el afán de tener un análisis más holístico sobre el tema de la identidad del egresado de sociología, se toman las propuestas teóricas de Claude Dubar sobre identidad social e identidad personal; de Francois Dubet sobre identidad personal y crisis; Gilberto Giménez sobre crisis de la cultura e identidad personal; de Pierre Bourdieu sobre los tipos de capital cultural, económico y social; y, Peter Berger y Thomas Luckmann sobre la socialización secundaria.

Es importante remarcar que el análisis de la identidad es complejo por todo lo que entra en juego, y que uno de los aspectos que permiten identificar ese proceso es la narración del sujeto, pues hace posible reconocer tanto el contexto como la subjetividad.

El objeto de interés en éste estudio se centra en los significados y sentidos subjetivos que orientan las acciones y autopercepciones de los egresados de sociología a partir de la interacción con los otros en los distintos contextos y momentos históricos para comprender el proceso de construcción de las identidades de los egresados. Es por ello que éste estudio es de corte cualitativo.

Se busca comprender lo que piensan los sociólogos sobre este proceso y de qué manera lo enfrentan, así como la influencia que tienen sobre ellos los fenómenos externos, como son los distintos contextos, así como los capitales con los que cuentan. Para poder

entender esto, es importante reconocer la subjetividad¹. De ahí que este estudio trata de identificar cómo influye su entorno en las significaciones que el sociólogo le da a su hacer, a la manera en que se visualiza ejerciendo su profesión, a lo que realmente hace, y a la relación que tiene eso con la construcción de su identidad como sociólogo.

Este documento se encuentra estructurado en cinco capítulos. En el primer capítulo *Planteamiento teórico para el estudio de la formación de la identidad de los egresados de sociología*, tal como el título lo señala, se expone el marco teórico de este estudio. Se busca trazar desde la teoría el planteamiento macro, meso y micros social para comprender el proceso de subjetivación y socialización (Berger y Luckmann, 2000), y explorar las vías de construcción de las identidades en las sociedades contemporáneas (Dubar, 2002; Dubet, 1989, 1998, 2007; Giménez, 1996, 2002, 2005) en relación a los tipos de capitales con los que cuentan (Bourdieu, 1994, 2000). Para dar una explicación acerca de la experiencia del sociólogo a partir de los cambios en los planes de estudio de la carrera y en el mundo laboral.

El siguiente capítulo aborda la *Propuesta metodológica para el estudio de las identidades de los egresados de sociología*, ahí se expone la estrategia metodológica para el estudio de las identidades donde se plantean los supuestos metodológicos en relación al objeto de estudio: los enfoques macro, meso y micro social, el paradigma constructivista y la fase operativa del diseño de investigación.

En el tercer capítulo *Configuración histórica de la Sociología como Carrera Universitaria en México*, se analiza desde la perspectiva macrosocial el contexto histórico que marca el discurso institucional de manera explícita e implícita y presenta los fundamentos que le dan origen a la carrera de sociología en México. Además se exponen los cambios en

¹ La subjetividad entendida como una *autonomía dependiente*, en tanto que expresa una auto-organización apoyada de lo externo (Morin, 1994). Ésta opera en una relación irregular entre lo individual y lo colectivo: entre la experiencia del sujeto; el proceso de significación en tanto representación de la realidad del sujeto; y el contexto socio-histórico específico. Aludimos al mismo tiempo, a la idea de subjetividad de Zemelman (2010) quien la considera como “espacios de posibilidades en los que tienen lugar la existencia de los sujetos y el consiguiente despliegue de sus capacidades de construcción” (356).

los planes de estudio de la carrera de sociología en relación al contexto político, económico y social del momento.

Por su parte, en el cuarto capítulo *Elección de la carrera y el perfil de los aspirantes*, se describen algunas características de los egresados de la carrera de sociología en su proceso de elección, y se presentan los rasgos identitarios que se van creando en ese primer acercamiento a la carrera.

El capítulo quinto *La construcción de la identidad del sociólogo en su tránsito de la escuela al campo laboral*, refiere concretamente al estudio en cuestión. En este capítulo se presentan los resultados que se obtuvieron al analizar las significaciones que lo egresados de sociología hacen de sus experiencias vividas en su proceso formativo y el tránsito al campo laboral, es decir, se analiza el proceso de construcción de las identidades de los egresados de sociología de la Universidad de Guadalajara de las generaciones del 2000 al 2008. Y el estudio se finaliza con un apartado de conclusiones.

Estudios de caso

Para abordar la construcción de las identidades de los sociólogos egresados de la Universidad de Guadalajara, es necesario conocer los estudios realizados sobre temas similares y las propuestas teóricas utilizadas para interpretar este tipo de problemáticas. En el siguiente apartado se revisarán algunos estudios de caso que ayudan a conocer la problemática que atraviesa la carrera de sociología y sus estudiantes egresados.

Para comprender cómo surge y se desarrolla la carrera de sociología, retomo el estudio de Sonia Reynaga (1998). Ella se enfoca en cuatro instituciones de educación superior en México², por cortes generacionales, basándose en los planes de estudio y el contexto socio-político-económico.

² la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (UAM-A) y la Universidad de Guadalajara (UdeG).

Su objetivo del estudio fue dar una explicación descriptiva sobre el surgimiento y desarrollo de la licenciatura universitaria para comprender el manejo y comprensión de teorías, problemas y propuestas sociológicas en los procesos de formación. Se enfocó en los alumnos y en sus procesos de formación, para comprender la crisis de la licenciatura de sociología en las cuatro instituciones, centrando su atención principalmente en la baja de matrícula.

Me parece importante observar, desde el estudio de Reynaga, la disminución de la matrícula, pues eso no sólo muestra la reducida demanda de esa licenciatura, sino que refleja un problema interno y externo de la institución que la imparte. Reynaga (1998) considera que existen varios factores que influyen en ese fenómeno, tales como la reducción de empleos y espacios laborales; el deterioro de la identidad, en el sentido de una “débil construcción de imaginarios y representaciones en los actores estudiantes” (Reynaga, 1998: 281); y el desencanto que muestran los docentes sobre la profesión.

Aunado a lo anterior, Antonio Sandoval (2013) refiere los factores relevantes que inciden en la deserción escolar en la licenciatura de sociología del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Su estudio consistió de tres cortes generacionales: a) 1999-2003, b) 2000-2004 y, c) 2001 a 2005. En dichas generaciones se encontraron 59 casos de deserción y se identificó que el mayor número de deserciones pertenecían al último corte generacional. Aunque es importante señalar que este grupo generacional también presentó un mayor número de ingresos.

El autor se enfoca en dos ejes temáticos: el capitalismo neoliberal y el contexto familiar. Para él, el capitalismo neoliberal ha provocado un deterioro en el mercado laboral, lo cual ha traído mayor desempleo, un deterioro en la calidad de empleo y, con ello, una estructura económica familiar en detrimento.

En este sentido, Sandoval (2013) considera que las condiciones socioeconómicas familiares influyen predominantemente en la deserción de los sociólogos. Sin embargo, más allá de quedar con ese supuesto, sin afán de demeritarlo, es importante enfatizar que se trata de un fenómeno multicausal, pues tal como el autor mismo lo enuncia, la deserción escolar también se debe al desinterés de los maestros, la apatía de los alumnos y el campo laboral

incierto, así como la desorientación vocacional, y el bajo rendimiento de los estudiantes, como resultado de una educación básica-media precaria o deficiente, por mencionar algunos aspectos de igual importancia. Asimismo, esos fenómenos afectan directamente o indirectamente al grupo que se queda cursando la carrera, así como la dinámica interna de las clases.

Desde otras profesiones, Hedaldid Tolentino (2010) ofrece referentes que ayudan a comprender la complejidad del estudio de la configuración de las identidades de los egresados, pues se deben tomar en cuenta distintos aspectos que la conforman según la profesión que se estudia y las características que se intentan reconocer. Esta autora busca conocer cómo se construye la identidad profesional de un grupo de enfermeras que laboran en el Instituto Nacional de Nutrición en la Ciudad de México.

Debido a que su estudio trata de las enfermeras, profesión predominantemente compuesta por mujeres, la autora nos muestra la manera como se construyen las “identidades profesionales en femenino” dentro de los campos estructurales de familia, escuela y trabajo. Los tres contextos son relevantes en su estudio debido a que las cuestiones de género son centrales en cada uno de esos espacios. Ella intenta analizar si el cambio de roles en el campo familiar, educativo y laboral ha generado un cambio en la vida de las mujeres, provocando una noción distinta de su identidad, en cuanto a ser esposa y madre. Es decir, habla de una *identidad multidimensional* en tanto que es distinta a la que ha sido asignada social y culturalmente y por tanto, una identidad más autónoma.

En su estudio encuentra que la identidad femenina se construye a través de la conjunción de dos concepciones de la mujer: la que se caracteriza por el estereotipo de madre-esposa que asume la batuta para el orden familiar y doméstico, y la que se desarrolla profesionalmente, a la cual nombra “mujer activa”. Esto nos habla de que no sólo la familia y el trabajo influyen en la construcción de su identidad sino que la escuela también cumple un papel importante.

Aunque Tolentino (2010) centra su atención en la identidad profesional construida a partir del género, su estudio muestra cómo las identidades son multidimensionales y cambian en el transcurso de la vida de los individuos, así como durante los procesos históricos. Eso a

su vez permite resaltar que las identidades además de ser multidimensionales, son contingentes.

Por otra parte, su estudio muestra cómo cuando se analiza la identidad de un egresado es importante tomar en cuenta la profesión de la que éste viene, ya que ésta orienta la mirada del que investiga. Por ejemplo, en el caso de enfermería, el género cumple un papel central en su estudio, puesto que es una característica común de quienes estudian la carrera. En el caso de la sociología, el género no es un factor decisivo, sino el compromiso o interés por lo social. No obstante, en ambos casos estas características no son factores determinantes, pues como ya se ha mencionado, las identidades son un fenómeno multidimensional.

En el caso de Aguirre (2011), su estudio trata de los maestros(as) de educación secundaria de Morelia. La autora intenta identificar cómo se construyen sus experiencias sociales e identidades en un momento de transformación social, política y cultural, como es el caso del movimiento magisterial del 2008. Para la autora hay dos aspectos importantes, vinculados con los cambios citados, que han influido en la crisis de la experiencia social y, por ende, en las identidades de los docentes: por un lado, se encuentra el deber ser del oficio del docente; por otro, la personalidad del docente. Según ella, esta crisis dual ha afectado al *self*, es decir, la autoconcepción de sí mismos, en tanto que personas y profesionales.

Al igual que Aguirre (2011) tomo como parte del marco teórico la propuesta de Dubet, pues habla de la experiencia social como la articulación entre lo que propone la sociedad y lo que los actores toman y transforman de aquello que se propone. Es decir, reconoce la capacidad de agencia del sujeto, lo cual, en el estudio de la autora, al centrarse en el movimiento magisterial, la agencia cumple un papel importante. En nuestro caso, es un aspecto fundamental para comprender la manera en que construyen la identidad los sociólogos, puesto que la misma elección de la carrera conlleva ese acto.

Para la autora, la libertad de acción de los actores tiene límites estructurales, ya que depende de los medios o recursos con los que cuentan éstos para subjetivar sus acciones.

Aguirre (2011), inspirada en Dubar, considera que no existe identidad sin alteridad, es decir, la relación del actor con lo que le rodea, con su grupo de pertenencia. Por ello, considera que hay una “crisis de identidad” cuando no se traza la frontera con los demás. En este sentido, los estudios de Reynaga (1998) y Sandoval (2013) muestran algunos aspectos

que podrían estar reflejando una crisis de identidad profesional de los sociólogos, ya que la disminución de la matrícula y la deserción, afecta a aquellos que continúan cursando la carrera, pues se genera una brecha entre el sujeto y los otros durante su proceso de formación.

Aunado a lo anterior, ella identifica la relación entre tres órdenes de realidad relevantes para su objeto de estudio, que también serán considerados en mi análisis: “el contexto socio-histórico en el cual se produce el relato, el contenido semántico construido por los maestros en relación con las dimensiones que configuran su experiencia y la identidad, y la situación particular en la cual se llevó a cabo la entrevista en profundidad” (Aguirre, 2011: 112).

A través de la exposición de los distintos perfiles de maestros (as) de la escuela secundaria de Morelia, Aguirre (2011), al igual que Tolentino (2010), muestra cómo las identidades profesionales se configuran de formas complejas y se encuentran en constante reconstrucción a lo largo de su vida. De igual forma, su análisis nos permite identificar una relación entre la forma en que éstos se identifican con la actitud que toman ante un hecho, en este caso, el movimiento magisterial.

Lo anterior nos proporciona elementos importantes para justificar la relevancia de considerar como eje transversal la capacidad de agencia de los sujetos en tanto libertad de hacer y de elegir a partir de distintos contextos determinados y momentos específicos. Finalmente, este estudio permite reconocer que la capacidad de agencia se relaciona con las experiencias de vida del sujeto en relación con los otros y con su libertad de acción. Asimismo, los saberes y conocimientos que asimila en esas experiencias le ayudan a construir y reconstruir su identidad profesional.

Adriana Elizabeth Machuca (2008), estudia la identidad profesional de los sociólogos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la Universidad Autónoma Nacional de México de las generaciones de ingreso de 1996 al 2000. Al igual que Tolentino (2010) y que Aguirre (2011), analiza el proceso de construcción de la identidad profesional tomando en cuenta los contextos estructurales de familia, escuela y trabajo, los cuales, a su parecer son los espacios que dan lugar a la subjetivación del sujeto a partir de la apropiación de los otros significantes. Para las tres autoras parten de la premisa de que la identidad es un proceso de construcción y reconstrucción.

Para Machuca, existen cuatro momentos clave en la construcción de la identidad profesional: a) el contexto familiar, en donde el individuo pudo haber desarrollado su interés para ingresar a la universidad desde la infancia por influjo de los padres; b) la vivencia escolar del individuo como un factor que influye en la elección de la carrera; c) el desarrollo durante la carrera; d) la inserción al mercado laboral (donde se da el desafío entre la formación y las exigencias de cada empleo).

Es importante tener presente que desde la perspectiva de las identidades los contextos estructurales y estructurantes son elementos que permiten la construcción identitaria de los sociólogos y, al mismo tiempo, podemos ver cómo la identidad profesional del sociólogo es cambiante, debido a que funciona de manera relacional-dialéctica entre el sujeto y los otros, entre el sujeto (el sí mismo) y su contexto. Los cambios que surgen en la identidad de los sujetos se relacionan con los cambios en la visión de “sí mismo” y de su entorno, así como con la forma en que afecta el entorno al individuo.

Es por eso que el estudio de Machuca (2008) es fundamental para nuestra investigación, ya que, además de trabajar a los sociólogos, nos brinda herramientas teórico-metodológicas para abordar el tema de las identidades de los egresados, pues retoma autores que consideramos piezas clave en este estudio.

Los estudios de caso de Reynaga (1998), Sandoval (2013), Tolentino (2010), Aguirre (2011) y Machuca (2008), nos sirven para observar desde distintas miradas la forma como se construyen las identidades, la influencia que tienen los contextos educativo y laboral, y la manera en que estos se relacionan con la capacidad de agencia de los sujetos, como una forma posible de conciencia de sí.

En particular, el estudio de Reynaga (1998) nos permite tener un primer acercamiento a un momento histórico que ayuda a contextualizar los escenarios en los que participan las generaciones que anteceden a nuestro objeto de estudio. Nos aporta elementos para comprender el proceso formativo de las generaciones subsecuentes, cómo surge y se desarrolla la carrera de sociología. Además nos permite comprender el sentir construido del sujeto en los procesos de formación en los que participa, en el periodo de 1977 a 1994.

Por otra parte, el estudio sobre la deserción escolar de Sandoval, al igual que el de Reynaga con la disminución de la matrícula, muestran cómo ambos fenómenos generan un

debilitamiento formativo e identitario en los estudiantes, ya que, la convivencia entre los compañeros, dentro y fuera de las aulas, contribuye a la construcción de la identidad de los universitarios.

Finalmente, el estudio de Machuca (2008) se acerca más a lo que busco analizar sobre el caso particular de los sociólogos de la Universidad de Guadalajara. Aunque ambos estudios se enfocan en la identidad de los sociólogos y, si bien, trabajaré con las propuestas teóricas de Dubar y Dubet, lo relevante de este estudio es que nos permitirá ver cómo las identidades son procesos subjetivos situados en circunstancias de tiempo y lugar, por lo que será posible reconocer la diferencia de esta tesis en relación con los otros estudios.

Capítulo I. Planteamiento teórico para el estudio de la formación de la identidad de los egresados de sociología

1.1 Las aportaciones de Berger y Luckmann sobre la socialización primaria y secundaria.

Peter Berger y Thomas Luckmann (2003) plantean los procesos de socialización por los que pasa el individuo para ser parte de una sociedad. Estos autores hablan de dos tipos de socialización: la socialización primaria y la secundaria. Ellos establecen que a partir de ambas fases, principalmente de la primaria, el individuo va adquiriendo su identidad a partir de la interiorización de las significaciones atribuidas primeramente por la familia, una vez que el individuo las asume como propias. Que en el caso de Mead sería el primer paso para la construcción de su *self*.

La socialización primaria es el momento cuando el niño va adquiriendo conciencia de los roles y actitudes de los otros significantes. Al aceptar esos otros significantes, el niño logra internalizar y apropiarse de ellos, y así se identifica a sí mismo. En palabras de Berger y Luckmann “el yo es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes, el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran.” (Berger y Luckmann, 2003: 165). Es decir, la identidad del individuo se construye a través de lo que los otros hacen y esperan de él. Aunque no sólo depende de eso, ya que también se construye a través de la auto-identificación. Sin embargo, para estos autores, esa auto-identificación es una identidad asumida subjetivamente, esto es, surge cuando el individuo asume la identidad atribuida (la identidad para los otros).

En la socialización primaria, el niño aprende a hacer y ser a partir de lo que los otros le dicen, es decir, el *mí* se sobrepone al *Yo*. En su conciencia crea “una abstracción progresiva que va de los <<roles>> y actitudes de otros específicos, a los <<roles>> y actitudes *en general*.” (Berger y Luckmann). Esos roles y actitudes se adquieren por medio de normas,

valores, creencias, que le atribuye la familia³ u otras instituciones con las que el niño tiene un primer acercamiento.

Estos contenidos específicos que se internalizan varían de una sociedad a otra, de un estatus social a otro. Cuando los miembros de la familia generalizan la norma establecida en el hogar, de lo que debe ser y/o hacer el individuo, es cuando ésta se extiende subjetivamente. Por ejemplo, cuando la mamá le dice al hijo que los niños no juegan con muñecas y después, los hermanos y el papá le dicen lo mismo, entonces él entiende que, al ser un niño, no debe jugar con muñecas. Y así es como el individuo comienza a formar su identidad.

A este conjunto de contenidos que portan los miembros de la familia, los autores le llaman, al igual que Mead, como *Otro generalizado*. Esta figura significativa funge como referente primario en la socialización del individuo. Así, cuando éste internaliza esa gama de contenidos se dice que ha internalizado el mundo de vida familiar.

En la socialización primaria la identificación es única, ya que, desde el planteamiento de estos autores, el niño no cuenta con posibilidades para elegir algo distinto. Retomando el ejemplo anterior, el niño asume que no debe utilizar las muñecas porque sólo tiene el referente de que en su casa dicen que sólo las niñas juegan con muñecas. Sin embargo, si en la escuela, en la socialización secundaria, le dijeran que ambos, niñas y niños, pueden jugar con muñecas, entonces el niño podría cuestionar lo aprendido durante la socialización primaria, pero no antes de esto. Aunque Berger y Luckmann no hablan del individuo como un sujeto pasivo, sí especifican que en el proceso de socialización primaria son los adultos quienes disponen las reglas del juego. No obstante, el sujeto cuenta con cierto grado de acción puesto que puede diferenciarse o mantenerse renuente ante lo que le es atribuido, aún si este desconoce otros mundos y otras formas de ser, actuar o pensar.

Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos. Las

³ Son escasos los casos que, en ese proceso de construcción de su *self*, predomine el *Yo* creativo, normalmente esos niños carecen de lazos familiares estrechos, lo cual los orilla a buscar a otros significantes en espacios alternos a los del hogar.

definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva. De este modo, él nace no sólo dentro de una estructura social objetiva, sino dentro de un mundo social objetivo. Los otros significantes que mediatizan el mundo para él, lo modifican en el curso de esa mediatización.

Los otros significantes seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas. El mundo social aparece "filtrado" para el individuo mediante esta doble selección. De esa manera el niño de clase baja no sólo absorbe el mundo social en una perspectiva de clase baja, sino que lo absorbe con la coloración idiosincrásica que le han dado sus padres (o cualquier otro individuo encargado de su socialización primaria).

Cuando el niño logra internalizar las significaciones que le fueron transmitidas por medio del *Otro generalizado* desde la socialización primaria, éste puede pasar a una nueva socialización, la socialización secundaria.

Por su parte, la socialización secundaria es la internalización de submundos. Es el proceso posterior que induce al individuo ya socializado a conocer e internalizar mundos distintos al ya conocido. La socialización secundaria es "la adquisición del conocimiento específico de <<roles>>, estando estos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo". En cambio, en la socialización primaria, el niño internaliza el mundo de sus padres como el único mundo posible y no como parte de un submundo (al menos de que éste tenga acceso a la educación preescolar o conviva con sus vecinos desde su temprana edad).

Existe un problema de coherencia entre las institucionalizaciones primarias y las nuevas. La dificultad o facilidad para que se pueda interiorizar la socialización secundaria depende del tipo de socialización primaria adquirida. Es decir, el encuentro entre la socialización primaria y la socialización secundaria puede ser suave o mostrar dificultades. Esto depende de que el universo simbólico adquirido en la socialización primaria coincida con el que se está por adquirir en la secundaria.

Los planteamientos de Berger y Luckmann respecto al proceso de socialización primaria y secundaria permiten comprender el modo en que se construye la identidad social

en las sociedades tradicionales, sin embargo, no brinda muchos elementos para comprender cómo se conforman las sociedades modernas, ya que éstas se tornan más complejas.

No obstante, estos autores nos permiten establecer que la identidad es un proceso social que empieza a configurarse desde la familia, y continúa dándose en y con los otros tipos de relaciones, como es la escuela, la iglesia, los amigos, entre otros. Estos autores nos ofrecen el concepto de socialización como un constructo analítico que nos permite visualizar la configuración de la identidad de los seres humanos como un proceso de interacción con el medio y con los otros, en donde entran en juego las relaciones de poder.

1.2 El capital social, cultural y económico desde las aportaciones de Bourdieu

Pierre Bourdieu pretende dar cuenta de las relaciones de poder que existe en el proceso de socialización entre los individuos al abordar los tipos de capital. Para él, el capital es una forma de poder o de recursos (simbólicos o materiales) que le permite al sujeto producir efectos sociales, en tanto que estos tengan un valor social, por lo que expresan la reproducción de la desigualdad.

Las especies de poder (o capital) son explicadas por el autor a partir de dos conceptos centrales en su pensamiento: el *campo* y el *habitus*. El primero apunta hacia las estructuras sociales, al espacio social de acción y de influencia. Se refiere al campo político, al campo educativo, al campo intelectual, el campo familiar, entre otros. Son las relaciones objetivas entre posiciones de dominación, de claudicación o de equiparación, que en cierto sentido son independientes de los sujetos que las ocupan (Giménez, 2002: 7) y a su vez influyen en la distribución de las diferentes especies de capital, es decir, ambos se comunican entre sí.

El *habitus* por su parte, hace que los sujetos tengan una forma de vida parecida al compartir un entorno social. En ese sentido cumple un papel mediador, en tanto que engloba lo estructural y lo subjetivo. Se aprende por el cuerpo, en tanto que se reconoce y adquiere por los otros. Se manifiesta en el modo de hablar, pensar y actuar de las personas que comparten un mismo entorno. Normalmente posibilita reconocer las clases sociales. Comprende la interiorización de la cultura, de los mundos y submundos que conoce y

reconoce el sujeto en el medio en el que se desarrolla. Este concepto de algún modo determina la clase social y nos permite explicar por qué las personas se comportan de manera similar, sin embargo, no permite reconocer las disrupciones, comprender por qué sujetos que pertenecen a un mismo ámbito social se comportan de forma distinta. No obstante, el concepto de capital facilita su comprensión.

El capital está relacionado con el poder puesto que representa la división de clases, la distinción entre individuos o ideologías. Al tener mayor capital se adquiere mayor poder y así mayor estratificación social. Este concepto es entendido por el autor como el:

[...] trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o ‘incorporada’ [...] es una fuerza inherente a las estructuras objetivas y subjetivas [...] El capital hace que los juegos de intercambio de la vida social, en especial de la vida económica, no discurran como simples juegos de azar en los que en todo momento es posible la sorpresa (Bourdieu, 2000: 131).

Estos recursos materiales o simbólicos se ven expresados en los distintos tipos de capital de los que habla el autor: el económico, el cultural, el social y el simbólico. A su vez, estos capitales son obtenidos por adscripción o por adquisición, es decir: por la adhesión a un grupo, un oficio, un servicio, etc.; o por herencia entre los miembros de un grupo.

Estas formas de capital son intercambiables, están relacionados con las dotaciones de conocimientos, de relaciones sociales, de condiciones materiales de existencia, así como del poder que gozan los sujetos en diversos grados, y en sintonía con la posición que ocupan en la estructura social (Colorado, s/f: 2).

El capital económico es convertible en dinero de manera directa o indirecta pues se refiere a los recursos materiales (ingreso y consumo) con los que cuenta el sujeto. Desde la perspectiva del autor: “la economía económica resulta más económica en la medida en que permite ahorrarse el trabajo de elaboración simbólica que tiende objetivamente a disfrazar la verdad objetiva de la práctica” (Bourdieu, 1994: 169). Esto es, la evidencia del consumo (los objetos materiales con los que cuenta), así como el ingreso, reflejan un nivel socioeconómico del sujeto que no siempre es precisamente el que aparenta.

Este tipo de capital, aunque le permite al sujeto adquirir, si así lo desea, otro tipo de capitales –puesto que abre un abanico de posibilidades, en tanto que le ofrece, en muchas ocasiones, mayor disposición del tiempo y de los recursos materiales–, no necesariamente cuenta con ellos, puesto que depende del uso que se haga de éste. Entre más objetivada esté la forma del capital, más cercana es su relación con los otros tipos de capitales.

El capital cultural se adquiere en distintas instituciones, tanto familiares, escolares, gubernamentales, etcétera. Proviene de diferentes estratos sociales, ambientes familiares y culturales (Colorado, s/f: 1). Expresa, tanto en lo material como en lo simbólico, el bagaje cultural de un sujeto: sus saberes, sus costumbres, sus tradiciones, el uso y conocimiento de los objetos con los que cuenta (libros, pinturas, esculturas, entre otros).

Se presenta en tres formas o estados: el estado incorporado, el estado objetivado y el estado institucionalizado. El primero se adquiere con el tiempo, requiere de un proceso de interiorización, de algún modo se hereda, se adquiere de modo inconsciente. Es el trabajo realizado sobre el cuerpo, las habilidades mentales y corporales (la forma de hablar, de andar y de saber hacer), que se observa en hábitos.

El estado objetivado se refiere a los bienes culturales o bienes de consumo (los libros, obras de arte, muebles, aparatos tecnológicos) de los cuales el sujeto dispone y ejercen un efecto educativo. Esas disposiciones y conocimientos le permiten apreciarlos de forma legítima.

El estado institucionalizado, por su parte, certifica un valor homogéneo. En el caso de la formación universitaria, por medio de la adquisición de títulos académicos (certificados, diplomas, entre otros), otorga un reconocimiento al desarrollo de un conjunto de habilidades adquiridas en su formación. Esto en ocasiones puede ser problemático, debido a que los certificados no necesariamente expresan la apropiación de los saberes aprendidos en la institución.

Por su parte, el capital social, es el capital de “obligaciones y ‘relaciones’ sociales [...] la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento

mutuos” (Bourdieu, 2000: 148). Es decir, es el agregado de los recursos con los que cuenta el sujeto tanto por pertenecer a ciertos grupos, como para ser parte de ellos.

Está asociado a la pertenencia a un grupo social determinado y se sustenta por el reconocimiento de una estructura de relaciones (Colorado, s/f: 3). Al mismo tiempo, funge como un mecanismo de diferenciación social y reproducción de clases (Ramírez, 2005: 22), puesto que la extensión de la red social le da alcance al sujeto de tener mayor movilidad y acceso a otro tipo de capitales. En palabras del autor:

[...] el capital social no es nunca totalmente independiente del capital educativo 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 [...] el capital social ejerce un efecto multiplicador sobre el capital efectivamente disponible (Bourdieu, 2000: 150).

El capital social es el capital de relaciones sociales que pueden proporcionar distintos tipos de apoyo o beneficios (reconocimiento, pertenencia, respeto, inclusión, etc.). La noción de capital social permite comprender las aparentes contradicciones que expresan los sujetos al obtener beneficios distintos teniendo cantidades equivalentes de capital cultural o económico (Ramírez, 2005: 23).

Este tipo de capital demanda una red duradera de relaciones sociales. El papel de la red de relaciones es fundamental puesto que posibilita la adquisición de otros capitales por medio de influencias, lo cual a su vez fortalece las relaciones de poder, pues permite “movilizar en su favor el capital de un grupo más o menos institucionalizado y rico en capital” (Bourdieu, 2000: 149). Esto quiere decir que el capital social debe ser capaz de movilizar recursos (Ramírez, 2005: 24).

Ramírez (2005) localiza cuatro elementos que constituyen la noción de capital social de Bourdieu: a) la pertenencia a un grupo; b) la existencia de relaciones de intercambio material y simbólico que se dan al interior; c) su grado de institucionalización y, d) los recursos que posee dicho grupo.

Tales elementos se establecen mediante actos de intercambio (material o simbólico) que mantienen los sujetos entre sí, lo cual permite el reconocimiento mutuo, y a su vez genera los límites del grupo. Depende del prestigio y desinterés (porque el prestigio va asociado a un tipo específico de interés que es el desinterés). El campo del arte, por poner un ejemplo, explica éste fenómeno: cuanto más desinteresado es el artista por los resultados económicos de su arte, más caras son sus obras. Esta paradoja se legitima dentro del campo, como el que define las reglas del juego del campo, en el sentido de que eso que se legitima (la obra) no requiere de una entrada económica porque dispone del recurso, por tanto puede prescindir de ella. Al prescindir de ella, el objeto obtiene mayor valor.

Desde la perspectiva de Bourdieu, para adquirir cualquier tipo de capital se requiere invertir tiempo. Esa disposición de tiempo se relaciona de manera directa o indirecta con el capital económico. En ese sentido, los tipos de capital no sólo se expresan como un recurso de poder sino también como un recurso de desigualdad (de falta de poder), así como de espacios simbólicos de lucha, negociación y tensión. Los sujetos entran en un campo de posibilidades y limitaciones a partir de la apropiación de esos capitales.

Desde este enfoque, la institucionalización se vuelve central, ya que se requiere algo de homogeneidad entre los que forman las relaciones de capital (Ramírez, 2005: 23-24). La manera en que está constituido el capital señala la diferencia entre sujetos que pudieran pertenecer a una misma clase.

Así, los tipos de capital son elementos clave que permiten identificar el papel que juegan las relaciones sociales, el conocimiento, y los recursos materiales con los que cuenta el sujeto en el proceso de construcción de identidad, ya que ésta comprende un 'marco cultural' en función de las relaciones de poder (Hoffmann, 2010: 432). En ese sentido, se puede inferir que los recursos de poder (o capital) conllevan modelos de identificación y permanencia identitaria. No obstante, se toman las aportaciones de Giménez, Dubar y Dubet, para abordar el concepto de identidad desde sus distintas dimensiones.

1.3 La cultura y la identidad desde Gilberto Giménez

Como ya fue expuesto en el apartado anterior, la sociedad es un sistema de integración que atribuye conocimientos, lenguas, costumbres, creencias, roles y estatus en un tiempo y espacio determinados. Al ser internalizados éstos por los sujetos, se garantiza su reproducción. Ese conjunto de expresiones que caracterizan a la sociedad es lo que Giménez denomina cultura:

[...] la organización de significados interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivados en formas simbólicas, todo ello en contextos histórico específicos y socialmente estructurados (Giménez, 2005: 489).

A partir de la definición anterior, el autor hace una distinción entre dos formas de la cultura:

- a) Formas objetivadas: “bienes culturales”, “cultura material”
- b) Formas subjetivadas: disposiciones, estructuras mentales, esquemas cognitivos

Esas expresiones culturales adquieren sentido en la experiencia de los sujetos, para él, el contexto cultural es determinante para la construcción de la identidad social.

Tanto para Dubet (1989) como para Giménez (2005) la identidad es indisociable de la cultura puesto que las primeras se construyen a partir de la apropiación de los materiales culturales. Esta apropiación no se expresa de manera homogénea, ya que la cultura está compuesta por significados compartidos heterogéneos y móviles.

Debido a la compleja y estrecha relación entre ambos conceptos, Giménez (2005) analiza los efectos culturales que genera la globalización en las identidades sociales ya que encuentra mutaciones y redefiniciones de la cultura en las ciudades modernas (predominantemente urbanas).

La globalización es pluridimensional, se relaciona principalmente con las dimensiones económica, política y cultural. Tiene un rostro urbano que se manifiesta como

una “conurbación virtual” proveniente de la reducción de las distancias lo cual altera la percepción del tiempo y el espacio.

La ciudad moderna se caracteriza por ser “el lugar de las memorias débiles y fragmentadas”, en donde se evaporan las identidades colectivas, aunque no sólo las colectivas, ya que el autor enfatiza que la memoria es clave para la construcción de la identidad (Giménez, 2005:494).

El problema de las identidades se relaciona estrechamente con el estatuto de la cultura bajo el régimen de globalización, considerando que la identidad “resulta en última instancia de la interiorización distintiva y contrastiva de una determinada matriz cultural”.

Aunque en la “modernidad tardía” se comienza a identificar un individuo más autónomo y reflexivo, la identidad de un sujeto se encuentra siempre situada entre el determinismo y la libertad, es decir, por sus pertenencias sociales y sus elecciones personales (Giménez, 2005: 501-502; Dubet, 1989).

La identidad de los individuos es multidimensional, según Dubet (1989) las crisis de las identificaciones se relacionan con los procesos de cambio y con la desorganización social. En ese sentido la crisis general de las identidades es una nueva forma de crisis social. Para Giménez (1996) por un lado se encuentra la crisis en el sistema de identidades tradicionales (de permanencia) y por otro, el sistema ideológico que se ha ido desmoronando.

La identidad ahora se asocia con el “retorno del sujeto”, sin dejar de lado que el individuo sólo se reconoce a sí mismo, reconociéndose en el otro. Para representar la identidad se debe pasar por la conciencia de las “diferencias”, por medio de contraposiciones binarias (Yo, no-Yo). Ese principio de diferenciación se complementa con el “principio de integración unitaria” (Giménez, 1996: 192-193), donde existen tres dimensiones de la identidad:

1. Locativa: Mismidad
2. Selectiva: Elección
3. Integrativa: entrelaza experiencias pasadas, presentes y futuras. Permite que el individuo disponga de un marco de interpretación

En opinión de Giménez (1996) la relación “Ego-Alter” es parte de la estructura del mundo social, y el origen de la identidad presupone, en sus distintas dimensiones, una “continuidad de las relaciones sociales en la vida del individuo”. (Giménez, 1996: 197)

La configuración de la identidad no es la misma en las sociedades tradicionales que en las modernas. Las segundas se caracterizan por la ausencia de un universo simbólico unitario, a diferencia de las tradicionales. Aquí la identidad personal tiene un carácter pluridimensional, se concibe como una opción o construcción del sujeto; y la identidad colectiva resulta del modo en que se relacionan entre sí los individuos. (Giménez, 1996: 197-200)

Los cambios de identidad se dan por dos formas: la *transmutación* y la *mutación*. La primera consiste en un proceso de adaptación gradual que no afecta la estructura de un sistema. La segunda produce una alteración del sistema, es el paso de una estructura a otra, se da por la fusión de *asimilación* o por la fusión de *diferencia*. Giménez se inspira en Horowitz para hablar de dos formas de asimilación: la amalgamación (unión de dos o más grupos que teniendo sus identidades particulares forman un grupo) y la incorporación (la pérdida de identidad de un grupo por otro que no altera su identidad) (Giménez, 1996: 200-204).

A manera de conclusión, la globalización en las sociedades modernas ha generado mutaciones en la configuración de las identidades de los sujetos. Asimismo, se reconoce más la reflexión y acción autónoma de los individuos, por lo que se comienza a tomar en cuenta el surgimiento de la identidad personal. Al igual que la identidad social, ésta se construye a partir de su relación con los otros, de la interiorización de submundos.

Asimismo, la noción de identidad de teóricos sociales como Giménez, se concibe a partir de la distinción y la diferencia desde una perspectiva binaria (Yo y no-Yo). Sin embargo, en las sociedades modernas la distinción se hace cada vez menos evidente o más amplia e inabarcable, lo que hace más compleja la comprensión de la construcción de las identidades. Es por ello que, antes de profundizar más en la noción de identidad personal, el siguiente apartado va a tratar las identidades sociales desde las aportaciones de Dubar.

1.4 La identidad social: las ideas de Dubar sobre las formas identitarias.

Para Claude Dubar (2002), la noción de identidad parte de dos posturas en el pensamiento filosófico: la esencialista y la nominalista o existencialista. La primera parte de la creencia en realidades esenciales, las cuales son sustancias inmutables en la medida en que permanecen idénticas a pesar de los cambios; las concibe como la *mismidad*. Desde esta perspectiva, la identidad es una pertenencia común, heredada e inamovible. (9-11)

Dubar se basa en la segunda postura, la cual rechaza las esencias o existencias permanentes y se sustenta en las existencias contingentes. Para los nominalistas, lo que existe son los modos de identificación que cambian en el transcurso de la historia colectiva y la vida personal. Esos modos de identificación están asociados a distintas categorías que dependen del contexto.

Habla de dos tipos de formas de identificación: las identificaciones atribuidas por los otros o “identificaciones para los otros”, y las identificaciones reivindicadas por uno mismo o “identificaciones para sí”. Ambas categorías logran coincidir cuando el individuo interioriza la pertenencia heredada y definida por los otros, es decir, cuando el individuo interioriza las *identificaciones atribuidas*. (Dubar, 2002: 13).

Las formas de identificación son la base de las formas identitarias. Éstas se definen como las “formas sociales de identificación de los individuos en relación con los otros y durante una vida” (Dubar, 2002: 15), es decir, la manera en que los individuos van desarrollando y construyendo su identidad a partir de su interacción con los otros a lo largo de su vida. Para hablar de estas formas identitarias, Dubar las divide en “formas comunitarias” y “formas societarias”. Las primeras son consideradas las más antiguas. Las formas comunitarias son aquellos sistemas de normas, costumbres y valores atribuidos a los individuos y son reproducidos de manera idéntica en las distintas generaciones. Cuentan con una ideología común entre los miembros del grupo por medio de una forma identitaria dominante “para los otros”.

Por su parte, las formas societarias, predominantes en la modernidad, son aquellas que se conforman por colectivos múltiples, “implica el establecimiento de vínculos sociales

voluntarios e inseguros”. Las creencias, costumbres y valores dependen de la elección del sujeto, por lo que prevalecen las identificaciones “para sí”.

Dubar constató que en los tres procesos históricos de civilización, racionalización y liberación, se ven ilustradas cuatro formas de identificación: a) la forma “cultural”, b) la forma “narrativa”, c) la forma “reflexiva”, d) la forma “estatutaria”. La primera se configura por medio de la dominación del Nosotros sobre el Yo; es una forma *comunitaria* que compone un Yo definido por “su genealogía y sus rasgos culturales” (Dubar, 2002: 64).

La forma “narrativa” es la forma *societaria* que une los Nosotros emergentes, se encuentra en los colectivos múltiples y variables. No es estática, dependen, de las identificaciones estratégicas del Yo que persigue sus intereses personales. Es una nueva forma de identificación, donde el individuo se define por lo que hace y se identifica a sí mismo dirigiéndose hacia el exterior. En cuanto a la forma “reflexiva”, es la coalición entre un Nosotros comunitario y un Yo que lo interioriza, implica una forma de dominación simbólica. Es el modo de identificación que parte de la capacidad reflexiva del individuo a partir de su conciencia moral.

Por último, la forma “estatutaria” es definida por Dubar como “la combinación de un nosotros ‘societario’ de tipo estatal, burocrático e institucional y una estructura del Yo de tipo estratégico, orientado hacia el exterior” (Dubar, 2002: 64); esta forma implica una dominación estatal, burocrática o institucional, que se da de manera sistemática con reglas y por medio de la subordinación. El Yo llega a ser *plural* debido a que se compone de múltiples estatus y papeles.

Las cuatro formas de identificación anteriormente mencionadas le permiten al autor nombrar la combinación de transacciones de relación (comunitaria y societaria) y de transacciones biográficas (para los otros y para sí). El uso de estas formas de identificación se observa en el análisis histórico de los tres procesos abordados en el capítulo (de civilización, de racionalización y de liberación), ya que éstas dependen del contexto de las interacciones y de los recursos identitarios.

Dubar resume las formas identitarias como modos de identificación de los individuos a partir del eje relacional y el eje biográfico. El primer eje, corresponde al eje histórico, pues

está conformado por las dimensiones temporales y se refiere a la identidad para sí; el segundo eje, se manifiesta en las interacciones dentro de los contextos institucionalizados, es el proceso de transición de la identidad para sí a la identidad para los otros. Así, distingue la forma “biográfica para los otros”, la forma “de relación para los otros”, la forma “de relación para sí” y la forma “biográfica para sí”.

La forma “biográfica para los otros” de tipo comunitario, que designa la pertenencia a un grupo específico y a su cultura heredada como: la lengua, las creencias y las tradiciones. Esa forma de identificación es antigua y permanece dominando, siempre y cuando: el Nosotros se sobreponga al Yo (Eliás); las creencias sean más fuertes que la razón (Weber); y prevalezcan “las formas precapitalistas de producción” (Marx y Engels). A este tipo de forma biográfica, Dubar la nombra “forma cultural” (Dubar, 2002: 66-67).

La forma “de relación para los otros”, se define en y por las interacciones en un sistema instituido y jerarquizado que parte de la obligación de integrarse a la institución, bien puede ser familiar, escolar, estatal, entre otras. Dubar la nombra “identificación estatutaria” (Dubar, 2002: 67).

La forma “de relación para sí”, surge de una conciencia reflexiva, que establece un compromiso moral ante un proyecto en común. Es “la cara del Yo que cada uno desea que reconozcan los Otros ‘significativos’ que pertenecen a su comunidad de proyecto”. En otras palabras, es el compromiso que se tiene en un movimiento que ha sido elegido por convicción. En esta forma de relación se encuentra una “identidad reflexiva” (Dubar, 2002: 67).

Finalmente, en la forma “biográfica para sí”, el individuo se cuestiona las identidades atribuidas. Es el *Self* narrativo, que parte de la necesidad de definirse y ser reconocido por los “Otros significativos” y los “Otros generalizados”, es decir, por aquellos miembros que el individuo elige como parte de él, y por aquellos que, aunque no fueron elegidos, son parte de la sociedad a la que aquél pertenece, pero siempre en búsqueda de su autenticidad. Es “un proceso biográfico que se acompaña de crisis” pues vive “perturbado por los cambios externos, sacudido por los avatares de la existencia”. A esta forma biográfica la nombra “identidad narrativa” (Dubar, 2002: 68).

Para Dubar, las formas identitarias son indisociables de las relaciones sociales y éstas a su vez son formas de alteridad. Por tanto, al igual que Giménez (1996) y Dubet (1998), considera que no es posible la identidad sin la alteridad, pues se requiere de la relación entre “lo mismo y lo otro”, lo que te identifica y lo que te distingue de los demás.

A su vez, Dubar supone que existe un movimiento histórico de tránsito de las formas identitarias comunitarias a las formas identitarias societarias, lo cual influye en la construcción y crisis de la identidad personal.

1.5 La identidad personal y la crisis desde los paradigmas de Dubar y Dubet

Según Dubar (2002) la emergencia de colectivos múltiples que expresan una socialización con dominante societario hace necesario pensar en la subjetividad como un elemento esencial para la construcción de la identidad personal, sin que por ello signifique que el Yo se impone al Nosotros.

Tanto Dubar (2002) como Dubet (2007) consideran que la identidad es inseparable de la socialización y de sus efectos. Los estudios sociológicos sobre la socialización, tales como el de Berger y Luckmann (2003), parten del supuesto de que el individuo no nace social sino que se hace social al entrar en contacto con los otros. Para Dubet, este proceso de socialización cumple un doble papel: la integración social y la acción autónoma de los sujetos.

En ese sentido, la socialización es también una subjetivación. La socialización de los individuos se encuentra en una ambivalencia, ya que se espera que ellos estén “perfectamente socializados” y, al mismo tiempo, que “cada uno disponga de un sentimiento de libertad fundamental, aquel que lo constituye como sujeto singular” (Dubet, 2007: 42).

La tesis de Dubet parte del supuesto de que la escuela y las instituciones están en crisis debido a una crisis en el proceso de socialización. Es decir, la crisis es parte de una mutación profunda del trabajo sobre el otro (educar, formar), y está ligada a las transformaciones de la modernidad que afectan el ordenamiento simbólico de la

socialización. A su vez, la crisis de las identificaciones se relaciona con los procesos de cambio y con la desorganización social.

Todo cambio de vida produce “pequeñas crisis”, las cuales se acompañan de pérdidas o quebranto en las creencias y valores que se tenían interiorizados. La identidad personal se construye de esa forma, ya que la crisis “revela al sujeto a sí mismo, le obliga a reflexionar, a cambiar, a pelear para ‘salir de ella’ y a inventarse a sí mismo, con los otros” (Dubar, 2002: 247-248).

Por otro lado, la noción de institución en Dubet (2007) consiste en la capacidad de promover un orden social (orden simbólico) y formar un tipo de sujeto que se adecue a determinado orden, es decir, es el vehículo para la socialización. La escuela es institución “porque instituye un sujeto arrancado de su propia naturaleza y de su propia naturaleza social” (Dubet, 2007: 48). El sujeto se adapta al nuevo orden social a través del proceso de socialización, del modo en que se incorpora a la sociedad. Cuando la integración social y la sistémica (familiar) se encuentran unidas, quiere decir que la socialización prepara a los individuos a que se conduzcan de acuerdo a las necesidades del sistema (Dubet, 2007:41).

La identidad social es más afín al programa institucional, ya que es la manera como el individuo interioriza los roles y estatus impuestos o adquiridos que gobiernan su “personalidad social”. Entre más integrados están los sistemas normativos y las experiencias, más fuerte será la interiorización (Dubet, 1989).

El programa institucional consistía en que la cultura escolar estuviera situada por encima de la sociedad, sin embargo en las sociedades modernas hay un declive. Esta noción de identidad como dimensión de integración está asociada a los temas del cambio social y de la crisis de identidad. El abandono de un estatus y de una cultura por nuevos roles produce una crisis de pertenencia y de identidad.

El declive de ese programa se debe a que el capitalismo y la crisis, el desempleo y la pobreza, entre otros factores externos a la escuela, han roto la alianza entre ésta y la sociedad (Dubet, 2007: 52). Uno de los cambios significativos es el paso de la “vocación al oficio”, la vocación se convierte en profesión, y es la profesión la que se percibe como un modelo de realización personal. Aunado a eso, en esta nueva etapa formativa, la escuela debe responder

a las demandas económicas y familiares que buscan rentabilidad y los profesores deben responder a las demandas de los alumnos (Dubet, 2010: 22).

La tradición de lo permanente está en contra de la modernidad. La modernidad está ligada a la capacidad estratégica del actor, es por ello que la identidad social deja de definirse por la interiorización de normas y reglas y comienza a definirse por la capacidad estratégica para lograr fines “lo cual le permite transformarse en un recurso para la acción”. Finalmente “la sociedad es un sistema de integración, una organización que atribuye estatus y roles cuya coherencia e internalización aseguran su reproducción” (Dubet, 1989:527-528, 535).

Ante el declive del programa institucional se da la decadencia de las identidades colectivas y se afirman las identidades personales. Las sociedades modernas son sociedades individualistas en las cuales cada individuo se percibe como un sujeto aparentemente libre y capaz de ser el autor de sus propias acciones y eso mismo influye en el declive del programa institucional.

Sin embargo, el individualismo de las sociedades modernas no implica un aislamiento social, “la identidad personal es inseparable de las identificaciones colectivas que dibujan los estereotipos sociales, las clasificaciones, los juegos de separación y de reconocimiento” (Dubet, 1989: 521). La construcción de la identidad se fabrica en la experiencia, en este sentido, se pasa del rol a la experiencia, es decir, la representación del rol no es suficiente para la socialización, sino que es necesario “un compromiso de los actores que tienen que socializarse a través de la construcción de sus propias experiencias” (Dubet, 2010:24).

El sujeto de la modernidad presenta una transformación en donde la identidad reivindicada se vuelve una amenaza a “las reglas de la organización social”, se vuelve una expresión de una crisis. Es decir, ya no se trata de defender una identidad permanente, “sino del derecho de construirla en un mundo de comunicaciones abiertas” (Dubet, 1989: 541, 543). Por consiguiente, cierto individualismo será necesario para adaptarse al cambio (Dubet, 1989: 521).

Finalmente, Dubet (1989) sostiene que el actor (individuo) debe mezclar pertenencias, fidelidades, compromisos y estrategias para poder construir su identidad, ya que las lógicas de identificación se forman a partir de los distintos niveles de acción social:

1. *Integración*: Se vincula con la tradición, lo permanente. Desde el punto de vista del autor, la modernidad se opone a esos principios. En esta dimensión, la identidad es la “autorrepresentación de su lugar y su integración” (Dubet, 1989: 525), se asocia con los temas de cambio social y crisis. Los problemas sociales “se interpretan como síntomas de la destrucción de las fuerzas de integración y, al nivel del actor, como crisis de la identidad” (Dubet, 1989: 525).
2. *Estrategia*: La identidad social se define por su “capacidad estratégica de lograr ciertos fines, lo cual permite transformarse en su recurso para la acción” (Dubet, 1989: 526). Los actores que pueden utilizar los medios de su integración son los que promueven una estrategia, no los sujetos en crisis, “el paso de un nivel de acción a otro es el que crea esta distancia del actor a su propia identidad como integración” (Dubet, 1989: 529). En este nivel de acción, los sujetos que no están integrados tampoco poseen identidad.
3. *Subjetivación*: Es el retorno al espacio privado, el triunfo del individualismo, remite a la creatividad y preocupación por sí mismo, llama a la identidad subjetiva como valor (Dubet, 1989: 541).

Esta tipología sobre la conformación de las identidades sirve de base para elaborar la propuesta analítica que se utilizará para el estudio de la construcción de las identidades de los sociólogos egresados de la Universidad de Guadalajara.

1.6 Propuesta analítico

A partir de lo anterior, establezco una propuesta analítica que servirá de base para comprender la construcción de la identidad de los egresados tomando como referencia los ejes analíticos: vocación, experiencia universitaria y trabajo. En este proceso los sujetos pueden manifestar su capacidad de agencia, en tanto que sujetos que crean procesos significantes que van generando una capacidad reflexiva que los impulsa a tomar decisiones y establecer vínculos y creencias distintas a las adquiridas durante la socialización primaria. En ese sentido, vamos a encontrar diferentes tipologías: las formas comunitarias y las formas societarias.

Las primeras son consideradas como “sistemas de lugares y nombres preasignados a los individuos y que se reproducen idénticamente a lo largo de las generaciones” (Dubar, 2002: 13), un ejemplo de ello son las religiones o las tradiciones indígenas de una comunidad nativa, o bien, la ideología universitaria o de una carrera, en donde la identificación para sí se crea a partir de los otros significantes. Y, las segundas, hablan de un sujeto que tiene la capacidad de distanciarse de las formas comunitarias, que se compone por las formas identitarias para sí, esta “supone la existencia de colectivos múltiples, variables y efímeros a los que los individuos se adhieren por periodos limitados y que proporcionan recursos de identificación que se plantean de manera diversa y provisional” (Dubar, 2002: 13), se caracteriza más por las sociedades modernas, debido a la diversidad cultural, en donde se reconoce más la capacidad reflexiva del sujeto, desde la cual el sujeto puede distanciarse de esos Otros significantes e ir configurando una identidad para sí basada más en una capacidad de agencia o reflexiva.

La vocación, la experiencia universitaria, así como el ejercicio profesional, son parte del proceso de socialización secundaria, del que hablan Berger y Luckmann (2003). En cada una de esas etapas, el sujeto ya socializado va interiorizando mundos distintos al ya conocido, es decir, va creando identidades afines a los Otros significantes. O bien, se va distanciando de las creencias, valores, costumbres y conocimientos adquiridos en esos espacios, generando identidades “para sí”.

Vocación o elección de la carrera

La vocación profesional es la inclinación a una profesión o carrera. Esa inclinación se da tanto de modo individual como por la influencia de los otros significantes, en ambos casos requiere de la capacidad reflexiva del sujeto, en tanto que éste elige. Discernir la vocación es un proceso complejo que comprende distintos momentos (tanto de contexto como emocionales). De acuerdo con Egremy (2010) la vocación comprende las aptitudes, características psicológicas y físicas, motivaciones y marcos de referencia socio-económicos y cultural. Es importante elegir la carrera según los intereses y afinidades hacia esta, ya que, en muchas ocasiones, es uno de los factores que influyen en la permanencia o deserción

(Fuentes, 2010: 237), en el interés (o falta de) durante su formación profesional, así como en el proceso de identificación con su profesión.

El espacio universitario

La universidad es el espacio a partir del cual el individuo produce capital cultural puesto que adquiere información, hábitos de estudio y disposición para el trabajo. Se entiende por universidad, el espacio de formación profesional. En la universidad el sujeto aprende valores, creencias, saberes, habilidades y conocimientos que lo capacitan para cierto tipo de actividades laborales, pero también valores y creencias que inciden en sus convicciones, en sus perspectivas de vida, en sus expectativas y en sus prácticas en general.

En esa etapa formativa, no sólo incide en los sujetos la educación formal, sino también la socialización con los otros, tanto dentro como fuera del espacio educativo. Con éstos se produce el encuentro, la consolidación, la dispersión o el cuestionamiento a la autoridad, a las normas. Asimismo, el sujeto puede ir expresando su capacidad crítica y de agencia.

El paso por la vida universitaria es fundamental para la formación crítica, así como para mantener el orden social. Aunque las sociedades modernas o postmodernas, también son sociedades individualistas en las cuales cada individuo se percibe como “un sujeto libre y autónomo, como un individuo capaz de ser el autor de sus propios juicios y de sus propias acciones” (Dubet, 2007: 41); la formación universitaria sigue cumpliendo un papel importante para la producción y reproducción de conocimientos y haceres. En la etapa de formación en la carrera profesional, el sujeto no solamente adquieren saberes, conocimientos y habilidades que le van a permitir o dificultar desarrollar un oficio profesional, sino también, valores y creencias que van a incidir en su forma de ver la profesión e identificarse con ella.

Esto no solo se adquiere en el espacio formativo sino también por medio de la convivencia con los otros, el reconocimiento de la carrera, el panorama laboral, así como la misma capacidad de agencia. En ese sentido, la fase formativa resulta compleja puesto que depende de muchos factores para la consolidación de la identidad.

Trabajo

El trabajo es entendido como el espacio que brinda oportunidades ocupacionales a los egresados, pero también es un espacio que se caracteriza por la presencia de culturas que inciden en el desarrollo profesional de los individuos. El mundo del trabajo es un espacio estructurado que ofrece dimensiones laborales de diversa categoría y de diversos ingresos. En esa relación con la actividad laboral, los individuos se relacionan con culturas que se gestan en los procesos de trabajo y tienden a influir en la forma como los individuos visualizan a la profesión.

En esos procesos de interacción, los individuos fungen como seres reflexivos que tienen capacidad de agencia para generar procesos de significación y resignificación que les permiten construir diferentes formas identitarias, tales como: La “biográfica para los otros”, la “de relación para los otros”, la “de relación para sí” y la “biográfica para sí”. Asimismo, tales individuos marcan pautas de conducta a partir de los distintos niveles de acción: integración, estrategia y subjetivación.

Las aportaciones de Bourdieu acerca de los tipos de capital ofrecen elementos para comprender el campo en el que se desenvuelven los sujetos, donde el poder o recursos que prometen los tipos de capital influyen indirecta o directamente en la construcción de la identidad. Por su parte, Giménez, Dubar y Dubet favorecen la comprensión de cómo influyen los distintos espacios de interacción de los sujetos y los procesos de subjetivación en la configuración de su identidad.

Capítulo II. Propuesta metodológica para el estudio de la identidad de los egresados de sociología

2.1 Paradigma teórico sobre la identidad

De acuerdo a Dubar (2002), la identidad de cada sujeto se construye a través de un eje horizontal (de relación para sí y relación para los otros), y un eje vertical (biográfico para sí y biográfico para los otros). El horizontal o relacional, se da a través de la interacción con los otros dentro de una comunidad social fija, ya sea escolar, familiar, laboral, religiosa, etc. Este eje mantiene las tradiciones puesto que los sujetos siguen e interiorizan las normas, costumbres y valores que se establecen dentro de un grupo social.

El eje vertical, por su parte, comprende lo subjetivo: lo reflexivo, la elección. Aquí se definen los modos de acción y las estrategias sociales. Se tiene acceso a otros cuerpos o niveles educativos, de ahí que el individuo elige, dentro de un abanico de opciones, cómo integrarse a una sociedad. En ambos casos, el reconocimiento del otro es fundamental, ya que la identidad sitúa el nivel personal dentro de un contexto social.

En ese sentido, es claro decir que la identidad social y personal de los sujetos comprenden tanto a los otros como al Yo, así como a una serie de vicisitudes contextuales que atraviesan los sujetos en un proceso de interacción. Lo anterior se hace visible a través de la narración que hace el sujeto sobre su trayectoria de vida.

Para poder comprender cómo se constituye la identidad de los egresados de sociología, es necesario poner la mirada en el proceso desde el cual los sujetos construyen la noción de “ser” y “hacer” del sociólogo. De ese modo se requiere tomar en cuenta tres etapas clave: la primera corresponde a la vocación y elección, donde el sujeto forma una percepción inicial sobre el “ser” y “hacer” del sociólogo; la segunda atañe al contexto universitario; y, finalmente, la tercera etapa es el egreso e incorporación al campo laboral.

De las tres etapas, el contexto universitario y el laboral cumplen un papel central ya que la sociología es una carrera que por razones de diferente orden no ha sido acreedora de un reconocimiento significativo, con prescindencia de ello, son espacios centrales para la conformación de la identidad profesional. Esta licenciatura tiene la particularidad de que

quien la elige no siempre tiene un referente previo de lo que es la profesión o la sociología en general. Es decir, la sociedad tiene una idea de lo que hace un abogado pero pocos tienen idea de lo que hace un sociólogo. La noción sobre el oficio del abogado no es porque se sepa realmente lo que hace, puesto que hacen muchas cosas que uno no sabe, sino porque existe ya un reconocimiento tácito sobre su hacer y un sitio específico para ejercer (despacho, notaría, juzgado, etc.).

Ante este fenómeno es fundamental comprender qué hace la institución para la configuración de la identidad del egresado de sociología y, qué hace a su vez el ejercicio profesional (la asignación de espacios y oficios concretos para desempeñarse como sociólogo). El enfoque es predominantemente en función del contexto universitario, puesto que, tal como lo menciona Ramírez (2008) “Cada profesión tiene códigos diferentes de interpretar su mundo profesional, de modo que los colegas de cierta profesión se identifican entre ellos con base en esos códigos casi siempre no escritos ni hechos explícitos” (62). Estos códigos no explícitos se encuentran en el “currículum oculto”. Entendido éste como el conjunto de normas, valores, creencias, costumbres, lenguajes y símbolos manifiestos en la estructura de una institución y profesión, normalmente incorporado.

Ahora bien, esto no quiere decir que los otros factores tengan menor importancia o impacto, pues de entrada se reconoce que en este proceso de construcción identitaria se entretienen una serie de aspectos contingentes.

En este estudio se tomó en cuenta tanto al contexto nacional e histórico, la institución universitaria, los actores que la conforman, el espacio laboral, así como las relaciones sociales y los significados que le dan los egresados a su experiencia vivida dentro de un espacio y tiempo determinado. Por tanto se reconocen tres niveles de análisis dentro del *continuum* social: el macrosocial, el mesosocial y el microsociales. Estos son “maneras de mirar el flujo y reflujo de la actividad social” (Turner citado por Salles, 2003).

Estos niveles dan cuenta de la dialéctica entre la estructura y la acción, el individuo y el mundo, siempre y cuando éstos sean analizados en conjunto, ya que, el primero analiza la realidad social desde las estructuras, es decir, cómo las acciones individuales o colectivas están determinadas por el exterior (lo histórico-social, gobiernos, normas, principios, etc.);

mientras que el último enfatiza la cultura subjetiva, la interacción cara a cara, y los procesos sociales son analizados desde la relación entre sujetos. El nivel mesosocial, en cambio, es donde se sitúan las instituciones, que en nuestro caso viene a significar el nivel de los profesores y el departamento de sociología como nexo entre las demandas histórico-sociales y económicas de profesionales en la sociología y los propios sociólogos en su búsqueda individual de identidad.

2.2 Enfoque macrosocial

Esta postura sostiene que son las estructuras, normas, leyes y sistemas de relaciones las que influyen en la acción y el pensamiento de los sujetos. Es decir, consideran que son los factores externos (estructurales) los que determinan la conducta de las personas. En el caso específico del estudio sobre la identidad del egresado, haría referencia a las reglas del juego de una institución universitaria, en donde se distingue la representación de lo que es y hace un profesionista.

En este nivel los contextos históricos están engarzados puesto que marcan el discurso institucional explícito e implícito. Este enfoque es importante debido a que hará posible tener un acercamiento al contexto histórico, político, económico, educativo y social en que la sociología se conforma como una carrera universitaria en México. Esto mismo hará comprender cómo y por qué se funda la carrera de sociología en la Universidad de Guadalajara, así como los motivos por los cuales se crean los distintos planes de estudios, y el impacto que tienen en la formación de los estudiantes. No obstante, esta perspectiva no reconoce las discontinuidades que normalmente se dan en relación a los procesos de subjetivación, la reflexividad y capacidad de acción de los sujetos.

2.3 Enfoque mesosocial

A medio camino entre lo macro y lo micro, el nivel mesosocial está vinculado a las organizaciones sociales de tamaño intermedio, aquéllas a las cuales pertenecemos en nuestra cotidianeidad como el trabajo en una empresa o el estudio en una escuela. Éstas funcionan

como un tamiz por donde el peso de las estructuras se filtra hacia los individuos. También proporciona un espacio a los sujetos que les permite interactuar hacia la definición de sus propias normas, derechos, deberes, etc. como individuos. En palabras de Ramírez (2008), en el nivel meso

se encuentran las instituciones [...] que cumplen el papel de contextos culturales mediadores del flujo relacional entre [los sociólogos] y su formación profesional. Aquí el discurso pedagógico de los formadores se vuelve central en la medida que está imbuido de códigos, valores, creencias, conocimientos, significados, sobre lo correcto y lo propio de la profesión y por ende del actuar (Ramírez, 2008: 76).

Esta perspectiva es especialmente valiosa en esta investigación, ya que permitirá tener un acercamiento a un aspecto fundamental en la formación de la identidad del sociólogo: su contacto con otros profesionistas-maestros que encarnan al sociólogo ideal antes de ser interiorizados por cada estudiante a su manera.

2.4 Enfoque microsocioal

El enfoque microsocioal hace posible reconocer la subjetividad y lo relacional. Ubica a las relaciones sociales, sus significados y sentidos, y en esa misma dirección, a la capacidad de acción como elementos definitorios para comprender la realidad social. Por ello el punto de vista de los sujetos es central para desentrañar las estructuras de significación que sustentan sus prácticas sociales. Con esta perspectiva es posible comprender el proceso de construcción de la identidad de los egresados de sociología.

Coincidimos con algunos teóricos, en que es indispensable considerar la relación dialéctica que existe entre el enfoque macro y el micro para comprender la realidad social. Así bien, en este estudio se abarca tanto lo objetivo como lo subjetivo, a las estructuras como a los actores, lo colectivo como lo individual. En ese sentido, la perspectiva constructivista posibilita esa mirada holística.

2.5 Perspectiva constructivista

El constructivismo reconoce la relación entre sujeto y objeto en la construcción social de la realidad. Toma en cuenta el complejo entramado que comprende los procesos de interacción, las concepciones espacio-temporales y las acciones, concepciones y emociones de los sujetos.

Desde el planteamiento de Corcuff (1998), la historicidad cumple un papel fundamental en esta perspectiva, pues comprende tres premisas centrales: a) que el mundo social cuenta con condiciones sociales dadas y heredadas; b) que tales condiciones son apropiadas, desechadas, reproducidas y transformadas por los sujetos en la práctica y las interacciones de la vida cotidiana; c) que tanto las formas heredadas como las experiencias cotidianas posibilitan el campo de acción de los sujetos (19).

Esta perspectiva contempla que la realidad es cognoscible en la medida en que se interpreta tanto el contexto como el discurso. Se reconoce una influencia mutua entre las estructuras (lenguaje, objetos, normas, instituciones) y la acción significativa del sujeto (sus percepciones y sentidos de acción) que permite la conformación de la identidad de los sujetos.

Así, la realidad social se construye por medio del proceso dialéctico de la interiorización de lo exterior y la exteriorización de lo interior (Corcuff, 1998: 32). Es decir, de la recepción, adaptación o apropiación de lo heredado o impuesto por la sociedad (cultura, normas, principios, valores, creencias); y la reproducción, construcción o reconstrucción de aquello que fue interiorizado. En este sentido, en las relaciones intersubjetivas se encuentran los factores cognitivos, afectivos, contingentes y las acciones.

Respecto a este orden de ideas, el planteamiento de Pierre Bourdieu del *constructivismo estructuralista* es muy ilustrativo. El autor establece que esta perspectiva responde a la articulación entre las formas objetivadas (estructuras sociales: reglas, instituciones), y las formas subjetivadas (pensamientos, percepciones, emociones y acciones sociales o individuales) de la realidad social (Giménez, 2002:2).

De este modo desarrolla dos conceptos clave que establecen una relación dialéctica: el *campo* y el *habitus*. El primero hace referencia a las estructuras sociales, a “una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones diferenciadas, socialmente definidas y en gran medida independientes de la existencia física de los agentes que las ocupan” (Giménez, 2002: 7), por lo que son independientes de la conciencia de los sujetos. El segundo comprende la cultura interiorizada, su función es integradora puesto que es el puente que conecta lo estructural con la conciencia del sujeto y su hacer. Esta articulación se da por medio del lenguaje y las representaciones que permiten la construcción social e identitaria de los sujetos.

Desde esta perspectiva, la voz del sujeto cumple un papel clave para explicar la experiencia social y para poder observar, a su vez, qué papel juegan las estructuras sociales. Pues es a través de la narración de los sujetos que se puede comprender ¿qué les ha significado la formación profesional para ser lo que son, lo que hacen y lo que piensan de sí mismos los egresados de sociología?, ¿cómo ha impactado en ellos su experiencia laboral en su noción de “ser sociólogo” y hacer profesional?, y ¿qué papel juegan los distintos contextos de interacción en su proceso de construcción identitaria?

Esta perspectiva hace posible analizar la construcción de la identidad del egresado que se compone de complejos procesos de interacción constituidos en forma de narración. Desde esa lógica, la narración es la que posibilita comprender la realidad social de los sujetos.

La identidad de los sujetos es cambiante ya que funciona de manera relacional entre el individuo y los otros, entre los contextos y las prácticas. En éste estudio se pretende indagar en la construcción de la identidad de los egresados de sociología de la Universidad de Guadalajara pertenecientes a las generaciones de 2000 a 2008, tomando en cuenta que la aprehensión empírica de esta realidad sólo será posible mediante el uso de una metodología cualitativa.

2.6 Enfoque cualitativo

Si bien la investigación cualitativa tiene como uno de sus principales intereses comprender a los sujetos a partir de lo que ellos mismos dicen –lo que algunos autores llaman darles voz-, no necesariamente se trata de grupos minoritarios, o de “darle voz a los sin voz”. Sino que puede tratarse de investigaciones sobre temas específicos en donde involucran la mirada y voz de los sujetos.

La investigación cualitativa cuenta, para su ejercicio, con distintas herramientas de trabajo, entre ellas está la entrevista. Se hará uso de esta herramienta, pues coincidiendo con Sánchez (2008), Tarrés (2008) y Guber (2005), en que con ese método el investigador puede, por un lado, interactuar con los informantes y, por otro, comprender y conocer los significados y sentidos que le dan los sujetos a sus acciones por medio de la observación. Mediante ésta se adquiere el discurso del individuo que se convierte en dato. Tal como lo plantean Hammersley y Atkinson (1994):

La entrevista establece los roles y distribuye los derechos interaccionales de cada parte, pero esto no significa que sea impermeable a las influencias externas. La manera como las partes representan sus roles dependerá de, por ejemplo, las identidades latentes que los participantes invoquen y se atribuyan entre sí. [...] El lugar donde se realiza la entrevista es, pues, una variable a tener en cuenta cuando tratamos con identidades latentes [...] La información conseguida en la entrevista, como cualquier otra, debe ser interpretada de acuerdo con el contexto en el que ha sido producida (135-141).

A través de las entrevistas se puede incursionar en la vida de los individuos, para ver cómo influye la vocación o elección de la carrera, el contexto universitario y el laboral en la construcción de la identidad del egresado de sociología, y qué papel juegan las acciones de los sujetos. Finalmente, es a través del uso del lenguaje que esto puede ser comprendido. En palabras de Vela (2008):

La entrevista cualitativa proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistados expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente; es, por tanto, una técnica invaluable para el

conocimiento de los hechos sociales, para el análisis de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades (68).

Existen distintos tipos de entrevistas: abiertas, estructuradas, semiestructuradas, de grupos focales, entre otras. En este estudio se hace uso de las entrevistas semiestructuradas debido a que este tipo de entrevista se caracteriza por no seguir un orden fijo de preguntas aunque sí parte de un plan general para discutir el tema, además es bastante flexible y pretende motivar al entrevistado a hablar (Packer, 2013).

Este tipo de entrevista funcionó para encontrar las partes gruesas o significativas de las trayectorias de vida de los entrevistados, particularmente con lo que corresponde a saber cómo se configuran o se van configurando las identidades en el tránsito por la escuela y cuando egresan.

Así, con la entrevista semiestructurada fue posible realizar un guión de preguntas sobre la vocación o elección de la carrera, así como el contexto universitario y laboral; que a su vez fuera flexible para realizar preguntas espontáneas al momento de hacer la entrevista. Es decir, se utiliza como base una guía temática, pero atendiendo, en la escucha, a las particularidades expresadas por cada sujeto como asuntos significativos y situados para profundizar. Esto permite alcanzar mayor profundidad sobre el fenómeno que se está estudiando.

2.7 La unidad de análisis

En sintonía con el enfoque cualitativo, se elige la población tomando en cuenta criterios intencionales en relación al método de selección teórica (Ruiz, 1999: 64, en Machuca, 2008: 64). De acuerdo con Dubar (2002), la identidad profesional se construye en relación al contexto escolar y laboral. No obstante es necesario remarcar que esta relación se fortalece (o debilita) al considerar otro tipo de criterios, como los tipos de capital –de los que habla Bourdieu–, el proceso de elección y circunstancias emergentes en la vida de cada sujeto. En ese sentido, los criterios que se utilizaron en éste estudio fueron los siguientes:

- a) Se buscó a egresados de sociología de las generaciones 2000 a 2008 debido a que estudiaron con el plan de estudios de 1994 así como con el plan de estudios del 2004. Asimismo, se eligieron esos años puesto que permite analizar a las generaciones más recientes que a su vez cuentan con un periodo de egreso considerado. Esto permite visualizar el panorama de las nuevas generaciones de sociólogos de la Universidad de Guadalajara.
- b) Se eligió a egresados titulados o en proceso de titulación, puesto que el porcentaje de graduados con título es muy bajo en la carrera de sociología de la Universidad de Guadalajara. Hay una amplia proporción de sociólogos que después de haber concluido sus estudios universitarios siguen sin titularse. Ésta es una característica que en años anteriores no privaba del acceso al campo laboral, sin embargo, en años recientes es una limitante para ejercer como sociólogo.
- c) Que se encuentren trabajando en actividades vinculadas con la formación universitaria, tales como: los sociólogos profesionales en investigación, la sociología en empresas, organizaciones, asociaciones o administraciones públicas o independientes (Dubet, 2012: 123; Blois, 2015: 634); así como sujetos que se dediquen a otro tipo de actividades que no sean reconocidas “oficialmente” como parte del oficio del sociólogo. Este criterio es fundamental debido a que el estudio pretende analizar la construcción de la identidad de los sociólogos en relación a lo formativo y laboral pero a partir de la experiencia narrada del sujeto, lo cual implica, reconocer las disrupciones entre los contextos y la configuración identitaria, en donde se podrían encontrar tanto crisis de identidad como nuevas formas de verse y asumirse como sociólogos. Además, se considerará el caso de egresados que no se encuentren laborando pero que hayan tenido algún tipo de trabajo relacionado con la carrera a partir del egreso. Este criterio se considera debido a que muchos de los trabajos que adquieren los sociólogos son temporales.
- d) Los cargos que tienen dentro del trabajo que realizan. Esto brinda elementos para analizar el reconocimiento de los otros y propio del sociólogo, así como su función social.

Además de considerar aspectos relacionados con el contexto universitario y laboral, se entrevistó a sujetos que de entrada accedieran a participar, que garantizaran la comprensión

del tema que se está investigando y proporcionaran información sustanciosa. El número de casos no fue central en este estudio debido a que la mirada iba dirigida al potencial de cada informante para ayudar en la comprensión teórica (Taylor, 1987: 108), y a la accesibilidad que tuvieran los sujetos para participar en la entrevista.

Se utilizó el muestreo estratégico para la selección de los informantes ya que en éste tipo de muestreo “los criterios de elección son formulados de forma explícita a partir de determinados intereses, facilidades, situaciones, etc.” (Pla, 1999: 296), lo cual va en sintonía con lo que se justificó en los párrafos anteriores.

Debido a que me formé como socióloga en la Universidad de Guadalajara dentro del periodo que fue seleccionado este estudio, tuve la facilidad de mantener contacto con algunos colegas que se dispusieron a colaborar con la narración de su experiencia. Inicialmente se entrevistaron a seis personas, de las cuales: cuatro eran mujeres y dos hombres. Solamente uno de ellos fue recomendado, los demás fueron elegidos por mí, gracias a las facilidades anteriormente mencionadas.

En ese primer acercamiento hizo falta indagar más en algunos aspectos que ayudaran a comprender mejor los rasgos identitarios de los egresados, por lo que se consideró necesario entrevistar a otros sujetos para el análisis que facilitaran esa información. Se incluyó a dos personas más, las cuales fueron recomendadas. En total fueron ocho entrevistados, de los cuales:

- a) uno se forma como investigador, actualmente cursa el doctorado;
- b) uno trabaja en el área de docencia en una universidad privada;
- c) uno trabaja en una Asociación Civil (que a su vez es consultoría) como jefe de área;
- d) uno trabaja en una instancia pública;
- e) uno trabaja en una instancia privada;
- f) dos se dedican a actividades laborales que no son reconocidas socialmente como parte del oficio del sociólogo: uno trabaja en un call center y otro emprendió un negocio de comida;
- g) Finalmente, uno no trabaja, sin embargo trabajó en proyectos gubernamentales y privados como sociólogo.

Se trata de identificar, por medio del relato de los informantes, las características particulares y generales que comprenden su experiencia formativa universitaria y laboral en su proceso de construcción identitaria como sociólogos. Con lo anterior se puede adquirir información rica de contenido que permite: por un lado, comparar y relacionar los relatos obtenidos para reconocer los rasgos identitarios generales; y, por otro, comprender la particularidad de cada uno de los casos.

Capítulo III. Configuración histórica de la Sociología como carrera Universitaria en México.

3.1 Antecedentes de la sociología en México

La sociología surge en el siglo XIX para estudiar los fenómenos sociales y así, generar un conocimiento que sirva para una mejor intervención sobre la realidad social (Zemelman, 2014). Fue fundada en un contexto histórico que se caracteriza principalmente por dos aspectos: a) la necesidad de atender una problemática social que emerge como consecuencia de los cambios sociales que acarrea la revolución mexicana, y b) el proceso de evolución de los saberes en el que florecieron ramas del conocimiento científico más especializadas y diferenciadas entre sí. Además, se buscaba construir una ciencia que se encargara de estudiar específicamente a la sociedad como consecuencia de estos cambios.

A diferencia de la antropología, que trabajaba los pueblos de latitudes distantes, los sociólogos se centraron en la comprensión de las sociedades occidentales, en el proceso de urbanización e industrialización de Europa Occidental y Estados Unidos durante el siglo XIX, y particularmente en “las repercusiones en el orden social por la ruptura de la familia y de las formas comunitarias de cohesión y su sustitución por relaciones más impersonales de interdependencia e identidad” (Roberts, et. al., 2014: 153). En ese periodo, el positivismo de Comte era fundamental para explicar esos fenómenos, particularmente porque se buscaba mantener el método científico en los estudios sociales.

De lo anterior se puede inferir que lo que caracteriza a la perspectiva sociológica es analizar los fenómenos sociales a partir de redes de interdependencia, en el sentido de que las acciones se ven influenciadas por otros individuos (Baumman), por lo que no es posible analizar al hombre sin sociedad. En ese sentido, lo que varía es: ¿cómo estudiar a la sociedad?

Conforme cambian las condiciones de vida, las necesidades y las exigencias sociales surgen nuevos planteamientos que permiten comprender el contexto histórico social. Esto no quiere decir que pierdan vigencia las otras propuestas teóricas, existen múltiples fuentes de

referencia. Los sociólogos proponen distintas formas de construir sociedad según la perspectiva teórica, ya sea clásica o contemporánea, macro o microsocioal.

Durante el siglo XIX y principios del XX, las propuestas teóricas predominantes eran las planteadas por Emile Durkheim y Karl Marx (teoría macrosocioal) y posteriormente Max Weber (teoría microsocioal), quienes proponen distintos tipos de intervención socioal. Por un lado, los sociólogos durkheimianos, funcionalistas, buscan mantener un orden socioal, es decir, normalizar a la sociedad; los marxistas, de la teoría del conflicto, proponen un cambio socioal y buscan mantener una postura crítica acerca de la realidad socioal, de las estructuras sociales dominantes y del orden socioal establecido. Por otro lado, los weberianos, quienes exponen la teoría de la acción, proponen analizar la interacción e intercambio simbólico, así como el sentido de la acción socioal; reconocen que las relaciones sociales son variables y cambiantes, es decir, vislumbran las distintas características sociales que existen dentro de una comunidad o grupo socioal.

Cada planteamiento teórico, así como su aplicación o reconocimiento dentro de una sociedad o grupo socioal (ya sea intelectual, académica o política), depende, *grosso modo*, de dos aspectos: 1) de la diversidad socioal, y 2) de la *imaginación sociológica*⁴. Ésta última a su vez depende de los cambios y demandas socio-políticas y económicas del momento, así como de los intereses personales, en tanto que nuestro análisis siempre va a estar permeado por el modo en que entendemos el mundo. La mirada sociológica ayuda a reconocer la forma en que se estudia al mundo socioal o parte de él y la manera en que se puede intervenir.

En el caso de América Latina, la sociología es producto de la Ilustración y los debates filosóficos del siglo XIX, particularmente los que involucran el positivismo y el idealismo. En México, la sociología surge durante el Porfiriato con los cursos de positivismo sociológico, dentro de la materia de lógica, que imparte Gabino Barreda⁵ en la Escuela Nacional Preparatoria de México en 1881 (Roberts, et.al. 2014: 154, 164, 172). Según Olvera (2004),

⁴ Charles Wright Mills habla de la imaginación sociológica como “una cualidad mental que nos ayuda a usar la información y desarrollar una razón para conseguir recapitulaciones lúcidas de lo que ocurre en el mundo y de lo que quizás está ocurriendo dentro de nosotros mismos”.

⁵ Primer director de la Escuela Nacional Preparatoria en México

en ese periodo la sociología, además de ser una ciencia, era clave para garantizar que una nueva era de conocimiento científico llevara al progreso. Esa deducción se puede respaldar si se toma en cuenta que la perspectiva sociológica del momento era el positivismo.

En 1897 el médico Alberto Escobar impartió conferencias sobre sociología en la Escuela Nacional Preparatoria. Sin embargo, es a partir de 1902 que las conferencias se convirtieron en una asignatura (Roberts, et.al, 2014: 172). Esto me lleva a pensar que el proceso de aceptación de la sociología como disciplina independiente fue lento. En ese mismo año, el entonces Secretario de Instrucción Pública, Justo Sierra, emitió un discurso el 13 de septiembre de 1902 en la apertura del Consejo Superior de Educación Pública, donde anunció su ‘Plan de la Escuela Mexicana’ –con el cual se creó un proyecto para formar la Universidad Nacional de México– (Álvarez, 2010: 353) y mencionó la necesidad de incorporar los estudios jurídicos en la esfera de las ciencias sociales e historia⁶. Sin embargo, fue en 1907 que la sociología se incluyó como materia básica en el plan de estudios de la Escuela Nacional de Jurisprudencia (Mendieta y Núñez, 1978: 652).

Al ingresarse la Escuela Nacional de Jurisprudencia a la Universidad Nacional, Luis Recasens Siches dirige la docencia de sociología en la Facultad de Derecho. En ese momento la sociología se enseñaba como “una materia cuyos avances podrían bastar para orientar exitosamente las decisiones de los ‘directores de hombres’, sin que quede claro si algunas de estas decisiones tendrían que estar mediadas por investigación” (Roberts, et.al., 2014: 173-174). No se contaba con un espacio independiente para realizar los estudios sociológicos para proporcionar los conocimientos que requería la sociedad, mas ya comenzaba a incluirse en las materias y a ser reconocida dentro de ciertos espacios formativos.

No obstante, la sociología seguía sin contar con instancias de investigación para sociólogos, ni espacios universitarios para formarlos en el país. Ésta se limitaba a la docencia. El lento pero progresivo reconocimiento de la disciplina en México, se relaciona, en mi opinión, con que a pesar de que existía una urgencia nacional de profesionalización y conversión del conocimiento en la formación de profesionales para el progreso (y el

⁶ Miguel Macedo ya había intentado la inclusión de la sociología en el programa de Leyes, sin embargo no obtuvo respuesta positiva.

positivismo cumplía un papel fundamental), la disciplina seguía siendo utilizada como un accesorio más para la abogacía.

Tras la Revolución Mexicana (1910), Antonio Cosío Villegas organizó un congreso llamado Sociología Mexicana en la Escuela Nacional de Jurisprudencia en 1922, donde se problematizó el quehacer de la sociología en el país:

La noción central del congreso era que el país estaba en reconstrucción, que el tejido social en particular necesitaba recrearse, y que la sociología no podía estar a cargo de la descripción o el diagnóstico de la vida social, sino de su formulación en áreas problemáticas que reclamaban atención urgente (Roberts, et. al., 2014: 174).

Y es que la sociología en México era un instrumento que no producía conocimiento, sino que reproducía los aportes científicos del positivismo francés. Las materias se basaban, como ya fue mencionado en párrafos anteriores, en tratados escritos con fines docentes. Por tanto, se puede inferir que los escritos de Cosío reflejaban cierta resistencia al positivismo y, de alguna manera, planteaban la necesidad de abrir nuevos espacios para la disciplina.

Asimismo, la construcción de un objeto de investigación para la sociología se dio con la investigación sobre la población de Teotihuacan, guiada por Manuel Gamio en 1922 (Roberts, et.al., 2014: 174). Sin embargo, el impulso institucional para realizar investigaciones científicas fue posterior. La creación del Instituto de Investigaciones Sociales (IIS) en la UNAM en 1930, bajo la dirección de Alfonso Caso, fue uno de los principales espacios donde se construye un programa de investigación integral en el que participan distintas disciplinas, incluida la sociología.

Con Lucio Mendieta y Nuño bajo la dirección del IIS en 1939, se logró estructurar un plan de desarrollo institucional que le diera a la sociología el lugar de ciencia independiente (Moya y Olvera, 2013: 11). Para él, la sociología cumplía el papel de una herramienta del poder político con la que se podía “lograr el progreso y la modernización de la sociedad mexicana en esos años [cuarenta y cincuenta]” (Ochoa, 2006: 265).

Estando como director del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM (1939), Mendieta organiza el instituto en áreas entre las cuales estaba Sociología, Medicina Social,

Ingeniería y Arquitectura Social, Economía y Trabajo de Biblioteca, Archivo y Relaciones Exteriores (González et. al, 2002:111). A la par, contribuye en la creación de la Revista Mexicana de Sociología (1939), revista que desde su origen fue publicada en el ISS de la UNAM⁷.

Por su parte, el español José Medina Echavarría⁸, quien participó en la Revista Mexicana de Sociología, y fue director y docente del Centro de Estudios Sociales del Colegio de México (1943-1949), propone combinar la sociología de Weber, algunos temas de la Escuela de Chicago, y los métodos de investigación empírica, sin embargo no logra tener mucho eco (Morcillo, 2010: 363; Moya y Olivera, 2013: 11)⁹. Partiendo de la premisa de que el planteamiento teórico-metodológico se relaciona con la intervención social, se puede inferir que la falta de eco de su propuesta teórica contrastaba con el enfoque imperante. Como ya ha sido mencionado con antelación, la idea del progreso (de enfoque positivista) se mantenía vigente y respaldada, no sólo por personajes como Lucio Mendieta y Nuño, quien era líder institucional de la disciplina científica de ese entonces, sino también por intereses políticos. El planteamiento weberiano remontaba a la subjetividad y en ese momento se buscaba mantener el orden social establecido.

No obstante, aunque había una inclinación hacia un tipo de investigación sociológica, eso no impidió el desarrollo de la sociología en el país en tanto extensión e institucionalización, tomando en cuenta que se logró contar con espacios de investigación tales como la IIS y la Revista Mexicana de Sociología. Además, en 1951 Mendieta participó en el afianzamiento de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales (ENCPyS) de la

⁷ Fue la publicación más antigua de ciencias sociales en México y América Latina.

⁸ Fungió como docente de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) de 1939 a 1943, participó en la *Revista Mexicana de Sociología* y, estuvo como director y docente del Centro de Estudios Sociales del Colegio de México⁸ de 1943 a 1949.

⁹ Es hasta los años setenta que se retoma el interés por Weber en México por los cursos de teoría sociológica que ofreció Luis F. Aguilar en 1973 en la UNAM. En los cursos se usaba la teoría weberiana para comprender rasgos de la sociedad mexicana del momento (362). Aunque cabe mencionar que Luis Recasens Siches dejó muchos alumnos en la UNAM, principalmente en Derecho, con una perspectiva fenomenológica.

UNAM (Olvera, 2004: 51, 60; Ochoa, 2006: 264). Fueron tales instituciones los principales lugares de socialización, institucionalización y profesionalización de la disciplina científica-social en nuestro país.

3.1.1 La carrera de sociología en México

La carrera de Sociología surgió en México en 1951 con la fundación de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales (ENCPyS) de la UNAM bajo la iniciativa de Lucio Mendieta y Núñez, de ahí que desde su fundación predominó en la disciplina la orientación positivista y la notable influencia de la Facultad de Derecho. Tal perspectiva teórica terminó con la dirección del doctor Raúl Carrancá y Trujillo (1953 a 1957), ya que la gestión de sus sucesores movió el horizonte hacia la izquierda (Mendieta y Núñez, 1978: 666; Moya y Olvera, 2013: 13).

Coincidentemente, en los años cincuenta y sesenta surgieron cambios socio-políticos tanto en México como en otras partes del mundo. Esto se relaciona con la emergencia de grupos de oposición al gobierno capitalista imperante (que en ese tiempo comenzaba a tener avances tecnológicos y de mercado), como la lucha de los estadounidenses negros por la igualdad racial, liderada por Luther King (1955); la revolución cubana (1956); el movimiento magisterial en México (1958); el movimiento hippie en Estados Unidos (1960); así como el caso de los movimientos estudiantiles en México y el mundo (1968), así como muchas otras protestas por sectores politizados de la juventud.

En este sentido parece que las manifestaciones sociales comenzaron a ser plataformas ideológicas, no sólo en lo social, sino también en lo institucional. En el caso específico de la disciplina sociológica en México, a finales de los años cincuenta, los planteamientos teórico-metodológicos giran en otra dirección, se generan cambios en los estudios sociológicos sobre los fenómenos sociales.

Pablo González Casanova¹⁰ (1966 a 1970) sustituye el liderazgo de Mendieta y Núñez como el hombre de la sociología en México al tomar el puesto de director del IIS y de la RMS, e inicia una nueva etapa en la disciplina: se aleja de la perspectiva positivista y se asume una postura distinta ante el gobierno¹¹ (Ochoa, 2006: 268; Moya y Olivera, 2013: 13-14). Para él, la posibilidad de una alternativa democrática radicaba en:

[...] la necesidad de conocer las nuevas ciencias y tecnociencias no sólo para realizar un estudio del papel que estas últimas cumplen en la redefinición del sistema de dominación y acumulación capitalista, ni sólo para formular la crítica a las mismas por su carácter ideológico, particularista y enajenante, sino, también, como conjunto de conocimientos que puedan ser útiles a las fuerzas alternativas para defenderse del sistema dominante y construir el poder alternativo que sirva para alcanzar sus propias metas de democracia con justicia social, con capacidad de decisión de los pueblos [...] (González Casanova, 2004: 288, citado por Roitman, 2015:12)

González Casanova estaba replanteando el modelo, no sólo teórico en las ciencias sociales sino también, ideológico, social y político. Esta no era una iniciativa exclusiva de éste personaje, sino se estaban gestando cambios estructurales a nivel nacional. De ahí que comienza a entrar en vigor una orientación teórica hacia el marxismo crítico. Las investigaciones, así como la formación del sociólogo, ya no se enfocaban en el progreso y la modernidad, sino que comenzaban a cuestionar al Estado. A la par, la militancia estudiantil fue creciendo.

Durante la presidencia de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), se promovió el plan “escuela-empresa” para vincular los planes educacionales con las políticas de empleo y las demandas de desarrollo, con el objetivo principal de enseñar en el medio rural y tener el

¹⁰ Pablo González Casanova es un sociólogo mexicano. De 1953 a 1954 fue secretario general de la Asociación de Universidades. De 1957 a 1965 fue director de la Escuela de Ciencias Políticas y Sociales (ENCPyS). De 1959 a 1965 fue presidente del Consejo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales con sede en Santiago de Chile. Finalmente, de 1966 a 1970 funge como director del Instituto de Investigaciones Sociales (IIS) de la UNAM.

¹¹ Mendieta y Núñez utilizaba la disciplina como práctica-política.

financiamiento de la educación superior (Reynaga, 1998: 91-92). El decreto del presidente Díaz menciona que es de primordial importancia “que los alumnos aprendan cuáles son las bases, fundamentos y factores del asociacionismo –que es razón del progreso- y del oposicionismo, que lo resiste” (Roberts, et.al., 2014: 173). Sus propuestas implican dos premisas: a) la privatización educativa; y, b) la restricción informativa y formativa.

El gobierno represor del presidente Díaz Ordaz y las políticas educativas que proponía generaron mucho descontento entre profesores y estudiantes, de ahí que en julio de 1968 se iniciaran una serie de manifestaciones estudiantiles en la Ciudad de México que criticaban el autoritarismo, la transgresión a la autonomía universitaria y la privatización de la libertad de presos políticos. Al movimiento se unieron profesores, sindicatos y estudiantes de distintas universidades. Sin embargo, el 2 de octubre de 1968 el movimiento terminó en masacre.

Antes del estallido, el 1 de septiembre de 1968, el entonces presidente Díaz Ordaz plantea lo siguiente en el Cuarto Informe que rinde al H. Congreso de la Unión: “Examinemos ahora, brevemente, el verdadero fondo del problema: la urgencia de una profunda reforma educacional. Problema no sólo de México: la crisis de la educación es mundial”.

Del mismo modo, el control de daños que pretendió el gobierno poco después de la masacre fue crear una reforma educativa, lo cual se llevó a cabo principalmente con el gobierno de Luis Echeverría (1970-1976). Con ello, buscaba disminuir la tensión entre los intelectuales, los universitarios y los disidentes de izquierda; por lo que se crearon nuevos centros de educación superior, tanto de enseñanza técnica como universidades estatales con el área de ciencias sociales (OCDE, 1997: 54-55).

Durante los años setenta, la formación universitaria, en las distintas áreas de ciencias sociales, tenía una marcada orientación marxista. Por ello, las nuevas instituciones y espacios de formación en ciencias sociales, se fundaron bajo esa misma perspectiva teórica.

Ejemplos claros son la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) fundada en 1974; el Consejo Mexicano de Ciencias Sociales en 1976, el cual hace posible que la sociología se desarrolle más como disciplina (Machuca, 2008: 17); y, finalmente, la creación de la carrera de sociología en la Universidad de Guadalajara en 1977.

Como se ha mostrado en este apartado, no existe un modelo universal de sociólogo. La inclinación teórica a la que se dirigen los científicos sociales varía según la formación teórica que reciben, la capacidad reflexiva, el contexto socio-histórico, los intereses políticos, así como, principalmente, el modo en que se pretende hacer intervención en la sociedad. Hay quienes apuestan por un conocimiento científico que deba estar al servicio de los sectores populares, que genere cambios y transformaciones en las estructuras sociales; y hay quienes, por el contrario, construyen un conocimiento para legitimar el orden establecido. En ese sentido, la importancia del planteamiento teórico se remonta a la acción, al tipo de intervención social que se busca instituir.

A partir de esa premisa, es necesario analizar en el siguiente apartado los siguientes interrogantes: ¿cuál es la orientación teórica de la Universidad de Guadalajara al momento de formar la carrera de sociología? ¿Cuál es el contexto universitario y cómo se origina esa orientación? Y, finalmente, ¿bajo qué circunstancias o intereses se generan cambios en el planteamiento teórico y cómo se refleja en el espacio universitario, particularmente, en la carrera de sociología?

3.2 La creación de la carrera de sociología en Guadalajara

En el apartado anterior se habló de la creación de la carrera de sociología en México. Se mencionó que fue fundada en un contexto histórico donde se requería atender una problemática social que se deriva de cambios producidos por la revolución mexicana y, por el desarrollo de otras ramas del conocimiento científico. Asimismo, se mencionó la influencia de ciertas figuras para la institucionalización de la disciplina, así como para establecer la orientación teórica en relación al pensamiento y al accionar. En ese sentido, el contexto histórico, político y educativo son claves para la comprensión de ese fenómeno. Por tal motivo, para hablar de la fundación de la carrera de sociología en la Universidad de Guadalajara se seguirá el mismo procedimiento.

La política institucional de la Universidad de Guadalajara ha estado vinculada tanto con el gobierno (estatal o federal) como con organismos estudiantiles¹², por lo que no es de sorprender que ambos tipos de instituciones tengan un papel importante en la creación de la carrera de sociología en esa casa de estudio.

A principios del siglo XX, la Universidad de Guadalajara adoptó las funciones generales de un gabinete de Estado que a su vez ha luchado por ir adquiriendo cierta autonomía. En palabras de Gradilla (1995):

Desde su origen moderno, la Universidad de Guadalajara es concebida como un aparato estatal de intervención social. Es uno de los variados instrumentos por medio de los cuales un Estado, intencionalmente revolucionario, orientaría la acción colectiva y eventualmente realizaría sus fines emancipatorios (169-170).

Esto se puede observar con más claridad con el establecimiento de los distintos organismos estudiantiles: El Frente Estudiantil Socialista de Occidente (FESO); la Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG); y la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU). Los cuales han sido pieza clave en la toma de decisiones universitaria.

3.2.1 Organismos estudiantiles de la Universidad de Guadalajara y el Estado: cambios en la estructura e ideología de la universidad.

El Frente Estudiantil Socialista de Occidente (FESO) fue fundado en 1934 por la iniciativa de José Parres Arias, Pedro Vallín Esparza, entre otros. Este grupo fue creado, en gran medida, para que los estudiantes y maestros que pertenecían al frente tuvieran autoridad dentro de la universidad. José Guadalupe Zuno Hernández¹³ fue clave en el origen y consolidación del grupo universitario hegemónico que rápidamente adquirió gran poder.

¹² Conformados por la participación de estudiantes y profesores.

¹³ José Guadalupe Zuno Hernández fue abogado y político mexicano. De 1923 a 1926 funge como Gobernador de Jalisco.

Aunque la educación socialista en la Universidad de Guadalajara fue impulsada por el rector Enrique Díaz de León en el Primer Congreso de Universitarios, realizado en la ciudad de México (Real, 2013: s.p.), el FESO tuvo un papel importante para que se lograra aplicar en la vida académica de la universidad. No obstante, es importante recordar que los lineamientos de la educación socialista y laica se promovieron durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940)¹⁴.

Como ya ha sido mencionado anteriormente, la relación entre los grupos estudiantiles de la UdeG y el Estado invariablemente ha existido, aunque ésta no siempre ha sido cordial y armónica. Muestra de ello es que este carácter socialista de la universidad continuó vigente aún después del gobierno de Lázaro Cárdenas, y a la par, el Frente fue adquiriendo mayor poder dentro de la universidad. Tal es el caso que el FESO elegía al rector, es decir, a quién los representaría. Esto comenzó a generar tensión entre el Estado y el grupo estudiantil ya que había un claro choque de intereses políticos e ideológicos, el modelo socialista de la universidad dejaba de ser compatible con el modelo liberal del Estado. De ahí que, en 1947 el entonces gobernador de Jalisco, Jesús González Gallo propuso a Luis Farah como rector de la casa de estudios creando condiciones desfavorables para el cuerpo político estudiantil.

Aunque la gestión de ese rector duró poco tiempo (de 1947-1949), se logró hacer modificaciones sustanciales en la Ley Orgánica de la Universidad, como asignarle al gobernador la facultad de nombrar al rector y eliminar la representación de estudiantes y profesores en el Consejo Universitario, “el Congreso del Estado decretó la ley orgánica que al desideologizar y descorporativizar la universidad, eliminó la base jurídica de sustentación del FESO” (Gradilla, 1995: 133).

Además del evidente interés por lograr un debilitamiento del grupo hegemónico, el gobierno quería tener mayor dominio en la universidad. Ante este panorama, se produjo la

¹⁴ Parte de los objetivos del gobierno de Cárdenas era brindarle acceso a la educación a los sectores sociales más vulnerables y limitando el acceso a quienes provenían de escuelas privadas. No obstante, esa política fue cambiando con el paso del tiempo.

dislocación del FESO y el surgimiento de la Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG) en 1948.

Como el carácter socialista de la universidad comenzaba a chocar con los intereses del Estado, en 1948 Raúl Padilla Gutiérrez (Padre de Raúl Padilla López), Carlos Ramírez Ladewig y los hijos de José Guadalupe Zuno Hernández¹⁵ crean la FEG, con eso buscaban representar al estudiantado y recuperar el poder político en la universidad.

Para ese entonces, el gobernador González Gallo aprovechó la modificación en la Ley Orgánica y propuso en 1949 a Jorge Matute Remus como nuevo rector. Este personaje hizo ajustes en la ley Orgánica de 1950 para fortalecer la autoridad del rector. Paralelamente, el FESO y la FEG se unificaron y procuran fortalecerse.

La figura de Carlos Ramírez Ladewig, presidente de la FEG de 1951 a 1953, es clave para el fortalecimiento del organismo estudiantil. Durante su dominio, el Consejo Universitario llega a ser controlado por el grupo fegista (Gradilla, 1995: 146, 148, 157). Tal es el caso que logran dejar como rector a Guillermo Ramírez Valadez (1953-1959). Esto le permitió fortalecer su autoridad en la universidad y consolidar la relación con el Estado, aunque para ello fue necesario mantener negociaciones que en ocasiones no fueron las más favorables para el organismo estudiantil.

Tal es el caso que, tras el movimiento del 68, la FEG fue la única organización estudiantil que apoyó de manera abierta al gobierno de Díaz Ordaz (García, 2015: s.p.; Gradilla, 1995: 150; Fernández, 2014). Esto possibilitó que tuvieran mayor apoyo económico del Estado, pero, a su vez, incrementó la presencia de éste sobre la universidad lo cual limitó las acciones del grupo estudiantil.

Lo anterior contrajo división en la organización, por lo que surge en la Universidad de Guadalajara un movimiento disidente respaldado por los hijos de José Guadalupe Zuno – el Frente de Estudiantes Revolucionarios (FER)–, sin embargo, rápidamente fue controlado

¹⁵ José Guadalupe y Rubén Zuno Arce

por la FEG (Gradilla, 1995: 150; Martín, 2013: s.p., Morales, 2010: s.p.) ya que aún mantenía mucho poder.

Ramírez Ladewig –quien hasta ese entonces seguía como “guía ideológico” de la universidad, pues por mucho tiempo había logrado mantener en equilibrio los intereses del Estado y de la universidad– a partir del enfrentamiento con el FER, muestra una mayor inclinación hacia los intereses del Estado y deja cada vez más endeble la autonomía universitaria (Gradilla, 1995: 161-162). No obstante, a principios de los años setenta, la FEG se carga hacia la izquierda. Eso sucede cuando le quitan la dirección de la FEG a Ladrón de Guevara y ponen de director a Francisco León Céspedes, por medio de Ramírez Ladewig. Eso generó más enfrentamientos, lo cual condujo al asesinato de Carlos Ramírez en 1975.

Cabe resaltar que desde que asumió la presidencia Ramírez Ladewig hasta su muerte en 1975, se encargó de designar a quienes lo sucedieron. Después de su muerte, los rectores son expresidentes de la FEG hasta Raúl Padilla López (1989-1995).

El caso de Raúl Padilla López es interesante, puesto que, tanto él como Horacio García Pérez y Rodolfo Gutiérrez Zermeño, fueron líderes fegistas que se formaron en la Facultad de Filosofía y Letras en la licenciatura de Historia. Esa facultad fue creada con fines culturales, por lo que estuvo deslindada de los asuntos políticos universitarios hasta la llegada de estos actores. Su presencia convirtió a esa facultad en el semillero de políticos estudiantiles más fuertes para la universidad. Antes de ellos, los líderes fegistas provenían de carreras como medicina o derecho.

3.2.2 La creación de la Facultad de Filosofía y Letras y el origen de la carrera de sociología en la Universidad de Guadalajara

La Facultad de Filosofía y Letras se crea en 1956 como una escuela de nivel maestría, bajo la gestión de Ramírez Valadez, a petición de Agustín Yañez¹⁶ –quien fungía como gobernador de Jalisco–, y fue aceptado por el Consejo General Universitario el cual se encontraba bajo el dominio fegista. De acuerdo a los autores que refieren los inicios de la facultad. De acuerdo a los autores que refieren los inicios de la facultad, ésta fue pensada para profesores normalistas, para que los egresados de preparatoria se especializaran en áreas como filosofía, letras e historia¹⁷.

Fue en 1969, un año después del movimiento estudiantil, que las maestrías de filosofía, letras e historia pasan a ser licenciaturas. Hasta ese entonces, esas disciplinas no se relacionaban con la organización estudiantil. Sin embargo, como ya fue mencionado, a comienzo de los años setenta se empiezan a inscribir como estudiantes de historia los presidentes de la FEG: Raúl Padilla López (1977-1979) y Horacio García Pérez (1979-1981).

Paralelamente, en esos años emerge el escenario político de izquierda a nivel nacional. Esto coincide con la llegada de Salvador Allende en 1972 a la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL). Su llegada a esa facultad no es azarosa si se consideran dos aspectos: a) la presencia política de la FFyL en la universidad a través de personajes como Raúl Padilla López, entre otros militantes fegistas; y, b) la inclinación hacia la izquierda de la FEG que comenzaba a gestarse en esos años.

Cabe mencionar que los años setenta se vivieron dentro del contexto global que enmarcaba dos mundos, pues estaba dividido política y económicamente en dos bloques: el capitalista y el socialista. Uno liderado por Estados Unidos y el otro por la Unión Soviética. Así como Cuba desde 1960 fue un punto de referencia de programas políticos-culturales

¹⁶ Fue un novelista, ensayista, cuentista y político mexicano. De 1953 a 1959 fue Gobernador de Jalisco, además fue secretario de Educación Pública de México en el sexenio del presidente Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970).

¹⁷ Entrevista al Dr. Juan José Morales Márquez.

socialistas, en 1971 lo fue la presencia del socialismo democrático de Salvador Allende en Chile (Funes y Lazzari, 2011: 6).

Su influencia se observa en el credo universitario manifiesto en la Primera Jornada de Ideología Universitaria, celebrada en 1973 cuando se mencionó que la casa de estudios era una “Universidad de Izquierda, Popular, Democrática y Socialista, unida plenamente con los postulados de la Revolución Mexicana, resultando entonces esencialmente Nacionalista y de Estado” (Ruiz, 2002: 44). En esas jornadas se da la pauta para reforzar la idea de una universidad de los trabajadores, de masas, y con eso contrae los cambios que van a fortalecer a las carreras que pertenecen al área de Filosofía y Letras, como es el caso de la licenciatura en historia.

Para 1975 se crean varios cambios internos y externos. Por un lado se da el asesinato de Ramírez Ladewig y con ello el alejamiento con Luis Echeverría. Asimismo, se refundan las carreras y miembros de la burocracia universitaria comienzan a tener mayor interés en las ciencias sociales, como es el caso de Rodríguez La Puente. Para él la investigación histórica debía ser multidisciplinaria, estar más abierta a las Ciencias Sociales. Esto también puede relacionarse con que “Las principales potencias estimuladas sobre todo por la guerra fría, empezaron a invertir en la gran ciencia y esa inversión se extendió a las ciencias sociales” (Wallerstein, 2001: 39).

En ese sentido, no es casual que en ese mismo año se crea el Instituto de Estudios Sociales (IES), primer organismo donde comienza a desarrollarse la actividad de investigación. Esta institución, según fuentes citadas por Sonia Reynaga, cuenta con el respaldo de Raúl Padilla, quien presuntamente participa en la elaboración del proyecto de creación de esta dependencia, bajo la iniciativa de Manuel Rodríguez Lapuente¹⁸. Lo que cabe destacar de lo anterior es el hecho de que:

¹⁸ Manuel Rodríguez Lapuente había tenido una fuerte participación política: se acercó al sinarquismo y en 1947 ingresó al Partido de Acción Nacional (PAN). A finales de los años sesenta se incorporó a la Universidad de Guadalajara, fue un catedrático distinguido en las facultades de Derecho, Economía y Filosofía y Letras. Además, a mediados de los años setenta fundó el Instituto de Estudios Sociales (IES), instancia clave en el

El IES fue producto de la concertación entre la FEG y la Rectoría, posibilitada por la Ley Orgánica que operaba en ese entonces. Dicha ley confería al rector la posibilidad de crear dependencias que considerara necesarias, mismas que después serían ratificadas por el Consejo General Universitario (Chavoya, 2002: 7).

Antes de la IES, la Universidad de Guadalajara se dedicaba exclusivamente a la docencia, y las áreas más vinculadas a lo social eran las humanidades. De ahí que, el origen de ese instituto también influyó en el fortalecimiento de áreas pertenecientes a las ciencias sociales. En ese sentido coincidimos con Chavoya (2002) en que es difícil no asociar al IES con la creación de la carrera de sociología en Guadalajara.

3.2.3 La carrera de sociología de 1977 a 1994:

En la Universidad de Guadalajara se crea la carrera de sociología en 1977, periodo en el cual Raúl Padilla recién iniciaba la presidencia de la FEG¹⁹. En ese escenario, Reynaga (1998), avalado en información proveniente de profesores y ex-coordinadores de la carrera de sociología, menciona que:

[...] el entonces director de la Facultad de Filosofía y Letras, Doctor Pedro Quevedo, por iniciativa del presidente en turno de la FEG –Raúl Padilla López– hicieron (sic) una serie de consultas de manera informal, en la UNAM para ver la posibilidad de establecer la licenciatura en Sociología en la Facultad de Filosofía y Letras (212).

Aunque Raúl Padilla haya tenido influencia en la creación de la carrera, existen otros factores que también intervinieron. La llegada de la carrera también responde al contexto nacional,

estudio de las ciencias humanas en Jalisco y para la formación de muchos investigadores y profesores (CUCSH, 2013).

¹⁹ Tras la muerte de Carlos Ramírez Ladewig, su hermano Álvaro Ramírez Ladewig toma su lugar de liderazgo y le otorga la presidencia de la FEG a Raúl Padilla en 1977 (Ramírez, 2000: 35-36, 85-86; Gradilla, 1995: 163, 197, 252, 259). Eso le permitió tener cierto control y liderazgo en los diversos espacios educativos y en los organismos gremiales, ya que, como ha sido mencionado, los integrantes de esa cúpula (líderes estudiantiles) se distinguían por sus acciones de poder institucional.

esto es, tiene que ver con la intención de armonizar lo que ocurría en otras universidades, tales como en la UNAM, donde los programas ya funcionaban. Por otra parte, se buscaba promover los espacios universitarios como lugares de construcción de conocimiento. Además, la existencia de una dependencia enfocada en la investigación social constituye un antecedente que difícilmente puede verse como ajeno a la creación de la carrera de sociología; o bien, la presencia de Rodríguez Lapuente, quien se considera uno de los incursores y uno de los referentes para la creación de la sociología.

Considerando lo anterior, se puede analizar el surgimiento de la carrera en la Universidad de Guadalajara en cinco sentidos: a) se pretendía preparar directivos para la vida política; b) se buscaba atender los requerimientos políticos que planteaban los escenarios que emergían en esa institución y en el ámbito político de la entidad; c) comenzaban a surgir nuevas carreras por el incremento de matrícula y edificios durante la gestión de José Enrique Zambrano (1975-1983); d) querían formar cuadros académicos; y, e) responder a las necesidades de docencia e investigación que aparecían dentro de la Universidad de Guadalajara en relación con otras universidades nacionales.

Asimismo, la implantación de esta carrera en la universidad evidencia cierta correspondencia con el contexto sociopolítico de los años setenta y con los cambios estructurales que planteaban el crecimiento del sistema universitario. Por tanto, la creación de esa licenciatura se vincula con una situación material, pero también con aspectos sociopolíticos: la expansión de nuevos espacios educativos, así como una perspectiva institucional ideológica de izquierda, entre otros aspectos.

Además de la evidente inclinación hacia la izquierda que profesaba la universidad en ese periodo, es importante resaltar que la década de los setenta en México se caracterizó por ser el inicio de una apertura a la constitución de diferentes partidos políticos, especialmente con una tendencia de izquierda, entre los que se encontraba el Partido Comunista Mexicano (PCM) de tendencia marxista-leninista. Éste fue fundado en 1919 y durante mucho tiempo actuó bajo la clandestinidad. En los años setenta, estando José López Portillo como presidente de México, sale de la clandestinidad el PCM y se vuelve uno de los impulsores de la reforma

política de 1977 en México, la cual promovió la pluralidad política²⁰ (Flores, 2008: 441,443; Moreno, 2013: 80), lo cual definió la emergencia y consolidación de partidos de izquierda.

Asimismo, en esos años la Universidad se describía como de Izquierda, Revolucionaria y Socialista. El encuadre izquierdista de la formación del sociólogo es claro en el perfil de la carrera. El dictamen señala que el objetivo era “crear un profesionista capaz de orientar la conciencia social de nuestro pueblo, de acuerdo con la ideología revolucionaria que sustenta nuestra universidad”²¹. Esto es, se buscaba que el sociólogo tuviera las habilidades y conocimientos para ser “agente de cambio y transformación social” y al mismo tiempo ofrecer sus servicios como profesionista tanto al sector público como al privado (Reynaga, 1998: 213).

En ese sentido, queda claro por qué en el primer plan de estudios de la carrera se promueve una formación teórica predominantemente marxista. Asimismo, tomando en cuenta la influencia de Lapuente, queda claro por qué en las primeras generaciones de la carrera de sociología, los estudios de área eran multidisciplinarios.

La carrera duraba cinco años (10 semestres): El primer año era propedéutico y ese tiempo estaba asignado para que el estudiante eligiera qué carrera cursaría; los siguientes semestres se impartían materias relacionadas con la historia, la economía, las ciencias políticas y la sociología. La mitad de las materias eran ideología política y la otra mitad sociología marxista, antropológica, política, histórica y económica.

Los profesores que impartían las materias eran historiadores, economistas, entre otros, y eran pocos los sociólogos. De ahí que algunos de los primeros egresados iniciaron

²⁰ Con esa reforma se legalizaron en 1979 una serie de partidos políticos de izquierda: el Partido Comunista Mexicano (PCM); el Partido Popular Socialista (PPS) de corriente marxista-leninista, creado en 1948; el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) de inspiración trotskista fundado en 1976; el Partido Socialista de los Trabajadores de México (PST) considerado por algunos como pseudoizquierda o paraestatal, creado en 1976; así como el Partido Mexicano de los trabajadores (PMT) de inclinación izquierdista, fundado en 1974; entre otros.

²¹ Dictamen emitido por el H. Consejo General Universitario el 29 de Julio de 1977 citado por Reynaga (1998) página 213.

como profesores de las siguientes generaciones, ya que también se buscaban contar con docentes que hubieran sido formados con ese perfil.

Los estudiantes tenían mucha presencia en los años setenta y principios de los ochenta. Esto se podía observar tanto dentro del aula como fuera de ella: con la militancia estudiantil como con la exigencia de mejoras en y para su formación. De un modo equiparable, la misma estructura universitaria y social se prestaba para eso, debido a la fuerza que tenía la presencia estudiantil a nivel nacional en ese tiempo histórico. De ahí que, bajo la iniciativa de profesores y estudiantes, en 1979 y en 1983 se hacen modificaciones en el plan de estudios.

Aunque los cambios no fueron muy sustanciosos –en gran medida porque las condiciones administrativas afectaban en el proceso, por ejemplo, se requerían docentes pero no se proporcionaban salarios para que se incorporaran más profesores–, lograron tener materias impartidas por los sociólogos recién egresados de la universidad, también se logró incluir otras corrientes teóricas además de la marxista, tales como los clásicos de la sociología (Durkheim, Weber), y un poco de sociología contemporánea, y se incluyó la materia de epistemología en los primeros semestres de la carrera. Ese aspecto es relevante si se parte del supuesto de que en la epistemología se encuentra la coherencia, lógica, validez y confiabilidad de los resultados obtenidos en el proceso de investigación (Farías, 2009: 60), finalmente su objeto de estudio es el conocimiento mismo.

En cuanto a la militancia estudiantil de los sociólogos, se encontraban dos grupos: Por un lado estaban aquellos que fungían como opositores a la FEG puesto que la consideraban un grupo hegemónico, entre los cuales estaban Benjamín Chapa, Elena de la Paz Hernández, Luciano Oropeza, Jorge Regalado, entre otros. Por otro estaban los simpatizantes y miembros de la FEG tales como Cortés Guardado, Javier Hurtado (priista y fegista), y José Trinidad Padilla López (1983-1986). Cabe resaltar que éstos últimos fueron parte de generaciones de los años ochenta, en cambio los otros cuatro pertenecieron a las primeras generaciones.

Eso es interesante considerando que a finales de los años ochenta en términos geopolíticos, se producen alteraciones a nivel político, económico y educativo: el fin de la

Guerra Fría y la caída del muro de Berlín, además de la entrada de Salinas de Gortari como presidente de México (1988-1994). Esto fue inclinándolo hacia otro tipo de ideología universitaria, de ahí que cuando Raúl Padilla queda como rector, en 1989, se hace una propuesta de reforma que culmina hasta 1994. El giro que se estaba gestando provocó descontento entre muchos miembros fevistas, entre los cuales estaba Álvaro Ramírez Ladewig, al grado de generar una división en el organismo. Eso motivó a Raúl Padilla a crear la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU) en 1991, con la cual dejó a la FEG fuera del área universitaria de la UdeG. Fue entonces que la FEU quedó como el nuevo grupo hegemónico. Con esos cambios estructurales, se incorporó el modelo neoliberal en la universidad e hizo posible continuar con la propuesta de reforma.

Con esa reforma se proponía, entre otras cosas, incorporar la investigación a la docencia, lo cual le da un giro al modelo universitario y trae consigo cambios significativos en el rendimiento formativo y la relación entre alumnos y profesores, ya que el tiempo de interacción se reducía considerablemente. Tal transformación estaba relacionada con lo que ocurría en otras universidades, era un modelo internacional también.

Cabe mencionar que hasta finales de los años ochenta, la presencia de los profesores cumplía un papel importante tanto para las manifestaciones estudiantiles como para la incorporación en el campo laboral. Eso se fue diluyendo, no sólo por la falta de tiempo, sino también por las nuevas demandas y condiciones laborales, formativas y de acción.

3.2.4 La carrera de sociología y el campo laboral

La presencia de organismos como el IES, el DICS y otras instituciones de esa índole brindó oportunidades de desarrollo profesional dentro del área de investigación a los sociólogos que recién egresaban la carrera.

Aunque el IES había sido creado en 1975, la investigación fue una actividad marginal hasta mediados de los años ochenta en la Universidad de Guadalajara, puesto que tenía poco presupuesto. En 1983, cuando se creó el Departamento de Investigación Científica y

Superación Académica (DICSA) en la Universidad de Guadalajara²², se fomentó más la investigación, debido a que se contó con más apoyos, a tal grado que fue posible formar nuevos centros e instituciones de investigación (Chavoya, 1998: 155-156).

Si bien, parte de los recursos para la investigación provendrían de la propia universidad, Juan Manuel Durán Juárez²³ menciona que “el financiamiento para la investigación se obtenía de bolsas en las que se concursaba para obtener recursos federales o estatales para apoyar la investigación”. Paradójicamente, ese apoyo que se recibe se adquiere en un contexto de crisis económica nacional y de restricción de presupuesto destinado a las universidades (Chavoya, 1998: 156; Acosta, 2005: 7).

Como la formación del sociólogo estaba orientada hacia la investigación o la docencia, el fortalecimiento de estos institutos, permitió que muchos egresados se incorporaran en esta área. Hasta los años ochenta, la investigación funcionaba de forma independiente de la docencia. Sin embargo en la carrera de sociología esa división no estaba tan marcada, ya que muchos profesores también se dedicaban a la investigación. De algún modo se puede inferir que este fenómeno facilitó que un egresado de sociología pudiera dedicarse a ambas actividades.

La relación entre alumnos y profesores, las oportunidades de vinculación que la universidad les ofrecía, así como las condiciones socio-político-económicas para los

²² De 1984 a 1989 Raúl Padilla estaba como Director del DICSA y Juan Manuel Durán Juárez estaba como coordinador.

²³ Juan Manuel Durán Juárez es doctor en Desarrollo Económico y Social de la Universidad de París. Entre 1986 y 1991 fue Coordinador de Investigación en Ciencias Sociales del Departamento de Investigaciones Científicas y Superación Académica de la Universidad de Guadalajara, en ese periodo impulsó la creación de varios centros de investigación en la apertura de diversos programas de posgrado. De 1992 a 1994 fue coordinador universitario del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) donde le correspondió coordinar la instalación del Primer Consejo de Centro y la transición del modelo de Red, lo que culminó con la estructuración del CUCSH en cinco divisiones y veinticuatro departamentos. Asimismo, fue designado rector del CUCSH de 1994 a 1995, de 1995 a 1998, de 2001 a 2007 (Jurado, 2014).

estudiantes de licenciatura mostraban un panorama fértil para la sociología como carrera y como profesión.

Era común que los estudiantes se incorporaran a áreas de trabajo vinculadas a la carrera. En el caso de los sociólogos, muchos hacían relación con profesores y ellos los introducían en el campo de la investigación o la docencia; también estaban los casos de estudiantes que ingresaban a instancias gubernamentales, aunque eran menos frecuentes. Sin embargo, fueron pocos los años de una aparente prosperidad, ya que a finales de los años ochenta el acceso a la investigación o a la docencia se restringía, y lo mismo ocurría en el campo público o privado. Comienza un declive en los espacios laborales para los sociólogos. Además de las dificultades para adquirir un trabajo relacionado a la formación recibida, cambian también las condiciones de trabajo en cuanto a la seguridad laboral (prestaciones, antigüedad, seguro social, entre otras).

3.3 La carrera de sociología a partir de la reforma universitaria de 1994: Plan de estudios, planta docente y perfil profesional.

Como ya fue mencionado en el apartado anterior, los procesos de reforma académica comenzaron en 1989 durante la gestión de Raúl Padilla como rector universitario y concluyeron en 1994. El proceso de reforma propuesto por el entonces rector universitario se construyó a la par de la creación del Programa para la Modernización Educativa (PME) que propuso Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) como parte de su proyecto educativo.

Cabe mencionar que en ese entonces el gobierno federal promovió una reforma en la administración pública que consistía en reducir la centralización y generar una aparente autonomía a los estados y municipios en diversos campos de la administración pública, entre los cuales se encontraba el proyecto educativo (UdeG).

En el caso específico de la Universidad de Guadalajara, comienza su modernización con el Plan de Desarrollo Institucional propuesto en 1989 por el entonces rector Raúl Padilla López, ejecutado en 1994. Se propusieron cuatro líneas de desarrollo: 1) acceso democrático a la educación y excelencia académica; 2) Descentralización y regionalización; 3)

Vinculación con los sectores sociales y productivos; y, 4) Flexibilidad académica y administrativa. Juan Manuel Durán Juárez supervisó la instalación del primer consejo de centro y la transición del modelo en Red durante su coordinación ejecutiva en la Facultad de Filosofía y Letras (1992-1994).

Con la reforma de 1994 la estructura organizacional se transformó en Red Universitaria. ¿Qué implica el Modelo en Red o Red Universitaria? Para comenzar, es importante definir el concepto de red, el cual hace referencia a un conjunto de relaciones entre distintas unidades que se organizan bajo un mismo objetivo, no obstante las unidades son tanto autónomas como dependientes (Castells, 2002). Autónomas en tanto que reposan en la auto-organización, y dependientes en la medida que se mueven a partir de un conjunto de reglas, que en este caso estaban basadas en las líneas de desarrollo propuestas por el plan.

Bajo esa idea se crearon seis centros universitarios temáticos, cinco Centros Universitarios Regionales y el Sistema de Educación Media Superior (Castillo, et. al., 2011: 11). Los Centros Universitarios Temáticos están integrados por divisiones y departamentos. Esto se hizo con base en los siguientes principios normativos: a) las divisiones serían entidades académico-administrativas donde se agruparán los departamentos; y, b) los departamentos funcionarían como unidades académicas básicas en las que se organizan y administran las funciones universitarias de docencia, investigación y extensión (Ruiz, 2002: 46).

Eso implicó, entre otras cosas, sustituir el modelo napoleónico por el modelo académico departamental, lo cual implicó que “las escuelas, facultades, centros e institutos de investigación se sustituyen por departamentos y divisiones, y la estructura organizacional se descentraliza para dar lugar a once centros universitarios relativamente autónomos” (Chavoya, 1998: 156). Así es como se crea el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la UdeG, en donde anteriormente se localizaba la Facultad de Filosofía y Letras. Asimismo, se establece la estructuración del CUCSH en cinco divisiones y veinticuatro departamentos. En la división de estudios políticos y sociales, está adscrito el departamento de sociología donde se imparte la misma carrera.

Asimismo, la creación de la Red Universitaria contrajo algunos problemas; con la departamentalización se dio la descentralización administrativa y con ello crece la estructura burocrática, eso trajo complicaciones en el funcionamiento administrativo en el departamento de sociología, lo cual afectó también en las aulas. Aunque el coordinador y el jefe de departamento eran los mediadores para obtener recursos materiales para las aulas y el departamento en general –como butacas, ventiladores, o proyectores, entre otros– esos recursos no fueron vistos en los departamentos²⁴.

Por otra parte, con la departamentalización se buscaba tener un mejor manejo en forma académica y colegiada. En ese contexto, la investigación quedó integrada a la docencia, lo cual se constituyó como la base del funcionamiento de los departamentos (Chavoya, 1998: 156).

El ejercicio de investigación está contenido en un plano institucional, en donde existen condiciones materiales, organizativas e intelectuales para el trabajo de investigación. En México, dicho trabajo se desarrolla en las universidades públicas (Chavoya, 2002: 4)

Como ya fue mencionado en el apartado anterior, en los años ochenta se favorecen las condiciones para el desarrollo de la investigación en la UdeG con la creación del DICSA. Ese fenómeno implicó el crecimiento de recursos institucionales dedicados a esa área. A pesar de ello, a finales de los años ochenta, las posibilidades para incorporarse en el área de investigación para los sociólogos recién egresados, así como para profesionistas de áreas afines, se hacían más escasas. Cabe mencionar que no sólo ocurría en el campo de la investigación, el abanico de oportunidades laborales se reducía progresivamente. Anteriormente, los egresados de la carrera de sociología se incorporaban con facilidad a la academia, a instancias de investigación, a la política, o también había quienes laboraban como consultores, sin embargo, se fue perdiendo terreno.

Es importante mencionar que a partir de 1989 el modelo neoliberal contrae cambios en el campo laboral. El empleo sufre profundas transformaciones que ya se veían desde los

²⁴ Entrevista a la Dra. Mónica Gallegos el 21 de Octubre 2015

años ochenta, por ejemplo, se da la pérdida del empleo formal, lo cual implicó la pérdida del trabajo ‘estable’, en tanto que anteriormente se contaba con prestaciones, seguro, pensión, entre otros beneficios; y comienzan a ser más frecuentes los trabajos informales, muchos de estos no ofrecen contrato y las jornadas laborales son irregulares. Este problema afectó a todos los sectores, lo cual implicó que muchos de los egresados de sociología consiguieran trabajo en su área por subcontratación. Por otra parte, como fue mencionado en el párrafo anterior, cada vez era más difícil adquirir un empleo relacionado con su carrera, principalmente en el área académica.

Ante ese panorama laboral del egresado de sociología, con los intereses políticos-formativos universitarios y nacionales, y con la intención de adaptar ambas necesidades y exigencias, en 1994, ya con la departamentalización, bajo la jefatura de Sonia Reynaga y la coordinación de Zeyda Rodríguez en el departamento de sociología, se realizan las modificaciones al plan de estudios, con el apoyo de un grupo de profesores e investigadores.

Parte de las reformas curriculares que se introdujeron en el plan de estudios de 1994 fue la vinculación orgánica con los departamentos especializados, con eso la investigación y la docencia se ensamblaba tal como se requería. Para ello, buscaron incorporar a los profesores que se encontraban en el Departamento de Estudios en Educación (DEEDUC), Departamento de Estudios Socio Urbanos (DESU), Departamento de Estudios de la Comunicación Social (DECS), Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos (DEILA), entre otros:

[...] se añadió una gran plataforma compuesta por orientaciones terminales, en las que se articularon a través de la docencia, los investigadores de las Divisiones de Estudios Especializados, dedicados hasta ese momento, casi exclusivamente a la investigación” (Plan de Estudios 2004: 10).

La propuesta consistía en que cada uno de los profesores invitados diera una materia de cada área de especialización: sociología, sociología política, sociología de América Latina, sociología de la educación, entre otras. Se buscó contar con una planta docente con posgrado, que fueran miembros del SNI, o perfil PROMEP y que fueran profesores de planta, no de

asignatura²⁵. Estos ajustes implicaban, además de mejorar el nivel académico, menos gasto institucional.

Por otra parte, con la nueva reforma del plan de estudios, la carrera se redujo de diez a ocho semestres, esto implicó acortar las materias que se impartían y con ello los contenidos²⁶. También surgieron nuevos retos para los profesores que impartían las materias, por ejemplo, debían hacer más específicos los temas, y en ocasiones debían incluir teoría contemporánea. Por su parte, en las materias de metodología se buscó delimitar el tipo de estudio (macro o microsocio) con el tipo de metodología (cuantitativa o cualitativa) para abordar problemas sociales específicos. Parte del perfil que se buscaba era impulsar la intervención, de ahí que se le diera más énfasis al saber hacer y en cierto sentido se estaba descuidando el saber pensar. Se está en el saber hacer, en ver la metodología como técnica y no como saber pensar; un aspecto que sirve como referencia para esta argumentación es el cambio que se hace con la materia de epistemología, que pasa a impartirse en los últimos semestres de la carrera.

Conjuntamente, se redujeron los cursos de teoría marxista y aumentaron los cursos de teoría contemporánea (con autores como Luhmann, entre otros), incluyéndolos de primero a sexto semestre, siendo que con el plan de estudios de 1983 se daba únicamente un curso en décimo semestre:

Abandonamos esa visión del sociólogo militante, revolucionario, por definición, al cual le daban tres o cuatro cursos de marxismo. [...] borramos toda esa lógica y dijimos ‘vamos a incluir muchísima teoría contemporánea, entonces vamos a armar los cursos, no por autores, ni por escuelas, sino por objetos de estudio’ [...] Eso fue una revolución total, porque antes había: Curso de Parsons, curso de Marx, curso de Weber. Era por autores, así los estudié yo. Y este cambio fue muy, muy importante,

²⁵ Entrevista a la Dra. Zeyda Rodríguez el 25 de junio de 2015

²⁶ Entrevista a la Dra. Mónica Gallegos el 21 de Octubre 2015

porque fue tomar muchos autores en cada curso, que tuvieran que ver con un objeto, con una dimensión de la realidad.²⁷

Lo que se buscaba era actualizar la malla curricular. Ya no se buscaba a un sociólogo crítico sino una sociología más instrumental. Esta inclinación puede analizarse en tres sentidos: 1) las líneas de desarrollo de la reforma de 1994 como es la vinculación con los sectores sociales y productivos; 2) los problemas a los que se enfrentaba el futuro sociólogo para incorporarse al campo laboral; y 3) mantener un perfil de sociólogo más funcional y menos crítico o académico.

Esto implica debates en torno a la definición de la sociología y del rol que deben asumir los sociólogos en la sociedad, ya que, por un lado se encuentra la sociología practicada en espacios académicos y, por otro, está la sociología “aplicada”, que es más heterogénea, extiende los lugares de intervención: dependencias estatales, consultoras, agencias de análisis de mercado, empresas privadas, ONG, entre otros. El problema radica en que el primer tipo de sociología se ha comenzado a distanciar de los públicos más amplios (gobierno, empresas, entre otros), su audiencia se reduce al público más próximo (estudiantes o colegas), y a su vez el acceso a ese campo se torna más difícil para los futuros sociólogos. El segundo tipo, por su parte, tiende a la instrumentalización de la disciplina ya que se adapta a las demandas del mercado.

Esto último remite a un problema: ¿qué pasa con el conocimiento? Al buscar un sociólogo más instrumental se corre el riesgo de formar a sujetos que reproduzcan y no que construyan conocimiento. Desde el planteamiento de Zemelman, ese tipo de sociólogo deja de ser científico y se vuelve un técnico, aunque cabe mencionar que tal como lo plantea este pensador, ese problema no compete exclusivamente a esta disciplina.

Otro problema que surge a partir de la reforma en el plan de estudios de la carrera de sociología fue: 1) reducir las materias que no fueran de teoría social (como la historia o la economía), 2) dejar que la mayoría de los profesores fueran sociólogos de profesión y no, como era en años anteriores, pertenecientes a otras carreras, y, 3) cambiar la orientación

²⁷ Entrevista a la Dra Zeyda Rodríguez el 25 de junio de 2015

teórica marxista a una funcionalista y contemporánea. Aunque es comprensible su intento de crear una identidad del sociólogo más definida –en tanto que se buscaba que la mayoría de sus referentes de formación (profesores, teóricos, materias) fueran de esa disciplina–, tomando en cuenta que antes de la reforma la mayoría de los profesores se habían formado en otras disciplinas; tal como lo mencionan Zemelman y Wallernstein, una disciplina como la sociología se empobrece al separarse o intentar prescindir del resto de las disciplinas sociales.

Tanto el cambio de orientación teórica (de marxista a funcionalista y contemporánea), como el nuevo perfil docente (con posgrado, de planta y predominantemente sociólogo de formación), fueron algunos de los motivos que llevaron a destituir del departamento de sociología a profesores de asignatura de materias como historia o economía, tales como Jorge Cedeceda y Romero Montalvo, quienes además de impartir esas materias se distinguían por una marcada orientación de izquierda.

Por otra parte, al incluir la investigación con la docencia, los profesores contaban con menos tiempo tanto para lograr que los alumnos tuvieran una orientación hacia una investigación reflexiva; como para incorporar a los estudiantes en el campo académico; así como para involucrarse más con los alumnos, por ejemplo, para realizar movimientos sociales o proponer cambios estructurales en la universidad.

La militancia o participación estudiantil deja de ser un rasgo identitario tan característico de los sociólogos a comparación de como lo fue en generaciones anteriores, aunque eso no quiere decir que haya desaparecido. Aunque hubo una marcada crisis general por la caída del régimen soviético desde 1989. En 1994 surge un movimiento que redirige la atención: el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Eso movilizó a algunos profesores y estudiantes de sociología, así como los movimientos feministas y lésbico-gays que surgen en ese tiempo.

A partir de lo anterior podemos decir que el perfil del sociólogo tiene dos modificaciones centrales: a) se requería de un sociólogo que además de tener habilidades para la investigación debía saber hacer intervención organizacional; y, b) ya no se busca a un “agente de cambio y transformación social” sino a un sujeto funcional, con oportunidades

laborales dentro de un sistema dado. Lo cual responde al contexto global pero también al crecimiento de vínculos con el poder político por parte de la propia institución.

Hay que recordar que con la reforma del plan de estudios de 1994 es clara la inclinación hacia el modelo educativo nacional, tomando en cuenta que se buscaba desarrollar competencias y habilidades para la incorporación al campo laboral:

Que el profesional de la Licenciatura en Sociología debe ser un individuo Teórico, Descriptivo, Analítico, Sintético, Reflexivo, Crítico, Prospectivo y abierto a la discusión, tanto en lo que se refiere a la investigación, la docencia, la intervención, así como con respecto a la difusión del conocimiento sociológico, ya que sus campos de acción se ubicarán principalmente en los ámbitos – educativo, público, social y privado (Dictamen, 2004: 1).

Como ya ha sido mencionado reiteradamente, con el nuevo plan de estudios, pretendía formar a un sociólogo que desarrollara habilidades teórico-metodológicas y prácticas durante la carrera, para que contara con las herramientas requeridas para extender su campo laboral en el exterior. Se buscaba incluir un “eje de intervención profesional”. Se buscaba darle un carácter más instrumental a la formación, que el egresado pudiera trabajar en el gobierno, en las empresas, organizaciones:

Hicimos convenio con la industria de las nieves Bing. También fuimos a Tlaquepaque con el artesano Panduro a platicar para ver cómo podían vincularse ahí los chavos de sociología, con INEGI también tuvimos relación, en la HONDA, en MOTOROLA. Fernando Pozos, siendo jefe de Departamento de Sociología, fue uno de los que propuso que hiciéramos vínculos en el ramo industrial²⁸.

Aunque la propuesta parecía atractiva debido a la preocupación por el futuro laboral del sociólogo, puesto que se creía que gran parte de los sociólogos egresados contaban con un perfil teórico e ideológico, con mínimas competencias y habilidades, y con excesivas

²⁸ Entrevista a la Dra. Zeyda Rodríguez 25 de junio de 2015

dificultades para conseguir trabajo fuera de la Universidad²⁹. Se les pasó atender un aspecto de suma relevancia, como es el saber pensar, el tiempo para lograr la reflexividad.

Al reducir los semestres, se genera una presión para concluir más rápido los temas, las materias y la carrera, eso implica, entre otras cosas, dificultades para madurar la información adquirida, tal como lo menciona Zemelman, el pensamiento abstracto lleva un tiempo, ese pensamiento es el que permite hacerse las preguntas y resolver los problemas.

Además, la propuesta de intervención se convirtió en un problema debido a que, como muchos profesores tenían una formación teórica e ideológica, aunque el plan de estudios exigía cierto contenido y aplicación, en los cursos que se impartían se seguían las mismas formas de trabajo de los planes de estudios pasados. Y es que a muchos profesores se les dificultaba realizar trabajo de campo e intervención aplicada en la carrera, era menos del 10% quienes lo hacían³⁰. Eso también implicó dificultades para lograr los objetivos que se tenían dentro ese nuevo plan.

No obstante, iniciando el plan de estudios de 1994, la coordinación se propuso aumentar la matrícula y que eso se llevara a cabo con personas que aspiraran estudiar sociología como primera opción. Ese interés podría parecer innecesario para carreras como derecho, medicina, ingeniería, y otras licenciaturas que han tenido exceso de demanda, mas no era el caso de sociología. Ese suceso era relevante tomando en cuenta que la carrera de sociología mantuvo poca demanda, aún en los primeros años de su fundación –alrededor de veinte alumnos por grupo– e incluso hubo generaciones en las que, además de ser pocos alumnos, muchos habían aspirado inicialmente a otras carreras y entraban a sociología como segunda opción.

Esto último era distinto cuando se funda la carrera en la UdeG ya que tenía gran reconocimiento, sin embargo, desde mediados de los años ochenta, parecía que la imagen de la carrera de sociología era menos atractiva, ya que cada vez había menor demanda y mayor

²⁹ Entrevista al Mtro. Carlos Sedano 8 de septiembre 2016

³⁰ Entrevista al Mtro. Carlos Sedano 8 de septiembre 2016

deserción. De ahí que, desde la coordinación de sociología se buscaron medidas para mejorar esas condiciones:

Hicimos un diplomado para ‘profes’ de sociología de las prepas para que aprendieran a dar esas clases [...] Ese diplomado se dio porque normalmente los que dan clases de sociología en la prepa son abogados [...] Eso impactó, porque si tienes un buen maestro de sociología en la prepa, más fácilmente te vas [...] Luego hicimos trípticos y folletitos para repartir en las prepas³¹.

Coincidentemente en esos años se dio un considerable incremento de matrícula, al grado que, en el 2001 se abren dos grupos en la carrera de sociología: el grupo A y el grupo B. No obstante, es importante resaltar que el aumento de aspirantes no sólo se debió a la propaganda que se difundió desde la coordinación en las preparatorias y otros espacios internos y externos a la universidad, sino que también influyó el incremento de matrícula a nivel nacional debido a la exigencia laboral, así como a la falta de cupo en las carreras más demandadas. Con esto quiero decir que, a pesar de que con la difusión estratégica se logró que gran parte de los que entraban a la carrera la eligieran como primera opción, también se incorporaban los que no.

Por otra parte, un problema común en la carrera de sociología, que existía aún antes de la modificación en el plan de estudios, fue que, independientemente de la cantidad de aspirantes que entraban, había mucha deserción, o bien, más de la mitad de los estudiantes que egresaban eran pasantes. De ahí que, a la par de la reforma universitaria en los reglamentos de titulación, se abrieron nuevas modalidades de titulación en la carrera de sociología, ya que anteriormente los sociólogos solamente se podían titular por tesis.

Otro cambio importante fue que el 28 de octubre de 2000 se llevó a cabo el dictamen de la sesión del H. Consejo General Universitario en el cual se plantea la modificación del plan de estudios de acuerdo con el diseño curricular por competencias, bajo el sistema de créditos (Dictamen, 2004: 2), lo cual introduce mayor flexibilidad para acreditar materias de otras disciplinas. Esa propuesta de acción no tuvo mucho eco en la práctica, debido a que dentro del programa de sociología existía un esquema rígido de materias que difícilmente

³¹ Entrevista a la Dra. Zeyda Rodríguez 25 de junio 2015

podían modificar los estudiantes³², además de que hasta el 2003 los estudiantes de sociología contaron con un coordinador fijo, antes de eso hubo mucha rotación.

De ahí que muchos de los estudiantes cursaban las materias propuestas dentro del programa sin tomar materias de otras carreras. También había casos de estudiantes que aunque asistían a los cursos de otras carreras, no solicitaban la acreditación. Cabe mencionar que esto ya ocurría aún antes de que se impulsara el sistema de créditos. No obstante, esto fue cambiando a partir de la modificación del plan de estudios del 2004.

3.4 La formación profesional reciente de los sociólogos de la Universidad de Guadalajara: Plan de estudios de 2004, planta docente y perfil profesional.

Durante el rectorado de José Trinidad Padilla López³³ (2001-2006) la Universidad de Guadalajara inició el proceso de acreditación de calidad de los programas académicos de licenciatura, eso fue uno de los motivos por los que en el 2004 se hizo un cambio en el plan de estudios en la carrera de sociología.

La propuesta de cambio curricular en sociología comienza desde el año 2003, bajo la jefatura de Rogelio Luna del departamento de sociología y la coordinación de David Coronado. Para realizar los cambios en el plan de estudios se revisó la currícula de otros países, y aunque fueron pocas las modificaciones en este ejercicio curricular estuvieron involucrados las academias y los maestros de la carrera.

³² Entrevista al Dr. David Coronado el 19 de mayo del 2015.

³³ Hermano de Raúl Padilla López, estudió la licenciatura de sociología en la Universidad de Guadalajara. De 2001 a 2006 fue Rector General de la Universidad de Guadalajara y es profesor-investigador de dicha institución.

3.4.1 Cambios en el plan de estudios del 2004

A diferencia del plan anterior, en este nuevo plan hubo pocas alteraciones aunque no por ello menos significativas, puesto que estas le dieron un giro a la formación y el perfil de los nuevos aspirantes a la carrera.

Las modificaciones a un plan de estudios no se realizan solamente para seguir una norma o una exigencia –como en este caso al proceso de acreditación propuesto en el 2001–, sino que también se requieren contenidos que conforman las bases formativas del alumno para atender las necesidades que se observan. En ese sentido es importante analizar los cambios realizados considerando tres aspectos: 1) Se elimina el segmento curricular de intervención (sociología más instrumental) y se inclina hacia la investigación; 2) Cambios en los contenidos de las materias en relación al perfil de investigador; 3) La relación entre la formación y el campo laboral.

- 1) *Se elimina el segmento curricular de intervención (sociología más instrumental) y se inclina hacia la investigación.*

Este aspecto es relevante en varios sentidos. Por un lado, tal como fue mencionado en el apartado anterior, dentro de la academia (docencia-investigación) existe una brecha entre la intervención y la investigación. Sin embargo, hay quienes reconocen proximidades entre ambas, un ejemplo de ello es la *investigación acción participativa* propuesta por Fals Borda³⁴.

De alguna manera se puede decir que las distancias y proximidades entre la investigación y la intervención consisten *grosso modo* en lo siguiente: el primero es conocimiento y el segundo transformación (Osorio y Jaramillo, 2013: 3). En ese sentido, parece importante identificar ¿qué tipo de investigador se buscaba formar y qué implicaciones podría tener en el perfil del sociólogo?

³⁴ Ortiz, M. y Borjas, B. (2008) “La investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular” en *Espacio Abierto*, Vol. 17, No. 4. Universidad del Zulia: Venezuela. Pp. 615-627.

2) *Cambios en los contenidos de las materias en relación al perfil de investigador.*

Con este nuevo plan se le quita prioridad a la teoría contemporánea –el interaccionismo, las instituciones, organizaciones y sistemas– y se le da prioridad a la teoría clásica –Marx, Weber y Durkheim–, además se incluye la Escuela de Frankfurt y el Estructural Funcionalismo. Asimismo, se le da prioridad a la parte teórico-metodológica (se imparten más materias) y se incluyen dentro del plan curricular los talleres de titulación (a los cuales se les da gran peso), sin embargo, se elimina la materia de epistemología como materia básica y pasa a ser una materia optativa.

Este último cambio, me parece relevante debido a que la epistemología es el estudio que permite analizar cómo conoce el Sujeto “es una rama de la filosofía que se ocupa de todos los elementos que procuran la adquisición de conocimiento e investiga los fundamentos, límites, métodos y validez del mismo” (Ceberio y Watzlawick, 1998 citado por Jaramillo, 2003). En ese sentido, es una forma de comprender cómo se construye el conocimiento científico, de ahí que Osorio (1989) plantea dos visiones en la epistemología: la externa y la interna. La primera refiere al contexto social y cultural en la labor reflexiva acerca del conocimiento; y la segunda consiste en los elementos epistemológicos descontextualizados del entorno donde se gesta y se hace presente el conocimiento (citado por, Jaramillo, 2013).

El sujeto de sociología debe ser un hombre reflexivo y crítico, puesto que se caracteriza por ser quien estudia y analiza las formas internas de organización de un grupo social en el marco de las estructuras sociales (enfoque macrosocial), o el de la subjetividad (enfoque microsociales), y es la epistemología la que adecúa tal proceso.

Esta rama permite que el individuo pueda discernir cuáles son los tipos de paradigmas que existen en las ciencias o en cada disciplina, cuál es su pertinencia y alcance. Por ejemplo, en la carrera de sociología de la Universidad de Guadalajara resaltan dos paradigmas, aunque concurren varios más: el positivista y el crítico. Uno conduce al “deber ser”, promueve que los sujetos sigan las leyes y normas establecidas para el funcionamiento de una sociedad; y, el otro, por el contrario, busca opciones para liberar. Esto se logra discernir a través del

estudio del conocimiento, de preguntarse ¿cómo y qué se conoce en una disciplina como la sociología? Y esto es posible gracias a la epistemología, por tanto, se puede considerar que esta rama es la base que sustenta una investigación reflexiva, por lo que su presencia es fundamental para una formación en investigación.

Del mismo modo, el cambio de enfoque teórico es otro asunto importante puesto que es una dimensión constitutiva del conocimiento social –delimita la perspectiva, lo que se analiza y el modo en que se hace–, entre más amplio sea, más viable será la integración del conocimiento entre lo que se estudia y cómo se estudia. Al dejar fuera la teoría contemporánea se llega a tener, explícita o implícitamente, limitaciones o censuras respecto al tipo de investigador que se buscaba formar y se estaba formando.

3) *La formación y el campo laboral.*

Hasta los años noventa, en México gran parte de los egresados de las universidades contaba con las posibilidades de ejercer como profesionista dentro de un mercado laboral. No obstante, a comienzos de los años noventa, el mercado laboral en el país muestra desequilibrios entre la oferta de profesionistas egresados de las instituciones de educación superior y la demanda de personas con formación universitaria, lo cual implicó que muchos egresados se emplearan en ocupaciones que poco tenía que ver con su profesión (Hernández, et. al., 2012).

A comienzos del siglo XXI el mercado laboral manifestaba cierto agotamiento en su capacidad para asignarle a los egresados ocupaciones que estuvieran acordes con su formación universitaria:

El creciente proceso de saturación implicó el aumento de profesionistas empleados en ocupaciones para las cuales no resultan necesarios los conocimientos y habilidades adquiridos en la universidad, con resultados desfavorables para la determinación de los ingresos que perciben los profesionistas en el mercado laboral (Hernández, 2004).

Aunque el panorama laboral de los universitarios era cada vez más incierto, la matrícula iba en incremento. Una característica que surge a partir de los años noventa y continuó a

principios del siglo XXI en la educación superior en México es el acelerado incremento de matrícula, y la carrera de sociología no ha sido la excepción.

En el año 2001 por primera vez se abren dos grupos para los estudiantes de sociología puesto que había más de cuarenta aspirantes. La apertura de dos grupos se mantiene hasta la fecha. Según Sandoval (2013), la cifra de admisión de 1995 al 2006 incrementa en un promedio anual de más de 4 mil alumnos por año. Del total de alumnos de licenciatura, el 48% se encuentran en el área de ciencias sociales y administrativas. En el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, el 3% del total de alumnos están inscritos en la licenciatura de sociología (43-47).

El aumento de matrícula no necesariamente estaba relacionado con la demanda de la carrera, uno de los grandes problemas en sociología es que seguían aceptando alumnos de segunda vuelta, es decir “los mejores promedios de los rechazados de otras carreras entran donde hay cupo, como en el caso de sociología”³⁵, lo cual se relaciona de algún modo con la deserción escolar de los alumnos:

[...] muchos de los alumnos no ingresan a la institución o a la carrera a la que aspiran, lo cual provoca altas deserciones [...] De la gama de opciones en licenciatura que ofrecen las universidades, algunas carreras tienen una demanda inferior a la oferta. En estas carreras hay una tendencia a aceptar estudiantes cuya calificación en el examen de admisión sugiere que no necesariamente dominan los conocimientos y habilidades indispensables para transitar por la Educación Superior (Sandoval, 2013: 46-47).

El hecho de aceptar alumnos poco calificados y sin un interés genuino por la carrera no sólo afecta la permanencia en los estudios, sino también su desempeño académico e identidad profesional.

Por otra parte, el fenómeno de sustitución de una carrera por otra, así como la deserción ha sido común entre los estudiantes a la carrera de sociología. Éste es un problema que comprende distintas aristas: 1) las deficiencias formativas que traen arrastrando los

³⁵ Entrevista al Dr. David Coronado el 19 de mayo del 2015.

alumnos de sociología, que no es un caso exclusivo del sociólogo sino un problema nacional; 2) el puntaje requerido para ser admitidos, el cual es bajo; 3) la falta de reconocimiento que tiene la carrera de sociología; y, 4) la necesidad de tener una carrera, lo cual proviene de una exigencia del mercado laboral que está relacionado con un modelo neoliberal que parte del supuesto de requerir de una formación universitaria para incorporarse a un trabajo o tener un mayor desempeño profesional.

Sin embargo, esto último mantiene graves contradicciones que han hecho vulnerable el panorama laboral para muchos egresados de las instituciones de educación superior, dejando a muchos desempleados y a otros con trabajos que no requieren necesariamente de los conocimientos adquiridos en su formación, es decir, lo que aprenden los estudiantes no corresponde en la mayoría de los casos con la realidad laboral.

Resalto este último punto puesto que una de las intenciones que se tuvo con la modificación del plan de estudios de 1994 fue sincronizar los estudios universitarios con el mercado laboral. En ese periodo se experimentaron distintos perfiles de sociólogos, muchos de estos alejados del medio académico. De hecho, parte de las críticas que se hicieron por parte de algunos académicos fue la inclinación hacia una formación instrumental, y otro tanto consideró que ese giro proporcionaría oportunidades para el ejercicio profesional de los egresados.

Independientemente de las posturas encontradas entre los académicos respecto al plan de 1994, lo que es cierto es que se buscó, entre otras cosas, brindarles a los sociólogos herramientas que pudiesen ayudarles a tener mayores posibilidades de trabajo.

Siguiendo esta idea ¿por qué se busca formar un sociólogo con un perfil de investigador, y no uno más ecléctico, con los cambios del plan de estudios del 2004? Para finales de los años noventa hay un incremento de posgrados a nivel nacional, asimismo, un porcentaje alto de quienes habían cursado la carrera desde los años setenta y principios de los noventa realizaban tareas académicas de investigación y docencia, muchos de estos impartiendo clases en la carrera de sociología. En ese sentido, parece que la inclinación hacia la investigación está estrechamente relacionada con los posgrados, de alguna manera éstos podían ser la continuación de una formación como investigador. Sin embargo, un problema

que se observa es que acceder a un posgrado es difícil y no todos los estudiantes aspiran a ello.

Asimismo, quitar una materia como la epistemología, mantener un enfoque teórico más clásico, así como abrir el sistema de créditos sin una capacitación previa para que los estudiantes conserven su orientación sociológica independientemente de las materias que se tomen en otras carreras, podrían ser problemas en su formación como investigadores, y por tanto, para el acceso a estudios de posgrado.

Desde este planteamiento ¿el único medio para ejercer como investigador es el posgrado? Ciertamente las oportunidades laborales para un sociólogo egresado de una licenciatura con perfil de investigador son pocas. Por ejemplo, normalmente las becas que otorga el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para investigadores son principalmente para Doctores, no para Licenciados. Asimismo, los apoyos que brinda el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) con programas como el PROSNI fueron hasta el 2014 para estudiantes de licenciatura que trabajaran como asistentes de investigación, no para egresados.

En las instancias de investigación es similar, se podría decir que el campo laboral se reduce a la academia, espacio en el que hay pocas posibilidades de incorporarse como recién egresados debido, entre otras cosas, a que las plazas están saturadas y quienes cuentan con las plazas dentro de las instituciones son relativamente jóvenes. Además, son principalmente a los estudiantes a quienes se les contrata y el puesto que adquieren es de asistentes. Al egresar no todos corren con la misma suerte de continuar como asistente de investigador, puesto que son pocos los que reciben el sueldo directamente de quien los contrata. A su vez, esto implica un problema, el puesto de asistente no siempre contribuye a que el sujeto desarrolle habilidades de investigación. En muchas ocasiones los asistentes realizan actividades que no necesariamente se relacionan con su desarrollo profesional, por ejemplo: sacar facturas, sacar copias, hacer pagos, etc. En ese sentido, parece que se pensó formar un sociólogo-investigador (puesto que es el perfil más reconocido dentro de la élite académica) para puestos subordinados.

En ese sentido, se puede pensar en tres perfiles formados según la modificación de los planes de estudios. En los años setenta, originalmente el objetivo de la carrera de sociología era formar a sociólogos críticos, comprometidos, populares, etcétera. Después se buscó a un sociólogo más adaptado al sistema, uno que hiciera intervención pero con una mirada más funcional, menos crítica. Y finalmente, en el siglo XXI cambió la orientación del sociólogo como investigador aparentemente instrumental, en el sentido de que el sociólogo deja de ser científico y comienza a formarse como técnico. Técnico en función del objetivo de la institución, se parte del saber hacer y no del saber pensar para hacer.

Con el nuevo plan de estudios, dentro de la estructura curricular no se forma a un intelectual pensante, sino se entrena para que los estudiantes se hagan “expertos” en tanto que desarrollen habilidades y adquieran conocimientos específicos, sin embargo, no se procura el desarrollo de una inteligencia analítica ni problematizadora, y el científico social necesita de un pensamiento operativo que supone manejar una técnica a la par de una idea, pues es la idea la que orienta el uso de la técnica (Zemelman, 2014) si se separa, la formación está incompleta.

3.4.2 El papel del profesor y la formación del estudiante de sociología según el plan de estudios del 2004

Para el desarrollo de las propuestas planteadas en el plan de estudios del 2004 no se contó con docentes capacitados para abordar las nuevas temáticas (como el estructural funcionalismo). Para afrontar la enseñanza de las nuevas temáticas se recurrió a los mismos profesores y a la versatilidad para enseñar temas diversos, sin embargo, las materias en específico seguían siendo una tarea de cada profesor, de manera aislada³⁶. Esto implicó diferencias importantes entre lo que se tenía en el plan de estudios y lo que se veía en clases. Ya que una cosa era el nombre de la materia que iban a impartir en el programa que se le mostraba a los alumnos y otra el curso que se impartía. No obstante, esto variaba según cada profesor.

³⁶ Entrevista al Lic. Alfredo Rico, coordinador de la carrera de sociología de 2007 a 2013.

Aunque se integraron nuevos profesores en su mayoría continuaba la misma planta docente, muchos con perfil PROMEP o miembros del SNI. Esto implica que la mayoría de quienes impartían las materias cumplía la fusión de profesor-investigador, cosa que ya se había perfilado con la reforma universitaria de 1994. El problema que se observa aquí se puede dividir en dos: 1) el tiempo del que disponen para poder cumplir con ambas funciones, y, 2) la formación docente que tienen. Este último punto es importante puesto que pocos profesores tenían una formación pedagógica para transmitir los conocimientos que se impartían en las clases, independientemente del dominio que tuvieran sobre el tema. Asimismo, el tiempo del que dispone un profesor para impartir la clase es fundamental, ya que eso posibilita preparar la clase, llegar a la hora programada, o simplemente estar ahí.

Asimismo, el papel del docente no es simplemente el de transmisor del conocimiento, sino también el de la imagen que deja ante el estudiante sobre su formación y su ejercicio profesional. Finalmente la configuración identitaria de los estudiantes de una carrera se da a partir de experiencias académicas y profesionales durante su estancia universitaria, es decir, es parte de los procesos de socialización y formación. Se espera que al egresar el sujeto logre apropiarse y expresar todo aquello que adquirió en sus materias y, a su vez, logre identificarse con la figura de aquellos que representan el ser y el hacer del sociólogo (los docentes). Es por eso que los profesores juegan un papel central, sin dejar de lado que existen otros factores que también intervienen en el proceso de construcción identitaria.

Por otra parte, a partir del 2007, el H. Consejo General Universitario aprueba un nuevo Reglamento General para la Presentación del Servicio Social. Con ese reglamento se incluyen las prácticas profesionales y se reducen las horas de servicio social. Con las prácticas profesionales el alumno puede aplicar los conocimientos adquiridos en el aula por medio del contacto con los servicios públicos, privados o sociales, y así adquirir experiencia profesional y fortalecer la formación académica, a diferencia del servicio social, el cual va más encaminado a la realización de actividades formativas y aplicación de conocimientos en beneficio de diferentes sectores de la sociedad, y no tanto de una experiencia profesional.

Sin embargo, los estudiantes de sociología no han tenido una orientación clara de dónde pueden ejercer las prácticas profesionales (ni el servicio social), además, de los que logran realizar las actividades en espacios relacionados con su formación como alguna

instancia de investigación o algo afín a su formación profesional, al egresar, son pocos los que, después de haber hecho sus prácticas, logran continuar con el trabajo, cosa que se relaciona con la flexibilización del empleo.

Capítulo IV. Elección de la carrera y el perfil de los aspirantes

En el capítulo anterior se habló del origen de la carrera de sociología en la Universidad de Guadalajara y de los distintos planes de estudio que se crearon, los cuales buscaban formar cierto perfil de egreso. Asimismo, se mencionó las implicaciones que tuvieron los cambios en los planes de estudio en el proceso formativo y, a su vez, grosso modo, del perfil de los estudiantes de sociología que había en el periodo del plan de estudios. En este capítulo, se hablará del perfil de los aspirantes a la carrera de sociología y cuál es su proceso de elección de la carrera, ya que, tal como se mencionó en el capítulo anterior, este factor es relevante cuando se trata de abordar la construcción identitaria de los egresados de la carrera de sociología.

4.1 La muestra: Género, edad, generación, procedencia

En la mayoría de las investigaciones no es posible estudiar todos los elementos o sujetos a los cuales se refiere el problema que se pretende abordar, sino que se trabaja con un grupo de ellos para tener un acercamiento al tema de interés. La cantidad de sujetos y la forma como son seleccionados depende del tipo de estudio que se busca hacer. En el caso de los estudios cualitativos el universo de estudio o la unidad de análisis no necesariamente es representativo puesto que lo que se busca en una investigación de este tipo es profundizar en aquello que aportan los sujetos.

En este estudio pretendo analizar la construcción de identidad de los egresados de sociología de la Universidad de Guadalajara que cursaron la carrera durante el plan de estudios de 1994 así como el del 2004. Elegí a informantes que pertenecen a esos periodos generacionales puesto que el perfil de sociólogo que se buscó en el currículo de la carrera es muy distinto al de los planes anteriores y las oportunidades laborales son más inciertas. El propósito es analizar el proceso de construcción identitaria de los egresados de sociología durante su formación universitaria y su tránsito al campo laboral.

4.1.1 Edad, género y generación

En este estudio fueron entrevistados ocho egresados de sociología pertenecientes a las generaciones de 2000 al 2008: cuatro pasantes (tres mujeres y un hombre) y cuatro titulados (tres hombres y una mujer). Parte de los criterios de selección fue que los egresados fueran pasantes o titulados debido a que el porcentaje de titulados sigue siendo bajo, a pesar de que a partir de 1995-2008 hay un incremento significativo de titulados a comparación de los que había en los años 1977-1994 (Bustos y García, 2009: s/p).

La cantidad de informantes tuvo como criterio la *saturación de datos*, es decir, conforme se iba requiriendo se incrementaba la muestra. Participaron cuatro mujeres y cuatro hombres. De las cuatro mujeres, una tiene 28 años de edad, vive con su madre y hermano, es soltera y no tiene hijos; perteneció a la generación del 2008 al 2012. Las otras tres mujeres tienen 33 años de edad; las tres eran independientes antes de entrar a la carrera. Las tres tienen hijos: dos de ellas están solteras y eran madres antes de entrar a la licenciatura; la otra tuvo hijos después de la carrera y vive con su pareja. Aunque las tres tienen la misma edad, cada una estudió en una generación distinta: 2001-2005, 2002-2006 y 2004-2008.

La problemática de las jefas de familia (mujeres jóvenes entre 15 y 29 años) que a su vez son estudiantes es un tema que vale la pena tomar en cuenta cuando se quiere abordar el proceso de construcción de la identidad del egresado. Esto se debe a las características que conforman ese fenómeno, tales como la necesidad de adquirir un empleo remunerado, la necesidad de contar con una persona que cuide al hijo mientras la madre va a estudiar o trabajar, el estigma social respecto a ser madre soltera, entre otras cosas a las que se enfrentan estas mujeres. Esto marca la experiencia vivida antes, durante y después de su formación universitaria, sin dejar de lado que esto depende de las diferentes formas de asumir su condición. Asimismo, la edad de los estudiantes de sociología se encuentra entre los 27 y 38 años, esto se debe, principalmente, a que no hay un margen de edad entre los aspirantes a la carrera de sociología. Es una carrera que no se elige como primera opción: los aspirantes tienen la característica de haber pasado tiempo sin estudiar o haber cursado otra carrera antes. Esto es significativo cuando se considera el perfil de los estudiantes, pues se trata de jóvenes con trayectorias de estudio fragmentadas, en ocasiones con problemas socioeconómicos y familiares, así como con escasas herramientas o habilidades escolares.

En el caso de los hombres, uno tiene 26 años, vive con su pareja, no tiene hijos y pertenece a la generación de 2007 al 2011. Otro tiene 34 años de edad, estudió en la generación de 2007 al 2011, vivía con sus padres cuando entró a estudiar la carrera y ahora vive con su pareja y un hijo. Los otros dos tienen 37 años de edad, uno estudió en la generación de 2002 al 2006, y el otro de 2005 al 2009. Ambos eran independientes al entrar a la licenciatura y actualmente están solteros y sin hijos.

Aquí me detengo para mencionar que la diferencia de oportunidades formativas entre hombres y mujeres no tendría que ser un problema en sí mismo, sino que esto depende de las habilidades que puedan desarrollar en el transcurso de su experiencia en la universidad y de las condiciones particulares de la experiencia de vida de cada sujeto, previo a su incorporación a la carrera. No obstante, las mujeres reciben una socialización diferenciada en gran parte de las instituciones, hay carreras que se asocian a los hombres (ingeniería, medicina, mecánica, entre otras), y otras que se asocian más a la mujer (enfermería y docencia, por mencionar algunas). Sin embargo, en las ciencias sociales esa distinción es menos marcada, en muchas ocasiones predominan estudiantes mujeres, mas no por eso se asocia con algún género en particular, aunque en la teoría se reconoce más a los sociólogos clásicos (Emile Durkheim, Saint Simon, Auguste Comte, Max Weber) que a las sociólogas clásicas (Harriet Martineau, Beatrice Potter Webb, Marianne Weber). En ese sentido, aunque las cuestiones de género son relevantes, éstas no son determinantes en el proceso de construcción identitaria cuando se trata de egresados de carreras como la sociología, es por ello que se eligieron mitad hombres y mitad mujeres para este estudio.

A partir de las características anteriormente mencionadas, los informantes serán identificados con los siguientes pseudónimos:

- Ximena: Mujer de 28 años de edad, perteneciente a la generación de 2008 al 2012
- Iván: Hombre de 37 años de edad, perteneciente a la generación de 2002 al 2006
- Elena: Mujer de 33 años de edad, perteneciente a la generación de 2002 al 2006
- Laura: Mujer de 33 años de edad, perteneciente a la generación de 2001 al 2005
- Pablo: Hombre de 37 años de edad, perteneciente a la generación de 2005 al 2009
- Pamela: Mujer de 33 años de edad, perteneciente a la generación de 2004 al 2008
- Julián: Hombre de 34 años de edad, perteneciente a la generación de 2007 al 2011

- Aciel: Hombre de 26 años de edad, perteneciente a la generación de 2007 al 2011

4.1.2 Procedencia

Precariedad laboral familiar: el caso de Ximena, Iván y Elena

Dentro de un hogar se comparten reglas, normas, costumbres, roles y creencias que se producen y reproducen a través de la convivencia con los otros y de la observación del hacer del otro. Éstas son el vehículo por medio del cual se crean sociedades. Se transmiten, normalmente, cuando el sujeto interioriza las significaciones atribuidas. No obstante, el proceso de socialización depende de las características particulares del contexto familiar y social de los sujetos, así como de su capacidad reflexiva y receptiva. Cuando se trata de precariedad económica y laboral de la familia, el proceso de socialización se hace más complejo, en tanto que la dinámica familiar se modifica y, lejos de ser algo que regula o que forma al individuo, produce incertidumbre.

La falta de seguridad económica es una característica de la crisis en torno al empleo que manifiesta el declive de la calidad de las ocupaciones disponibles, particularmente para aquellos trabajadores que con dificultad tienen la preparatoria. La inseguridad laboral y financiera se agudiza cuando se trata de hogares monoparentales en los que se hace necesario el apoyo de otros miembros del hogar. En algunos casos, esa condición dificulta que el sujeto logre planificar su vida, asumir responsabilidades o tomar decisiones importantes para su desarrollo personal.

Ximena desde niña ha vivido con su madre y hermano en una zona popular que se encuentra en la parte periférica de Guadalajara. Su papá estudió hasta la preparatoria trunca, emprendió un negocio de ferretería con el que podía mantenerse y apoyar con una pequeña cantidad monetaria a la casa de su madre. Sus padres se divorciaron cuando ella tenía 11 años y ese acontecimiento afectó en gran medida la situación económica del hogar. Sus hermanos, que eran algunos años mayores que ella, apoyaron con el ingreso del hogar. Aunque la mamá estudió una carrera técnica, no la ejerció. De allí que, a partir de la separación, se dedicara al

hogar y a obtener trabajos temporales. No obstante, el ingreso del hogar a partir del divorcio fue insuficiente:

Tenemos una casa que fue hecha hace más de 30 años, y las tuberías, con todo el sarro que contiene el agua y todo, se están tapando y hay que reemplazarlas, de alguna forma. Y por ejemplo, a lo mejor alguna persona que tenga un ingreso fijo pues podría ahorrarle bastante para poder hacerlo y ahorita nosotros no podemos hacerlo (Ximena, plan 2004).

Las dificultades de cubrir las necesidades básicas del hogar, afectan no sólo en lo inmediato, sino, también, en el modo en que el sujeto asume su rol dentro de la dinámica familiar y social, cómo se concibe a sí mismo y las decisiones que toma respecto a su proyecto de vida personal. En el caso de sus hermanos, ellos asumieron un papel de proveer, o bien, contribuir con la economía del hogar, desde muy temprana edad. Ximena en cambio, no trabajó hasta la licenciatura. No obstante, durante su trayectoria de vida le fue difícil tomar decisiones respecto a lo que quería ser o hacer en términos profesionales y personales. De alguna manera, su condición familiar –socioeconómica y de roles, en tanto que ella no colaboró como los demás) es un fantasma que la ha acompañado a lo largo de su trayectoria de vida, dejando huellas en su formación y ejercicio profesional, principalmente en relación a la toma de decisiones, pero este aspecto será abordado más adelante.

Iván, por su parte, vivió en una zona periférica de Chihuahua, en donde había hacinamiento familiar: vivía con su mamá, su hermana (menor que él), su abuela, su tía y sus primas. Según Tönnies (1957) y Durkheim (1967), la densidad social, al uno requerir diferenciarse de los otros, debilita los lazos interpersonales y produce problemas de identidad personal y social en los sujetos (Martín-Baró, 1990: 26). El hacinamiento (escasez de espacio por exceso de habitantes) es uno de los principales problemas que se derivan de la precariedad económica familiar. Esto mismo conlleva implicaciones que repercuten en la dinámica del hogar, tales como la incorporación de los menores de edad al trabajo remunerado. Iván, por ejemplo, desde los 12 años de edad comenzó a trabajar y a apoyar en casa. Esta misma condición influyó en que él estudiara una carrera técnica que no le interesaba: “mi mamá decía ‘estudia algo técnico porque nos estamos muriendo de hambre, cabrón, y necesitamos que te pongas a chambear’, y pues eso hice, entré a una carrera técnica en mercadotecnia”.

Aunque sí la estudió, no la concluyó y terminó haciendo la prepa abierta. Cabe mencionar que desde la secundaria él comenzó a desarrollar un interés por las ciencias sociales. Aunque no tenía una noción clara de qué trataban, su acercamiento con otras personas que él llama “intelectuales” o “bohemos”, lo acercaron a esa área. Es decir, su interés o vocación comenzaba a inclinarse hacia otra área por lo que se mantuvo desmotivado, al grado de desertar. Esto se relaciona, más que con la precariedad, con el proceso de socialización secundaria, en donde los otros significantes cumplen un papel importante en su construcción identitaria, y ya no sólo los integrantes de su mundo primario.

En el caso de Elena, las condiciones de precariedad en el hogar (económica, de vivienda y hacinamiento) propiciaron un ambiente disfuncional que la llevaron a independizarse a partir de que cumplió los 18 años. Ella también vivió en una colonia popular en zona periférica de Guadalajara con sus cuatro hermanos (tres hombres y una mujer), mayores que ella, y con su madre. El papá era maestro normalista y la mamá había estudiado hasta cuarto de primaria. De los cuatro hermanos, sólo uno había terminado la licenciatura, otra hermana tenía la licenciatura en psicología trunca y los otros dos hermanos habían estudiado hasta la preparatoria.

A sus 18 años, Elena sale de su casa por la violencia física que vivía por parte de uno de sus hermanos. Al salirse llegó a vivir a una casa de asistencia para mujeres. Desde que estudiaba en la preparatoria ella trabajó y estudió. Por mucho tiempo trabajó como demostradora en una tienda de venta al mayoreo (SAM’S CLUB). Uno de los pocos lugares que le permitía trabajar y estudiar al mismo tiempo, sin embargo el salario era insuficiente para cubrir sus necesidades básicas:

Cuando me salí de la casa yo seguía con el trabajo, pero era muy poquito lo que ganaba, era un trabajo de estudiante, entonces era muy poquito lo que sacaba para la renta y para la comida, a veces ni para la comida. A veces tenía una rebanada de carne para hamburguesa al día. Y me alcanzaba para la renta porque nos cobraba muy poco por el cuarto la señora de la renta. En el SAMS tenía la facilidad de comprar la comida, porque ahí todo lo que caduca lo venden baratísimo (Elena).

Las condiciones laborales deterioradas así como los ingresos son un fenómeno común en un contexto de niveles elevados de pobreza y vulnerabilidad social de un amplio sector de la población (De Oliveira, 2006: 37-38), y esto se agudiza en hombres y mujeres jóvenes. La precariedad laboral, a su vez, conduce a que los jóvenes busquen alternativas para mejorar su nivel de vida, debido a las exigencias del mercado de trabajo, muchos optan por estudiar una carrera, sin tener mucha claridad de cuál es la que desean. A su vez, realizar ambos roles (trabajar y estudiar) se convierte en una tarea difícil de cumplir, que marca sus trayectorias escolares (prácticas, tiempos de estudio, acceso a materiales), lo que muchas veces hace que el estudio, la escuela, pierda centralidad en sus vidas. Porque la propia necesidad de sobrevivir hace que el trabajo gane terreno sobre la educación, cuando en la propia configuración sobre la identidad juvenil, el estudio debería ser el eje de socialización y lo que fija la identidad y futuro del estudiante.

Madres y estudiantes universitarias: Caso Laura y Pamela

Desde la teoría de Berger y Luckman (1976) los significados que atribuyen los sujetos al comportamiento de los otros significantes (quienes comparten su espacio y medio social), influyen en el actuar de los otros. Para poder internalizar valores, normas, roles y formas de vida, se requiere de un proceso de asimilación y aceptación de aquello que le es atribuido, tanto en la socialización primaria (con la familia directa, el primer acercamiento al mundo social), como en la socialización secundaria (el encuentro con submundos, la escuela, su entorno próximo). Sin embargo ¿qué sucede cuando esas significaciones (normas simbólicas) atribuidas por los otros se encuentran endebles? El embarazo adolescente es un asunto que involucra a varios agentes: la mujer embarazada, la familia y el entorno social al que pertenece. Los problemas sociales familiares de distinta índole (falta de comunicación, hacinamiento, crisis económica, alcoholismo, abandono, entre otros) son factores que repercuten en la calidad de vida de los sujetos, y a su vez influyen en el embarazo adolescente. No obstante, hay otros factores que también entran en juego.

En el caso de Laura, ella vivió en una zona popular desde su infancia, vivía a las orillas del centro de Guadalajara. Proviene de una familia con escasos recursos, ambos padres

trabajaban. Su papá arreglaba bicicletas, pero gran parte de su ingreso se iba en sus problemas con el alcohol, su madre era maestra rural y como gran parte del tiempo estaba fuera de la ciudad, su bisabuela cuidó de Laura los primeros 5 años de su vida (tiempo en el que su mamá estuvo como maestra rural). Ella fue la mayor de siete hermanos que tuvo y fue la única que vivió lejos de sus padres. El incremento de integrantes en la familia tenía repercusiones en la situación económica y, a su vez, en la convivencia del hogar, menciona “[...] no había muy buena relación porque... bueno, ahora ya lo entiendo. Porque para mi mamá era muy pesado tener tantos hijos y trabajar y además mi papá tiene... mi papá es alcohólico. Entonces había muchos problemas familiares por eso” (Laura, plan 1994). La condición familiar y su relación cercana con su bisabuela influyeron en que regresara a vivir con ella a sus 15 años de edad. A los 16 años queda embarazada, como aún continuaba en la preparatoria, a partir de ese momento ella se dedicó a estudiar y trabajar. A pesar de su corta edad, ella se independiza y comienza a vivir en unión libre con su pareja (también menor de edad) en casa de sus suegros.

Las jefas de familia y estudiantes enfrentan grandes desafíos, principalmente porque no se asocian ambos roles, necesitan compaginar elementos de transición de ser ambas cosas. En las instituciones de educación superior, por ejemplo, no se cuenta con guarderías u otros espacios que permitan que las madres puedan dejar a sus hijos mientras realizan las actividades escolares, y aunque muchas madres utilizan estrategias en el plano institucional, como conseguir becas dentro de la universidad (Estupiñán y Vela, 2012: 542), esto no les resuelve las necesidades inmediatas, como el cuidado de sus hijos. En ese sentido, las facilidades o dificultades en su proceso formativo está más bien ligado a sus relaciones familiares, al apoyo social que adquieren en el contexto universitario y a la situación económica familiar o personal. Además, en contextos socioeconómicos precarios, su permanencia en la escuela es altamente cuestionada, porque se espera que si es madre, éste debe ser el rol más importante, sobre el que giren sus decisiones, como quedarse al cuidado de los hijos y trabajar para conseguir dinero.

Pamela vivió desde los 7 años con su mamá, su hermano y su hermana. Vivían en una zona de clase media-media baja que pertenece al municipio de Zapopan. Aunque el ingreso de la mamá no excedía los 10 mil pesos mensuales, la economía del hogar cubría las necesidades básicas. Su mamá y su papá habían estudiado hasta la preparatoria, él era chofer

de tráiler y ella estilista; su hermano también era estilista y trabajaba por su cuenta; su hermana (menor que ella) estudió una licenciatura en estudios políticos y trabaja como consultora en el mismo lugar donde labora Pamela. Ella queda embarazada a los 18 años de edad. Desde que estudiaba la preparatoria trabajaba y estudiaba, sin embargo, cuando recién nace su hijo, se ve en la necesidad de parar los estudios y dedicarse exclusivamente a trabajar y cuidar a su hijo a pesar de que contaba con el apoyo de su madre.

Uno de los aspectos que vale la pena resaltar es el de la persistencia en los patrones tradicionales de la división sexual dentro de las familias, donde a las mujeres se les atribuye el cuidado de los hijos y los trabajos domésticos (García y Oliveira, 2006 citado por Miller y Arvizu, 2016: 28), con eso se hace necesario contar con el apoyo de algún familiar para que pueda cuidar a los hijos durante las horas clase, o contratar a una persona para que ayude a realizar ese tipo de actividades, lo cual implica tener un ingreso suficiente que permita pagar esos servicios. Sin embargo, gran parte de las jefas de familia y estudiantes son jóvenes (no exceden los 25 años de edad), y en su mayoría tienen una situación económica difícil ante lo cual muchas veces implementan estrategias para mejorar su situación, por ejemplo, asumir un triple rol: ser madres, trabajadoras y estudiantes, tal como fue en el caso de Laura, y el de Pamela cuando entra a estudiar sociología.

Con estos casos se encuentran algunos rasgos distintivos. En su mayoría provienen de zonas periféricas, ya sea de Guadalajara o de otras partes del país, y cuentan con una situación económica endeble (muchos de ellos trabajaban y estudiaban). Está presente el modelo de familia extendida, una situación familiar compleja (de relaciones conflictivas), con jefas de hogar (o sin la presencia física del padre), y que de alguna manera, estuvieron ausentes en su formación y desarrollo personal, es decir, los informantes carecieron de apoyo afectivo, económico, material y práctico para su desarrollo personal y desempeño académico. En ese sentido, su condición familiar repercute en el proceso de construcción identitaria más personal, más cargada de reflexividad y capacidad de agencia y, a su vez, menos sólida, más propensa a la crisis.

4.2 Gusto por las ciencias sociales y la sociología

4.3.1 Afinidad hacia ciertas áreas de estudio

En este apartado hablaré de la noción de vocación entendida como la inclinación que tiene un sujeto hacia una carrera por un gusto o afinidad hacia la misma. Hago esta aclaración pues normalmente se asocia el concepto de vocación con el de llamado religioso, ya que “la palabra vocación proviene de *vocatio* que indica la acción de llamar y el hecho de ser llamado. En lengua latina tuvo significaciones tales como reflejo del verbo *voco*, del que deriva llamar, hacer venir, convocar” (Ciporkin, 2004: s/p citado por Palomar, 2016: 4). Aunque el autor asocia el concepto con un llamado cuasi divino, este concepto se puede extrapolar a otro tipo de definiciones que se encaminan más a lo que busco plantear, tal como una de las definiciones registradas por la RAE “inclinación a cualquier estado, profesión o carrera”. En ese sentido, no se trata de un llamado que surge de manera misteriosa, sino que se trata de una inclinación que crea y recrea por distintos motivos. Desde este planteamiento, el gusto o afinidad hacia una carrera depende de la experiencia vivida de cada sujeto. En algunos casos se puede desarrollar desde la infancia, a través del juego (como al doctor, al constructor, al profesor, etc.), ya que, de alguna manera, el juego en la niñez en muchas ocasiones es la representación lúdica de los distintos roles aprendidos durante los procesos de socialización.

El individuo también puede adquirir interés por una carrera por la experiencia que tiene éste con algún profesor; por medio de algunos programas televisivos, radiofónicos (o de otro tipo), que le parecen atractivos; por la admiración que tiene hacia una persona (tío, primo, amigo, hermano, padre, conocido) y que realiza determinado oficio; o bien, durante la misma formación; o bien, por las habilidades que uno tiene para hacer algo, que, aunque desde el punto de vista de Pérez Tamayo (1996: s/p) la vocación no existe porque “el joven no hace bien lo que le gusta, sino que le gusta lo que hace bien” (citado por Palomar, 2016: 6), considero que no siempre es así, ya que desde mi punto de vista, el compromiso para hacer bien algo depende de cada sujeto, y no necesariamente de una habilidad innata que lo impulsa. Asimismo, aunque un sujeto sabe hacer bien algo, y le gusta hacerlo, no siempre lo

ejerce, y eso no quiere decir que no exista cierta vocación hacia una profesión, sino que hay otros factores que intervienen.

Ximena, por ejemplo, desde la secundaria desarrolló su interés por la música y por la literatura debido a que vio que era buena en ambas áreas, sin embargo, cuando sale de la preparatoria hace trámites a la carrera de periodismo:

Creo que se me hacía chido también salirme de mi casa un rato, y eso lo conseguí en periodismo. Y letras, siempre me consideré [baja el tono de voz, como apenada] no tan buena... haciéndolo. Y dije 'bueno, en periodismo puedo hacer muchas cosas que sí me gustan, y también puedo escribir', pero sí, quizás no me sentía tan capaz intelectualmente de entrar a letras, porque no tenía tanta carga literaria (Ximena, plan 2004).

Aunque manifiesta más inclinación hacia Letras, el nivel académico así como el puntaje requerido para entrar, fueron dos limitantes para tramitar a esa carrera. Ante ese panorama, Ximena encuentra en periodismo una opción para acercarse a ese gusto por la lectura y la escritura.

Me detengo en este punto para hacer una anotación: La carrera de letras de la UdeG ha sido una de las que exigen un puntaje muy alto, esto se debe a dos aspectos: la demanda matricular y el nivel educativo de los aspirantes. El problema del puntaje es uno de los motivos por los que muchos estudiantes de sociología entran ahí. Asimismo, eso genera un perfil bajo y a su vez, un desempeño formativo precario. O, por otro lado, hace necesario resarcir las deficiencias formativas previas en la carrera universitaria, cosa que no siempre sucede.

Por otra parte, Ximena menciona que uno de los motivos para entrar a periodismo era salirse de su casa, pues la carrera estaba en Ocotlán, sin embargo, ese argumento no es suficiente si se toma en cuenta que fue el mismo motivo que la llevó a desertar (principalmente por la situación económica familiar y su falta de iniciativa para conseguir un empleo):

[...] a lo mejor no hablar muchas cosas con quien debía, me impidió seguir. Yo no duré ni un semestre allá, estaba súper presionada. Ellos [su mamá y sus hermanos] ya no me podían apoyar más para estar allá, era mucho gasto y yo ya me estaba enfermando de tanta presión que sentía (Ximena, plan 2004).

Entonces, además de la importancia de la vocación o inclinación hacia una carrera, el caso de Ximena refleja la necesidad de contar con un capital económico en tanto medio de apropiación extendido para ejercer poder sobre recursos, en este caso me refiero a poder cursar una carrera fuera de la ciudad (ya sea letras o el mismo periodismo).

Iván tampoco contaba con capital económico, sin embargo, su experiencia es distinta. Durante la secundaria trabajó atendiendo un Oxxo, allí conoció a una fotógrafa que lo fue acercando al mundo bohemio “comencé a conocer fotógrafos, un mundo del arte, un mundo cultural suburbano de la ciudad”. Eso lo acercó a la lectura y escritura. En ese mismo medio, comenzó a interesarse por las ciencias sociales, principalmente por el reconocimiento que tenía en el medio que se desarrollaba. No obstante, la imagen que tenía del científico social se había creado también por lo que le había tocado ver en la televisión. Ese medio de comunicación audiovisual le permitió crear una imagen de lo que era el ser y hacer de los científicos sociales “yo decía, voy a hablar y todo el mundo va a escuchar lo que yo diga, porque eso veía”. En ese sentido, el otro referente no necesariamente es un individuo con el cual se interactúa, sino, también puede ser, lo que representa un sujeto en un medio específico. En el caso de Elena, al concluir la preparatoria hizo trámites para entrar a estudiar veterinaria, ella quería ser veterinaria desde niña debido a que le gustaban mucho los animales, comenta que fue recolectora de perros callejeros, sin embargo, antes de entrar su interés había cambiado:

[...] yo era muy animalera, de hecho en mi casa había muchos animales porque los recogía. Entonces, desde niña yo quería ser médico veterinario. El día que hice trámites dudé, pensé en hacer teatro, pero no hice, a la hora de la hora dije: no, siempre he dicho que veterinaria, voy a estudiar veterinaria (Elena, plan 1994).

A pesar de que se llegó a sentir identificada con la carrera, aunque no especifica por qué le surgió la inquietud por el teatro, queda claro que la vocación no es algo estático, sino que

cambia con la experiencia personal de cada sujeto. Este factor, a su vez, explica por qué, al poco tiempo de haber entrado a la carrera decide desertar. Aunque hay muchos factores que pueden influir, considero que uno de los más importantes es la pasión que uno tiene o desarrolla hacia la carrera. Por una parte, ella ya mencionaba cierto desinterés en esa formación, pero, por otro lado, su propia experiencia en la universidad, la impulsó a tomar la decisión de salirse:

[...] era de ‘no, yo pensaba que los venía a salvar, no a sacrificar’ y los profesores decían ‘sacrificas a este pero para salvar los siguientes’ [...] Además los maestros eran de ‘¿es rentable o no es rentable? Si no es rentable adelante, si no es rentable, el animal a sacrificio’, las prácticas se me hicieron muy crueles (Elena, plan 1994).

En ese sentido, la imagen que se tiene sobre la carrera, la idea que se crea sobre ella, en muchas ocasiones repercute cuando se pone en contraste con la realidad, más aún cuando ese contraste tiene implicaciones ideológicas-identitarias, respecto al modo en el que uno se identifica como veterinario, tales como “salvar” y no “sacrificar” a los animales.

Pablo, por su parte, desde pequeño entró a clases de pintura, ya que una tía suya le pagaba las clases. De ahí que, entró en la preparatoria al SEDART, una escuela de arte, aunque esto se debió principalmente a que una amiga suya estudiaba ahí: “ella me hablaba del ambiente de la escuela y las actividades que hacían allí, y me metí”. No obstante, él contaba con el apoyo económico de su padre que, si bien no vivía con ellos, le pagó la educación en colegios. La influencia de su amiga fue tal que, un año antes de terminar la preparatoria, él decide irse a Cuba, país al que había ido anteriormente su amiga. Aunque su plan era quedarse las vacaciones terminó viviendo allá 8 meses, lo cual le impidió poder concluir la preparatoria en el SEDART. Aunque siempre tuvo afinidad con las artes, el no haber podido concluir sus estudios en esa escuela lo desmotivó a seguir estudiando durante un tiempo.

Julián, en cambio, siempre sintió afinidad por la sociología, por su experiencia en una materia que tuvo en la preparatoria, sin embargo, la falta de reconocimiento social de esa carrera lo llevó a buscar otras opciones, tales como Administración. Aunque esa carrera fue

una de las últimas opciones, era la que menor puntaje exigía y terminó por elegirla, sin embargo, como no se identificaba con esa carrera decidió desertar casi a la mitad de la carrera.

A partir de lo anterior, se puede inferir que, tal como ha sido mencionado con las distintas narrativas, el sujeto cuenta con un repertorio amplio de posibilidades que lo llevan a acercarse a ciertas carreras y también a alejarse de ellas. La experiencia vivida de un sujeto influye en ese proceso. Con esto arguyo que la vocación no es algo fijo, sino que se construye con la experiencia de un sujeto, asimismo, sostengo que es parte de la identidad, conduce a ella. La experiencia, el acercamiento azaroso y el aprendizaje que uno adquiere durante su formación también influyen en la construcción de una vocación profesional, entendida como una inclinación hacia una carrera. O bien, tal como lo dice Weber (2006: 91) “nada es valioso para el hombre si no puede realizarlo con pasión” (citado por Palomar, 2016: s/p). Esa pasión es el gusto que genera un tipo de profesión o hacer profesional, y que en muchas ocasiones acerca a una persona a elegir una carrera. No obstante, el proceso de elección está relacionado con la capacidad de elección, la cual depende de los márgenes y la autonomía para elegir.

4.2.2 Gusto por las ciencias sociales y la sociología

Hay ciertas profesiones que constan de algunas características particulares, que permiten relacionar el gusto de una persona con algunos rasgos personales, aunque no necesariamente sean determinantes. Por ejemplo, es común que se asocie a una persona que debate mucho por distintos temas o defiende algunos casos en clase, con la familia, etc., con el oficio de abogado, y se llega a pensar que podría interesarle esa profesión; o bien, a una persona que le gusta construir cosas con objetos, se puede relacionar con el oficio de un ingeniero o arquitecto; también a una persona que le gusta mucho leer con el oficio de escritor, pero ¿qué imagen se viene a la mente cuando se piensa en un sociólogo?

Existen tanto factores internos como externos que fomentan el gusto por una disciplina. En el caso de las ciencias sociales y la sociología en particular, son disciplinas que pocas personas asocian como profesión, pero a muchos puede gustarle al tener un acercamiento durante la preparatoria o la secundaria, o bien, durante la misma formación universitaria. No

obstante, el agrado que alguien puede tener por la sociología, o por cualquier disciplina depende de cada sujeto. En este estudio encuentro algunos casos significativos.

Julián adquirió el gusto por la sociología desde la preparatoria, él asocia ese interés o gusto por esa disciplina debido a que se sintió identificado con su forma de ser y pensar cuando cursó la materia de sociología, dice:

[...] Yo había querido estudiar sociología, porque quería cambiar el mundo y sentía que esa carrera podría ampliar el panorama [...] siempre fui como un chico rebelde, pero en la materia de sociología encajé perfecto. El maestro, cualquier pregunta que nadie podía contestar, me la hacía a mí y yo, sin haber profundizado en el tema, lo podía contestar sin dificultad (Julián, plan 2004).

Julián asociaba la sociología con una visión insurrecta, que permitía la reflexión y la construcción de otras sociedades. Asimismo, su gusto también se relaciona con la satisfacción de hacer bien las cosas en esa materia, como responder con facilidad las preguntas que el profesor hacía. Todos estos factores influyeron en que él se sintiera afín con esa disciplina. Un caso similar es el de Laura:

[...] desde la secundaria me gustaban mucho las ciencias sociales [...] me gustaban mucho las historias, las de arte, las ciencias sociales [...] fue más la influencia de mi ex-suegro, porque él tenía una formación de izquierda más militante lo que me acercó a la sociología [...] y también la experiencia que tuvimos nosotros en el tianguis cultural porque en el colectivo del tianguis había unas chavas que eran más grandes y estaban estudiando esa carrera (Laura, plan 1994).

Laura, por su parte, adquirió el gusto e interés por la sociología por medio de los otros significantes, su suegro y personas que eran parte del colectivo y estudiaban la carrera. En ese sentido, la influencia de los otros como referente de identidad, en tanto que existe una afinidad, cuando menos en términos ideológicos, con esos otros. Asimismo, la idea que se crea de la sociología también se relaciona con su experiencia y relación con los otros que la acercan a esa disciplina. Hasta ese primer acercamiento con la disciplina, ella no la relaciona con la investigación sino con el hacer práctico y la sublevación.

El caso de Aciel es distinto: él tiene un acercamiento a la sociología por medio de su hermano, quien años atrás había estudiado la carrera y ejercía su profesión en el sector público. “Eso de alguna manera me atrajo, y fue así como me interesé en la carrera”. Las actividades que su hermano realizaba y la oportunidad laboral que tenía, le parecían atractivas. Él no estaba familiarizado con una imagen de sociólogo activista sino que, más bien, le gustaba el perfil de un sociólogo práctico, quizás más técnico: “fui viendo qué es lo que hacía, cómo se desempeñaba al trabajar en el sector público [...] no teniendo quizás tanto conocimiento de las materias que iba a llevar, de la currícula (sic) o de la propia formación del sociólogo” (Aciel, plan 2004).

Con Elena es similar, adquiere el gusto por la sociología, más que por el plan de estudios, por el modo en el que le plantean la carrera. Se imagina un sociólogo con perfil de consultor, y esa imagen le gustaba: “recuerdo mucho eso, que nos decían que íbamos a resolver cuestiones más complejas de las relaciones laborales y eso fue lo que yo dije ¡aquí es!” (Elena, plan 1994). Con estos casos reiteramos que, aunque se pueden encontrar algunas características en común entre los informantes, es muy distinto cómo se desarrolla el gusto por la disciplina. No obstante, en todos los casos está involucrado, directa o indirectamente, el otro como un mediador del gusto.

4.3 Motivo de la elección de la carrera

La vida de un individuo se compone por decisiones, aun si éstas se determinan por los otros o por factores externos al sujeto. La elección de una carrera no es una tarea fácil, a pesar de que en ocasiones se tenga una inclinación más o menos clara hacia cierta área de estudio. En el caso de la carrera de sociología, solamente uno de los informantes (Aciel) eligió la carrera de sociología como primera opción, independientemente de que, tal como se mencionó en el apartado anterior, ya existía cierta afinidad por la disciplina.

4.3.1 Elección por la influencia de profesores

El papel que juega un profesor en el proceso formativo de un estudiante es fundamental, aunque su función principal se asocia con la transmisión de conocimientos requeridos dentro del currículo de una institución educativa, estos agentes ejercen una influencia retórica sobre los sujetos transmitiéndoles o proponiéndoles modelos de identidad. Es decir, se convierte en un referente para los estudiantes, no sólo en un proceso formativo interno, sino también en su vida cotidiana. El proceso de elección de una carrera es complicado para el aspirante debido a que no solamente se trata de cursar y pasar un nivel educativo más, sino que se asocia a un proyecto de vida, se reconoce como el puente que conduce al ejercicio profesional, a lo que se espera ser y hacer a futuro, es por ello que el gusto que uno tiene hacia la carrera que elegirá es fundamental. Como se mencionó en el apartado anterior, el gusto se desarrolla de distintas maneras, y una de ellas es a través de la experiencia que uno tiene en clases, ya sea, por una materia que tuvo, o bien, por la influencia de algún profesor. Este mismo procedimiento puede suceder cuando uno decide elegir una carrera. No obstante, estas decisiones no son lineales ya que hay una serie de factores que entran en juego y hacen más complejo ese proceso.

La sociología como una carrera sin reconocimiento

Julián: De Administración a Sociología

La carrera de Administración poco se asocia con una licenciatura como la sociología, ¿cómo fue que Julián pasó de una carrera a la otra? Primeramente hablaré brevemente de su caso. Él estaba interesado en la sociología desde que cursaba la preparatoria debido al gusto que desarrolló al cursar la materia, sin embargo, la falta de reconocimiento social sobre el ser y hacer del sociólogo, lo llevaron a considerar otras opciones: menciona “es que la primera carrera que yo quise estudiar era sociología pero todo el mundo te dice ‘no, ¿de qué vas a vivir?, ¿en dónde vas a conseguir empleo’, y es que es una carrera poco valorada”. Ya lo mencionaba Machuca (2008) cuando dice que los sociólogos en la actualidad adolecen de reconocimiento en varias esferas. Y es que el reconocimiento es fundamental para la

construcción de la identidad de un sujeto, puesto que éste la construye con y a través del otro. Es por eso que Julián elige otras opciones que sí contaban con reconocimiento social:

La primera vez que intenté estudiar aspiré a Psicología porque quería estudiar psicología social, pero no entré. Después hice trámites a Derecho y no fui al examen, y después me fui por lo más sencillo y entré a Administración [en el CUCEA], ahí al primer intento entré. Estudié hasta 4to semestre porque no me gustó, no generaba ideas, no generaba nada, nada más era como de: lo lees, lo repites y lo practicas (Julián, plan 2004).

Dentro del imaginario colectivo, profesiones como Psicología, Derecho, Administración o Medicina son carreras que tienen un espacio casi garantizado dentro del campo laboral, eso a su vez las hace carreras con mucha demanda. Aunque en el caso de Julián, Psicología sí era una carrera que le llamaba la atención, el puntaje requerido fue un problema para entrar. El hecho de que él haya hecho trámites a varias carreras, habla de una exigencia externa, es decir, de una necesidad de cursar una carrera, sea cual sea. De ahí que, aunque Administración no era una carrera que le llamaba la atención, la eligió debido a que el puntaje que se requería era menor, es decir, había más posibilidades de ser admitido.

Retomando la importancia del gusto o “pasión” que el sujeto tiene por la carrera que se está cursando (el cual se desarrolla o pierde en la misma práctica universitaria) encuentro que, en el caso de Julián, le afectó al grado de desertar. Su experiencia en la carrera de Administración dentro del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA), principalmente por las materias que cursaba, lo llevan a considerar como opción estudiar sociología:

[...] ya desde 3er semestre [de la licenciatura en Administración] tenía la inquietud de estudiar sociología, porque siempre era lo que yo había querido estudiar, entonces comencé a ver qué tenía que hacer para cambiarme de centro universitario, me pedían otra vez hacer el examen completo y lo volví a hacer y entré (Julián, plan 2004).

Para elegir la carrera de sociología como opción, fue necesario para él tener como referente las palabras de un profesor que tuvo durante la preparatoria, dice “tuve muy presente lo que dijo el profesor de historia en la prepa 12, él siempre nos invitaba a seguir lo que quisiéramos,

lo que nos llamaba, no importaba que nos pagaran o no”. Para él era importante retomar las palabras del profesor como un impulso para estudiar sociología, tomando en cuenta que uno de los motivos principales por los que no había aspirado a esa carrera antes era por la falta de reconocimiento. Tal es el caso que, una de las frases que le fueron significativas fue “no importa que nos pagaran o no”. Esto habla que dentro de su imaginario la sociología era una profesión con pocas oportunidades laborales, a diferencia de las otras a las que había aspirado. Sin embargo, el gusto por la disciplina fue más importante para él en ese momento de su vida, dice “voy a hacer lo que él me dijo, voy a seguir lo que yo quiero”.

4.3.2 Elección por autores

Así como hay personas que eligen la carrera por la influencia de algún profesor, hay quienes lo hacen por el acercamiento que tienen a algunas lecturas, que si bien pudieron haber sido adquiridas o recomendadas por algún profesor, amigo o familiar, son las mismas lecturas las que conducen al mundo de la disciplina. Claro que este acercamiento no sería posible si no estuviera la curiosidad del mismo lector. En el caso de Pamela, la elección de la antropología se dio por el acercamiento a ciertas lecturas.

Pamela: De Antropología a Sociología

Ella sabía de la sociología, sin embargo no le llamaba la atención. Al salir de la preparatoria, a sus 18 años, se sentía más identificada con biología marina pero la carrera estaba fuera de la ciudad. Como en ese periodo estaba embarazada, salir de Guadalajara no era una opción, principalmente por los gastos que implicaban. Debido a que fue una madre joven, durante dos años se dedicó exclusivamente a trabajar y cuidar a su hijo. A sus 20 años, retoma la posibilidad de entrar a una carrera. Su segunda opción fue la antropología. Ella elige esa carrera debido a que desde la secundaria fue una persona lectora y fue así como supo de la antropología y le gustó:

Yo había escuchado de Marx, sabía cosillas, o sea, cosas bien básicas, y él [un profesor de español de secundaria] me pasó un libro que era de otro autor que hablaba

de Marx (más de su obra), y luego me regaló el de Marx para principiantes y cosas así, y ya de ahí me puse a buscar más. A partir de Marx empecé a leer a autores que tenían más que ver con antropólogos y empecé a investigar y se me hizo bien chida la chamba que hacen, y fue así, me gustó (Pamela, plan 2004).

Antropología era una carrera que le interesaba cursar sin embargo ya no se impartía la carrera en Guadalajara, entonces ella tuvo que considerar otras opciones que le parecieran afines, tales como sociología.

[...] y ya fue cuando dije: si no se puede eso, pues sociología. Me gustaba leer, investigar, se me hacía chido el tema de la sociedad porque es todo, y vi la carrera y lo que te presentaban en ese entonces se veía bien. Yo pensé que iba a aprender un chingo, que iba a haber weyes bien cabrones que te iban a enseñar un chingo de cosas a los que les iba a aprender un chingo de cosas y no pasó eso (Pamela, plan 2004).

A diferencia de otros informantes, ella eligió sociología por lo que la carrera le iba a aportar en términos teóricos; le interesaba aprender a investigar desde una perspectiva teórica, más que práctica. Asimismo, su acercamiento al tipo de lecturas antropológicas tenía una marcada orientación marxista. A pesar de ello, parece que esa inclinación teórica, tiene que ver más con una cuestión formativa o de adquisición de conocimiento, más que ideológica. Finalmente ella remarca que deseaba “aprender un chingo” en la carrera de sociología. Aunque ella no tenía claridad de lo que era y hacía la sociología, sí tenía expectativas de lo que iba a aprender de ella.

4.3.3 Elección por oferta de la carrera

La elección de una carrera, en muchas de las ocasiones, está relacionada con dos aspectos: la orientación educativa y el mercado laboral. Esta orientación no siempre se relaciona con la orientación vocacional, en el sentido de que, tal como se ha mencionado anteriormente, pocas veces se logra empatar lo que uno desea estudiar (por el motor del gusto o afinidad por la carrera) con lo que uno puede ejercer, ya que hay varias carreras que carecen de reconocimiento social. En ese sentido, muchos de los estudiantes que eligen una carrera lo

hacen por razones económicas, esto hace que se concentre la matrícula en algunas carreras (Gutiérrez, 1999: 31), sin embargo, también hay ocasiones en que, justamente el desconocimiento que se tiene de la carrera se convierte en un aliciente para su elección.

Elena: La sociología como una carrera atractiva por inusual

Elena había estudiado veterinaria, sin embargo, debido a su experiencia en la carrera decidió salir. Al renunciar a esa licenciatura buscó otras opciones en distintos centros universitarios: Psicología en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS); Historia y Geografía en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH), donde también se encuentra la carrera de sociología. Aprovechando la ida, decidió dar un vistazo en los distintos departamentos del centro universitario, y fue así como llegó al departamento de sociología. Aunque ella había tenido clases de sociología en la preparatoria, ella no la reconocía como carrera, dice “ni siquiera sabía que existía sociología como licenciatura, sinceramente”, sin embargo, eso no fue un impedimento para acercarse a ver de qué trataba:

[...] me puse a ver los programas de estudio, y el programa de estudios me llamó la atención [...] no sé qué pensaba que se hacía en investigación pero a mí me emocionaba. [...] Además de las pláticas que tuve con algunos profesores de sociología, eso también me ayudó a decidirme por ésta en lugar de las otras. También esa idea de ser diferente, como que yo sentía que toda la gente va a las carreras más comunes, ¿no? Y yo decía ¡pues esto es como ‘fuera de’ en el barrio! O sea, no quería pertenecer al barrio, y ya agarré sociología (Elena, plan 1994).

En el caso de Elena, hubo tres factores que influyeron en su elección por la carrera de sociología. Por un lado el plan de estudios, que le pareció atractivo, por otro lado, la experiencia con los profesores que tuvo de sociología. La imagen que ella tenía de ellos se convirtió en ese momento en un modelo de sociólogo que le agradaba, lo cual impulsa el interés; y, finalmente, el “ser diferente”. Elena proviene de una familia que vivía en una zona periférica, ella quería diferenciarse del entorno al que pertenecía. Finalmente, tal como lo menciona Espósito (1998) y otros teóricos de las identidades, el individuo no sólo construye su identidad con la relación entre el yo y el otro, sino también a partir de la diferencia que

construye con éstos. No obstante, ninguno de esos factores fueron los más determinantes para decidirse por sociología:

[...] la forma en que me vendieron la carrera, en la que me la ofrecieron, eso también me hacía ojitos. Te decían ‘puedes trabajar en las empresas resolviendo conflictos que no resuelve ni un psicólogo, ni un administrador, ni un ecónomo’ recuerdo mucho eso, que nos decían que íbamos a resolver cuestiones más complejas de las relaciones laborales y eso fue lo que yo dije ¡aquí es!, pero después fue otro rollo. Me gustó la idea de poder resolver conflictos laborales y que, según nos decían, se ganaba mucho dinero (Elena, plan 1994).

Para Elena, la sociología era una opción formativa y laboral, que a su vez ofrecía mejoras sociales, como era la “resolución de conflictos laborales”, es decir, dentro de su imaginario, esa carrera no sólo le aportaba conocimiento y solvencia económica sino que mantenía una ideología que ella compartía. Este caso refleja que la falta de reconocimiento no necesariamente es un impedimento para aspirar a una carrera. La oferta educativa cumple un papel importante para generar el gusto o atracción por alguna carrera, principalmente cuando se busca poner en armonía la formación con el ejercicio profesional.

3.3.4 Elección por estudiar una carrera

Así como hay carreras que tienen exceso de demanda matricular y eso deja a muchos aspirantes fuera, también hay otras carreras que a falta de demanda matricular, se convierten en una opción de estudio para aquellos que no tuvieron el puntaje requerido en la que aspiraban cursar. Este es un caso común en la licenciatura de sociología de la Universidad de Guadalajara. Muchos de los estudiantes de la carrera la eligieron como segunda opción, tal como lo muestran los casos de Ximena, Laura y Pablo.

La sociología como carrera comodín.

Ximena: De letras a sociología

Ximena quería estudiar letras, desde secundaria se familiarizó con la poesía y gozaba de escribir y leer. A pesar de ello, el puntaje que exigía la licenciatura en letras fue un obstáculo para ella, aunque no intentó hacer el examen, decidió estudiar Periodismo, porque de alguna manera veía que ahí podía realizar esa actividad de leer y escribir que tanto le gustaba. No obstante, la situación económica familiar le impidió continuar con los estudios y eso la llevó a dejar un tiempo sin estudiar. En ese periodo ella trabajaba en una tienda de ropa de una plaza. En ese periodo ella reconsidera la posibilidad de estudiar otra carrera, principalmente, porque dice “no me pienso quedar aquí ganando mil quinientos pesos al mes o a la quincena (no recuerdo cuánto ganaba)”. Y es que el panorama laboral cada vez era más precario para las personas que no tenían como mínimo la licenciatura. Esto era una exigencia económico-política, que generaba una necesidad de incrementar los estudios, principalmente para mejorar el nivel económico:

Empecé a ver opciones [de carreras] y dije ¿Letras? pues sí pero, no, hay algo que no me late y que no sé qué [...] Luego vi el currículum en sociología. Entonces dije: en sociología voy a escribir, y voy a aprender un montón de cosas que no sé (porque de verdad no sé), y me fui a sociología. [...] Y claro para entrar a sociología se requería un puntaje mínimo y..., digo, no me fui por eso pero sí salí por eso ahí en sociología, y..., pues ahí anduve (Ximena, plan 2004).

Aquí hay cuatro factores centrales para la elección de la carrera de sociología: a) la necesidad de tener un mejor ingreso; b) en relación a lo anterior, la necesidad de hacer una licenciatura; c) que la licenciatura cumpliera con su interés vocacional (la lectura y la escritura); d) el puntaje, que al hacer trámites pudiera ser admitida. El plan de estudios sólo era el medio para realizar su gusto por la lectura y la escritura. Asimismo, identifiqué que las decisiones de Ximena están basadas en lo que los distintos contextos le ofrecen o exigen. Ella no contó con una buena orientación por parte de su familia para saber qué carrera elegir o qué podía hacer para entrar a la que ella quería.

Asimismo, el miedo por no ser admitida en Letras se relaciona, además de con el puntaje requerido, con que ella tenía el referente de que su hermano no había entrado a la carrera de ingeniería. La familia es una figura que cumple un papel central en el proceso de socialización de un sujeto, en el modo en que éste asume roles, costumbres, valores y acciones. El otro referente es un referente clave que influye en el pensamiento del sujeto y, a su vez, lo conduce a la acción. Desde el planteamiento de Berger y Luckmann, la socialización primaria se da principalmente en la infancia, cuando el individuo tiene un primer acercamiento al mundo. Esa influencia inicial, se puede mantener, tanto latente como manifiesta, dependiendo el grado de interiorización de los saberes, conocimientos, costumbres y valores que el sujeto adquirió. Menciono lo anterior debido a que Ximena prefirió no intentar entrar a Letras. Y es que la pasividad, la inmovilidad, la falta de iniciativa o la falta de agencia, también es algo que se aprende con los otros.

Pablo: De Artes a Sociología

Pablo elige sociología principalmente por una necesidad de incorporarse al campo laboral. A sus 23 años entró a una prepa abierta debido a que no pudo concluir sus estudios en el SEDART, él siempre mantuvo su interés por las artes, sin embargo, ya no aspiró a entrar a una carrera de ese perfil. En el periodo que cursa la preparatoria abierta estaba desempleado, entonces un amigo suyo lo invita a Brasil por dos meses. A ese viaje fueron otros dos amigos suyos, uno desempleado, al igual que él. Cuando regresan, uno de los amigos les consigue trabajo en el Centro de Estudios Estratégicos para el Desarrollo (CEED) por medio de su papá (quien había sido rector de la universidad). Sin embargo, de los cuatro que consiguieron trabajo, sólo él no pudo tener contrato debido a que no contaba con una carrera universitaria. A pesar de ello, él pudo entrar subcontratado como asistente de Mara Robles, quien tenía una columna en el periódico de la UdeG:

[...] yo leía, pero ahí me di cuenta que no sabía escribir, veía mis faltas de ortografía, que no tenía coherencia lo que tenía en mis párrafos, estaba muy mal. Entonces, pues nos pusieron a un tipo que es una lumbrera, un jefe que dirigió la carrera de ingenierías

que se llamaba Levine, y ése me hizo escribir, y ahora sí que: la letra con sangre entra (Pablo, plan 2004).

Aprender a escribir fue algo que lo marcó tanto que, cuando entró a la licenciatura de sociología, fue una de las cosas que más lo preocupaban como estudiante, y por las que más abogó para tener en la carrera, pero esto es algo que se hablará en el siguiente capítulo. Además de los aprendizajes adquiridos en el CEED, el impulso mayor para considerar estudiar la carrera de sociología se debió a que era subcontratado por no tener estudios universitarios:

[...] fue la primera vez que yo me enfrenté, que yo dejé mi onda hippie de Silvio Rodríguez, Cuba, y dije ‘yo no tengo credenciales, no tengo un papel para que a mí me contraten, no tengo contrato, no sé escribir’, o sea, no tengo capacidades para hacer nada. Entonces me dijo Pablo (mi amigo): mi papá es sociólogo, ¿por qué no estudias sociología? No tenía la menor idea de qué era, pero se me hacía aburridísimo, porque fuimos a la presentación de un libro de Marco y decía “para qué chingados le importa a alguien saber si a la gente le interesa o no votar, yo decía ¿para qué sirve esto? Y es que yo tenía muchas prenociones.

La carrera de sociología no había sido una opción que él buscó, como otros lo hacían, sino que su primer acercamiento fue por medio de su amigo (el otro significativo). Asimismo, a pesar de que no le parecía atractiva la carrera “me parecía a mí en ese momento como comprender cosas obvias”, decidió buscar la forma de adaptar su interés o gusto por las artes con la sociología:

[...] yo quería hacer artes plásticas, pero hubo un momento en Guadalajara en donde el Arte Contemporáneo comenzó a ser muy relacionado con cuestiones conceptuales, instalaciones, performance y todo eso, y eso a mí no me interesaba. Y en la sociología encontré también una puerta para comprender un fenómeno, que era lo que estaba pasando con lo que a mí me gustaba, el arte, la pintura y la plástica frente al arte contemporáneo (Pablo, plan 2004).

Poder mezclar el estudio de una carrera por la necesidad de adquirir un contrato en donde trabajaba y a su vez, lograr estudiar algo que le gustaba en una carrera que no era del todo

agradable para él al inicio, fueron dos factores centrales para la elección de la carrera de sociología. La necesidad de hacer una carrera no es exclusiva de Pablo, sino que, como ha sido mencionado en anteriores ocasiones, es una propiedad que emerge de una demanda laboral, un modelo económico que limita las oportunidades de empleo bajo un esquema de ‘profesionalización’. Este aspecto ya lo mencionaba Bourdieu cuando habla del capital cultural y cuestiona la validez de los títulos como representación del conocimiento.

En suma, es interesante ver cómo, a pesar de que inicialmente no le gustaba la disciplina, ni entendía bien de qué se trataba, Pablo hizo uso de la lógica estratégica, es decir, la capacidad estratégica para lograr complementar las artes con la sociología. Finalmente, él se sentía seguro con la elección debido a que con esa carrera veía oportunidades de trabajo seguras: “Me sentía cobijado con esta gente que conocía, ¿no?, con Mara, entre otros. Era gente que hacía investigación y que me podía contratar, entonces eso no me quitaba el sueño”. Dentro de su imaginario se visualizaba con una estabilidad laboral debido al capital social, es decir, contaba con ciertos recursos por hacerse parte del equipo de trabajo del CEED en la UdeG. Sólo hacía falta, desde su perspectiva, adquirir el título de una licenciatura (el capital cultural en tanto estado institucionalizado) para consolidarse como miembro interno.

Laura: La sociología como alternativa social

Laura estaba indecisa entre Literatura, Teatro y Sociología. Sin embargo, dos elementos fueron los que la orientaron por la sociología: el imaginario de obtener mejores oportunidades laborales que en las otras dos carreras, y la idea que tenía del ejercicio profesional del sociólogo. Ella había quedado embarazada a los dieciséis años y eso condicionaba de manera directa o indirecta sus decisiones. No obstante, independientemente de eso. Desde la secundaria, Laura desarrolló el gusto por las ciencias sociales y las artes. Con el padre de su hijo comenzó a realizar actividades de intervención social. Participaba, junto con su pareja en organizaciones sociales que se hacían en el tianguis cultural, además realizaba otras tareas participativas dentro de la preparatoria. Aunque esas actividades influyeron en su elección por la sociología, principalmente porque algunas de las integrantes de los colectivos del tianguis cultural estudiaban esa carrera, ella se decidió por sociología por otros motivos:

[...] en aquel entonces había un librito que te vendían, que era como la orientación para que supieras de qué se trataba cada carrera que ofrecía la UdeG, cuando yo la leí dije ¡yo me muero por estudiar teatro o estudiar letras!, pero luego fue como una pequeña crisis porque dije: ¡Es que de teatrera me voy a morir de hambre, y ya tengo un hijo!, porque en ese entonces ya me había separado de mi pareja o estábamos en ese trueno. Aunque en ese momento estaba entusiasmada por estudiar letras, luego dije ¡ay, ni modo que vaya a ganar por escribir! [...] Con la sociología, la idea que tenía (por la gente que conocía de filosofía y de letras y de sociología), era que podrías trabajar escribiendo en periódicos o que podría trabajar haciendo investigación o en asociaciones civiles, o sea, que sí había chamba. Y es que yo también tenía una idea romántica acerca del sociólogo, yo me decía ¿qué es lo que más necesita nuestra sociedad? ¡Sociólogos, se necesitan sociólogos! Entonces, aunque ya había hecho trámites a letras, sin esperarme a que me dieran los resultados tramité mi cambio a sociología (Laura, plan 1994).

Para Laura la oportunidad laboral era clave para elegir una carrera. Es interesante que tanto Pablo, Elena como ella, veían que la sociología era una opción para adquirir un trabajo una vez concluyendo sus estudios. La idea que había construido Laura sobre la carrera se relaciona con el reconocimiento que tenía esa disciplina en el entorno que ella transitaba, y lo que ella había observado en la experiencia de los otros que ella conocía. Ese referente, “el otro”, es fundamental para respaldar y construir una idea sobre la carrera y a su vez, para elegirla. Por otra parte, la carrera de sociología contaba con otro elemento simbólico que no se relacionaba con lo económico: podía hacer algo por la sociedad. Desde su perspectiva, la sociología era necesaria para mejorar las condiciones de una sociedad. De ahí que, aunque veía la investigación como parte del plan de estudios, ella tenía mayor interés en la intervención:

No sabía bien a qué se refería con lo de la investigación por ejemplo, pero me sonaba interesante. Yo decía ¡ay, está chido!, pero sobre todo yo me veía en la calle, me veía haciendo cosas con la gente; organizando cosas. Mi referente eran los colectivos en los que yo había participado, yo decía ¡bueno, siendo socióloga supongo que voy a seguir haciendo esto! (Laura, plan 2004).

Finalmente, aunque la sociología no era la primera opción de las tres que tenía contempladas, se convirtió en la mejor de ellas: por cuestiones ideológicas, en tanto que su referente de sociólogos eran miembros de colectivos; por cuestiones laborales, porque veía oportunidades de ejercer en distintas áreas; y por cuestiones personales, puesto que buscaba mejorar las condiciones de vida de ella y su hijo.

4.4 La sociología y su mercado de trabajo

El tránsito de la carrera al campo laboral es fundamental para un estudiante universitario, principalmente en el proceso de construcción de su identidad como egresado. Al concluir los estudios universitarios se espera poner en práctica los conocimientos adquiridos y habilidades desarrolladas en la formación. Para ello es necesario tomar en cuenta los distintos espacios en los que puede ejercer su profesión. En este apartado se mencionará brevemente el mercado de trabajo que tiene o se espera que tenga un sociólogo.

4.4.1 Campo laboral del sociólogo

El oficio del sociólogo normalmente se asocia con la investigación o la docencia, de ahí que muchos aspiran a ser investigadores y ejercer como tales en instancias académicas o de investigación social. No obstante, los espacios en los que puede ejercer un sociólogo son más heterogéneos. Así como hay instancias de investigación social, tales como el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), o el Instituto de Investigación Social (IIS); también hay instituciones no académicas en las que puede ejercer un sociólogo, tales como: a) Dependencias estatales, tipo el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), o Instituto Jalisciense de las Mujeres (IJM); b) Consultoras tanto especializadas en análisis de mercado como en estudios de opinión pública; c) Empresas privadas; d) Asociaciones Civiles u Organizaciones No Gubernamentales; entre otras. En ese sentido, el escenario de la sociología local debería ser menos incierto, aunque eso depende del campo laboral del cual dispone.

4.5 Conclusiones

La elección de la carrera se ha convertido en una tarea difícil para los jóvenes, por un lado, porque cada vez existen más opciones de estudios profesionales y, por otro, porque la demanda universitaria es mayor y las posibilidades de acceso se reducen, principalmente por la concentración de estudiantes en algunas carreras, y eso a su vez eleva el puntaje requerido para entrar. Así bien, la elección de una carrera se complejiza cuando entran en juego factores económicos, familiares, culturales y psicológicos. Bajo este panorama los otros significantes (profesores, amigos, familiares, entre otros) cumplen un papel importante en el proceso de elección.

Así como la modernidad trajo consigo cambios en el modo de entender la identidad de los individuos, en tanto que ésta deja de ser una identidad social, fija y adquirida casi de manera impuesta por los otros, y pasa a hablarse de una identidad personal, más compleja, más emergente y cambiante en el transcurso de la vida de los individuos. En el caso de la vocación, me parece que sucede algo similar. Ésta ya no puede ser entendida como un llamado o inspiración individual que deberá llegar algún día, sino más bien como una inclinación que tiene un sujeto hacia un tipo de profesión al hacer conciencia de sus gustos, intereses y habilidades personales, pero que ésta no es estática, sino que se construye y reconstruye mediante la experiencia de los sujetos en relación con múltiples factores externos e internos.

La elección de la carrera de sociología fue un proceso difícil para la mayoría de los informantes. Cada uno llegó a ella por razones muy diversas. Algunos, como Laura, Pablo y Elena, entre otras cosas, buscaban mejorar sus condiciones de vida, y veían la sociología como una opción alternativa pero viable, mas para ninguno de ellos fue la primera opción de carrera. Esto sucedió en la mayoría de los casos, la sociología no era una carrera que se eligió como parte de una orientación vocacional, sino por otros factores que impulsaron la decisión de los informantes. Ximena, por ejemplo, buscaba estudiar una carrera que le permitiera leer y escribir ya que no veía posibilidades de entrar a Letras. No obstante, están los casos de Aciel y Julián que son la excepción. Aciel eligió la carrera de sociología como primera opción ya que él tenía como referencia la experiencia de su hermano (quien estudió sociología y la ejercía). Julián, por su parte, se tardó en elegir sociología (a pesar de la inclinación que él

sentía hacia ella), debido a la falta de reconocimiento social que tenía esa profesión y el panorama laboral incierto que él veía.

Por otra parte, también encuentro que Pablo, Laura, Pamela e Iván habían dejado tiempo sin estudiar antes de aspirar a la carrera de sociología, y que Ximena, Elena y Julián, habían dejado una carrera trunca antes de intentar entrar a sociología. A la par de ello, en la mayoría de los casos había precariedad laboral familiar, muchos provenían de familias monoparentales y trabajaban y estudiaban por necesidad. En el caso de Pamela y Laura, ellas además fueron madres y trabajadoras antes de aspirar a la carrera de sociología. Con esto intento plantear una relación directa o indirecta entre el tiempo sin estudiar, la deserción escolar y el contexto familiar. La necesidad económica pone como prioridad el trabajo antes que la educación, más aún cuando se trata de madres jóvenes o solteras. A su vez, la precariedad laboral para los jóvenes genera una necesidad de elegir una carrera bajo la expectativa de mejorar las condiciones económicas de vida. La deserción comprende otros factores, aunque el caso de Ximena se relaciona claramente con su condición familiar y económica, ya que ella dejó la carrera de periodismo por la necesidad económica.

Como se pudo mostrar en los apartados anteriores, el proceso de elección de una carrera es muy complejo, principalmente cuando se trata de licenciaturas como la sociología, ya que depende de varios factores: a) el contexto de vida del sujeto, b) la influencia de los otros, c) el agrado que tiene el sujeto por la profesión, d) la información o conocimiento que tiene o adquiere sobre la carrera, e) el reconocimiento social de esa licenciatura, f) la oportunidad laboral, entre otros. Además de eso, depende de la experiencia vivida de cada sujeto y la manera en que, desde su subjetividad, permite que cada uno de esos elementos influyan en su elección. Aunque la situación económica y familiar no sean determinantes.

El imaginario que tenían algunos de los informantes (Laura, Elena y Julián) respecto al “ser” y “hacer” del sociólogo también influyó en la elección. Ellos asocian la posibilidad de cambio social con la disciplina. Los tres construyeron esa idea por medio de los otros significantes. En el caso de Julián se debió a su experiencia en la clase de sociología durante la preparatoria, Laura conocía a sociólogas que participaban en colectivos, y Elena desarrolló esa imagen por quienes le ofrecieron la carrera en el departamento de sociología. Si bien la mayoría no tenía claridad de lo que era la sociología, sí tenían expectativas de lo que iba a

ser como carrera y lo que les iba a ofrecer como profesión. Esto me lleva a pensar que, aunque no había un reconocimiento familiar o social de la disciplina, sí había un reconocimiento simbólico que se había adquirido en otro lugar y de otra forma.

Independientemente de las razones que motivan a un sujeto a estudiar la carrera, lo que es un hecho es que su elección es difícil debido a que tiene implicaciones identitarias, no sólo para sí mismo sino también para los otros. Cuando uno cursa una carrera deja de ser sólo un individuo ante los ojos del otro (o los propios), sino que adquiere una forma de ser identificado por los otros a partir de lo que es y sabe hacer. De ahí que surja esa idea de vocación como un llamado. Más allá de la perspectiva religiosa, se asocia con algo que tiene el sujeto como parte de sí y lo lleva a hacer ciertas cosas. Asimismo, esa etiqueta social abre y cierra un abanico de oportunidades laborales, de relaciones sociales, entre otras cosas.

Por último, la función de una carrera es formar a un individuo, no solamente para hacer, sino también para ser. Ese hecho remite a pensar necesariamente en la construcción identitaria durante el proceso formativo universitario, aspecto que será abordado en el siguiente capítulo. Allí mostraré precisamente los distintos elementos que entran en juego en el proceso de construcción de las identidades de los sociólogos en el escenario universitario: la importancia que tiene la formación recibida, el hacer de los profesores, la participación del grupo y el entorno escolar en ese proceso y el impacto que genera en ellos esa experiencia.

Capítulo V. La construcción de la identidad del sociólogo en su tránsito de la escuela al campo laboral

Bourdieu plantea que la escuela no solamente reproduce la desigualdad social, las contradicciones de la sociedad y las relaciones de poder, sino que también produce capital cultural. Asimismo, el autor plantea que en la escuela se forman disposiciones duraderas que tienden a reproducir prácticas, creencias y formas de ser afines a los intereses de la clase dominante, en este caso, la escuela. Desde esta perspectiva, las disposiciones adquiridas eran concebidas como ideas que estructuraban la identidad del individuo. La elección de una carrera se relaciona indirecta o directamente con la adquisición del capital cultural durante su proceso formativo previo, tanto en el hogar, en su entorno, como en la escuela. Los casos que se presentan a continuación muestran que ese proceso es complejo, y que a su vez depende de la experiencia y actuar de los sujetos dentro de cada contexto y espacio de interacción, así como de las necesidades, intereses y posibilidades que estos tienen para elegir.

5.1 La construcción de identidad del sociólogo en el aula

El análisis de este apartado se llevará a cabo revisando el plan de estudios, las condiciones del salón de clase, el dominio que tiene el profesor sobre la materia, el modo en que se imparte la materia, el bagaje cultural del alumno, la participación de los compañeros y el interés, como factores que inciden en el proceso de construcción identitaria dentro del aula.

El espacio universitario es un lugar en el cual se producen interacciones con el otro, con aquellos que conforman la sociedad universitaria: alumnos, profesores, coordinadores, directores, administrativos, etc. Esto a su vez permite construir identidades colectivas e individuales. Quienes integran el cuerpo universitario le asignan sentido a su pertenencia al espacio universitario y, mediante un proceso dialéctico, propician la formación de los sujetos. En el aula, por ejemplo, la producción y adquisición de conocimiento se da con la interacción entre profesores y alumnos.

El aula es el espacio donde se desarrolla la etapa de formativo entre profesores y alumnos, donde se cimienta el conocimiento objetivo de la sociología como disciplina y como profesión. Con la comunicación entre profesores y alumnos es posible comprender los contenidos que se manejan en la materia, como mantener relaciones cordiales y personales entre ambos. Asimismo, los materiales con los que cuenta el profesor en el aula para impartir las asignaturas y el dominio que tiene sobre el contenido de las materias, ayudan o dificultan ese proceso. Por tanto, uno de los elementos clave es la formación y capacidad pedagógica del profesor.

Por otra parte, la participación del alumno y el interés que éste tiene por la materia (y para aprender) también es un aspecto central, también lo son la formación previa a los estudios universitarios y la vocación de estos, puesto que ayudan o dificultan la práctica educativa en la universidad y el proceso de construcción de las identidades de los egresados. No obstante, tomando en cuenta que la identidad de los egresados está en permanente construcción, vale la pena detenerse en cómo cada uno de los elementos influye en ese proceso dentro del espacio universitario.

5.1.1 El plan de estudios y sus efectos en la configuración de la identidad del sociólogo

Para poder comprender cómo se construye la identidad del sociólogo en el aula es necesario hablar del plan de estudios y a su vez del currículum escolar, ya que este último representa un proyecto en el que se expresan de manera explícita e implícita una serie de concepciones ideológicas, epistemológicas, pedagógicas y psicológicas, que expresan la orientación e intencionalidad del sistema educativo (Murillo, 2012: 1). Debido a que es un producto cultural, éste se modifica según las necesidades y exigencias sociales, políticas y económicas. Los cambios que se efectúan en el currículum afectan directa o indirectamente en la producción y construcción del plan de estudios de una carrera, ya que éste debe moldearse según las exigencias del sistema educativo. Esto se observa claramente en el Capítulo II, donde se menciona la relación entre la reforma curricular de la Universidad de Guadalajara –propuesta durante el rectorado de Raúl Padilla López (1989-1994)– y el cambio en el plan

de estudios de 1994 de la carrera de sociología de la misma casa de estudios, ya que se generan cambios estructurales, conceptuales, pedagógicos, ideológicos y epistemológicos al interior.

Con la reforma universitaria se produjeron cambios sustanciales, entre los cuales está que la orientación ideológica de la universidad deja de ser “de izquierda” y pasa a ser “funcionalista”. Anteriormente la Universidad de Guadalajara se autodefinía como una institución “de izquierda, democrática y socialista. Unida plenamente con los postulados de la Revolución Mexicana” (Zambrano, 1977: 335). Con esa orientación ideológica universitaria se crea en 1977 la carrera de sociología y su primer plan de estudios. Dentro de los objetivos propuestos en ese plan de estudios era formar a un sociólogo con una “postura crítica y que contribuyera al cambio social”. En consonancia, el contenido de las materias estaba permeado de un enfoque marxista. Por su parte, en 1994, con la reforma curricular universitaria, la ideología giró en otra dirección “el objetivo de la reforma es la actualización académica para alcanzar un nivel de excelencia y vincular críticamente a la Universidad con el cambiante entorno político, económico y cultural” (UdeG), es decir, pretendía ser una universidad de “calidad y excelencia académica” y a la vez ser “innovadora” (Acosta, 2005: 4-5). En ese sentido, buscaba articular la formación de cada una de las carreras de la universidad a las nuevas demandas y condiciones laborales. De ahí que, con el plan de estudios de 1994, se dejó de lado al sociólogo científico-académico y se buscó más un sociólogo técnico que hiciera intervención. Esto último generó modificaciones en el contenido de las materias, se redujo el enfoque marxista, se retomó a los clásicos y se introdujo la teoría contemporánea.

Esto cobra sentido si se toma en cuenta que el plan de estudios es un documento guía que prescribe las finalidades, contenidos y acciones que deben llevarse a cabo por parte del maestro y sus alumnos en el desarrollo curricular (Casarini, 1999:8). Con el plan se organizan, ordenan y seleccionan todos los aspectos de una profesión; de modo que los conocimientos que adquiere el estudiante dependen de la organización, continuidad y secuencia de las materias en relación con los objetivos que se diseñan desde el plan de estudios. En cualquier modalidad educativa, el plan de estudios constituye un recurso fundamental desde el cual se prevé, planea y organiza el proceso formativo. Su función es

presentar la estructura y los elementos que comprende la carrera; establece directrices sobre el contenido general de la misma, es decir, sirve como guía puesto que da una orientación de qué y cómo se impartirán las materias, así como del perfil de estudiantes que se pretende formar. En ese sentido, el plan de estudios permite que el aspirante tenga una noción del contenido y objetivos que tiene la carrera que pretende elegir.

De alguna manera, el plan de estudios sirve para que el estudiante tenga una orientación de lo que se pretende enseñar en la carrera, los conocimientos que va a adquirir durante su formación y el perfil de egreso. Dentro de un plan se encuentra: a) una descripción de la finalidad de la carrera o del nivel educativo, b) el tiempo que dura la carrera, c) la organización semestral (en el caso de la carrera de sociología), d) la estructuración por asignatura, e) la especificación del objetivo general y específico de cada materia, f) la cantidad de horas de teoría y práctica por materia, g) qué materias son obligatorias y optativas, h) las especificaciones sobre el servicio social y, i) opciones y requisitos de titulación (Murillo, 2012: 3).

Aunque pocos aspirantes a una carrera la eligen considerando cada uno de los elementos mencionados, quienes revisan planes de estudios sí logran construir una idea de lo que van a estudiar y cómo van a ejercer. En el caso que aquí concierne, no todos los informantes revisaron el plan antes de elegir la carrera, sin embargo, quienes sí lo hicieron se crearon expectativas a partir de lo que se mostraba en él. Aunque en el capítulo anterior se mencionaron otros motivos que influyeron en la elección de la carrera de los informantes, para Elena, Ximena, Laura, Paulo y Pamela el plan de estudios fue uno de los que incitó su decisión de entrar a la carrera de sociología.

En el caso de Ximena, comenta “vi el currículum en sociología... Entonces dije ‘en sociología voy a escribir, y voy a aprender un montón de cosas que no sé, porque de verdad no sé’, no tenía idea de muchos autores, y dije ‘sociología’ y me fui a sociología” (Ximena, plan 2004). Las expectativas de Ximena sobre la carrera se limitaban a su interés por la literatura: poder “leer y escribir”. Ella quería adquirir conocimiento a través de la lectura de distintos autores, sin embargo, reconoce el desconocimiento que tenía sobre ellos, “porque de verdad no sé”. Tanto la sociología como la antropología son disciplinas que se conocen dentro del medio científico, se logran encontrar en la venta de libros sobre temas sociales, en

las citas de autores de sociología, en revistas científicas y en algunos libros de textos escolares. Sin embargo, la sociología como profesión enfrenta un problema de reconocimiento externo a las universidades. De ahí que algunos se acerquen a la carrera de sociología de un modo azaroso.

Por su parte, Elena conoce la carrera de sociología yendo al Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH), aunque no estaba dentro de sus opciones debido al desconocimiento que tenía sobre esa licenciatura, el plan de estudios y “la forma en que le vendieron la carrera” la hicieron interesarse por ella:

[...] ni siquiera sabía que existía sociología, sinceramente. Pero dando la vuelta en el CUCSH, fui a sociología, me puse a ver los programas de estudio y me llamó la atención [...] la investigación, no sé qué pensaba que se hacía en investigación, pero a mí me emocionaba [...] pero después fue otro rollo (Elena, plan 1994).

A pesar del desconocimiento que tenía Elena respecto a la carrera, ella se creó una imagen de lo que iba a ser como socióloga a partir de que revisó el plan de estudios: haría investigación. Eso mismo la llevó a crearse expectativas respecto al “hacer” del sociólogo (independientemente de que había poca claridad en ella de lo que eso significaba). No obstante, la investigación no fue lo único que la motivó a la elección. Además de haber revisado el plan, ella se acercó al que ofertaba la carrera, quien le dijo “no, pues puedes trabajar en las empresas resolviendo conflictos que no resuelve ni un psicólogo, ni un administrador, ni un ecónomo” (Elena, plan 1994).

Este acercamiento a la sociología como profesión propició que Elena construyera una imagen de la carrera a partir de dos figuras de sociólogos (que no necesariamente son excluyentes): el que investiga y el que interviene. La primera idea surge de un acercamiento al plan de estudios, y la segunda se forma a través del otro significante: la persona que le platica del hacer del sociólogo en una empresa. Cabe mencionar que ella cursó la carrera durante el plan de estudios de 1994 -en el cual se buscaba un perfil de sociólogo más enfocado a la intervención y no tanto a la investigación-, lo cual me hace pensar que el modelo de investigación que se mostraba en el currículum era más técnico, quizás como base para la intervención. Por otra parte, su experiencia en el espacio universitario le cambió esa

perspectiva, ella manifiesta decepción cuando menciona “pero después fue otro rollo”, parece que no encontró una relación entre lo que se proponía como carrera y lo que vivió en el espacio universitario.

Pamela tampoco vio relación entre lo que se mostraba en el programa de estudios con lo que se veía en clases. A ella le parecían atractivas las materias que se mostraban en el plan de estudios, dice “se veían muy bien y ya cuando entras a clases es otra cosa. En ese momento pues sí era lo que quería. Yo me acuerdo que entré y te puedo decir que de todos los maestros que tuve solo tres eran buenos en muchos aspectos” (Pamela, plan 1994). Con eso, ella expresa una clara decepción en su formación, enuncia un contraste entre lo que esperaba obtener de la carrera y lo que realmente tuvo en ella. Pamela entró a la carrera con el plan de estudios del 2004, la modificación que se hizo en ese plan fue mínima. Uno de los cambios que se realizaron fue dejar de lado la intervención y enfocarse en la investigación. Cabe mencionar que desde la modificación del plan de estudios de 1994 se buscó tener profesores-investigadores dentro de la planta docente. Eso contrajo algunas dificultades en la formación ya que algunos profesores le daban prioridad a la investigación más que a la docencia, otros buscaban suplentes para poder cumplir con ambos deberes. Asimismo, los profesores que impartían las materias no contaban con una formación pedagógica, eso mismo afectaba en el proceso de transmisión de los conocimientos.

Por otra parte, algunos profesores no estaban de acuerdo con las modificaciones que se hicieron en el plan de estudios de 1994 ni con el del 2004, muchos cambiaban el programa de estudios mas no modificaban el contenido y modo de impartir las materias en el aula. Todos esos factores, entre otros, influían en la desarticulación entre el plan de estudios y la aplicación en el aula. Esto puede ser un problema en el proceso de construcción identitaria del egresado, principalmente si se toma en cuenta que, en el caso de Ximena, Elena y Pamela, el plan curricular de la carrera fue un factor que incidió en su elección. El medio para articular lo que se plantea como objetivo del plan de estudios para la formación del estudiante, con lo que se logra una vez que el estudiante cursa la carrera depende de varios factores: el contenido real de las materias, el modo en que se imparten, el papel formativo del profesor, el papel del alumno y el grupo, el papel de la coordinación y dirección de la carrera, entre otras cosas. No obstante, la crisis, reafirmación o construcción de la identidad de cada uno de los egresados

de sociología entrevistados, depende de muchos otros factores. Desde este planteamiento, las herramientas que adquieren los estudiantes para salir con el perfil deseado no necesariamente provienen del plan, sino de que éste se aplique en la práctica formativa del estudiante. No obstante, el plan de estudios es clave para que el estudiante se forme una idea de lo que espera de la carrera y cómo se visualiza a futuro, puesto que permite que el aspirante tenga una idea del tipo de conocimientos que adquirirá y de los principios que sustentan la carrera.

En ese sentido, el plan de estudios sirve como referente para identificar si el perfil del sociólogo propuesto se mantiene al egreso, para ello es importante considerar: las materias que se imparten, cómo y quién las imparte, así como la participación del grupo. Y es que es importante analizar cómo afecta la formación recibida en la construcción de la identidad de los egresados. A su vez, me interesa comprender cómo se fue construyendo la identidad de cada uno de los egresados de sociología que fueron entrevistados en su proceso formativo, si se mantuvo en el transcurso de su formación universitaria, si se fue transformando o cayó en crisis o si nunca se formó, así como considerar qué aspectos pudieron haber influido en ese proceso.

5.1.2 El contenido de las materias como una herramienta para el ser y hacer del sociólogo

La organización y planificación de cada materia se hace con el programa de estudios, el cual se crea con base en lo que se propone en el plan de estudios. El programa de estudios es una herramienta fundamental del trabajo docente, “es una formulación hipotética de los aprendizajes, que se pretenden lograr en una unidad didáctica de las que componen el plan de estudios, documento éste que marca las líneas generales que orientan la formulación de los programas de las unidades que lo componen” (Pansza, 1986: 17). De este modo, las materias que se imparten en una clase dependen principalmente de dos elementos: el plan de estudios y el profesor. El primero tiene como objetivo guiar el perfil del estudiante, en este caso al sociólogo, que se pretende formar a lo largo de su trayectoria en la universidad por medio de los programas propuestos en cada materia; y, el segundo busca enseñar a los estudiantes el contenido de la materia que imparte, el cual no necesariamente empata con el

programa. Aunque existe una dependencia entre ambos, el docente mantiene cierta autonomía que, a su vez, repercute en el primero (el plan de estudios), ya que puede modificar el rumbo del perfil buscado.

En ese sentido, el contenido de las materias, así como el modo en que éstas se imparten, es muy importante en la formación del estudiante de sociología, ya que es el que posibilita aclarar su orientación profesional: el ser y el hacer del sociólogo. Una forma de acercarse a este proceso es mediante la narración de los sujetos. Reconocer si estos distinguen el contenido de las materias y logran expresar los conocimientos que adquirieron en las clases o, por el contrario, si tienen dificultades para recordar lo que aprendieron en el aula.

[...] Lo que aprendí tenía que ver con el discernimiento de la lectura, que ahorita lo tengo un poco cuatrapiado. Que podía leer un texto y sentir que sí lograba discernir un poco más la idea del autor. Pero ahorita ya no [...] en metodología, pues sí, aprendí a cómo se forma un protocolo de investigación, a hacer cualitativo, cuantitativo y mixto [...] pues a redactar un ensayo, a sacar la referencia bibliográfica [...] También, como ser ‘crítica’, pero en ese sentido también era un poco visceral [...] También aprendí a respetar más la opinión del otro cuando estás debatiendo, aunque no la compartas, como a respetar esto (Ximena, plan 2004).

Esto me conduce a pensar que Ximena adquirió ciertos hábitos en la carrera que no necesariamente son un reflejo del hacer y ser del sociólogo puesto que son aspectos que pueden encontrarse en cualquier carrera: discernimiento de lecturas (sin mencionar cuáles), pensamiento crítico (visceral) y respetar más la opinión del otro. A su vez, esto refleja una carencia en la retención del contenido concreto de las materias. La ausencia de una memoria teórica es un reflejo de una deficiencia formativa, que a su vez contrae repercusiones en su noción de ser sociólogo ya que, si no hay una comprensión y retención de lo que dicen y hacen los teóricos, es difícil adquirir una imagen de sociólogo con la cual el sujeto se identifique. Por otra parte, cuando Ximena menciona que tiene “bloqueada la capacidad de discernimiento de la lectura” y menciona que “la capacidad crítica es más visceral”, habla de una deficiencia personal pero también formativa. Aunque podrían existir muchos factores que repercuten en eso (como aspectos personales, familiares o emocionales), también vale la pena considerar el papel que está jugando el profesor, así como la misma institución

universitaria, en ese proceso. Finalmente, la educación de un sujeto se compone de un ir y venir entre quienes cumplen la función de enseñar y quienes tienen el papel de aprender, es decir, tanto aprende el que enseña como enseña el que aprende. Aunque a nivel universitario la formación depende en gran medida del proceso autodidacta de los sujetos, es necesario brindar primero las herramientas necesarias para que él logre aprender cómo formarse por iniciativa propia. No todos los sujetos requieren de ese acompañamiento; sin embargo, en la carrera de sociología entran muchos estudiantes con un nivel educativo bajo, lo cual dificulta un proceso de reflexividad, postura crítica, entre otras cosas que llegan a ser fundamentales en una formación autodidacta. Pablo menciona algunas de esas carencias formativas:

[...] yo le decía a Alfredo ‘la gente no sabe escribir’, obviamente yo ya curado en salud, ya que me habían cagoteado, yo ya había aprendido y yo ya quería venir a darles de zapes a los que no sabían [...] yo decía ‘ésta es una carrera de escribir y aquí la gente tiene faltas de ortografía, los párrafos que escriben no tienen lógica, debe haber clases de redacción’ [...] Acá la gente llega a sociología y no sabe escribir, y si no sabe escribir significa que no está pensando de manera ordenada y si no está pensando de manera ordenada, esto no sirve para nada [...] yo hablé con Rogelio y le dije ‘la gente no sabe escribir’, y me dijo que ése no era su problema, que en una licenciatura hay un supuesto de que tú debes de saber escribir” (Pablo, plan 2004).

Muchos de los aspirantes a la carrera de sociología en la Universidad de Guadalajara son parte de un sector socioeconómico medio-bajo, con menor capital cultural y económico que otros sectores, lo cual se ve afectado en su proceso formativo, ya que su desarrollo educativo está mediado por esos capitales y marca una distinción, desde el planteamiento de Bourdieu. Con esto pretendo decir que las deficiencias que expresa Ximena respecto a su formación universitaria, aunque se relaciona con el modo en que los profesores imparten las materias, también hay otros factores que afectan, tales como el interés o afinidad que tiene el alumno con ciertos temas, el modo de aprender de cada sujeto, su experiencia previa a la carrera, entre otras cosas. También haber cumplido el doble rol (estudiar y trabajar) marcó su experiencia durante su proceso formativo. Ximena y Elena, mencionan que se les dificultó prestar la suficiente atención en las clases, principalmente porque no disponían del tiempo

suficiente para realizar las actividades solicitadas, entre otras cosas. La doble jornada de estudiar y trabajar, refleja su capital económico, aunque también el cultural.

Acíel, por su parte, tenía poco conocimiento y familiaridad con la teoría, esto es un problema si se toma en cuenta que en la carrera de sociología es fundamental la lectura, tanto teórica como metodológica. Finalmente, un sociólogo estudia y comprende la realidad social a través de un enfoque epistemológico, no netamente práctico e intuitivo. Menciono lo anterior porque Acíel, a diferencia de la mayoría de los entrevistados, eligió la carrera de sociología como primera opción, no revisó el plan de estudios, sino que se basó en la experiencia de su hermano, quien había estudiado esa carrera y ejercía en el gobierno. Ese referente influyó en su construcción imaginaria de lo que iba a ver y hacer en la carrera:

[...] La verdad, mis primeros dos semestres fueron complicados, pensé en salirme de la licenciatura porque al principio me hice una idea de cómo puede ser la carrera, cómo puedes salir para desempeñarte ya como profesional [...] no estaba tan habituado a la lectura, entonces, sí llegas a la sociología y de entrada te echan lecturas al por mayor, como 50 páginas de un día para otro. Y eso me costó algo de trabajo. Otro factor era la temática, llevábamos teoría, investigación, y era complejo lo nuevo que se estaba aprendiendo, y eso me empezó a desmotivar, a cansar, pero me mantuve [...] y con el paso del tiempo comencé a agarrarle el sentido y el sabor a la carrera (Acíel, plan 2004).

Acíel tenía dentro de su imaginario trabajar en algo similar a lo que hacía su hermano y ser formado con ese perfil. Eso lo llevó a una crisis de identidad profesional durante los primeros semestres, en tanto que no logró articular lo que le era atribuido en la carrera con lo que iba interiorizando como propio, debido a que no encontró relación entre lo que él imaginaba de la formación con lo que realmente era. A diferencia de los otros informantes, él no se acercó al plan de estudios, sino que entró con cierta expectativa. Pese a eso, a partir de su experiencia en la carrera, esas expectativas fueron cambiando, permitiéndole construir otro tipo de identidad como sociólogo, más enfocada a la investigación.

Por otra parte, a diferencia de Ximena, él recuerda lo que llevaba en las materias, eso lo ayudó a identificarse más con la carrera, con el ser y el hacer del sociólogo. De hecho,

Aciel reconoce que le hizo falta contar con algunas materias y contenido dentro de las asignaturas obligatorias, menciona principalmente “epistemología”, “lógica”, “redacción” y “ortografía”. Para él, la epistemología “debería ir dentro de la currícula básica” y no nada más en optativa, lo mismo opina sobre la materia de Lógica, ya que desde su perspectiva “la lógica te ayuda a ir ordenando tus pensamientos y eso te facilita mucho a la hora de desarrollar tu investigación, cualquier artículo o tus mismas materias” (Aciel, plan 2004). Asimismo, Aciel, al igual que Pablo, reconoce que los estudiantes no sabían escribir y que no contaban con las herramientas suficientes para realizar una investigación, por lo que considera necesario más acompañamiento por parte de los profesores en ese proceso:

También pienso que sí hizo falta tener un tipo de personalización en cuanto a los temas de investigación porque los profesores de metodología sí te lo explicaban y llevabas los libros de metodología, pero la verdad era complicado formular tu pregunta de investigación, tu hipótesis, tus objetivos, quizás si se pusiera más énfasis desde los primeros semestres, la verdad sería más fácil y más práctico y productivo para los alumnos, porque ya más adelante puedes ir desarrollando tu investigación (Aciel, plan 2004).

Así como Aciel, varios entrevistados expresan descontento respecto al modo en que fueron impartidas las materias. Elena menciona que cuando se abordaban a los teóricos, muchos profesores “se iban por las ramas” y perdían claridad del rumbo que llevaba la materia. Asimismo, Iván, menciona que había mucha libertad para hablar “sin mayor esfuerzo reflexivo o crítico”, lo cual dispersaba la clase. Ante esas deficiencias formativas se crea la necesidad de ser autodidacta. En ese sentido, la capacidad de agencia del estudiante es fundamental en esta carrera:

De hecho, yo conforme pasa el tiempo me he subjetivado más como sociólogo, tengo sed de volver a leer a Weber, de repensar los conceptos ahora que ya tengo más experiencia en la clave de coyunturas políticas, o sea ¿qué pasa? En términos de Weber, de Rousseau, de Stuart Mill, de Habermas. Y es que pienso que desaprovechamos mucho la carrera, pienso [...] Porque tenemos muy poca experiencia empírica, entonces cuando nos cae la teoría la vemos como un ladrillo. Y se ve totalmente desvinculado. Hace sentido que sean los clásicos, que hay que leerlos

de cajón, pero cuando te das cuenta de la vigencia es cuando te pesa no haberlos leído bien (Pablo, plan 2004).

Pablo habla de dos hechos importantes que se relacionan entre sí: la falta de iniciativa de los estudiantes para aprender lo que veían en las materias y la dificultad de apropiarse del contenido teórico debido a la ausencia práctica, es decir, la dificultad de poder vincular la teoría que se veía en las clases con la realidad social de la época. Es importante reconocer la necesidad que tiene un estudiante de contar con el apoyo de un profesor, aún si se trata de licenciatura, para poder tener un buen desarrollo formativo, más aún cuando se trata de una carrera como la sociología, en la que se requiere de un pensamiento abstracto y reflexivo, habilidades que pocos adquieren antes de entrar a la carrera, “No teníamos discusiones de nivel, ellos no eran capaces de retomarlas; las carencias que ya trae uno de educación básica, está de terror, o sea, antes algunos hemos podido pasar a posgrados” (Pablo, plan 2004). Esto no es un problema que compete y afecta meramente el proceso formativo de un estudiante, sino también en la incorporación al mundo laboral, es por eso que me parece fundamental atender ese problema. Aunque lo ideal sería que esto se fuera resolviendo desde la formación básica y media superior, me parece un deber de la educación superior resarcir esas carencias formativas para que los estudiantes salgan con un mejor nivel académico.

Por otra parte, además de las deficiencias formativas previas a la carrera de sociología, tales como la comprensión lectora y la escritura, durante la carrera no contaron con algunas herramientas que ellos consideraban fundamentales, tales como la práctica: el trabajo en campo, la relación entre la teoría y la realidad social.

[...] Nunca hacíamos prácticas ni nada, o sea, todo lo que veíamos era teórico. Y, por ejemplo, cuando yo me enfrento al campo laboral, que fuimos a hacer un recorrido por unas colonias. Una chamba sociológica, pues. Yo me enfrento con muchas cosas, que la realidad es muy distinta a todo lo que se dice en la teoría [...] y creo que eso le hace mucha falta a la carrera de sociología, la práctica, no hay nada (Ximena, plan 2004).

En una carrera como la de sociología o la de antropología, el trabajo de campo se convierte en una práctica indispensable en la formación, en el proceso de enseñanza y aprendizaje

metodológico (aun si éste fuera técnico). Finalmente, el trabajo en campo posibilita un mayor acercamiento entre la teoría y la realidad social en el tiempo y espacio concreto en el que viven los estudiantes, “la metodología tradicional basada en el libro de texto y la clase magistral se revela insuficiente cuando en la enseñanza se pretende abordar la infinita diversidad del mundo físico y de la complejidad creciente de las relaciones sociales y del comportamiento humano” (Tetelbum, 1978: 84 citado por Milano y Lesseur, 2006: 236). De algún modo, la metodología tradicional se convierte en un resultado del aprendizaje memorístico, no se considera el desarrollo de estrategias metodológicas para el trabajo de campo al abordar un problema concreto en un contexto específico, tales como la sensibilización, el análisis y la vinculación o distanciamiento entre la teoría y la práctica.

Tomando en cuenta que la realidad social es muy compleja y se encuentra en constante movimiento, acercarse a ese conocimiento es una tarea difícil. De ahí que, entre más actualizados estén los contenidos teórico-metodológicos, y se cuente con más experiencia en campo, el estudiante podrá tener un mejor desempeño educativo. Asimismo, tanto Pablo como Laura consideraban que habían sido formados como “ayudantes” y no como investigadores. En definitiva, para analizar es necesario pasar por la observación y contrastar lo que dicen los textos con lo que dice la realidad en un contexto determinado. Tal como lo mencionan Milano y Lesseur (2006: 239) “La realidad percibida conjuntamente con los conocimientos obtenidos y la experiencia acumulada son la base para la formación de conceptos y la generalización”. En ese sentido, el trabajo de campo debería de ser parte del trabajo en clase y no una actividad extracurricular en la carrera de sociología de la Universidad de Guadalajara.

Por otra parte, además de lo anterior, es importante reconocer que tal como lo plantean Berger y Luckmann, y Bourdieu, la escuela es un espacio en el que el sujeto adquiere tanto conocimientos como valores, costumbres y normas que lo forman tanto en lo profesional como en su vida cotidiana. El caso de Pablo lo expresa claramente: “Hasta que llegué a estudios de género, y no sé si lo que veía se relacionaba con cómo yo me posicionaba como gay, lo que sí es que a partir de ahí yo comencé a ir a marchas gays” (Pablo, plan 2004). Los conocimientos que adquirió en sus materias de especialidad durante la carrera influyeron no sólo en la construcción de su identidad profesional sino también la personal, al

reconocerse como “gay”. Él comenta que antes de la carrera se avergonzaba de sus preferencias sexuales y sentía “culpa”, sin embargo, durante la carrera adquiere saberes que le permiten comprender su condición personal con una mirada más sociológica, más ecléctica, lo cual repercute en el modo de verse a sí mismo y a los demás. Finalmente, uno se reconoce con los otros, las lecturas también son voces que nos permiten identificarnos, es decir, llegan a ser otros significantes, en tanto que hay un sujeto detrás de ese escrito. Retomando a Machuca (2008: 72) “la identidad profesional es un constructo que se va delineando junto con la identidad del Yo de cada sujeto, por lo que se acompaña de un proceso de maduración individual y por tanto de una paulatina concretización de un proyecto de vida escolar y profesional”. En este sentido, las materias y su contenido no sólo brindan conocimientos al estudiante, sino también una forma de ver y entender la realidad y vivir su vida cotidiana. En ese proceso, el papel del profesor es sumamente importante, ya que él es quien imparte la materia y quien mantiene o modifica el rumbo que se propone abordar.

5.1.3 La influencia de los profesores en la construcción de las identidades de los egresados de sociología

En el escenario universitario, se espera que el profesor represente los valores de la institución, que transmita los conocimientos esperados para integrar el perfil deseado del estudiante. En ese sentido, el papel del docente es clave en el proceso formativo del estudiante en distintos niveles: el desarrollo de habilidades y conocimiento; el *habitus*, en tanto generador del saber práctico incorporado en la vida del sujeto; así como la imagen de sí del estudiante, esto es, la representación del ser y hacer del futuro profesionista. Ante esta afirmación es importante considerar que los cambios sociales traen nuevos desafíos a la enseñanza universitaria, lo cual implica reconfigurar el rol del docente en tanto que contrae una serie de exigencias pedagógicas, cognitivas, formativas, así como otras funciones.

Uno de los retos centrales de todo docente universitario es orientar al estudiante a que encuentre la forma de aprender de manera autodidacta, independiente (Sengler, et. al., 2007: s/p), para ello es necesario reconocer la heterogeneidad de los alumnos, en cuanto a sus intereses y necesidades (tanto formativas como personales), y a la vez combinarlo con el

contenido general de las materias. De este modo es una tarea compleja, ya que esto también implica un proceso de reflexión crítica sobre las causas y consecuencias de su accionar con los alumnos (Rico, 1990 citado por Sengler, et.al., 2007: s/p). Debido a que los profesores ejercen una influencia retórica sobre los estudiantes, infunden y proponen modos de construir su identidad profesional. El problema se agudiza si se toma en cuenta que en la carrera de sociología de la UdeG ellos no fueron preparados para muchas de esas funciones requeridas dentro de un perfil docente, tales como las exigencias pedagógicas:

[...] Yo siento que los maestros no tenían esa guía, y dábamos vuelo a la imaginación y cada quien le daba vuelo de acuerdo a su propio contexto y comprensión de la lectura [...] no las hilábamos con los puntos principales del autor, y eso hacía que fueran medio fastidiosas las clases. Porque no teníamos claridad de los conceptos centrales del autor, y no quedaba claro por qué y para qué habíamos leído lo que nos habían dejado (Elena, plan 1994).

Cuando no hay una orientación clara del contenido de las materias y el objetivo de abordar determinados temas en las clases, es difícil retener la información adquirida. Asimismo, la libertad que se les otorga a los estudiantes para opinar sobre los temas que se abordan en las materias debe ir acompañada de una dirección que sea comprensible para los estudiantes, de lo contrario, la opinión de estos se vuelve estéril. Elena habla de una deficiencia formativa que se relaciona con lo que se espera de un docente: que logre transmitir el conocimiento a los alumnos, que funja como guía, orientador. Al parecer, su experiencia en el espacio universitario con los profesores fue en general deficiente. Considero necesario poner atención en este punto debido a que uno de los elementos que permiten que un sujeto construya la imagen de la disciplina es con el acercamiento y comprensión de las lecturas, del quehacer de estos, ¿cómo se puede construir una identidad del sociólogo si no se sabe lo que es y hace? ¿Cómo se puede saber qué es ser sociólogo si no se logra comprender lo básico, la teoría? Todo estudio sociológico se respalda con un soporte teórico, ya que éste es el que orienta el proceder de la investigación. Si no se comprende lo que dicen y hacen los teóricos, es difícil tener una concepción de la disciplina, y al mismo tiempo, dificulta la construcción de una identidad profesional.

Ximena es uno de los informantes que se vio afectada por su formación recibida. No obstante, en el caso específico de Ximena, su proceso de elección de la carrera también influye considerablemente en su formación y apropiación de los saberes y el hacer del sociólogo. Para ella, la sociología no era una carrera que eligió por tener alguna afinidad específica hacia ella, buscaba empatar su interés por la licenciatura de letras, sus expectativas se limitaban a realizar lecturas de autores que ella desconocía y escribir. Aunque esto afecta de manera directa o indirecta en el proceso formativo y, principalmente, en la construcción de su identidad como socióloga, no determina ese proceso, tal como se ilustra a continuación:

[...] al principio estaba aprendiendo mucho, estaba conociendo a gente que era compatible conmigo. Este, como espíritus que necesitaban también el cambio, y como este espíritu de conocimiento, de profesores también muy intensos [...] de verdad que sí me fascinó al principio la sociología (Ximena, plan 2004).

Aunque Ximena no había elegido la carrera de sociología como primera opción, cuando inició sus estudios universitarios en esa licenciatura comenzó a desarrollar un interés genuino en la carrera, en tanto que iba más allá de sus expectativas iniciales de poder “leer y escribir”. Aquí se expresan dos elementos centrales: los conocimientos que estaba adquiriendo y la identidad que se iba construyendo en relación a sus compañeros del grupo “espíritu de cambio” y “espíritu de conocimiento”. Dubar (2002) y Dubet (1998) opinan que la identidad es un proceso de constante construcción, de ir y venir, en tal sentido, independientemente de la orientación vocacional que tuviera Ximena previo a la inserción, es en el escenario universitario, en el proceso formativo cotidiano, donde el sujeto reafirma, crea o recrea su identidad. Ante esto, se puede inferir que su desencanto se produjo durante su experiencia escolar, ella se fue desalentando conforme iban pasando los semestres. Esa desmotivación expresa su decepción y crisis de identidad que se relacionan con varios factores, entre los cuales está su experiencia con algunos docentes:

[...] había unos que entraban ahí por mera casualidad [...] tuve profesores que, en materias bastante importantes, como macrosociología, entraban como suplentes sin dominar realmente la materia o tener siquiera una noción de lo que daban [...] Luego recuerdo un profesor de expresión oral y escrita que no creía en nuestras capacidades como alumnos, recuerdo que una vez nos pidió una reseña de CD y me dijo que lo

había bajado de internet, y le dije ‘¿Lo encontraste en internet?’ ‘No’ ‘¿Entonces cómo?’ (Ximena, plan 2004).

Además de la materia de macrosociología, Ximena tuvo mala experiencia con profesores que impartían las clases de Durkheim, Weber y otros pensadores de esa disciplina, comenta que varios docentes “se ponían súper a divagar. Se ensimismaban tanto en su rollo que, pues no, nunca supimos bien qué rollo con eso”. Esta falta de orientación la desmotivó durante la carrera, al grado de generarle desinterés en aprender, “ya sólo pensaba en pasar, y ya”. Por otra parte, es sugerente notar que Ximena reconoce más a los profesores que le dieron las materias de historia y economía, que a los de asignaturas de teoría y metodología sociológica “de historia, sinceramente me gustaron mucho las tres, la de Horta, Alina y no recuerdo quién me dio la primera [...] Mónica Gallegos siempre se me hizo una mujer con mucho ímpetu, con mucho conocimiento y con ganas de compartirlo”. Aunque la riqueza de la sociología es mantener un conocimiento multidisciplinar, para la construcción identitaria de un profesional se requiere de una apropiación del contenido de las materias base que comprenden el área disciplinar (macro y microsociología, sociólogos, metodología de investigación social, etc.).

La mejor forma de apropiarse de ese conocimiento es a través de los profesores, esto se convierte en un proceso difícil si se considera que muchos profesores de la carrera de sociología de la UdeG, al ser investigadores y docentes, no cuentan con el tiempo suficiente para impartir las clases, eso genera que algunos de ellos falten, o bien, consigan un suplente que, en ocasiones, no domina el contenido de las materias que imparte. No obstante, hay casos en los que algunos profesores buscan estimular la “autogestión” en los estudiantes, pero no siempre se obtienen buenos resultados, tal como se ilustra a continuación:

[...]Por ejemplo, cuando entramos con Servando, que nos dijo “diseñen lo que van a leer y decidan lo que van a hacer”, y para mí fue una gran oportunidad porque yo lo leí en clave como “la formación tiene mucho que ver con la autogestión”, en donde tú como sujeto vas haciéndote de herramientas que configuran un perfil profesional. Lo que nos estaba dando esa clase era de un perfil en el que nosotros íbamos a decidir qué tema y cómo lo íbamos a abordar, y que nos pusiéramos de acuerdo. Era un ejercicio redondo ¿por qué? Porque una de las cosas más difíciles era generar

consensos, y organizarnos entre grupos. Y a los sociólogos no nos cae el veinte hasta que... A mí me cayó hace 4 años que tenía que gestionar cosas de vecinos, de seguridad, en donde decía ¡no mames! No tenemos capacidad de consenso, no tenemos capacidad organizacional [...] Es un pedo estructural en donde nos enseñan que todo tiene un orden establecido, en donde no te puedes salir de la rayita (Pablo, plan 2004).

La autogestión es indispensable, pero el acompañamiento debe de ir de la mano, finalmente, en la clase de Servando no se logró la organización que se esperaba, y eso habla de una falta de iniciativa de los alumnos, tal como lo menciona Pablo, pero también de una necesidad de dirección, de orientación. Esto se hace necesario cuando se tiene un esquema de subordinación arraigado, en donde se asume que el papel del docente es enseñar y el del alumno aprender, el estudiante no está familiarizado con el proceso dialéctico de enseñanza-aprendizaje. Mucho se debe también a que se requiere desarrollar la capacidad crítica para que el sujeto logre separarse de aquello que le ha sido atribuido y logre construir un criterio más autónomo. Para ese desarrollo se requiere de la educación que el otro le da al sujeto, una educación en la que se estimule la subjetividad y reflexividad, y no el orden, disciplina y obediencia.

En ese sentido, la docencia va más allá de la transmisión de conocimientos. Es una actividad compleja que requiere tanto del dominio de la disciplina como de la capacidad pedagógica para enseñar actitudes, valores y conocimientos. El docente dirige los contenidos centrales, los criterios para evaluar los avances de los alumnos, la forma en que se comunican las apreciaciones, las maneras de pensar, de actuar y las actitudes que se asumen frente a la realidad social. No obstante, en la formación universitaria, cada profesor tiene un perfil distinto y una forma diferente de impartir la clase. Algunos asumen el papel de “transmitir el conocimiento”, mientras que otros interactúan e intercambian el conocimiento con los estudiantes. Algunos dominan mejor las materias, pero se les dificulta transmitir los conocimientos, y otros tienen ambas cualidades. Hay quienes se comprometen con el alumno (brindándole acompañamiento en su proceso formativo), y hay quienes buscan cumplir un requisito. En este apartado se identifican los distintos perfiles de profesores y la forma en que estos influyen en la construcción de identidad de los sujetos.

La exigencia académica es el medio para alcanzar el nivel educativo que se espera dentro de cada programa, lo cual implica la colaboración del profesor para que se logre impulsar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes. En este orden de ideas, la exigencia requiere del esfuerzo de los estudiantes y de los profesores. Para lograr tales objetivos es necesario que las clases estén planeadas, definir claramente las reglas del curso, evaluar a los estudiantes con retroalimentación, es decir, atender lo que el estudiante necesita que se le exija para mejorar su desempeño escolar. Para los entrevistados, en la carrera de sociología hacía falta exigencia académica por parte de la mayoría de los profesores:

[...]Y es que realmente en la carrera te das cuenta que realmente a muchos profesores no les importaba mucho el desempeño del alumno, nada más te calificaban por calificar, entonces era de repente ver que [...] la podía sacar un niño de primaria, sin pedos, o sea, no implicaba nada (Pamela, plan 2004).

Para Pamela, la falta de exigencia mostraba desinterés por parte del docente sobre la práctica escolar del estudiante. Muchos entrevistados identificaban poco compromiso por parte de los profesores. Pablo, por ejemplo, menciona que “David fue como que ni me leyó, ni nada ¿sí me explico? [...] Lo que yo resentí es que, por ejemplo, Cristina y Jorge, buscaban en la teoría que había y de lo que ellos sabían, vincularlo con mi interés” (Pablo, plan 2004). La falta de compromiso, no sólo se refleja en los contenidos de las materias sino también en lo que se le solicita al estudiante para irse formando:

Recuerdo que fue en 2do semestre, y recuerdo que todos pasamos con 9 o con 10 esa materia porque no nos exigían mucho, entonces, él sí fue un punto en el cual me puso a dudar si eso era lo que realmente quería, no me generó ideas [...] No era ni dinámica la clase, ni de preguntas y respuestas, ni nos generaba una mayor incógnita, que fue algo que sí encontré en la mayoría de los maestros (Julián, plan 2004).

Para algunos entrevistados, como Julián, las dinámicas en clase, los contenidos y el modo de abordarlos, así como la falta de exigencia académica era un aspecto que desmotivaba el interés en los estudiantes, al grado de provocar una crisis de identidad. La deserción es un problema común en la carrera de sociología, aunque los entrevistados no fueron parte de la estadística sí pasaron por un proceso de crisis durante la carrera, proceso por el cual el

acompañamiento de los docentes ayudó a superarlo y continuar en la carrera. No obstante, hubo otros casos que, aunque no desertaron, su interés por la carrera fue decreciendo conforme pasaban los semestres, como es el caso de Ximena o Elena. Para ellos, la exigencia académica de un profesor era un reflejo del compromiso que tenía un profesor con el estudiante, con su desarrollo académico, tal como se ilustra a continuación:

[...] dos que me dieron teoría y una maestra que nos dio metodología. Eran personas que sí se tomaban el tiempo de leerte, de decirte, trataban de entenderte un poco más, de recomendarte, de ver tu orientación, lo que te interesaba, y decirte por dónde y cómo podías hacerle. Eran Martín Mora, Héctor Raúl Solís, Mercedes Palencia, e Isabel Blanco (Pamela, plan 2004)

En este orden de ideas, la exigencia académica de un profesor está de la mano del acompañamiento del profesor. La presencia del profesor es esencial en el proceso formativo de un estudiante en tanto que influye en la motivación o desmotivación para aprender, así como en la continuidad o deserción, tal como lo ilustra Julián a continuación:

[...] por ejemplo, yo soy coach y mentoring, entonces yo veía que había maestros que se enfocaban mucho con el alumno y te trataban de comprometer y disciplinar, de ver cómo te ayudo. Pero a la mayoría de las personas que no terminaron la carrera, o les faltaba disciplina, o les faltaba tiempo, o les faltaba tutor [...] La mayoría de los que sí terminamos la carrera, fuimos quienes contamos con una figura que nos ayudó a anclarnos, a ubicarnos y a comprometernos, básicamente [...] Juan José Morales, yo creo que es la figura que más ejerció sobre mí este *coacheo* (Julián, plan 2004).

El perfil docente no sólo depende de cómo imparte las clases y qué conocimientos, valores y costumbres les enseña a los estudiantes dentro de un aula, sino también es importante otro tipo de acercamiento con los alumnos. Tal como lo menciona Julián, el acompañamiento de un profesor, o la intervención de éste en un proceso personal de un estudiante, puede evitar la deserción:

Yo estaba a punto de dejar la carrera por la lana, y fue el coordinador de la carrera quien me ayudó, eso fue como en Tercero o cuarto, fue cuando me separé del papá de mi hija. Y en eso, se me ocurrió ir al Dpto. y decir que necesitaba hacer el servicio

social desde ahorita para no esperarme a salir porque sino después no iba a tener tiempo, no iba a poder [...] de repente me preguntaba el coordinador ¿ya comiste? Y luego me daba 50 pesos o cosas así. [...] a mí me enseñó muchas cuestiones metodológicas en el campo, es decir, ir a la hemeroteca a sacar información, hacer entrevistas, transcribir. Mucha de la talacha de investigación yo aprendí más de lo que aprendí en la carrera (Laura, plan 1994).

Un profesor no sólo forma al estudiante en el aula sino también fuera de ella. El entonces coordinador de la carrera de sociología, no sólo apoyó a Laura en términos morales y económicos sino que, a su vez, le permitió crear una trayectoria profesional. Laura no sólo realizó el Servicio Social con él, sino que también, gracias al apoyo recibido, presentó una ponencia en el Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) y tuvo la oportunidad de realizar una estancia de investigación en Valencia, España:

[...] a mí personalmente me invitó el investigador de España, y me dijo ‘nuestra universidad paga un tanto por ciento, que tu universidad ponga lo demás’. Entonces en menos de 6 meses me fui a hacer esas cosas, yo sin un peso mío, y eso me motivó muchísimo, y dije ¡es lo que quiero, también! (Laura, plan 1994).

La oportunidad de realizar una estancia académica en el extranjero, no sólo se debió al apoyo recibido por parte del profesor, sino también a la capacidad de agencia de Laura, la iniciativa de formarse y buscar opciones para continuar con los estudios; finalmente, la invitación que recibió del investigador de España fue por su desempeño académico. No obstante, cabe resaltar que la relación entre alumno y profesor no sólo contribuye en el desempeño formativo y personal de un estudiante, sino que, en ocasiones, le brinda otro tipo de oportunidades, como ir constituyendo su trayectoria profesional:

[...] Maru fue alumna y tesista de Rosana Reguillo, y Maru formó a su vez a muchos, yo siento que ella me formó como investigadora. Le agradezco mucho porque ella supo transmitir la pasión por la investigación, siendo mujer, que ese es otro aspecto [...] muchas de las cosas que hice en la maestría fueron releendo las clases de Maru (Laura, plan 1994).

La construcción de la identidad dentro del espacio universitario se forma a partir de la experiencia dentro de distintos contextos, en el caso de Laura, su historia personal al ser madre soltera, es determinante en su proceso formativo, en el modo en que se va identificando con la carrera y su hacer. Ella adquiere empatía con la figura de una profesora-investigadora, por sus capacidades y enseñanzas, pero también por ser mujer. La sociología es tan heterogénea que el estudiante puede inclinarse hacia la orientación que le sea más afín. En el caso de Laura, comenta que se interesó en los estudios de género por su experiencia de vida como madre, trabajadora y estudiante.

Así como Laura, distintos entrevistados fueron forjando su identidad como sociólogos con la elección de la materia de especialidad, y a su vez, esa elección estaba relacionada con aspectos subjetivos de cada uno de ellos en relación a su experiencia de vida. Por ejemplo, Pablo elige la especialidad de Cultura debido a que ahí podía mezclar su interés por las artes plásticas con la sociología. Además, al igual que Laura, él tenía interés en temas de género debido a su historia personal, en el caso de Pablo, por sus preferencias sexuales. Por su parte, Aciel elige la especialidad de Estudios Socio-Urbanos por su acercamiento a la sociología con su hermano, dice “me llamaban más las problemáticas que se desarrollaban en los entornos inmediatos, y un poco por la experiencia que tenía mi hermano, donde trabajaba temas de robos, suicidios y ese tipo de problemáticas” (Aciel, plan 2004). Asimismo, en el caso de Aciel, Pablo y Julián, su experiencia con los profesores de la especialidad fue clave en su proceso de construcción identitaria:

[...] yo me debo a Jorge Ramírez, a Cristina Palomar, a Hilda Morán. Esos son los que me vienen a la mente porque son muy evidentes, o sea, me formaron. Imagínate, yo súper interesado en cuestiones de género, y Cristina era muy buena en el tema, ella lo ofertó, yo lo tomé y nos inscribimos una inglesa y yo [...] Se me abrió el universo, me replanteé 10 mil cosas, me replanteé todo [...] Fue de aprender palabras nuevas, tener más nombres para decir las cosas. Digamos, con Jorge lo que aprendí fue entender el rigor de la academia, la importancia de hacer el uso adecuado de los instrumentos (Pablo, plan 2004).

El papel del profesor puede influir de distintas maneras en los estudiantes, y su impacto depende también de la capacidad de agencia de los sujetos, de la manera en que estos interiorizan aquello que reciben por parte de los otros, tal como se muestra a continuación:

[...] Los profesores influyeron en mí en dos sentidos: en la forma negativa, es decir, yo sabía lo que no quería ser. O sea, dije ‘ah, ¿esto es la universidad? Pues no me gusta’, y ya empecé a ver qué más se podía hacer. Y, en la positiva, el ímpetu de construir, de ser formativo de David; el ímpetu de trabajar los contenidos de las materias a fondo, que tenía Zatarain; el trabajo de extensión universitaria de María Eugenia (Iván, plan 1994)

Iván hace uso de su capacidad reflexiva y *lógica estratégica* una racionalidad limitada a partir de sus recursos y posición, es decir, aunque critica el perfil docente de algunos profesores, encuentra también cualidades que lo forman. Al mismo tiempo que Iván reconoce determinadas habilidades en los profesores, construye su identidad como sociólogo. Él se define a sí mismo tanto por la diferencia como por la semejanza o afinidad con los otros. Interioriza lo “negativo” como algo que no desea ser, y lo “positivo” como aspectos que le interesa imitar. El perfil docente no sólo depende de los conocimientos teóricos transmitidos, sino también de hábitos, costumbres y valores, por tanto, tiene implicaciones en la construcción de identidad profesional de los sujetos:

Recuerdo un profesor que nos regañó por querer presentar a dos pensadores en una clase [...] me daba la impresión de que como él no conocía al autor tampoco se quería sentir expuesto [...] Entonces, sí fue así de ¡qué hueva! Éramos otros dos compañeros y yo que investigábamos mucho por nuestra cuenta y buscábamos más autores por nuestra cuenta, íbamos y le preguntábamos a Martín. Íbamos y le preguntábamos a Darío o a Mercedes (Pamela, plan 2004).

Los tres sujetos mencionados eran profesores a los que Pamela acudió para lograr compensar la falta de acompañamiento y la deficiencia formativa que había recibido por parte de otros profesores durante la carrera. Su interés por saber y aprender fueron impulsos para continuar con los estudios en sociología, en el caso de Pamela, el acompañamiento de algunos docentes

se debió en gran medida, a su iniciativa, su capacidad de agencia, pero también a la disposición de los docentes para apoyarla en ese proceso. Lo mismo sucede con Aciel:

[...] sobre todo con los de la especialidad de desarrollo social me fueron *coachando*, porque yo también les expresé mi interés por titularme por una investigación, por una tesis, y fue por ellos que también tuve la oportunidad de conocer la maestría en Ciencias Sociales e involucrarme en la maestría, seguir haciendo investigación y estudios. No solamente con los profesores de la especialidad, también tuve profesores de otras líneas y también tuve la oportunidad de que me invitaran a trabajar y que me pude desempeñar profesionalmente (Aciel, plan 2004).

Establecer un vínculo personal con los profesores puede propiciar, a su vez, la transmisión del oficio de investigar. La relación afectiva puede funcionar como un elemento facilitador y a su vez como un obstáculo en la formación de un investigador. Para los entrevistados, eran pocos los profesores que consideraban “comprometidos”. Así como el acompañamiento es fundamental para ellos, la capacidad de impartir una clase y transmitir los conocimientos, así como el nivel de exigencia de los docentes hacia los estudiantes, son factores que influyen en el proceso formativo, así como en la construcción de su identidad profesional. Sin dejar de lado que también influye la situación emocional, económica y cognitiva, así como la capacidad de agencia de los sujetos en ese proceso. Además de la participación general de los compañeros del grupo. La participación de los estudiantes puede contribuir en el giro que toma la clase, y quizás también, el capital cultural con el que cuentan los estudiantes de la carrera y que van desarrollando.

5.1.4 La convivencia del grupo y su impacto en la construcción identitaria

El proceso de interacción entre los estudiantes que pertenecen a un mismo grupo universitario optimiza el intercambio y recreación de significados que contribuyen al desarrollo de la identidad de estos en su formación. Jáuregui (2003) considera que “la convivencia es un aprendizaje: se enseña y se aprende a convivir” (Jáuregui 2003: 23). Es decir, la forma en la que los estudiantes convergen entre sí, dota de un determinado aprendizaje en la convivencia de los mismos:

[...] la carrera se divide en tres grupos: los que sí queríamos estudiar, los que quieren estudiar y los que no tenían otra opción de estudio (los que fueron rechazados de otras carreras y la eligieron como alternativa), eran los que no sabían realmente qué era la sociología (Julián, plan 2004).

Los tres perfiles que menciona Julián, son un reflejo de lo que se abordó en el capítulo III sobre los aspirantes a la carrera de sociología. Ese fenómeno puede afectar en el proceso formativo de los estudiantes de la carrera, principalmente porque dos de los tres grupos trazan cierto desinteresado en la carrera. Esto es un problema si se considera que el individuo construye su identidad tanto en lo individual como en lo colectivo. La afinidad por una carrera es un aspecto clave para entablar una relación entre los miembros de un grupo universitario, cuando no se cuenta con ello, el papel del docente es fundamental para la convivencia, ya que funge como mediador, propicia la reflexión entre los estudiantes, estimula la expresión y acción de los mismos, y promueve el trabajo en equipo, más aún cuando se trata de grupos de estudiantes tan diversos. De ese modo surgen aprendizajes tanto cognitivos como de socialización. Cuando eso no se logra, produce efectos negativos, tal como se ilustra a continuación:

[...] no nos enseñan a trabajar en equipo, son procesos muy individualizados. Por ejemplo, cuando se hace el equipo de investigación está muy segmentado, está el que hace las entrevistas y el que hace el análisis. Pero no se hace como un trabajo colectivo en términos de construcción, y veo que eso se me dificulta mucho en mis trabajos (Laura, plan 1994).

Los procesos individualizados de enseñanza también repercuten en el proceso de identificación. El sujeto aprende a reconocerse en la interacción con los otros, cuando se habla de la construcción identitaria de los egresados de sociología, es fundamental hablar de los distintos espacios de interacción (aula, patio, biblioteca, áreas comunes). Así como el profesor ejerce una influencia significativa en el proceso de construcción identitaria, también lo hace la convivencia entre los compañeros. La convivencia se genera con la comunicación, compartiendo experiencias o con el intercambio de información que emite significados entre dos o más personas en diferentes espacios. En el aula, este proceso interactivo se lleva a cabo en distintas atmósferas, por ejemplo, mediante el intercambio de ideas al abordar un tema

particular en una clase, al realizar trabajo en equipo o, al compartir información adicional (personal o de otro tipo) entre los compañeros y profesores, cuando no se cuenta con eso es difícil lograr la convivencia de un grupo, tal como se ilustra a continuación:

[...] no éramos un grupo muy unido, no había mucha amistad entre todos, [...] éramos un grupo apático. Así muy individual, cada quién en su rollo [...] como que no había como interés del otro, del que estaba a un lado y también eso hacía que no hubiera mucho interés para poder platicar, analizar, debatir y sacar lo más importante de las materias (Elena, plan 1994)

Un factor que favorece la convivencia de un grupo está relacionado con el sistema compartido de signos, ya que eso permite entablar una conversación en la que se logre una conexión entre los sujetos que se comunican, es decir, comprendan el mensaje y logren identificarse entre sí:

Al inicio era muy diferente, teníamos un compañero de 45 años y compañeros de 18. Entonces era de tratar de empatar desde nuestros gustos hasta nuestro criterio. Y el 50% era muy respetuoso con los gustos de los demás el otro 50%, no. Para mí, que te digo que sentí que encajé muy sencillamente, fue porque, por ejemplo, yo soy vegetariano, entonces cuando yo empecé en la carrera, éramos 25, de los cuales 14 éramos vegetarianos (Julián, plan 2004)

Cabe mencionar que la noción de identidad se analiza en relación a los otros, debido a que se construye con el otro, no sólo para diferenciarse, sino, principalmente, para reconocerse. Dentro de las sociedades tradicionales, la identidad se construye en términos duales: hay un yo y no-yo; un nosotros y un ellos. Sin embargo, en las sociedades modernas, más globalizadas, este tipo de relaciones duales se va evaporando o problematizando.

Para ser más clara con esta idea, tomo como referencia el planteamiento de Dubar (2002) sobre las formas identitarias. Este autor supone que existe un movimiento histórico de tránsito de las formas identitarias comunitarias a las formas identitarias societarias.

Las formas comunitarias son aquellos sistemas de normas, costumbres y valores atribuidos a los individuos y son reproducidos en las distintas generaciones. Cuentan con una

ideología común entre los miembros del grupo por medio de una forma identitaria casi arbitraria “para los otros”. Estos sistemas atribuidos no necesariamente se relacionan con la estructura social dominante, también se muestran en los estudiantes de sociología de los años setenta, quienes compartían una ideología marxista imperante.

No obstante, en la carrera de sociología, a partir de los años noventa, salen a relucir las formas societarias. Estas formas son aquellas que se conforman por colectivos múltiples, “implica el establecimiento de vínculos sociales voluntarios e inseguros”. Las creencias, costumbres y valores dependen de la elección del sujeto, por lo que prevalecen las identificaciones “para sí”. Ya no se trata de una identidad colectiva que domina el pensamiento individual, sino de múltiples identidades que conforman la identidad personal:

[...] éramos como un grupo muy diverso, era difícil encontrar a dos o tres personas similares. Entonces, a veces empatábamos con algunos en cuanto a ideas políticas, en cuanto a teorías, en cuanto a fútbol, en cuanto a dónde vivíamos. Era muy difícil decir ‘este es muy similar a mí y me junto con él’. Por ejemplo, con el grupo que me terminé relacionando más, no teníamos nada en común: ni edades, ni gustos, ni afinidades. Nuestro único punto en común era la carrera (Julián, plan 2004).

En el caso de Julián, es claro que había muchas diferencias entre los estudiantes de sociología, lo que aparentemente compartían más era haber cursado la misma carrera. No obstante, a pesar de las diferencias, encuentran formas de construir una amistad y convivencia entre ellos. Tales relaciones permiten que el sujeto comparta información relacionada a la carrera, así como enfrente distintas situaciones, tales como pasar por una crisis de identidad profesional:

[...] Mis compañeros me ayudaron a continuar, un compañero que se llama Ignacio, que tenía 45 años, y yo veía que él se esforzaba mucho, a pesar de que tenía hijos y nietos, yo veía que se esforzaba mucho; y mi otro compañero que se llama Joel, éste en 2do semestre tenía 18 años y se esforzaba mucho, ayudaba en su casa, ayudaba a su papá, cumplía al 100% con sus deberes escolares, entonces yo veía el esfuerzo que tenían ellos dos y me decía ‘no, yo debo tener la misma cantidad de esfuerzo’ (Julián, plan 2004)

Cabe mencionar que Julián buscaba desertar por la falta de compromiso que él veía en algunos profesores, sin embargo, fueron los otros referentes quienes ayudaron a que él mirara más hacia sí mismo, es decir, reconociera la importancia de un esfuerzo personal para continuar con los estudios tal como logró verlo en sus compañeros. Así como en el caso de Julián, los otros significantes (sus compañeros y amigos del grupo) influyeron en él para continuar en la carrera de sociología, en el caso de Ximena, los otros significantes, los compañeros del grupo influyeron en su desmotivación, tal como se ilustra a continuación:

[...] éramos un grupo bastante raro. Con mis amigos, por ejemplo, una amiga que se salió a los dos semestres de entrar a la carrera, más o menos, [...] Con otra chica como que no le gustó mucho, y sí era muy mi amiga también pero llegó como hasta cuarto, [...]era como una desmotivación general, y un ¡ya quiero salir!, y porque ya íbamos a salir, pero como que todo el mundo dijimos ‘la tesis para después’ ahorita ya no puedo, y sí, así estábamos. Te digo, más que Samuel e Iván (otro compañero), fueron los únicos que se fletaron a acabar (Ximena, plan 2004).

La deserción de algunos compañeros suyos con los que había construido una amistad, así como la desmotivación generalizada que Ximena encontraba en el grupo hacia la carrera, son factores que influyeron en la crisis de identidad en Ximena, a diferencia de otros entrevistados, ella no contó con un referente que la ayudara a superar la crisis, ya fuera un profesor o un compañero de la carrera. Esto es fundamental pues, tal como lo plantean los teóricos de las identidades (Dubar, Dubet, Giménez y Espósito) el individuo construye su identidad con el otro. Si los otros significantes son aquellos que desertaron o que compartían una desmotivación en la carrera, es difícil construir una identidad como sociólogo. Por otra parte, Ximena, al igual que los demás entrevistados, estudiaba y trabajaba, ese aspecto era un factor que también influía en la deserción y desmotivación para titularse, según lo que ilustra Julián:

Recuerdo que al final de la carrera, los que sí terminamos solamente fuimos 6 o 7 [...] Yo se lo achaco a la disciplina, la disciplina de trabajar y estudiar, porque la mayoría hacíamos ambas cosas. Entonces pienso que hacía falta tener la disciplina de decir ‘trabajo y le tengo que dedicar tiempo a la escuela’ (Julián, plan 2004).

La falta de tiempo o “disciplina” son factores que influyen y afectan en la dinámica general del grupo, muchos de los entrevistados trabajaban en actividades que poco se relacionaban con la formación que recibían, eso implicaba dividir los tiempos y extenderlos lo más posible para poder cumplir con la doble jornada. Hubo en cambio, otros que sí contaron con la oportunidad de trabajar en algo relacionado a la carrera, lo cual también tiene implicaciones en su formación y construcción identitaria. Este asunto será abordado a continuación.

5.2 La experiencia en campo durante la carrera

La figura del sociólogo y en particular la actividad que lo constituye es en definitiva el trabajo en campo. En cuanto a trabajo en campo me refiero a la actividad que realiza un estudiante de sociología en relación a su carrera en un espacio determinado, es decir, donde puede aplicar los distintos saberes aprendidos en su formación universitaria, tales como la metodología (cualitativa, cuantitativa o mixta) y la teoría³⁷. Cuando el sujeto contrasta la teoría con la práctica, se expone a significados distintos, produce diferentes perspectivas, lo cual permite anclar los conocimientos adquiridos en el aula con la realidad social. A su vez, tal experiencia permite apropiarse mejor de las concepciones teóricas y familiarizarse más con la disciplina. Hay distintos tipos de experiencia en campo, en este apartado se abordará la realización del servicio social y el trabajo como asistente de investigación como parte de un proceso de construcción identitaria de los egresados.

5.2.1 Trabajo en Servicio Social

El servicio social es una actividad que debe realizar un estudiante de educación superior para cumplir con uno de los requisitos de su formación universitaria que le permitan obtener el título profesional. El estudiante puede realizar su servicio social en distintas instancias (organizaciones públicas, empresas, etc.), muchas de ellas hacen convenios directamente con la universidad. Se busca que el estudiante realice actividades que se relacionen con el plan

³⁷ Hago esta aclaración para marcar la diferencia entre el “trabajo de campo” y a lo que me refiero con “trabajo en campo”.

de estudios de la carrera. Esa finalidad tiene una doble función: que demuestre las habilidades adquiridas en la formación universitaria y que vaya haciendo una trayectoria profesional.

En el caso de la carrera de sociología de la Universidad de Guadalajara, encontramos distintas experiencias en relación al servicio social. Muchos entrevistados comentan que no hicieron tal actividad, sino que obtuvieron el reconocimiento por parte de la coordinación o la dirección de la carrera. Otros en cambio, comentan que su experiencia en el servicio social los llevó a aprender más sobre el hacer del sociólogo, tal como se muestra a continuación:

Cuando hice mi servicio social con David me gustó mucho porque también vi más aplicable la carrera. Él nos dejó un trabajo de aplicación durante todo el semestre, yo estuve yendo a la Gran Fraternidad Universal. [...] Ese trabajo me gustó mucho porque practiqué con entrevistas y hacía todo lo que hacían ahí para participar, y sentí como que podía aplicarse un poco más en metodología. [...]Entonces también me gustó mucho la sociología porque ya estaba aplicando más lo que veíamos en la escuela [...] A mí me gustaba mucho salir, explorar, más que estar en un escritorio” (Elena, plan 1994).

Elena tuvo la experiencia de hacer trabajo de campo durante su servicio social, esa actividad la llevó a imaginar otra forma de hacer sociología que no fuera la que observaba en algunos profesores “trabajo de escritorio”. Muchos entrevistados consideraban que los profesores “no se ensuciaban los zapatos”, que los estudios se quedaban apartados de la realidad social y las necesidades de la población que se estudiaba. Para Elena, su experiencia en campo la hacía sentir que era más aplicable aquello que veía en clases, “la metodología”. Mas no todos corrían con la misma suerte, los estudiantes de sociología podían hacer el servicio social en la biblioteca, en las computadoras, o bien, con un investigador pero sin realizar ninguna actividad relacionada a la investigación o a su formación profesional. Ximena, por ejemplo, aunque realizó su servicio social en una Revista de Sociología, *Protesis*, la actividad que realizaba poco tenía que ver con la carrera. Dice: “yo estaba en el área de edición [...] yo estaba checando poesía, y eso, junto con la Editora. Entonces al final de sociología no vi nada” (Ximena, plan 2004).

En el caso de Ximena, ella interioriza su rol de estudiante a partir de lo instituido, actúa conforme le es permitido hacer: aunque su servicio social lo hizo en una revista sociológica, se enfocó en lo que se le asignaba, aunque tales actividades distaban de su formación sociológica. Esto se relaciona con la prioridad que establece en torno a las actividades cotidianas importantes y el desencanto o desinterés con que ve a la sociología. Asimismo, aquí se conjugan las prioridades de su inmediatez cotidiana, como trabajar para tener para comer y realizar las actividades del hogar, con las limitaciones de su proceso de formación. Lo anterior es importante si se toma en cuenta que la experiencia en campo, ya sea realizando el servicio social o trabajando como asistente de investigación, repercute en el proceso de construcción identitaria, tal como se mostrará en el siguiente apartado.

5.2.2 Trabajo como asistente de investigador

La identidad implica un reconocimiento por parte de los otros, así como reconocerse en los otros. Permite conocer los procesos de diferenciación entre los demás, en este caso, entre estudiantes y maestros. Estos, a su vez, no son permanentes y se moldean de acuerdo a las circunstancias que vive el sujeto.

La experiencia familiar, económica y emocional, cumplen una función importante en la construcción de la identidad. No obstante, el proceso formativo es también fundamental en ese proceso, tanto dentro como fuera del aula. El trabajo en campo, aunque podría ser parte de una materia, es algo que se realiza como actividad extracurricular y se hace cuando el estudiante lleva algunos semestres cursando la carrera.

Elena, por ejemplo, trabajó como asistente de un investigador después de la mitad de la carrera. El trabajo que realizaba se relacionaba con lo que la motivó a entrar a la carrera, era un trabajo de investigación para empresas. Su experiencia con el investigador le generó aprendizajes, pero también la desmotivó al grado de generarle una crisis de identidad:

[...]A mí me gustó mucho más cuando estuve con la investigadora, dándole mi servicio y mi trabajo que estar en el aula [...] Era todóloga, desde ir a pagar sus cuentas bancarias (luz, gas, casa, etc.), le cuidaba a su hijo, hasta trabajar

[...]Trabajaba para empresas de electrónica aquí en Jalisco, pero aparte como trabajaba para el sindicato de la UdeG, hacía una investigación para que las empresas tuvieran un sindicato, pero que fueran sindicatos de la empresa falsos, hacerle creer al trabajador que tenían sindicato, que le iban a hacer valer todos sus derechos [...] también ahí es donde comienzas a darte cuenta que estar en esas ondas pues tiene su costo emocional y su costo ético [...]Y en aquel tiempo, aunque tenía mucha necesidad económica creía que no valía mucho la pena, pues, vender mi alma por dinero que puedes obtener ahí. Tuve una mala experiencia con la investigadora, creo yo. [...] Porque al final trabajé con alguien que se dedicaba a lo que me gustaba, pero la falta ética fue algo que me desmotivó (Elena, plan 1994).

El caso de Elena deja claro que el otro significativo cumple un papel central en el proceso de construcción identitaria tanto para la reafirmación o reconstrucción como para la crisis. Su experiencia con la investigadora la llevó a una crisis de identidad profesional al grado de dejar de interesarse en la consultoría. Cabe señalar que la investigadora le representaba la figura de lo que era ser socióloga, el tipo de socióloga al que ella aspiraba ser. Cuando esa imagen del Otro (que representa al Yo) se desvanece, el Yo (que es representado por el Otro) también se evapora. Dicho de otro modo, cuando el sujeto no logra reivindicar lo que le es atribuido, no le es posible construir su identidad, sino que permanece en crisis. La experiencia que tuvo con la investigadora no sólo le produjo desinterés en la consultoría, sino que también la llevó a cuestionarse si realmente ella deseaba ser socióloga, un cuestionamiento que duró hasta que concluyó la carrera. Aunque su trabajo como asistente no fue lo único que la llevó a la crisis, sí fue un factor de peso.

No obstante, la experiencia de los entrevistados como asistentes de investigador fue muy diversa. Aciel, por ejemplo, en función de sus objetivos (hacer una trayectoria profesional), sus recursos (habilidades desarrolladas en la carrera) y su posición (como estudiante), se acercó a los investigadores para poder trabajar como asistente “me involucraba, les preguntaba si me daban chance de participar en sus investigaciones, y fue así como me invitaron” (Aciel, plan 2004), es decir, desplegó estrategias con base en un fuerte interés en su formación. Con este tipo de experiencias el sujeto adquiere distintos aprendizajes, aunque eso depende del tipo de funciones que se le asignen:

[...] Trabajé como asistente de investigador con Juan José Morales [...] aparte de avanzar en mi tema de investigación, él me encomendaba tareas de leer algunas lecturas, hacer algunos resúmenes, irme al INEGI a extraer datos estadísticos, meterme a las bases de datos, o sea, apoyar con ese tipo de material para sus investigaciones (Aciel, plan 2004).

Además de los aprendizajes técnicos que adquirió en su experiencia como asistente de investigador, Aciel tuvo la oportunidad de avanzar con su tesis para lograr titularse. Es común que los investigadores, además de asignarles a los estudiantes actividades como asistentes, los apoyen para que puedan titularse de licenciatura o para que realicen tareas de su formación universitaria, tal como sucedió con Pablo:

Hilda y Cristina me ayudaron a hacer el artículo que metí a *La Ventana* para titularme, que era sobre feminismo y arte. Entonces fue un poco vincular la parte teórica con los feminismos que había aprendido con lo del arte, que me interesaba (Pablo, plan 2004).

Pablo fue invitado por Hilda Morán, su experiencia en campo le permitió realizar un artículo con el cual se tituló. Así como Pablo, algunos estudiantes encuentran un tema de investigación para su tesis a partir de su trabajo como asistentes:

[...] una vez vi que se abrió un programa en la escuela, que era una beca para que trabajaras ciertas horas como asistente. [...] Entré con Darío [...] Con él hacíamos un chingo de cosas [...] era desde ver el tema, los profesores, realizar las ponencias y lo ayudaba. Él estaba haciendo un trabajo sobre las carmelitas, de repente yo buscaba bibliografía, entrevistas, pues ahora sí que todo [...] mi tesis la hice sobre religión, entonces, era el tema que él trabajaba, a lo mejor desde una perspectiva más de historia, pero obviamente me sirvió un chingo, sí me dio muchas bases y un chingo de cosas [...] con Darío, con Mercedes llegué a ayudarlo en chambas pequeñas, pero más de investigación, y entender un chingo de lecturas (Pamela, plan 2004).

Tanto Aciel como Pamela evidencian la importancia de la capacidad de agencia para lograr trabajar con algún investigador durante la carrera. Aunque a diferencia de Pablo, ellos no fueron invitados directamente por algún investigador, su iniciativa y buena relación con los profesores les permitió ir creando una trayectoria profesional. En el caso de Pamela, su

experiencia en campo también influyó en la elección de su tema de tesis, es decir, ayudó a que definiera la orientación de su investigación. En otros casos, el trabajo en campo también influye en la imagen que el sujeto se crea sobre el hacer del sociólogo:

[...] comencé a acercarme con David, primero para renegar de la disciplina y luego para aprender, siempre estuvimos haciendo proyectos aquí en Guadalajara de violencia. [...] Ahí me visualicé mejor, porque ya vi la *talacha*: el trabajo de campo, escribir, leer, el hacer una propuesta técnica, ir por un recurso, convencer, justificar. Y ahí dije “ay, cabrón, sí va a estar chido”. Mi trabajo como asistente de investigador me enseñó lo que estaba afuera en la calle [...] fue un parteaguas eso. Saber que investigar no era sentarse a escribir y publicar y listo (Iván, 1994).

Tal como lo plantea Dubar (2002), la identidad profesional se construye en ese puente entre la formación universitaria y el campo laboral. La experiencia como asistente de investigación es el primer acercamiento a ese enlace entre la formación y el trabajo. Tal como se mencionó en el capítulo III, muchos entrevistados tenían expectativas de la carrera, en relación a las oportunidades laborales. La mejor manera de crear un panorama laboral es formando una trayectoria profesional, y una de los caminos más viables es realizando trabajo en campo con un investigador. De ahí que muchos aspiren a trabajar así:

Me llama Guillermo Orozco, él vio en el listado de estudiantes sobresalientes mi nombre, y fue cuando se decidió a llamarme, y me dice “oye, Rocío, ¿qué tienes planeado hacer para verano?”, “le dije, nada, ¿por qué?”, “lo que pasa es que te quería invitar como mi asistente”. Yo sentí que se me había aparecido el espíritu santo [...] entonces fui asistente de Guillermo 2 años. [...]. Entonces yo dejé de ser su asistente porque ya se había acabado la forma de pagar (Laura, plan 1994).

Laura fue invitada por un investigador debido a su desempeño escolar, la oportunidad de trabajar como asistente la posicionaba en un lugar privilegiado, los trabajos que ella había realizado no se relacionaban con su formación, y lo más cercano al trabajo como socióloga era el que realizaba en el servicio social con el coordinador de la carrera, sin embargo, no contaba con el ingreso que requería para cubrir sus necesidades básicas, principalmente por su condición de madre soltera y proveedora del hogar. Además de mejorar su capital

económico, en tanto que iba a disponer de mayor tiempo para realizar sus actividades escolares, también obtenía un mejor capital cultural, tendría más conocimiento y desarrollaría más sus habilidades como socióloga-investigadora. Laura quería ejercer como socióloga y su experiencia como asistente la acercaba a ese sueño. Sin embargo, existe un contraste entre el ejercicio profesional durante la carrera y al egreso.

En la Universidad de Guadalajara existen distintos programas que brindan becas para que los estudiantes de sociología puedan trabajar como asistentes de algún investigador. Uno de los programas más utilizados es el PROSNI, donde sólo los profesores con SNI pueden invitar a un estudiante a participar como su asistente con goce de sueldo. Son pocos los investigadores que pagan de su bolsillo a un estudiante para que trabaje como asistente. Cuando el estudiante de sociología egresa se enfrenta a un panorama laboral incierto, ya que los programas de apoyos o becas son para estudiantes y no para egresados. Algo similar sucede en el servicio social, aunque es una oportunidad formativa importante, por razones diversas, los estudiantes no logran continuar con el trabajo que realizan.

5.3 La construcción identitaria al egreso

5.3.1 Proceso de titulación

El proceso de titulación es un factor que favorece la incorporación al mundo laboral. Dota al sujeto de su identidad como sociólogo en tanto que el título es el instrumento institucional que avala los saberes, conocimientos y habilidades desarrollados y aprendidos en la carrera, que a su vez son necesarios para su práctica profesional, lo cual permite el acceso a distintas instancias. En el caso de los egresados de sociología, ese trámite se hace indispensable para incorporarse al campo laboral, principalmente si se busca hacerlo en el área de investigación, ya sea para realizar un posgrado u otro tipo de labor en ese ámbito. Sin embargo, no es el único medio para adquirir un trabajo, existen otros factores de igual o mayor peso que influyen en ese proceso, como la capacidad estratégica, entre otras cosas. Desde el planteamiento de Bourdieu, el título es el capital cultural reconocido por las instituciones políticas, puesto que certifica un valor homogéneo para los que lo poseen. Es el capital cultural objetivado que posibilita el reconocimiento social y el acceso al campo laboral.

No obstante, en la Universidad de Guadalajara, son pocos los sociólogos que egresan y se titulan. A partir de 1997 se crea una modalidad de titulación más flexible en el departamento de sociología con la finalidad de incrementar el número de titulados, ya que anteriormente el estudiante sólo se podía titular realizando una tesis. Las modalidades de titulación que se crearon a partir de 1997 se dividen en los siguientes tipos: exámenes, producción de recursos educativos, investigación de posgrado, tesis, tesina e informe (Reglamento de Titulación de la Licenciatura en Sociología, Departamento de Sociología, U. de G., 1997 citado por García y Bustos, 2009).

Con ese tipo de modalidad hubo un incremento significativo de titulados, sin embargo, hubo quienes, a pesar de las facilidades, no lograron hacerlo. Elena, por ejemplo, dejó la carrera sin haber concluido su proceso de titulación, comenta “le fuimos perdiendo el amor y el cariño, y fuimos dejando que la corriente nos arrastrara”. Aunque entre los compañeros se compartía una desmotivación en la carrera, el caso de Elena, su desinterés se relaciona a la experiencia que tuvo como asistente de investigación:

Cuando inicié yo sí me imaginaba trabajando como tipo investigadora [...] en una empresa y dando una solución. O sea, no nada más haciendo una investigación sobre tal problemática social ahí en la empresa, sino que incluso generando una solución [...] Al final, a la mitad, yo creo, de la carrera y cuando ya tuve la experiencia de trabajar con esta persona, ya no, ya para nada, yo supe que ya no iba a estar yo en eso. Ya supe que de socióloga ya no tenía yo nada que hacer (Elena, plan 1994).

La influencia de los otros en la construcción de la identidad del egresado cumple un papel muy importante, más cuando se trata de otro que representa la imagen de sociólogo que el estudiante aspira a ser, como en el caso de Elena, quien trabajó con una investigadora que abordaba el tema que la motivó inicialmente a entrar a la carrera y con la experiencia que tuvo, fue la misma que la desmotivó y generó un desinterés que se mantuvo hasta que concluyó sus estudios. Comenta: “Yo soy pasante de sociología y, cosa rara, soy licenciada en educación preescolar, de esa sí estoy titulada, y la estudié después de sociología. Pero ahí me titulé por Ceneval” (Elena, plan 1994). Cabe señalar que esa modalidad no existía en sociología, sin embargo, no fue el único factor que intervino en el proceso. Elena menciona que después de cursar la licenciatura en educación preescolar, hace trámites a una Maestría

en Educación, aunque uno de los objetivos era titularse de sociología, ella buscaba especializarse en el área de educación, ante esto podemos inferir que su experiencia en la carrera de sociología la mantuvo en una crisis de identidad profesional como socióloga.

Lo que sucede con Elena, no es un caso aislado. Aunque de los tres informantes egresados que pertenecen al plan de estudios de 1994 ella fue la única que no se tituló, el desencanto y desmotivación para concluir los estudios universitarios era un fenómeno compartido entre ellos. De los ocho entrevistados, solamente uno se tituló al egresar, en la mayoría de los casos pasaron años del egreso para su titulación. Aunque los motivos de retraso eran diversos, varios de los entrevistados decían que concluyeron el proceso de titulación porque “si hago algo lo termino, porque lo termino”, “tenía que concluir”, “por reto personal”, es decir, no se mencionó una motivación que se relacionara a su interés por la carrera, exceptuando el caso de Aciel:

Comenzaba a agarrarle sabor, en el sentido de que la sociología te abre un mundo, te explica muchas cosas de las cuales tú antes de entrar a la licenciatura no tienes conocimiento, y que la verdad es muy nutritivo, y sientes una satisfacción por indagar más, por ver cómo funciona propiamente la sociedad, los temas económicos, todo este rollo social que traemos los sociólogos. Y te digo, también fue una cuestión personal porque no quería perder tiempo en tratar de ver qué otra licenciatura me llamaba la atención, entonces me dije “no, me voy a mantener en esta”, y creo que no me equivoqué al quedarme ahí (Aciel, plan 2004).

A través del proceso formativo, el sujeto interpreta la realidad y se posiciona ante ella a partir de nociones que han sido incorporadas de manera inconsciente o consciente en su experiencia universitaria. La incorporación de tales nociones permite que el sujeto vaya creando su identidad como sociólogo. Por otra parte, el proceso de titulación refleja la complejidad del campo académico y las tensiones del contexto económico y político que lo atraviesan.

5.3.2 Experiencia laboral al egreso

Aunque los entrevistados tenían experiencia en el mercado laboral antes de concluir sus estudios universitarios, muchos de esos oficios tenían poca relación con la carrera, o bien, al

egresar los entrevistados dejaban de continuar con los trabajos que se relacionaban con su formación, tales como el de asistente de investigador. Cabe señalar que, el panorama laboral afecta principalmente al recién egresado, muchos entrevistados buscaron incorporarse al mercado en relación a su formación como sociólogos, sin embargo, se enfrentaron con distintas dificultades, tales como la precariedad laboral, las deficiencias formativas y la falta de reconocimiento social de la carrera.

La precariedad laboral es algo que compete a todos. La situación de los egresados de las universidades en materia de empleo es cada vez más difícil, lo cual ha conducido a que muchos opten por trabajar en áreas para las que no estudiaron o por obtener empleos que requieren un perfil más bajo. Cabe señalar que, a pesar de que es un problema que aqueja a los egresados de cualquier carrera, el área de ciencias sociales y humanidades, así como las artes, lo resiente más, principalmente por la falta de reconocimiento social. Los egresados de estas áreas de estudio se han encontrado con el problema de tener espacios reducidos y competidos para poner en práctica sus conocimientos adquiridos en la carrera, además de que ese tipo de trabajos, en la mayoría de los casos, son temporales. No obstante, tales etapas son parte del proceso de construcción de la identidad del egresado, ya que para desempeñar roles y asumir una identidad profesional, los jóvenes se ven inmersos en contextos laborales adversos, desempleo, marginación, discriminación, acoso laboral, y una enorme lista de espera para acceder a un cargo (Ruvalcaba-Coyaso, et. al, 2011: 93), más aún cuando se trata de egresados sin título, tal como es el caso de Julián, quien intentó ejercer profesionalmente como sociólogo en espacios públicos y como asistente de investigador más no obtuvo respuesta positiva.

Julián trabajaba en un Call Center antes de entrar a la carrera de sociología y al egresar continuó laborando ahí. A pesar de que ese oficio poco o nada se relaciona con la carrera, su experiencia en la universidad le permitió construir una identidad como sociólogo dentro de ese campo laboral:

[...] comencé a buscar, por el conocimiento que tenía, a quién influenciar para buscar las cosas, porque como cualquier núcleo de poder, siempre se busca lo individual y no un fin común, y al yo trabajar con grupos de personas, busco establecer un fin común, tanto en la parte ética como en la laboral, es decir, que se comprometa con

sus cuestiones familiares, laborales y escolares, tratar de formar un individuo más íntegro (Julián, plan 2004).

La formación universitaria no sólo produce saberes y habilidades, sino que también crea formas de ver y entender la realidad, es decir, crea “valores profesionales” los cuales se pueden aplicar en cualquier área de trabajo. Muchos egresados entrevistados coinciden en que la carrera les “cambió la forma de ver el mundo”, la sociología no sólo cumple una función formativa para el ejercicio profesional sino que también influye en el modo de comprender su propio entorno. Para los entrevistados su experiencia en la carrera instituyó en ellos una perspectiva de vida y una forma de comprender el mundo:

[...] A partir de que estudié sociología y me di cuenta de un montón de cosas, como el capitalismo, la explotación, la discriminación, las relaciones de poder... Es que tu vida no vuelve a ser la misma, simplemente no vuelve a ser la misma, desde que entraste hasta que sales. Y bueno, hay que aprender a distanciarse, pero es como haber abierto los ojos y ya no los vuelves a cerrar, no vuelves a ver las cosas de la misma manera [...] te marca la vida, es una identidad, yo pienso que eso pasa con cualquier otra carrera, te formas para realizar no sólo una actividad sino una profesión, una visión de vida, una forma de vida. Cuando me preguntan qué soy, yo digo, chale, soy un ser humano, primero un ser humano, pero luego digo que soy socióloga, porque la formación más fuerte es ser socióloga [...] y esta situación de que no es un trabajo sencillo, y requiere de tiempo (Laura, plan 1994).

Los egresados identifican distintos espacios en los que pueden ejercer, que no necesariamente se relacionan con la docencia o la investigación (oficios que normalmente se asocian al sociólogo). Para ellos, los sociólogos pueden actuar en distintos campos, muchos se auto-reconocen como “todólogos” por el conocimiento que genera la disciplina, porque “abre muchísimas puertas”. Desde su perspectiva esto se logra cuando empatan la teoría con la vida cotidiana, con las situaciones prácticas. De hecho, para muchos entrevistados, el hacer del sociólogo es muy importante:

[...] en realidad yo sigo pensando que el sociólogo es una pieza fundamental en la sociedad porque ve cosas que nadie ve, que para la mayoría del ser humano es ‘ah,

las cosas son así porque así deben de ser’, y yo pienso que el sociólogo es como si tuviera rayos X y pudiera decir ‘no, esto es así porque pasó esto’ (Julián, plan 2004)

Los procesos de pensamiento trastocan el ritmo de vida de los egresados, pero también los ritmos desajustados de trabajo. Reconocen cierta inestabilidad laboral (no exclusiva de los sociólogos hoy en día), por lo que su identidad profesional está en permanente construcción, ya que la mayoría de los trabajos son temporales. Aunque esa fluctuación laboral no necesariamente afecta en el modo de identificarse a sí mismos como sociólogos, sí repercute en su estabilidad como profesionistas:

[...]a mí me gusta cómo ejerzo como socióloga, lo que no me gusta es no tener un trabajo fijo, en el sentido de contar con condiciones más idóneas para mí, de trabajar de lunes a viernes, trabajar en la mañana, quizás un tiempo completo, pero tener cierta seguridad en el empleo y cierta seguridad social (Laura, plan 1994).

La falta de seguridad social y de oportunidades de ejercicio profesional llevó a que muchos de los entrevistados buscaran distintos trabajos a lo largo de su trayectoria laboral. Laura, por ejemplo, trabajó como docente en un colegio dando clases de sociología e historia; después entró a una Asociación Civil que trabajaba en comunidades rurales “yo decía ‘ay, mi sueño de hacer sociología rural se está cumpliendo’”, por cuestiones personales (relacionadas a su condición de madre soltera) renunció, mas continuó ejerciendo en su área de estudio y formándose:

[...] me metí a estudiar un diplomado en línea de prevención del delito a nivel local, porque el proyecto en el que estaba colaborando en la A.C. tenían que ver con políticas de prevención del delito. Luego ya empezaron estos rollos de proyectos de SUBSEMUN, y ahí fue cuando empecé a hacerme freelance. Amigos que tenían sus A.C. me decían que los ayudara a hacer algunas cosas, comencé a participar con institutos de las mujeres, Tlaquepaque, en proyectos de Guadalajara, cosas muy acotadas talleres u organizar alguna cosa [...] Casi luego, luego, fue cuando hice trámites a la maestría. El primer semestre fui de las chicas listas de la maestría, me fue bastante bien, pero PUM, se vino lo de mi separación y valió madres porque tuve que trabajar porque la beca no era suficiente, porque tenía deudas [...] Ahí fue cuando

comencé a trabajar en una consultora, IMPACT. Fue cuando comencé a conocer este otro tipo de trabajo como socióloga en otros ámbitos que no fueran las ONGs tradicionales que no fueran esta estructura beneficiaria, ese perfil [...]De ahí entré a la UPN, estoy trabajando ahí, me ofrecieron 6 horas (no sé por qué), simplemente me las ofrecieron y dije “ay, qué bien”. Y pues ahí estoy. Lo desesperante y no es porque yo decía “voy a dar clases en la licenciatura en dirección educativa” y ya pasaron 2 semestres y no me han asignado clases, entonces estoy como asistente de la coordinación de la licenciatura. Entonces, tengo una maestría y estoy haciendo oficios (Laura, plan 1994).

Como ya ha sido mencionado antes, el problema de la precariedad laboral del egresado universitario no sólo se relaciona con los trabajos temporales sino también con aquellos oficios que poco se relacionan con la carrera. Así como Laura, gran parte de los informantes tuvieron trabajos temporales, o bien, los empleos que les brindaban estabilidad no se vinculaban al área de estudio. La mayoría de los trabajos para sociólogos, principalmente los de investigación, eran temporales. No obstante, en esa búsqueda de ejercicio profesional, algunos egresados encontraron otras formas de hacer sociología, tales como las consultorías:

[...] donde trabajo prácticamente la ejerzo el mayor parte del tiempo porque es consultoría, asesoría política, tienes que hacer un chingo de cosas, recibir un chingo de cosas, entonces ahí está de muchas maneras la sociología. Prácticamente es lo que yo hago, mi chamba es eso: cómo se van a tratar los temas, qué temas se van a abordar, por qué sí, por qué no, justificar y explicar por qué, porque a lo mejor el contexto político o lo que está atravesando la ciudad no conviene ahorita, o porque a lo mejor está súper bien, y hay que salir (Pamela, plan 2004)

La consultoría es otro de los servicios de subcontratación, el mercado de consultoría son agencias o consultoras que legitiman sus servicios como insumos útiles para la decisión y actividad empresarial (Blois, 2014A: 112). La consultoría se vincula tanto a la gestión comercial, legal o financiera, donde participan principalmente los economistas, administradores, ingenieros y contadores, así como a la gestión social, en la que sociólogos, psicólogos y comunicólogos tienen una fuerte presencia (Beltrán y Strauss, 2011 citados por Blois, 2014A: 112). No obstante, las relaciones laborales que se establecen en este tipo de

trabajos son de “independencia” lo cual normalmente permite el manejo más flexible del tiempo y de la cantidad de trabajo que se va a realizar, pero a su vez, en ocasiones genera mayor demanda, como en el siguiente caso:

[...] a mí me invitaron a hacer un proyecto de investigación de 8 meses, y luego me dijeron ‘tienes cuatro meses y medio’ [...] Y al final utilizó una frase que se me va a quedar grabado, porque para mí es la imagen del capitalismo materializado en una persona ‘es que aquí se necesita gente que esté dispuesta a sangrar y tú no estás dispuesta’ no termino todavía de entender, todavía traigo la pinche imagen y esa frase dándome vueltas en mi cabeza, el mismísimo Marx decía que los capitalistas eran unos vampiros que le chupaban la sangre a los trabajadores. Tiene que estar como dé lugar [refiriéndose al tiempo disponible en el trabajo] y la gente no va a dormir, pues ahí que se queden con su trabajo (Laura, plan 1994).

La experiencia en la consultoría llevó a Laura a cuestionarse a partir de los planteamientos teóricos que había adquirido dentro de la carrera de sociología la dinámica de explotación que viven los trabajadores, se replanteó la dinámica laboral y las oportunidades laborales al mismo tiempo que reafirmaba su identidad como socióloga, a pesar de las limitaciones y deficiencias que identificaba en su formación y en el mercado:

Siento que nos formaron como que todos íbamos a ser investigadores, pero investigadores dentro de una academia, como si ese era el único campo laboral. Pero en realidad los únicos trabajos a los que puedes aspirar es o dando clases, y que para eso te hacen falta herramientas pedagógicas para enseñar; o estas otras herramientas para hacer trabajo de intervención social [...] La otra era, como decían unos compañeros ‘puedes escribir en un periódico o en una revista’, pero tampoco había muchas herramientas como para mejorar la escritura. Y ahora que estoy en un trabajo (del que estoy saliéndome de ahí) me doy cuenta de muchas deficiencias que tengo, aún con maestría (Laura, plan 1994).

Los egresados de sociología entrevistados tenían obnubiladas las posibilidades de ejercer profesionalmente. La opción más viable era la de investigador, y para eso hacía falta formarse mejor. En ese sentido, las deficiencias formativas eran también un obstáculo para

incorporarse al mercado laboral. Desde el punto de vista de algunos entrevistados, se forman a “sociólogos resentidos”, sin herramientas:

[...] Una carrera de buenas intenciones, nada más [...] a nosotros nos encaminan a la pobreza resentida [...] ¿cómo vas a hacer que lo que aprendiste te dé el dinero para pagar una renta? Eso no nos lo enseñan [...] nos dejaron una estratósfera de los problemas, la estructura y la macroestructura y nunca nos dijeron “a ver, cabrones, si vamos a Lagos de oriente, ¿cómo le harían para que las pandillas no se peleen ‘desde la teoría’? [...] yo veía como un marxismo trasnochado, poco dinámico, con poco contacto con este nuevo marxismo [...] Entonces, lo que yo proyectaba en el futuro lo tuve que reformular por completo (Pablo, plan 2004).

La deficiencia formativa no sólo depende del proceso de enseñanza que reciben los estudiantes, sino que comprende un conjunto de factores, tales como el perfil del estudiante, la participación del grupo, la orientación ideológica de la carrera, el perfil de los docentes, entre otras cosas. Ante un panorama formativo deficiente y un panorama laboral incierto, los entrevistados utilizan estrategias para afrontar los desafíos que se presentan.

En el INEGI, con los programas en los que almacenan toda la información de las encuestas o de las entrevistas había que saber estadística básica y yo ya ni me acordaba. Entonces regresé ahí a la Universidad y como no hubo así mucha chance con los profes, me regresé hasta la preparatoria con los maestros a tomar clases (Elena, plan 1994).

Así como Elena, muchos egresados salían sin las herramientas necesarias para afrontar las demandas del mercado, lo cual los ponía en una situación de desventaja, principalmente porque la carrera de sociología carece de reconocimiento social en algunas instancias. Ya que, tal como lo menciona Machuca (2008), en la búsqueda de empleo, los sociólogos descubren que su problema de inserción radica principalmente en el ‘desconocimiento’ que tienen los empleadores sobre las competencias profesionales y utilidad del sociólogo en áreas ajenas al sector educativo. Los mismos entrevistados mencionan “para el final de la carrera ya sabía que si ponía en el buscador de empleo ‘sociología’ no iba a existir una vacante, que le iba a poner ahí y no iba a aparecer nada” (Elena, plan 1994). Sin embargo, tal como fue

mencionado anteriormente, ante tal incertidumbre, los egresados buscan estrategias, tales como adaptar el perfil profesional que se busca en el mercado con los conocimientos adquiridos en la universidad:

En el INEGI solicitaban psicólogas. Yo claro que cuando veía ese tipo de solicitudes era donde ‘a ver, a lo mejor aquí hay posibilidades para mí’ [...] hice mi solicitud y todo, pasé varias partes y ya a la hora de la entrevista ‘ah! Eres socióloga... y ¿qué onda?, ¿qué hacen los sociólogos?’ [...] y entonces ahí te inventas no sé cuántas cosas y lo relacionas. Yo lo relacionaba mucho con Psicología o con Trabajo Social, para que me dieran el trabajo [...] conseguía y ya a la hora de la hora mira... ‘ella es socióloga’ ... ya había como que un reconocimiento (Elena, plan 1994)

A diferencia de carreras como psicología, medicina, abogacía, ingeniería, entre otras, la sociología carece de reconocimiento social, lo cual puede posicionar al aspirante a la vacante en desventaja o situarlo en un lugar privilegiado, tal como se muestra en el caso de Elena, quien pudo crear una imagen de sociólogo ante los otros a partir del desconocimiento que se tenía sobre la profesión. Ese mismo método estratégico lo utilizó para adquirir otros trabajos en instancias gubernamentales:

En Enlace Nacional de Cultura Forestal ahí querían a un diseñador o a un comunicólogo, eran los dos que pedían, creo. [...] Entonces yo me di a la tarea de, como estaba compitiendo con otra chava, no sé si te había comentado que, a la par, se habían decidido ya por contratar a la diseñadora [...] estuvimos como a prueba durante, creo fueron dos meses. Y en esos dos meses iban a decidir con quién se quedaban, entonces yo dije ‘tengo que sacar todo lo que yo tengo’ [...] Entonces me di cuenta que sí tenía, que sí había desarrollado algo: observación, análisis, capacidad para estar investigando, para estar entrevistando [...] Ni les interesó si sabía el diseño o no, con lo del contenido fue suficiente y me contrataron (Elena, plan 2004).

Pareciera que la falta de reconocimiento social respecto a su profesión, es decir, el cuestionamiento que se le da al lugar que ocupa el sociólogo como profesionista, también puede ser un factor que influya en la sensación de “incapacidad”, o bien, de poner en duda sus capacidades y habilidades, es decir, comienza a desdibujarse el autoreconocimiento. El

hecho de que Elena se diera cuenta que sí había aprendido cosas en la licenciatura, deja entrever la importancia de poner en práctica los conocimientos teóricos para consolidar la formación del estudiante, y a su vez, brindar elementos para la construcción identitaria, además de que los propios sujetos reconozcan su capital cultural. Por otra parte, así como la capacidad estratégica del egresado de sociología cumple un papel importante para la inserción en el campo laboral, la acumulación de capital social también lo hace:

Yo terminé la carrera y estaba dando clases, pero al final no me alcanzó, [...] Era una escuela patito con chavos de prepa [...] yo era profesor entonces muchos contenidos que yo veía en la licenciatura los llevé a mis clases [...] como no me alcanzaba [...] [Después, gracias al capital social] me regresé a Chihuahua, porque me ofrecieron en la ENAH de Chihuahua y me fui para allá. [...] Era profesor, daba clases, daba dos optativas: una de corrientes clásicas de la sociología, otra de investigación cualitativa y violencia (Iván, plan 1994).

El caso de Iván hace posible inferir que el mercado laboral no se explica únicamente por los acontecimientos formativos o económicos, sino que también están imbricados en una compleja red de relaciones sociales en las cuales se crean estrategias de poder. Así como Iván obtuvo el trabajo en la ENAH de Chihuahua por medio de una amiga suya, también consigue el trabajo de funcionario público en el CULAGOS por otra amiga, así como la coordinación en la consultoría de IMPACT.

Por otra parte, así como hay quienes utilizan el capital social como estrategia de reconocimiento o incorporación laboral, hay otros que se sitúan en puestos de altos mandos por la forma en que se sitúan como sociólogos, por el modo en que se apropian del hacer sociológico. Al respecto, el relato de Aciel puede ser ilustrativo:

[...] Yo conozco varios sociólogos e incluso compañeros que están en puestos gubernamentales importantes, y a mi parecer les sirvió muchísimo la sociología para estar, no por encima pero sí en un rango muy completo, porque te abre un panorama enorme (Aciel, plan 2004).

La experiencia en el campo laboral influye en el proceso de construcción de la identidad de los egresados de sociología, pero no es determinante. La formación universitaria, el

acompañamiento de distintos agentes de la universidad (profesores y compañeros), así como la capacidad de agencia de los sujetos y la experiencia en campo durante la formación, cumplen un papel central en ese proceso. Asimismo, la falta de reconocimiento de la carrera en el medio laboral no fue un factor determinante para la incorporación al mercado, ni en el proceso de construcción identitaria, fue más importante la manera en que se posicionaba el sujeto ante ese fenómeno. Finalmente, encuentro que la experiencia de cada sujeto es la que encamina el proceso de construcción y reconstrucción identitaria a lo largo de su trayectoria de vida en relación al modo en que éste se posiciona ante lo que vive.

Conclusiones Finales

La construcción identitaria de los egresados de sociología es un proceso que se va configurando a lo largo de su trayectoria de vida como parte de un proceso interactivo en distintos ámbitos y de la experiencia subjetiva. En este estudio se identificaron tres momentos clave: la elección de la carrera, la experiencia en el espacio universitario y al egreso. Tales momentos fueron las categorías de análisis que encaminaron este estudio para comprender el fenómeno en cuestión. La discusión desarrollada en este trabajo de investigación permitió reconocer algunos elementos encontrados sobre el proceso de construcción de las identidades de los egresados de sociología de la Universidad de Guadalajara.

Como la unidad de análisis son los egresados, encontré que la matriz de este estudio fue el espacio universitario, ya que ahí el sujeto adquiere saberes, conocimientos, valores, creencias y formas de comprender la realidad social a partir del perfil que se construye dentro de la misma universidad. No obstante, los otros ejes de análisis también cumplieron un papel central para la configuración de la identidad de estos, puesto que la influencia de cada uno de los campos de análisis depende del proceso de subjetivación.

A partir de este estudio es notorio que la identidad social y personal de los egresados de sociología es un constructo complejo de referentes de acción y de conciencia de sí mismo que pregonan los criterios de validez que los sujetos les imprimen. En ese sentido, la identidad se va construyendo y reconstruyendo en los distintos escenarios de interacción. En este apartado se realiza una reflexión sobre las principales contribuciones de este trabajo a partir de algunos hallazgos respecto a los elementos que componen las identidades de los egresados de sociología de la Universidad de Guadalajara.

En cuanto al aspecto teórico, al realizar el análisis del Capítulo IV *Elección de la carrera y el perfil de los aspirantes*, se tomaron en cuenta las aportaciones de Berger y Luckmann respecto al proceso de socialización secundaria y los tipos de capitales de Bourdieu para comprender el origen y aptitudes con las que cuenta el aspirante a la carrera de sociología. También se consideró la propuesta de Dubet respecto a la lógica de acción estratégica para hablar del proceso de elección de la carrera.

Este proceso lleva consigo la autonomía y responsabilidad que soporta la decisión de un sujeto, principalmente cuando se trata de una licenciatura como la sociología. Normalmente depende de las nociones que se construyen sobre la profesión y sobre la vida laboral de los sociólogos. Cuando el sujeto asume lo específico de la disciplina que elige cursar, éste comienza a construir una identidad en relación con la disciplina. A partir de lo dicho anteriormente se percibe lo siguiente:

El proceso de elección de una carrera se vincula con el entorno familiar y social inmediato del aspirante. En este estudio se observa cierta coincidencia en el nivel socioeconómico precario en los entrevistados. Casi ninguno de los entrevistados coincide con el modelo de familia nuclear, por el contrario, casi en todos los casos está presente el modelo de familia extendida y de hogares con jefas de hogar. Asimismo, dentro de los hogares hay violencia, alcoholismo, ausencia de padres, escasa formación educativa de los mismos y, prácticamente nulo apoyo afectivo, económico, material y práctico de parte de la familia para el desempeño formativo de los informantes.

Muchos egresados habían cursado otra carrera antes de entrar a sociología, y la habían dejado trunca. En la mayoría de los casos no eligieron sociología como primera opción, independientemente de si habían cursado otra licenciatura o no. No obstante, en todos los entrevistados se encuentran algunas constantes. En el proceso de elección de la carrera, la mayoría tenía interés e ilusión por cursar sociología, esto se relaciona con que los entrevistados que entraron a sociología, aun cuando no era la carrera que habían elegido inicialmente, sí crearon expectativas.

Algunas características encontradas en el proceso de elección de la carrera se relacionan con la idea de poder cambiar la realidad social estudiando sociología. A la par, se observa una decepción por la formación adquirida en la carrera, la cual se relaciona a las expectativas no cumplidas en dos sentidos: por la realidad que vivieron en su tránsito universitario y por el panorama laboral incierto que visualizaban al egreso conforme iban concluyendo sus estudios.

Por su parte, en el Capítulo V *La construcción de la identidad del sociólogo en su tránsito de la escuela al campo laboral*, se abordaron las aportaciones teóricas de Bourdieu

respecto al tipo de capital social y cultural, así como el abordaje sobre la construcción identitaria que plantean Dubar, Dubet y Giménez. Aquí la construcción del Yo en relación a la elección de la carrera, se reconfigura en el espacio universitario, cuando se ingresa a la carrera de sociología de la Universidad de Guadalajara. En ese espacio el sujeto descubre el ser y hacer del sociólogo en la dinámica interna de la institución. En ella se contrasta el plan de estudios y la aplicación de éste en el aula. En ese espacio el sociólogo se encuentra en un proceso de constante construcción identitaria. Existen distintos escenarios de interacción que influyen en la configuración de sí mismo, donde se crean las bases del ser y hacer del sociólogo.

Hay una construcción como sociólogos críticos y con mucho que decir sobre su formación: tanto deficiencias como riquezas encontradas en la carrera. A pesar de las carencias que tuvieron en su proceso formativo, la mayoría de los egresados de sociología entrevistados lograron desarrollar habilidades y encontraron estrategias para desempeñarse en áreas que se relacionan con sus estudios universitarios, a pesar de la precariedad laboral a la que se enfrentaban al egresar. No obstante, hay casos en los que las narrativas expresan el desarrollo de pocas aptitudes durante su formación y mucha desilusión. Este fenómeno se relaciona con la falta de preparación recibida en la universidad, la escasa formación docente, las deficiencias formativas previas a la universidad (tales como la lectura y la escritura) y la falta de visión crítica, así como el panorama laboral incierto.

Se encuentra una correlación entre el capital social y la posibilidad de desarrollo académico y laboral. No obstante, hay casos en los que, a pesar de la falta de capital social y económico, así como la incertidumbre y precariedad laboral, crean una trayectoria laboral con el esfuerzo y la capacidad estratégica. Estos sujetos crean tanto posibilidades laborales como una construcción de sí mismos como sociólogos con base en su capacidad de agencia y los recursos con los que cuentan. No obstante, también hay casos en los que la falta de capital social afecta tanto en su trayectoria formativa como laboral.

También se encuentra una correlación entre el trabajo en campo y el proceso de titulación de los egresados de sociología. Es interesante observar que de los tres que no se titularon, dos de ellos no tuvieron experiencia en campo y el otro tuvo una mala experiencia. Dos de los tres egresados que no se titularon tampoco se reconocían como sociólogos. Por el

contrario, los cinco titulados tuvieron experiencia en campo y se identificaban a sí mismos como sociólogos. Valdría la pena abordar más a profundidad la relación entre el proceso de titulación y la construcción de identidad de los sociólogos.

Por otra parte, el papel del profesor es clave en el proceso de construcción identitaria de los egresados. Los egresados reconocen la importancia del acompañamiento del profesor en su formación. En ese sentido, es necesario consolidar una planta docente con una formación pedagógica. Varios de los entrevistados salieron de la crisis de identidad profesional durante la carrera por la presencia y orientación de un profesor o de un compañero. Esto mismo remarca la importancia del otro en la configuración del Yo.

En cuanto a la convivencia del grupo, los entrevistados mencionan una apreciación de individualización y desunión. Los egresados no presentan una sensación de pertenencia, sino que se crean grupos pequeños. Esto a su vez se vincula con los tiempos disponibles –la realidad social fuera de la escuela, particularmente por la doble jornada– y con que también cobran peso otros espacios en su vida. Esto tenía repercusiones en su formación como sociólogos y a su vez, en la configuración de su identidad social dentro del espacio universitario. Reconocen haber vivido mucha apatía y poca participación, normalmente las críticas de los entrevistados iban dirigidas a los otros, y pocos hacían una autocrítica respecto a su papel como estudiante y compañero de clases. Par ellos, lo que más los identificaba entre sí era haber cursado la carrera, o bien, las cosas que llegaban a tener en común se relacionan con gustos musicales, tipo de alimentación o aspectos menos vinculantes.

Los sociólogos egresan con muchas deficiencias formativas y sin suficientes herramientas para enfrentarse al mundo laboral. Cuando egresan ellos logran contrastar las competencias y habilidades desarrolladas en su formación con las exigencias del mercado laboral, y esto los conduce a otro proceso de construcción identitaria. Es esa etapa los entrevistados ya tienen una noción de lo que es y hace un sociólogo, de las oportunidades que tiene para ejercer, y qué tanto se identifica con esa figura. Aunque todos los entrevistados pasaron por una crisis de identidad como sociólogos durante la carrera. Al egreso, algunos de ellos tenían más definida su noción de sí mismos como sociólogos. Una vez fuera de la universidad, varios de ellos hicieron uso de su capacidad estratégica para enfrentarse a las

dificultades que se encuentran dentro del campo laboral y para afrontar la crisis de identidad profesional.

Relacionado a lo anterior, fue interesante encontrar que los egresados de sociología tenían oficios desde Call Center hasta docencia y consultoría, aunque esto se relaciona estrechamente con la precariedad laboral, lo que atrajo mi atención fue observar que independientemente del trabajo que realizaban, en la mayoría de los casos, sí se identificaban a sí mismos como sociólogos. Es decir, a diferencia de lo que plantea la teoría de Dubar sobre la identidad profesional, en el caso de algunos entrevistados, la falta de articulación entre el contexto escolar y laboral no fue un generador de crisis identitaria, ya que éstos, en su mayoría, se reconocían a sí mismos como sociólogos por la forma de comprender el mundo y actuar en él, independientemente del trabajo que realizaran. Los egresados dicen haber adquirido una “mirada sociológica”³⁸ en su formación universitaria, la cual les marcó un antes y un después en la carrera y en su vida. Para ellos “ya no vuelves a ver las cosas igual”.

En este sentido, el sujeto elabora la noción de sí mismo con la interiorización de los valores, creencias y saberes dentro del espacio universitario, con esto reconoce directa o indirectamente un rasgo identitario que se expresa a lo largo de su trayectoria de vida. A su vez, esto plantea una forma distinta de entender la identidad del sociólogo, en donde más que reconocer sus aptitudes y su hacer dentro de un espacio laboral, su identidad y accionar se vincula a una forma de ver y de entender la realidad social, acto que no sólo se realiza con el espacio formativo o laboral sino con su vida cotidiana.

Por otra parte, todos los egresados mencionaron la necesidad de aplicar los conocimientos teóricos y metodológicos en su contexto social, para ellos el trabajo de campo debería de ser parte del currículo y no una actividad extracurricular. La desarticulación entre la teoría y la práctica fue una deficiencia formativa que los afectó de distintas formas:

³⁸ En cuanto a mirada sociológica me refiero a perspectivas, conceptos y metodologías que sirven como herramientas susceptibles de ser incorporadas por los sujetos para poder explicar y comprender parte de la realidad social.

dificultó la apropiación de los conocimientos teóricos y el desarrollo de habilidades y los dejó sin herramientas para enfrentarse al mundo laboral.

En la realización de este estudio encontré algunas limitaciones, hizo falta profundizar acerca de la capacidad de agencia de los sujetos, el papel del alumno tanto en el proceso formativo como en la configuración de su identidad como sociólogo. Entre los entrevistados se manifestó un malestar hacia su formación en relación al papel de la institución, el de los maestros y el de los compañeros, pero ¿qué le corresponde hacer al estudiante?, ¿de qué manera se relaciona el perfil del estudiante que entra a sociología con las posibilidades o no de titularse? Hará falta una formación dirigida al interés del estudiante para que éste se titule, o por el contrario, hace falta que el estudiante se interese en su formación para que logre titularse. Es necesario hacer una revisión de los alumnos que entran a sociología, ¿por qué se aceptan a estudiantes tan confundidos? Quizás sea necesario realizar pruebas de aptitud académica a la par de entrevistas y prueba vocacional, sobre todo porque sociología es una carrera confusa, amplia y a veces ambigua, tanto para el que la estudia como para los otros.

Por otra parte, en este estudio, la visión fue inmanente a los sociólogos pero hizo falta analizar qué hay fuera de ellos, qué hay de lo otro que está fuera del ámbito de la sociología y también influye en éstos. Es decir, considerar la opinión que tienen los estudiantes de otras carreras acerca de ellos y cómo repercute en la identidad del sociólogo, qué dicen los amigos sobre su profesión, qué reconocimiento social tiene la carrera y el oficio del sociólogo tanto en el ámbito social como en el laboral.

Valdría la pena reflexionar en qué medida los profesores ven a los estudiantes como sociólogos. Sería interesante profundizar acerca de la mirada de los profesores, en distintas generaciones, sobre los alumnos de sociología, los cambios que observan en el perfil de éstos. Para ello sería necesario hacer una investigación diacrónica, donde se mantenga un diálogo con el pasado, y sea posible distinguir los distintos valores (en cuanto a lo que se aprecia y se considera que debe hacer) que se le atribuyen al sociólogo según el momento histórico en el que se encuentra. Es decir, ¿cuál es el hacer del sociólogo en una época determinada? Y en qué medida esto es observado por los profesores o se considera en el plan curricular, o bien, si desde la visión de los profesores “todo tiempo pasado fue mejor”, es decir, si sostienen la idea del progreso inverso.

Esto también me conduce a reflexionar sobre qué de lo que está haciendo el egresado no aparece dentro del plan curricular. Es necesario revisar el plan de estudios en las áreas que hace falta fortalecer, como por ejemplo, identificar qué repercusiones tiene en el estudiante no contar con la materia de epistemología como parte de su formación básica, o bien, exponer las razones por las que no se incluye el trabajo de campo como parte del curriculum.

Nuevas rutas de investigación

La experiencia de cada sujeto va delineando el modo en que se construye su identidad. En este proceso entran en juego los distintos escenarios de interacción y el actuar del sujeto (en relación a su capacidad reflexiva). Con este estudio se muestra un acercamiento al tema en cuestión y se hace una invitación para indagar sobre los distintos elementos que comprenden la construcción identitaria de egresados de sociología de la Universidad de Guadalajara u otras universidades de la República Mexicana o de otros países. Hago esta invitación debido a que el tema sobre la identidad del egresado de sociología no sólo involucra al sujeto en cuestión, sino también a las instancias en las que se configura el Yo.

Una ruta de investigación sería profundizar en el contexto laboral y su influencia en la construcción de la identidad de los sociólogos: ¿en dónde trabajan los sociólogos del siglo XXI y qué implicaciones tiene en la configuración del Yo? ¿Qué tipo de trabajos adquieren y cómo los obtienen? ¿Qué actividades realizan? ¿Qué cargo tienen? ¿Cómo se desempeñan? ¿Qué relación tienen con sus compañeros de trabajo? ¿Se sienten sociólogos? ¿Cómo ejercen su profesión? O bien, dando prioridad al punto de vista de los empleadores y compañeros de trabajo sobre el ser y hacer del sociólogo.

Otro tipo de investigación podría ser indagar sobre el proceso de titulación en relación con la identidad del estudiante como sociólogo. Identificar el impacto que tiene el proceso de titulación sobre la construcción identitaria de los sociólogos, o de manera inversa, analizar de qué manera influye la construcción identitaria de los sociólogos durante la formación universitaria en el proceso de titulación.

También se podría realizar un estudio sobre la capacidad de agencia del sujeto en la configuración de su identidad profesional. La relevancia que tiene la agencia en su proceso formativo, cognitivo, relacional y autorreferencial, es decir, qué papel juegan los sujetos en el proceso de formación y de construcción identitaria.

Referencias

- ACCECISO (2009) *Informe de Autoevaluación de la Licenciatura en Sociología*. CUCSH-Universidad de Guadalajara.
- Aguilar Agramont, R. (2014) *La caída del muro de Berlín produjo una izquierda más laica*. Revista La Razón. [en línea] Visto el 20 de diciembre de 2014 en http://www.la-razon.com/index.php?_url=/suplementos/animal_politico/caida-Berlin-produjo-izquierda-laica_0_2153784744.html
- Aguirre Rodríguez, L. M. (2011), “Construcción de la experiencia social y la identidad en maestros de educación secundaria en Morelos”, Tesis doctoral. FLACSO, México
- Alcántara, A. (2005): *Entre Promete y Sísifo. Ciencia, tecnología y universidad en México y Argentina*. Pomares: Barcelona.
- Álvarez Sánchez, A. (2010) “La Universidad Nacional de México y el Centenario de la Independencia” en HAL [en línea] visto el 20 de abril de 2016 en: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00529328/document>. Pp. 350-364.
- Arana, P. (junio de 2005) *Marc Augé: “Hay que amar la tecnología y saber controlarla”*. En LA NACIÓN [en línea] visto en: <http://www.lanacion.com.ar/714868-marc-augé-hay-que-amar-la-tecnología-y-saber-controlarla>
- Aravena, M.; Kimelman, E.; Micheli, B.; Torrealba, R.; y Zúñiga, J. (2006) *Investigación Educativa I*. Chile.
- Augé, M. (1996) *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología*. Paidós: Barcelona.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003) “La sociedad como realidad subjetiva” en *La construcción social de la realidad*. Amorrortu: Buenos Aires. Pp. 162-182.
- Blois, J. P. (2012) “Mundo universitario vs. Mundo laboral. El caso de los jóvenes sociólogos de la Universidad de Buenos Aires” en *Aposta*. Revista de Ciencias Sociales. Pp. 1-27.
- (2013) “Entre la autonomía y la heteronomía. Socialización universitaria y prácticas profesionales de los sociólogos en la Argentina” en *revista Mexicana de*

Ciencias Políticas y Sociales. No. 218. Universidad Nacional Autónoma de México: México. Pp. 209-232.

----- (2014A) “Mercado, opinión pública y sociología en Argentina” en *Nómadas* (Col). No. 41. Universidad Central Bogotá: Colombia. Pp. 115-129

----- (2014B) “El mercado de trabajo de los sociólogos en Argentina desde la vuelta de la democracia. El caso de los graduados de la UBA” en *Trabajo y Sociedad*. No. 22. Universidad Nacional de Santiago del Estero: Argentina. Pp. 103-122.

----- (2015) “La institucionalización y profesionalización de la sociología en Brasil y Argentina. Formación, organización e intervención de los sociólogos” en *Estudios Sociológicos* Vol. 33. México. Pp. 633-658.

Bonaldi, P. y Blois, J. P. (2014) “¿Intelectuales, expertos o académicos? La socialización universitaria de los sociólogos en la Universidad de Buenos Aires desde la vuelta de la democracia” en *Revista Virajes*. Vol. 16, no. 1. Universidad de Caldas: Manizales.

Bolívar, A.; Fernández, M. y Molina, E. (2005) “Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial” en *Forum: Qualitative Social Research*. Vol. 6, No. 1, Art. 12.

Boivin, M.; Rosato, A. y Arribas, V. (2004) *Constructores de Otredad*. Antropofagia: Buenos Aires.

Bourdieu, P. (1980) “El capital social. Apuntes provisionales”, en *Zona abierta*, No. 94-95. 2001. Madrid. Pp. 83-87.

----- (1987) “Los tres estados del capital cultural”, en *Sociología*, año 2, No. 5. UAM-Azcapotzalco: México.

----- (1994) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama: Barcelona.

----- (1996) *Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia: México.

----- (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI: México.

- (2000) “Las formas del capital. Capital Económico, capital cultural y capital social”, en *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée: Barcelona.
- Capdevielle, J. (2012) “La sociología figuracional de Norbert Elías y el estructuralismo genético de Pierre Bourdieu: Encuentros y desencuentros” en *Revista de Ciencias Sociales: Aposta digital*. No. 52. [en línea] Consultado el 16 de mayo de 2016 en <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/capdevielle.pdf>
- Carnoy, M. (1993) *La educación como imperialismo cultural*. Siglo Veintiuno: México.
- Castañeda, F. (1990) “La constitución de la sociología en México” en Paoli Bolio, F. *Desarrollo y organización de las Ciencias Sociales en México*. Porrúa: México.
- (2004) *La crisis de la sociología académica en México*. Porrúa: México.
- Chavoya, M. L.; Reynaga, S. y Hernández, L. (1997) “IV Educación superior Universitaria” en *Perfil educativo en Jalisco*. UdeG: México. Pp. 173-208
- Chavoya, M. L. (1998) “Organización de la actividad científica en una universidad mexicana: impactos y desafíos” en Alcántara Santuario, Armando; Pozas Horcasitas, Ricardo; Torres, Carlos Alberto (coords.) *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. Siglo XXI: México. Pp. 153-170.
- (2002) “La institucionalización de la investigación en Ciencias Sociales en la Universidad de Guadalajara” en *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXI, No. 121, Enero-Marzo de 2002, pp. 7-25.
- Corcuff, P. (1998) *Las nuevas sociologías*. Alianza: Madrid.
- (2009) “Pierre Bourdieu (1930-2002) leído de otra manera. Crítica social post-marxista y el problema de la singularidad individual” en *Sociología*. [en línea] Consultado el 16 de mayo de 2016 en <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num7/Corcuff09.pdf>
- Cornejo, M. (2006) “El enfoque Biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas” en *Psykhe: Santiago*. Vol. 15, N° 1. Pp. 95-106. [en línea] Disponible

en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282006000100008

De Gaulejac , V. (2014) *Neurosis de clase. Trayectorias sociales y conflictos de identidad*. Librería Santa Fe: Buenos Aires.

De la Peña, G. (2002) “Comentario a la ponencia de Mary KayVaughan” en Civera, Alicia; Escalante, Carlos y Galván, Luz Elena *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*. El Colegio Mexiquense/ Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Toluca, México. Pp. 67-76.

Dictamen (2004) *Unidad de innovación curricular*. H. Consejo General Universitario: Universidad de Guadalajara.

Dubar, C. (2002) *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Bellaterra: Barcelona.

Dubet, F. (1989) “De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto”, en *Estudios Sociológicos*, Vol. 7, No. 21, Sep-Dic 1989.

----- (2007) “El declive y las mutaciones de la institución” en *Revista de Antropología Social*, No. 16.

----- (2012) *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?* Siglo Veintiuno: Argentina.

Estupiñán Aponte, M. R. (2012) “Calidad de vida de madres adolescentes estudiantes universitarias” en *Revista Colomb Psiquiat.*, Vol. 41, No. 3. Pp. 536-549.

Fernández, J. (2014) “La FEG: demoler el pasado negro” en *Excelsior*, 08 de Julio de 2014 [en línea] revisado el 29 de noviembre de 2015 en: <http://www.excelsior.com.mx/opinion/jorge-fernandez-menendez/2014/07/08/969614>

Flores, Q. (2008) “1968 y la democracia en México” en *Alegatos*. No. 70, Septiembre-diciembre de 2008, pp. 429-446.

- Fresán Orozco, M. (1998) “Los estudios de egresados. Una estrategia para el autoconocimiento y la mejora de las instituciones de educación superior” en *Esquema básico para estudio de egresados*. ANUIES: México. Pp. 19-31.
- García, R. (2009) *Egreso y Titulación de la Licenciatura en Sociología de la Universidad de Guadalajara (1981-1994)*. Umbral: México.
- García Perea, M. D. y Salgado Varón, H. (2005) “Formación en la disciplina” en DucoingWatty, Patricia *Volumen 8: Sujetos, Actos y Procesos de Formación (Tomo II)* Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002. : México. Pp. 445-466.
- García, Violeta (2015) “Historia de la Federación de Estudiantes de Guadalajara: entre los asesinatos y las torturas” en *La izquierda diario*. Junio de 2015. [en línea] revisado el 23 de noviembre de 2015 en: http://www.laizquierdadiario.com/spip.php?page=movil-nota&id_article=17492
- Giménez, G. (1996) “La identidad social o el retorno del sujeto en sociología” en Méndez, Leticia (coord.) *Identidad: análisis y teoría, smbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad.III Coloquio Paul Kirchoff*. UNAM: México. Pp. 183-205
- (2002) “Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu” en *Colección Pedagógica Univeritaria*, No. 37-38. [en línea] Consultado el 12 de mayo de 2016 en http://www.uv.mx/cpue/colped/N_3738/B%20Gilberto%20Gimenez%20Introduccion%202.pdf
- (2005) “Cultura, identidad y metropolitanismo global” en *Revista Mexicana de Sociología*, 67, núm. 3, julio-septiembre de 2005.
- González Martín, S.; Martín Martín, C.; Zetter Leal, J. (coord.) (2002) *Nuevos edificios para las bibliotecas universitarias II*. UNAM: México.
- Grimblat, S. y Palazzini, L. (2010) *La subjetividad como punto de fuga*. El psicoanalítico. Obtenido de: <http://www.elpsicoanalitico.com.ar/num7/subjetividad-grimblat-palazzini-subjetividad-como-punto-de-fuga.php>

- Guber, R. (2005) “La observación participante: nueva identidad para una vieja técnica” en *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós: México. Pp. 171-188.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994) “Etnografía” en *Métodos de investigación*. Paidós: Barcelona. Pp. 133-142
- Hidalgo Guzmán, J. (1997). I. “Proyecto de investigación” en J. Hidalgo Guzmán, *Investigación Educativa. Una estrategia constructivista*. Castellanos: España. Pp. 33-44.
- Hidalgo Guzmán, J. (1997). “Introducción” en J. Hidalgo Guzmán, *Investigación Educativa. Una estrategia constructivista*. Castellanos: España. Pp. 7-32.
- INEGI (2010) Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2010.
- Jaramillo Echeverri, Luis Guillermo (2003) “¿Qué es Epistemología?” en *Cinta de Moebio*, núm. 18, diciembre, 2003. Universidad de Chile: Chile. [en línea] revisado el 23 de octubre de 2016 en: http://www.smt.colpos.mx/14/MP._Que_es_Epistemologia.__Articulo._Luis_G._Jaramillo.pdf
- KayVaughan, M. (2002) “La historia de la educación y las regiones en México: cómo leer los informes de los inspectores escolares” en Civera, Alicia; Escalante, Carlos y Galván, Luz Elena *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*. El Colegio Mexiquense/ Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Toluca, México. Pp. 37-66.
- Lutz, B. (2006) “Enseñar y cursar la carrera de Sociología: caso de la licenciatura en la Universidad Autónoma del Estado de México” *Espacios Público*, vol. 9, núm. 18, Universidad Autónoma del Estado de México: México. Pp. 214-232.
- Machuca Barbosa, A. E. (2008). *Identidad profesional de los sociólogos*. Tesis de Maestría. FLACSO, México.

- Márquez, G. (2005) “Daniel Cosío Villegas, sus años como economista” presentado en el *Seminario de Historia Internacional*. El Colegio de México: México. Pp. 1-41.
- Martín, R. (2013) “El movimiento del 68 en Guadalajara” en *El economista*. Octubre de 2013. [en línea] revisado el 23 de noviembre de 2015 en: <http://eleconomista.com.mx/antipolitica/2013/10/01/movimiento-68-guadalajara>
- Martín-Baró, Ignacio (1990) “El hacinamiento Residencial: Ideologización y verdad de un problema real” en *Revista de Psicología de El Salvador*, Vol. IX, No. 35, pp. 23-51.
- Martínez, M. (1998) *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico práctico*. Trillas: México. Pp. 69-113
- Mendieta y Núñez, L. (1978) “Origen y desarrollo de la sociología académica en México” en Mendieta y Núñez *Temas sociológicos de actualidad*. Universidad Nacional Autónoma de México: México, D.F. Pp. 650-671.
- Montero Mendoza, María Teresa (2000) *Elección de carrera profesional: Visiones, promesas y desafíos*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez: México.
- Morales Hernández, José de Jesús (2010) “Nacimiento del Frente Estudiantil Revolucionario” en *Memorias de un Guerrillero*. Marxists Internet Archive: México. [en línea] revisado el 12 de octubre de 2015 en: <https://www.marxists.org/espanol/tematica/guerrilla/mexico/memorias/index.htm>
- Morcillo Laiz, Álvaro (2010) “El forastero que se queda: José Medina Echavarría y la sociología latinoamericana” en González Navarro, Moisés (2010) *José Medina Echavarría y México; José Medina correspondencia*. El Colegio de México: México. Pp. 343-373.
- Moreno González, María Guadalupe (2013) “El Partido Comunista Mexicano: actor sociopolítico de la izquierda institucional mexicana del siglo XX” en *Vínculos. Sociología, análisis y opinión*. Universidad de Guadalajara: México. Pp.79-98.
- Morin, E. (1994) “La noción de sujeto”, en Schnitman, Fried Dora *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Paidós: Buenos Aires.

- Moya López, L. A. y Olvera Serrano, M. (2013) “La historiografía de la sociología en México: balance y una propuesta de interpretación desde la historia conceptual”. En *Sociología*, año 28, número 80, septiembre-diciembre de 2013, pp. 7-40.
- OCDE (1997) “Educación superior” en *Exámenes de las políticas nacionales de educación*. OCDE, México. Pp. 52-62
- “Desafíos de la educación superior” en *Exámenes de las políticas nacionales de educación*. OCDE, México. Pp. 100-108
- Ocampo López, J. (2010) “Justo Sierra ‘el maestro de américa’. Fundador de la Universidad Nacional de México” *Revista historia de la educación latinoamericana*. Vol. 15, Año 2010, Colombia, pp. 13-38.
- Olivera Serrano, Margarita (2004) “Una contribución a la historia disciplinar. La fundación de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales” en revista *Sociológica*, año 19, número 55, mayo-agosto de 2004, México, pp. 49-78.
- Packer, M. (2013) “La entrevista de la investigación cualitativa” en *La ciencia de la investigación cualitativa*. Universidad de los Andes.
- Pal, M. (1999) “El rigor de la investigación cualitativa” en *Atención Primaria*. Vol. 24. Núm. 5. 30 de Septiembre 1999. Obtenido de: <http://www.unidaddocentemfyclaspalmas.org.es/resources/3+Aten+Primaria+1999.El+Rigor+de+la+Investigaci%C3%B3n+Cualitativa.pdf>
- Paugam, S. (2012) “Protección y reconocimiento. Por una sociología de los vínculos sociales” en *Papeles del CIEC*, Vol. 2012/2, No. 82. Obtenido de: <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/82.pdf>
- Pérez Valencia, I. (2012) *El individualismo, un mal de la juventud moderna*. Obtenido de <https://academiadecomunicacion.wordpress.com/2012/12/27/el-individualismo-un-mal-de-la-juventud-moderna/>
- Pineau, P. (2005) *Relatos de escuela: una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar*. Paidós: Barcelona.

Plan de Estudios (2004) *Reforma al Plan de Estudios*. CUCSH-Universidad de Guadalajara.
Departamento de Sociología.

Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas (PDNU) (2011) “Agencia y empoderamiento en la medición de la pobreza” en Revista Latinoamericana de Desarrollo Humano. Obtenido de <http://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/Agencia.pdf>

Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociales: Madrid.

Ragin, C. C. (2007) *La construcción de la Investigación Social: Introducción a los métodos y su diversidad*. Siglo del Hombre Editores: Bogotá.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Obtenido de <http://lema.rae.es/drae/?val=Posici%C3%B3n>

Raitman Rosenmann, M. (2015) Pablo González Casanova. *De la sociología del poder a la sociología de la explotación: pensar América Latina en el siglo XXI*. CLACSO: Buenos Aires.

Ramos Escandón, C. (1992) “La nueva historia, el feminismo y la mujer”, en Ramos Escandón, Carmen (Comp.). *Género e historia*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

Reynaga Obregón, S. (1996) “Procesos de formación y representaciones en estudiantes de la licenciatura en Sociología” *Revista Mexicana de Investigación Educativa*: México. Pp. 362-377. [en línea] Visto el 12 de noviembre de 2013 en <https://docs.google.com/viewer?url=http://www.redalyc.org/pdf/140/14000206.pdf&chrome=true>

----- (1998) *Los futuros sociólogos. Aproximación a su formación, representaciones y mercado laboral*. Fondo Editorial Universitario: México.

Reynaga, S. (coord.) (2003) *Educación, Trabajo, Ciencia y Tecnología*. Vol. 6 Colección: La investigación Educativa en México 1992-2002. Ed. Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

- Ricoeur, P. (2004) *Tiempo y Narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Tomo I. Siglo XXI: México.
- Ritzer, G. (2001) *Teoría sociológica moderna*. Mc Graw-Hill: Madrid
- Ruiz Moreno, C. R. (2002) “Aproximaciones a la historia de la Universidad de Guadalajara” en Piñera Ramírez, David (coord.) *La educación superior en el proceso histórico de México*. Tomo IV Semblanzas de instituciones. ANUIES: México. Pp. 32-47.
- Sánchez Serrano, R. (2008) “La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados” en Tarrés, María Luisa (coord.) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en investigación social*. Pp. 97-131.
- Sandoval, A. (1998) *Las familias con niños en la calle*. ISIDM: Jalisco. Pp. 27-51.
- (2013) *La deserción escolar. El caso de la licenciatura en Sociología de la Universidad de Guadalajara*. Universidad de Guadalajara: Guadalajara
- Schutz, Alfred (1974) *Estudios sobre teoría social*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Scott, J. N. (2001) “Experiencia”. En Revista de Estudios de Género. La Ventana. Universidad de Guadalajara: México. Pp. 42-75.
- Sen, A. (2000) *Desarrollo y libertad*. Planeta: Buenos Aires.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia: Colombia.
- Tarrés, M. L. (coord.) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en investigación social*.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2009) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós, pp. 15-27.
- Tolentino, H. (2010) “El sistema trabajo-familia como uno de los ejes articuladores de la identidad profesional en femenino: el caso de un grupo de enfermeras del sector público

- en la ciudad de México” en Loeza Reyes, Laura (Coord.). *Identidades, subjetividades y actores sociales*. UNAM: México, pp. 127-157
- Touraine, A. (1994) *Crítica de la modernidad*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Vasilachis, I. (coord.) (2006) *Estrategias de la investigación cualitativa*. Gedisa: Barcelona.
- Vela, F. (2008) “Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa” en Tarrés, María Luisa (coord.) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Pp. 63-95
- Zemelman, H. (2010) “Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible” en *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, No. 27*. IPECAL: México. Pp. 355-366. Obtenido en: <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n27/art16.pdf>



ISBN 978-987-602-438-9



9 789876 024389

