



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

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

*“Identificación y constitución de sujetos: El discurso marxista como articulador hegemónico del proceso identificatorio de los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón, generación 79-83”*

**TESIS**

BIBLIOTECA  
INVESTIGACIONES EDUCATIVAS  
CINVESTAV - I.P.N.

**Que presenta para obtener el grado de Maestra en Ciencias con  
Especialidad en Investigaciones Educativas**

**SILVIA FUENTES AMAYA**  
*Lic. en Sociología*

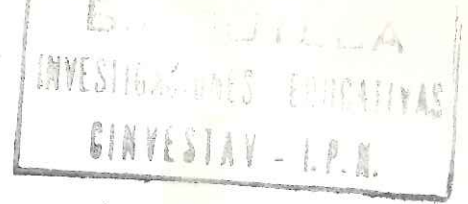
**Directora de Tesis**  
**DRA. ROSA NIDIA BUENFIL BURGOS**

CINVESTAV  
IPN  
ADQUISICION  
DE LIBROS

**Mayo, 1997.**

**A MI PAVIS**

## AGRADECIMIENTOS.



Este trabajo representa la culminación de una etapa formativa que arrancó en el año de 1994 con mi incorporación al programa de maestría del DIE. Ello fue posible gracias a la beca otorgada por el CONACYT durante dos años y medio. Asimismo, agradezco el apoyo recibido por parte de la UNAM, a través de la ENEP Aragón.

Este ha sido un período sumamente intenso y gratificante -claro está no exento de momentos de angustia y duda-, a través del cual se desarrolló un juego identificador de gran importancia en mi historia personal. Una pluralidad de personas me han acompañado de formas diversas en este recorrido, a todas ellas les agradezco profundamente.

A mi familia, muchas gracias, en especial a mi madre, Angelita, y a mis hermanos Gloria y Angel, y mi cuñado Ismael. A mi compañero, Marcos, gracias por estar.

A Rosa Nidia Buenfil, mi maestra y directora de tesis, mi enorme agradecimiento y admiración, por su gran profesionalismo, dedicación y generosidad. Ha sido un privilegio poder trabajar con ella durante estos años. Gracias.

A Josefina Granja, Sonia Reynaga y Eduardo Remedi, gracias por la lectura cuidadosa de este trabajo y los comentarios formulados. En especial, quiero agradecer a Josefina Granja por sus diversas lecturas a lo largo del proceso, y en particular por sus puntuales observaciones en la última fase de revisión del presente documento.

A los participantes en los diversos "Encuentros de Tesantes", organizados por Rosa Nidia Buenfil, gracias por sus comentarios. Especialmente agradezco las observaciones de Marco Jiménez sobre la última sección del capítulo 4, así como su apoyo bibliográfico.

A todo el equipo DIE: profesores, personal administrativo (en especial a Rosa María Martínez, Gloria Guzmán, María Esther Peña y Marcia Barrientos) y de intendencia, mi sincero agradecimiento por el constante apoyo recibido.

# ÍNDICE GENERAL.

## INTRODUCCIÓN

	1
1. Sobre el objeto de estudio	1
2. Recaudos metodológicos	4
2.1 Sobre la permanente tensión entre objetividad y subjetividad	4
2.2 Ni desdén, ni sacralización de los datos	5
2.3 Requerimientos específicos de vigilancia	6
2.3.1 Sobre mi relación con el objeto de estudio	6
2.3.2 Una investigación atravesada especialmente por mi propia trayectoria	10
3. Estrategia metodológica	13
3.1 Implicaciones de una reconstrucción de la reconstrucción	14
3.2 Sobre la relación de la investigadora con los entrevistados	15
3.3 Delimitación y características de la muestra	15
3.4 Realización de las entrevistas y tratamiento de la información nerada	16
4. Organización por capítulos	18

## CAPÍTULO 1

### CONTEXTUALIZACIÓN DE UN AMBIENTE ACADÉMICO

(1979-1983)	21
-------------	----

### I. LA SOCIOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL

#### AUTÓNOMA DE MÉXICO

	21
1. El proceso de institucionalización de la sociología académica: la fundación del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM	22
1.1 Condiciones históricas del surgimiento del IIS	23
1.2 <i>La Revista Mexicana de Sociología</i>	26
2. Un recorrido a través de las problematizaciones presentes en la sociología universitaria	27

2.1 De la fundación a la construcción de una identidad disciplinaria (1930-1965)	29
2.1.1 Los primeros pasos hacia la profesionalización de la sociología: La creación de la ENCPyS de la UNAM, la década de los cincuenta	36
3. Hacia la construcción de una identidad sociológica (1930-1965)	40

## II. EL MARXISMO COMO SUSTENTO IDEOLÓGICO DE UNA SOCIOLOGÍA DEL CAMBIO SOCIAL: 1966-1982

1. La sociología de la dependencia	42
1.1 El sociólogo como intelectual comprometido con las masas	49
2. La década de los setenta: crítica a la teoría de la dependencia. La búsqueda de nuevas rutas	52
3. Pluralidad teórica y profesionalización de la sociología: los ochenta	55
4. La carrera de sociología en la ENEP Aragón: un ideal de sociólogo detenido en el tiempo de la sociología dependentista	60

## CAPÍTULO 2

### PROPUESTA INSTITUCIONAL Y *REALIDAD CURRICULAR* EN LA FORMACIÓN DE LOS SOCIÓLOGOS DE LA ENEP ARAGÓN

I. CONDICIONES INSTITUCIONALES	63
1. Un nuevo proyecto institucional para la UNAM, la década de los setenta	63
2. La licenciatura en Sociología de la ENEP Aragón en el contexto del proyecto de modernización soberonista	67
3. Plan de estudios y <i>realidad curricular</i> : El plan de estudios de la licenciatura en Sociología de la ENEP Aragón (PSOC)	69
3.1 Una propuesta de análisis del PSOC desde la noción de <i>estructuras curriculares</i>	71
3.1.1 Hacia una reconstrucción de los procesos curriculares en la carrera de Sociología de la ENEP Aragón, 1979-1983	74

4. El marxismo como ordenador de los procesos curriculares generados en el espacio discursivo de la carrera de Sociología de la ENEP Aragón, 1979-1983	88
--	----

### **CAPÍTULO 3**

## **HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN ENTRAMADO CONCEPTUAL** 90

### **I. ALGUNAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS EN TORNO AL PROCESO DE IDENTIFICACIÓN Y DE CONSTITUCIÓN DE SUJETOS** 92

#### 1. Alain Touraine: Identidad y acción social 93

##### 1.1 De la clase al movimiento social 95

##### 1.2 La ambigüedad de la noción de identidad: De la *identidad defensiva* a la *identidad ofensiva* 97

##### 1.3 La ambigüedad como elemento inerradicable de cualquier configuración identitaria 98

##### 1.3.1 La *identidad ofensiva* como resultado de una práctica hegemónica, según el análisis político del discurso 99

#### 2. René Gallissot: De la identidad al proceso de identificación 100

##### 2.1 *Identificación de pertenencia - identificación de referencia* 101

##### 2.2 La *variancia identitaria*: dos planos de la identificación en movimiento 102

#### 3. La identidad como un problema de anomia social: Hendrick Ruiten Beck 103

### **II. ENTRAMADO CONCEPTUAL** 107

#### 1. El *análisis político del discurso (educativo)* 107

##### 1.1 Constitución de sujetos y proceso de identificación: El momento de la decisión 108

#### 2. Referentes conceptuales para pensar la noción de "identidad fantasmática" 110

##### 2.1 Hacia una recuperación conceptual de marco categorial lacaniano 111

##### 2.1.1 Lacan: El sujeto como significante para otro significante 111

##### 2.1.2 El proceso de identificación y el orden simbólico (el Otro) 113

##### 2.1.3 ¿Qué quiere el Otro de mí? 114

##### 2.2 El triángulo lacaniano: Lo real, lo imaginario y lo simbólico 115

2.2.1 El proceso de identificación y el triángulo lacaniano	116
3. Una aproximación a la problemática del fantasma	117
4. El grupo y la Institución dos lugares en los que el proceso identificatorio se apuntala	120
4.1 El grupo como realización de deseos y de amenazas: Didier Anzieu	121
4.1.1 El grupo como el sueño es una realización imaginaria de un deseo	122
4.2 La institución como fuente de representaciones comunes y de matrices identificatorias: René Käs	126
<b>III. HACIA UNA LÓGICA TRIDIMENSIONAL DE ANÁLISIS</b>	<b>128</b>
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>ANÁLISIS DE UN PROCESO IDENTIFICATORIO: LOS SOCIÓLOGOS DE LA ENEP ARAGÓN, GEN. 79-83</b>	<b>131</b>
<b>I. CONSIDERACIONES SOCIOLÓGICAS: UBICACIÓN SOCIO-CULTURAL</b>	<b>131</b>
1. Con respecto al grupo social de pertenencia	130
2. Trayectoria escolar en la ENEP Aragón	135
3. Participación política	137
4. La importancia del referente socio-cultural para entender el “esquema de disposiciones” de los estudiantes de sociología entrevistados	137
<b>II. IMÁGENES, MIRADAS, SÍMBOLOS Y FANTASMAS</b>	<b>138</b>
1. <i>Miradas, imágenes y símbolos</i>	139
1.1 ¿Por qué o para qué estudiar sociología?	139
1.2 El mandato institucional	144
2. El marxismo: sustento ideológico de un ideal de sociólogo como agente del cambio social	150
2.1 El juego interpelatorio	153

3. ¿Identidad fantasmática?	159
3.1 Una identidad de sociólogo sostenida por los fantasmas “edípico” y de “la escena primitiva desplazada”	160

## **REFLEXIONES FINALES** (167)

1. Juego hegemónico VS hegemonía totalizante	168
2. El permanente proceso de identificación	170
3. La carrera de sociología de la ENEP Aragón un espacio discursivo ubicado en los “márgenes” socio-simbólico institucionales y disciplinarios	173
4. La interpelación como proceso que convoca al sujeto desde su ubicación socio-cultural y que se apuntala fantasmáticamente	174
5. Nota final	176

## **BIBLIOGRAFÍA** 178

## **ÍNDICE DE ANEXOS.**

<b>ANEXO I</b>	<b>I</b>
<b>Cuadro 1:</b> ENEP Aragón/UNAM, Eventos académicos del área de Ciencias Políticas y de Economía	<b>II</b>
<b>Cuadro 2:</b> Tesis, alumnos de sociología de la gen. 79-83 (ambos turnos)	<b>VII</b>
<b>ANEXO II</b>	<b>VIII</b>
<b>Cuadro 1:</b> Organización temática en base a la información generada en las entrevistas y en la investigación documenta	<b>IX</b>
<b>ANEXO III. Ficha de Información General</b>	<b>XIX</b>
<b>I. Grupo social de pertenencia.</b>	
<b>Cuadro 1:</b> Nivel de escolaridad de los padres	<b>XX</b>
<b>Cuadro 2:</b> Antecedentes familiares en estudios a nivel superior	<b>XX</b>



<b>Cuadro 3:</b> Ocupación de los padres	<b>XXI</b>
<b>Cuadro 4:</b> Vivienda	<b>XXI</b>
<b>Cuadro 5:</b> Ingresos familiares	<b>XXI</b>
<b>Cuadro 6:</b> Consumo cultural	<b>XXII</b>
<b>Cuadro 6.1</b> Cine	<b>XXII</b>
<b>Cuadro 6.2</b> Televisión	<b>XXIII</b>
<b>Cuadro 6.3</b> Radio	<b>XXIII</b>
<b>Cuadro 6.4</b> Teatro	<b>XXIV</b>
<b>Cuadro 6.5</b> Lectura	<b>XXIV</b>
<b>II. Trayectoria escolar en la ENEP Aragón.</b>	
<b>Cuadro 7:</b> Aspectos generales	<b>XXV</b>
<b>Cuadro 8:</b> Tesis	<b>XXV</b>
<b>III. Participación política.</b>	
<b>Cuadro 9</b>	<b>XXVI</b>
 <i>ANEXO IV</i>	 <b>XXVII</b>
<b>Guiones de entrevista</b>	<b>XXVIII</b>
<b>Ejemplo del procesamiento aplicado a la información generada en las entrevistas</b>	<b>XXXIV</b>



## INTRODUCCIÓN.

### 1. Sobre el objeto de estudio.

Las sociedades occidentales contemporáneas han vivido, en las tres últimas décadas, un profundo proceso de transformaciones en todos los ámbitos, desde el económico, político y social hasta el cultural. En ese contexto, el surgimiento de nuevos sujetos sociales ha sido otro de los grandes acontecimientos que han acompañado dichos cambios; asimismo, las ideologías que sustentaban la construcción de proyectos de sociedad se han visto fuertemente erosionadas, de tal manera que se ha hablado del "fin de la historia", del "derrumbe de las ideologías", etc. En ese orden de ideas, las preocupaciones intelectuales de este fin de siglo se encuentran inscritas en un proceso analítico tanto de evaluación de estos nuevos procesos como de intentos de elaboración de alternativas para la construcción de un nuevo proyecto societal, el cual reviste una mayor o menor orientación hacia la constitución de sociedades más democráticas (o simplemente democráticas), según la posición política desde la cual es pensado. De esta manera, el estudio de los procesos de constitución de identidades resulta un tema que cobra plena vigencia, tanto en el nivel del análisis teórico como en la posible definición de una propuesta política.

Así, si consideramos que las prácticas educativas, en este caso las relativas a una institución escolar, no sólo son constituyentes de un sujeto de educación sino asimismo de un sujeto social: "existe un espacio social común a la constitución tanto del sujeto social como del sujeto de educación" (Buenfil 1992, 4), entonces el estudio del proceso a través del cual se conformó la identidad profesional del sociólogo de la ENEP Aragón trataría de tocar ambas dimensiones del proceso de constitución de sujetos, inscribiéndose de esta manera dentro de las líneas de investigación más actuales.

En ese contexto, el objetivo general de este trabajo de investigación ha sido el de elaborar una *reconstrucción analítica*, del proceso de constitución de la identidad profesional del sociólogo de la ENEP Aragón, en la generación 1979-1983.<sup>1</sup> Como eje ordenador de este

---

<sup>1</sup>En este trabajo el término "generación" 79-83 si bien fue utilizado al principio de la investigación como equivalente a "matrícula" (es decir, considerando a los integrantes de ésta, en su calidad de alumnos inscritos

trabajo propongo la elaboración de la hipótesis de que el discurso marxista -en la versión particular que se produjo en el área de sociología en la ENEP Aragón, de 1979 a 1983- constituyó el referente teórico-conceptual, pedagógico y educativo, que operó como sustento ideológico de la configuración identitaria de los estudiantes de sociología de la gen. 79-83.

Para el desarrollo de esta propuesta de investigación, he adoptado el horizonte analítico que proporciona el *análisis político del discurso* (Laclau, Mouffe 1987, 1990; Buenfil 1994, 1996), como el marco teórico y metodológico que dota de una determinada direccionalidad a las construcciones que esta investigación supone. Ello significa que, desde una perspectiva general, recupero la *lógica de razonamiento* que este enfoque teórico-filosófico y político ha desarrollado: "Por lógicas de razonamiento se entienden las estrategias y formas con que se organiza el pensar en su cometido de hacer inteligibles sectores de la realidad" (Granja 1995, 14).

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

Como consecuencia, la estructuración de este trabajo de investigación -desde el planteamiento del problema hasta la elaboración de un marco teórico y de una estrategia metodológica- ha sido desarrollada bajo una *lógica discursiva de construcción*. Ello implica

---

en la ENEP Aragón en ese período), en el curso de la misma como parte de las propias elaboraciones desarrolladas, este término condensó una serie de significados adicionales en relación a: la ubicación socio-cultural de los integrantes de la generación, la significación de la sociología y del ser sociólogo, las experiencias laborales, las actitudes frente a las autoridades de la escuela, etc. De tal manera que aunque el uso de "generación" no involucra un enfoque generacional tipo Ortega y Gasset, por ejemplo. Cfr. Reynaga 1996; sin embargo, si rebasa un uso estrictamente derivado del criterio administrativo de la inscripción escolar.

que dichas elaboraciones han sido producidas y desarrolladas, concibiéndolas como configuraciones discursivas que, por lo tanto, son consideradas como fijaciones relacionales, abiertas, temporales, contingentes y precarias.

Así pues, el *análisis político del discurso* reviste un papel rector a nivel epistémico en este trabajo. Ahora bien, para poder aproximarme a un proceso tan complejo como el de constitución de sujetos e identidades, se requirió de la elaboración de un constructo teórico-conceptual a partir del cual pudiera conformarse una mirada múltiple que posibilitara una reconstrucción de los juegos de significación en los que el proceso de configuración identitaria de los sujetos implicados se desarrolló. Por un lado, fue menester pensar a los sujetos como sujetos ubicados al interior de entramados sociales específicos que portaban no sólo diversas inscripciones socio-culturales, sino asimismo una historia particular donde se entretejían de forma singular una pluralidad de mandatos simbólicos (Remedi 1987, 1989; Bourdieu 1985, 1995). Por otro lado, todo proceso de constitución de sujetos involucra relaciones de poder: ¿cuáles son los discursos que interpelan al sujeto?, ¿qué modelos de identificación subyacen en estas interpelaciones?, ¿cómo se naturaliza una identidad y se propone como la identidad?, el análisis político del discurso (Laclau y Mouffe 1987, 1990, 1992; Buenfil 1992, 1994, 1996) constituyó la posibilidad de pensar la configuración identitaria de los sociólogos de Aragón en el marco de relaciones de poder, y en ese sentido, como producto de articulaciones hegemónicas. Por último, el análisis político del discurso también me permitió reconocer la dimensión psíquica de los sujetos como constitutiva del proceso identificatorio; de esta forma partiendo de la idea de la escisión permanente del sujeto -es decir de pensarlo como sujeto incompleto, en falta permanente- me fui adentrando paulatinamente en la exploración de esta dimensión psíquica, desde los desarrollos teóricos de Lacan (Dor 1994, 1995; Lacan 1980, 1983; Morales 1991, 1992; Žižek 1992), del proceso de constitución de identidades. Desde esa enfoque analítico, pude establecer que el sujeto es convocado a asumirse como tal en tanto sujeto deseante, por lo que su inscripción grupal e institucional reviste también una dimensión imaginaria (Anzieu 1986, Käs, 1989).

De acuerdo a lo anterior, la complejidad del aparato conceptual que aquí se propone (resultado de una articulación de diferentes miradas disciplinarias, teorías y conceptos -el análisis político del discurso involucra en sí mismo una articulación compleja) fue desarrollada

como una exigencia derivada del propio proceso de construcción y análisis del objeto de estudio, en la perspectiva de dar cuenta de la complejidad del movimiento identificatorio en relación a tres planos que operan de forma imbricada: el social, el político y el psíquico.

En otro orden de ideas, precisamos que esta investigación no se limita al plano teórico-conceptual, ya que plantea, como parte fundamental del proceso de investigación, el abordaje del *referente empírico* tanto a nivel de la investigación documental como de la realización de entrevistas. En cuanto a estas últimas, se realizaron los siguientes tipos de entrevista:

i) A ex-alumnos de la licenciatura en sociología de la ENEP Aragón, generación 1979-1983.

ii) A profesores que impartieron clases a dichos alumnos.

iii) A ex-alumnos de sociología de la gen. 79-83, que además de formar parte de esa generación, se han integrado al área de ciencias políticas de la ENEP Aragón, en calidad de docentes.

iv) A informantes especiales, considerados así por tener una amplia trayectoria ya sea a nivel político, académico o administrativo, en la ENEP Aragón.

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

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

## **2. Recaudos metodológicos.**

### **2.1 Sobre la permanente tensión entre objetividad y subjetividad.**

Considero que a lo largo de todo el proceso de investigación la relación entre objetividad y subjetividad se tensa de manera permanente. De tal forma, que en la elección de

un determinado marco conceptual, la delimitación de ciertas categorías de análisis, y la interpretación de los datos construidos -aún en las enunciaciones que se propongan como criterios de mayor nivel de objetividad- se produce sobre el entrecruzamiento de mis referentes objetivos y subjetivos, y es en relación a este entrecruce constante que se construye un determinado objeto de estudio.

De acuerdo a lo anterior, reconozco la necesidad de hacer explícitos, en la mayor medida posible, dichos referentes. Si bien, ello no implica el que tenga un control total sobre mis elaboraciones analíticas -lo que está fuera de mis pretensiones, pues resultaría incoherente con la perspectiva analítica que ha orientado la construcción de este trabajo-; pero sí constituye el asumirlas como constructos y, por lo tanto, como situadas en las fronteras de la objetividad. Evidentemente, la definición de los límites de ésta última, se deriva, por un lado, del posicionamiento que a nivel epistémico y teórico-conceptual he adoptado para el desarrollo de esta investigación (enfoque relacional-sistémico, recuperado del “análisis político del discurso”); y, por otro lado, de mi trayectoria histórica como sujeto inscrito en una red de relaciones sociales múltiples y contradictorias, y mi inscripción como aprendiz de investigadora en un *campo*<sup>2</sup> determinado.

## **2.2 Ni desdén, ni sacralización de los datos.**

En la investigación social, en lo que respecta al trabajo de campo, los esfuerzos por objetivar un determinado aspecto del sector de la realidad que se investiga, involucran en muchas ocasiones el uso de las técnicas de entrevista y cuestionario. Tal es el caso de la presente investigación.

Sin embargo, considero importante establecer una serie de precisiones en cuanto al uso de dichos instrumentos. En primer lugar, cuestiono la idea de transparencia que muchas veces permea la consideración acerca de este tipo de instrumentos. Ya que erróneamente se piensa que los “datos” son construcciones -cuando al menos se reconocen como tales- que nos conducen directamente a una explicación científica de la realidad. En la investigación que nos

---

<sup>2</sup>De este concepto retomado de P. Bourdieu, me interesa destacar la idea de lucha entre distintos grupos (que ocupan posiciones diferenciales en el campo) por imponer su visión o interpretación de un determinado aspecto de la realidad. (1982, 475).

ocupa, considero que no hay tal transparencia de forma inmediata y directa; ya que en estas primeras elaboraciones se encuentran presentes numerosas relaciones que es preciso ir ubicando y organizando de tal suerte que nos resulten inteligibles, lo cual no es posible si no hacemos intervenir de manera explícita y coherente las categorías de análisis que hemos demarcado previamente.

En ese sentido, reivindicamos la idea de *mediaciones* como los corredores que nos hagan transitar por distintos momentos del análisis, los cuales no se plantean como necesariamente secuenciales, sino más bien armados de forma relacional, de tal suerte que permitan hacer entrar en juego los referentes analíticos que se crean pertinentes para el asunto en cuestión, desde el marco conceptual adoptado<sup>3</sup>.

Así pues, el análisis de la información generada a partir de la realización de entrevistas y la aplicación de cuestionarios (Ficha de Información General), así como las conclusiones que se puedan formular en relación a éstas, constituyen un referente fundamental, el que, sin embargo, tendrá que articularse con otros aspectos del análisis, tales como la investigación documental (boletines, anuarios, informes, etc.), la información relativa a la “micropolítica” de la escuela (informantes especiales), y el plan de estudios de 1976, fundamentalmente. Este procedimiento pretende hacer entrar en juego estos diversos referentes, para tratar de ubicar de forma más precisa una reconstrucción de algunos momentos del proceso de constitución de la identidad profesional de los estudiantes de sociología de la ENEP-A, la cual constituya una interpretación fundamentada en los contextos histórico-discursivos del período 1979-1983.

## **2.3 Requerimientos específicos de vigilancia.**

### **2.3.1 Sobre mi relación con el objeto de estudio.**

En general, considero que la relación de la investigadora con su objeto de estudio es una relación compleja, la cual, desde la perspectiva epistémica que hemos adoptado involucra las siguientes características: a) Es histórica, no es una relación lineal ni estable, implica cambios y

---

<sup>3</sup>Según Pierre Bourdieu: “La división ‘teoría’-‘metodología’ (...) se debe rechazar categóricamente esta división en instancias separadas, porque estoy convencido de que no es posible restaurar lo concreto mediante la combinación de dos abstracciones. En efecto las elecciones técnicas más ‘empíricas’ son inseparables de las elecciones más ‘teóricas’ de construcción del objeto”. (1995, 167).

ajustes en su definición; **b)** puesto que se produce en la tensión entre la necesidad y la contingencia, se constituye como abierta, temporal y precaria; **c)** otra tensión importante que la constituye es la que se produce entre la objetividad y subjetividad, particularmente destaco de ésta última la búsqueda de mi completud (en términos psicoanalíticos); **d)** las contradicciones y conflictos entre mis distintos polos de identidad; **e)** mi historia personal, en particular la presencia o ausencia del objeto de estudio en ésta; **f)** las implicaciones de carácter político que involucre el abordaje del objeto de estudio; **g)** las posibilidades de acceso a documentos e informantes en relación a e) y f); **h)** los recursos materiales disponibles; **i)** los plazos establecidos para el desarrollo y conclusión de la investigación.

En especial, me interesa destacar uno de los aspectos planteados más arriba, se trata de mi historia personal y su relación con el objeto de estudio, ya que es a ese nivel donde sitúo un nudo problemático importante, en relación al cual propongo establecer una vigilancia particular.

Distingo tres facetas y momentos distintos de mi historia personal en relación al espacio institucional (ENEP Aragón) involucrado en mi objeto de estudio: **a)** Como estudiante de la licenciatura en sociología de la generación 79-83; **b)** como secretaria técnica de la carrera de sociología de 1993 a 1994, y **c)** como docente en el área de sociología desde 1991 a la actualidad.

Si pensamos la carrera de sociología como un *campo* en términos bourdianos, resulta que de las cuatro *posiciones*: ex-alumno(a) de la gen. 79-83; ex-alumno-docente; profesor de la época, e informante especial)<sup>4</sup> que me interesa destacar en la problematización que estoy elaborando, he accedido a tres de ellas, por lo que podría decirse que he incorporado los *habitus* correspondientes; es decir que he incorporado de forma subjetiva la objetividad del campo<sup>5</sup>. Ahora bien ¿qué implicaciones reviste dicha situación en el abordaje y tratamiento del objeto de estudio?

---

<sup>4</sup>Esta clasificación se ha traducido en cuatro tipos de entrevista: **A:** Ex-alumnos de sociología, gen. 79-83; **AP:** Ex-alumnos de sociología, gen. 79-83, que se convirtieron en docentes de la misma área e institución; **PE:** Profesores que impartieron clases a los integrantes de la gen. 79-83; **IE:** Informantes especiales, profesores, ex-alumnos, funcionarios, etc., que por su trayectoria académica, política y/o administrativa, cuentan con información clave para nuestro estudio.

<sup>5</sup>"La realidad social existe, por decirlo así, dos veces, en las cosas y las entes, en los campos y los *habitus*, dentro y fuera de los agentes". (Bourdieu 1995, 88).



En primer lugar, reconozco que desde las etapas más iniciales de la investigación esta proximidad con el objeto de estudio, orientó la definición de intereses, la delimitación de los recortes, las rutas de búsqueda, etc. Lo cual, considero que si bien no constituye una ventaja en sí misma, sí resultó productiva en cuanto a la posibilidad de formular hipótesis que estaban sustentadas en un efectivo conocimiento del campo, que además no se fundaba desde una perspectiva única sino partía de una visión más amplia en relación a mi inserción en distintas posiciones dentro de éste. Siguiendo a Bourdieu, podríamos decir que conozco “el juego y el sentido del juego”. Sin embargo, en ese mismo orden de ideas, existe el peligro de que la objetivación que proponga se reduzca a mi visión de jugadora dentro del juego:

Es necesario haber renunciado a la tentación de servirse de la ciencia para intervenir en el objeto, a fin de estar en posición de llevar a cabo una objetivación que no sea la simple visión reductora y parcial que se pueda tener, una vez dentro del juego, de otro jugador, sino la visión global que se pueda tener de un juego que es posible captar como tal porque uno se retiró de él {...} La objetivación participante que, sin duda alguna, representa la cumbre del arte sociológico sólo puede alcanzarse si descansa en una objetivación lo más completa posible del interés por objetivar -inherente al hecho de la participación-, así como en un cuestionamiento de dicho interés y de las representaciones que induce. (1995, 196).

Actualmente, sigo impartiendo clases en el área de sociología de la ENEP Aragón, en ese sentido podemos decir que sigo teniendo una participación dentro de la escuela; sin embargo, el proceso que pretendemos reconstruir se sitúa en un momento histórico anterior, con una antigüedad de más de diez años; ello me permite una cierta libertad de movimiento, en la medida en que la red de fuerzas político-académicas se ha reconfigurado a lo largo de ese período y los intereses *illusio*<sup>6</sup> que se movilizan también se han reconstituido, así como los agentes que entran en el juego. Además la posición que ocupo actualmente no me sitúa del lado de los grupos que tienen poder e incidencia en lo que sucede al interior de la escuela, por lo que mi interés dentro del campo no se inscribe en la lucha política, sino más bien me sitúo en una posición marginal,

este interés específico implícito en la participación en el juego se diferencia de acuerdo con

---

<sup>6</sup>“Cada campo define y activa una forma específica de interés, una *illusio* específica como reconocimiento tácito del valor de las apuestas propuestas en el juego y como dominio práctico de las reglas que lo rigen.” (Ibid. 80).

la posición ocupada en el juego (dominante en relación con dominado u ortodoxo en relación con hereje), y según la trayectoria que conduce a cada participante a esta posición. (Ibid., 80).

En el caso específico de mi trayectoria en la ENEP Aragón y de mis percepciones respecto al área de sociología, concebida ésta última como campo, la primera involucra una *illusio* -a partir de la cual movilizo mi agencia- que defino a partir del interés por fortalecer mi formación académica y de mantener un espacio laboral, de ahí mi propósito de realizar una maestría, y de haber elegido un tema que revista algún atractivo para la institución.

En cuanto a la tarea de investigación, creo que el lugar que ocupó en la ENEP Aragón, me ha permitido ubicar las rutas para rastrear información: sobre el plantel, la carrera de sociología, los alumnos, profesores y funcionarios de la época del estudio. En algunos casos, mis nexos anteriores con la administración han constituido un factor de acceso a la información o, por el contrario, de negación. Asimismo, en la selección de los sujetos a ser entrevistados, resultó de gran ayuda el haberme desempeñado como secretaria técnica, pues constituyó el lugar en donde algunos alumnos de la gen. 79-83 se acercaron, y gracias a ello, pude tener sus datos para comunicarme con ellos más adelante y solicitarles una entrevista y el llenado de la "Ficha de información general". Asimismo, el participar en la fase final del Proyecto de Modificación del Plan de estudios de Sociología de 1994, ha constituido un referente importante para la problematización del Plan de Estudios de Sociología de 1976.

En síntesis, asumo que el conjunto de experiencias y percepciones gestadas a lo largo de mi trayectoria en la carrera de sociología de la ENEP Aragón, entrecruzado con mi posición actual al interior de la misma, así como la puesta en juego de mis otros polos de identidad<sup>7</sup>, particularmente el de investigadora; constituyen el marco histórico perceptual y cognitivo, que configura la complejidad de la relación que construyo con mi objeto de estudio.

Ahora bien, he incorporado como estrategia específica de vigilancia, en la pretensión de "domesticar" mis percepciones e intuiciones, el entrecruzamiento de los distintos referentes con los que trabajé (información documental; entrevistas; "Ficha de información general";

---

<sup>7</sup>La noción de "polos de identidad", ha sido pensada en este trabajo en coherencia con la perspectiva teórica del *análisis político del discurso*, en ese sentido alude a las distintas configuraciones identitarias que constituyen la identidad del sujeto en relación a diversos espacios simbólicos. Enfatizamos el carácter de "configuración", para dar cuenta de fijaciones identitarias establecidas de manera precaria, temporal, relacional y abierta.

informantes especiales; plan de estudios, 1976), para tratar de dimensionar mis afirmaciones e hipótesis en el marco de estos referentes que he adoptado como objetivos y objetivantes; los cuales a su vez pretendo visualizar desde su contextualización histórica, ya que planteo que en todos estos discursos aparecen las *huellas*<sup>8</sup> que otros discursos les han impreso (básicamente relativos a la sociología en la UNAM, a través del Instituto de Investigaciones Sociales del período 79-83).

### 2.3.2 Una investigación atravesada especialmente por mi propia trayectoria.

En esta investigación intento incorporar al psicoanálisis como una dimensión analítica. En ese sentido, la problematización del objeto de estudio se complejiza aun más, pues acarrea consecuencias tanto a nivel del tratamiento de éste, como de la propia relación con la investigadora. Especialmente, en este caso particular, por la cercanía que guardo con el problema planteado.

En el trabajo de Remedi, Castañeda, Aristi y Landesmann (1989)<sup>9</sup>, se abordan ampliamente los riesgos y obstáculos que una empresa de esta naturaleza involucra; en particular, me interesa destacar la idea de la presencia del inconsciente del investigador en la adopción de determinados presupuestos respecto al objeto de estudio, el cual se le presenta como transparente por la familiaridad que guarda con este último.

{...} es un hecho que en nuestra lectura el objeto de estudio se ve cargado, no sólo de las intenciones que le atribuimos sino también de las nuestras. Aquí nos es posible observar un saber que se revierte al patentizar nuestra posición de investigador y reconocer 'nuestros presupuestos inconscientemente asumidos' que tiñen la visión espontánea que realizamos del objeto. (p. 144).

En ese contexto ya que me he planteado la **exploración**<sup>10</sup> de la dimensión fantasmática de las representaciones identitarias de los sociólogos de la gen. 79-83 de la ENEP Aragón; me parece necesario apuntar algunas ideas en torno a mis propios fantasmas, los cuales considero

---

<sup>8</sup>Este concepto ha sido retomado por el análisis político del discurso de la teoría derrideana. Alude a la idea del texto como tejido, "... entramado, red nodal de significaciones que remite a y se entrecruza con otros textos de forma ininterrumpida e infinita". (De Peretti 1989,144).

<sup>9</sup> "El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa". En: *Freud: A 50 años de su muerte*. Cuadernos de Formación Docente. ENEP Acatlán/UNAM; no. 29- 30/ dic. 1989.

<sup>10</sup> Me interesa enfatizar el carácter inicial de mi aproximación a la problemática del fantasma.

que recorren de manera singular este trabajo, pues creo que aparecen encarnados en el síntoma de mi propio interés por problematizar la cuestión de la identidad sociológica.

No es mi pretensión en esta sección del documento (ni en el resto del mismo, aunque creo que alcanzo a entender su presentificación) el dar cuenta de manera puntual de la fantasmática que ha recorrido la construcción de este proceso de investigación. Sin embargo, me atrevo a enunciar un relato de mi propia historia<sup>11</sup> en relación a un cierre mítico: la identidad sociológica.

He de confesar que llegué a estudiar sociología porque no tenía otra alternativa, en ese entonces yo quería estudiar la licenciatura en turismo en el IPN y no logré ingresar por lo que el recurso fue continuar mis estudios en la UNAM. Seleccioné sociología teniendo apenas una referencia muy general acerca de la disciplina, sin embargo siendo egresada del Colegio de Ciencias y Humanidades no me costó ningún trabajo integrarme a la dinámica que la carrera tenía en el plantel. Se trataba de un área donde la actividad política era bastante importante, muchos de los profesores que nos daban clase manifestaban su militancia en diversos espacios - incluido el de la escuela-, pocos eran los que no mostraban cierta actitud crítica o contestataria. Este ambiente lo viví durante los primeros cuatro semestres de la carrera, mismos que cursé en el turno matutino, fue el período en el que yo misma me involucré en algunas actividades estudiantiles de carácter político, francamente con la idea de conocer y experimentar más que con una clara consciencia de lo que ello significaba. Después, al iniciar el quinto semestre, ante la oportunidad y necesidad de trabajar, me vi obligada a cambiarme al turno vespertino, mis experiencias como alumna cambiaron de manera importante, ya que no disponía de tiempo para dedicarme a otras actividades que no fueran las marcadas por las propias materias; además que el momento político que se vivía era distinto y el ambiente también. En el grupo de la tarde, la mayoría de los alumnos trabajaban, por lo que éramos estudiantes de medio tiempo, (en el mejor de los casos), además existía un sentimiento colectivo (no sé hasta qué punto era tan "colectivo") de considerar los estudios de licenciatura como un "trámite" que la "sociedad burguesa" nos imponía para poder jugar su juego. Por otro lado, los maestros interesados en su

---

<sup>11</sup>"Cuando un sujeto habla de sí mismo, está haciendo referencia a su identidad, a lo que él es y a lo que cree que es. El relato que un sujeto hace de sí mismo es un relato lleno de incoherencia, no porque el sujeto se 'equivoque' o le falle la lógica en la construcción del discurso, sino porque la identidad se construye en juegos de imágenes contradictorias." (Remedi, E.; et al.; 1987, 31).

materia y con cierta capacidad profesional escaseaban terriblemente. Conforme avanzaron los semestres aparte de la disminución del número de alumnos, también se dio la fragmentación del grupo ,de tal suerte que cada quien "se rascaba con sus propias uñas". Ambas situaciones repercutieron en nuestra formación de tal suerte que ésta se caracterizó por su dispersión y poca solidez. En mi caso tuve la fortuna de recurrir algunas materias con los dos maestros considerados como los mejores del área (los cuales emigraron hacia otras instituciones semestres más tarde), uno de los cuales por cierto fue mi director de tesis e influyó de manera muy importante en mi acercamiento a la educación en tanto objeto de conocimiento. Finalmente, en 1985, logré obtener el 100% de créditos correspondiente a la licenciatura, y fue hasta 1989 cuando me titulé, considerando la titulación como una "cuestión de honor" más que otra cosa, ya que en lo que se refiere a empleo había tenido una situación bastante favorable y lo que sentía era la necesidad de cerrar un ciclo y ver concluido un esfuerzo. Llegados a este punto, quisiera comentar que si bien llegué a apasionarme en cierto sentido con la sociología (más como enfoque contestatario que como disciplina, en términos más académicos), no la concebía como un destino laboral deseable, ya que las experiencias de mis compañeros en ese ámbito no eran nada alentadoras, lo que aunado a mi estabilidad laboral creo que explicaría cuando menos en parte esa actitud.

Es hasta finales de 1991 cuando vuelvo a la ENEP Aragón y establezco una relación laboral en tanto socióloga, impartiendo 4 horas de clase semanales; dicha actividad la llevé a cabo sin abandonar mi empleo, lo que me hacía disfrutar la docencia doblemente, tanto por el hecho de volver a estudiar, como por no sentirme presionada económicamente. Así continué hasta 1993, año en que al sufrir los efectos del recorte de personal me quedé sin empleo. Durante los tres primeros meses no me preocupé y me dediqué a las clases y a los cursos de formación docente que la ENEP ofrecía, obviamente el dinero de la indemnización se fue agotando y empecé a definir en dónde buscaría empleo. Sin embargo, dos meses después se presentó una oferta totalmente inesperada: me propusieron ocupar el puesto de secretaria técnica de sociología y acepté. De pronto me encontré en una nueva dinámica de vida y de trabajo totalmente distinta a la que había conocido con anterioridad, la ENEP Aragón se convirtió en mi segunda casa, permanecía de lunes a viernes prácticamente todo el día. Las jornadas de trabajo se dividían entre actividad docente, trabajo administrativo, trabajo

colegiado y trabajo político, si bien las fronteras entre cada tipo de actividad no eran rígidas por el contrario tendían a perderse. En esa época me invitaron a participar en un seminario organizado por profesores del área los cuales conformaban un grupo con un proyecto académico que luchaba por constituirse, mi participación en dicho seminario y el hecho de haber seguido varios cursos dirigidos a los docentes, me sumergió en un proceso intensivo de actualización, el cual entre otras cosas me evidenció las dimensiones de mi ignorancia respecto a las ciencias sociales en general, y en relación a los saberes sociológicos en particular. Al mismo tiempo, recibía una "formación" también intensiva en el ámbito de la administración universitaria; de tal manera que para 1994 mi identidad se había transformado (al menos esa era y es mi percepción del asunto), me sentía funcionaria, docente y, en especial, socióloga. Sí, por primera vez me sentía ligada a la sociología desde una dimensión profesional y ello me daba una sensación de plenitud. Se trataba como de la reivindicación, desde mi historia personal, del ser socióloga. Creo que mi formación sociológica estuvo permanentemente marcando mi identidad, sin embargo no fue sino hasta que accedí a un espacio institucional en el que se me interpelaba como tal, fue que ese "ser" socióloga empezó a pasar de lo virtual a lo real (independientemente de lo que para otros pueda significar el oficio). Pronto mis inquietudes académicas empezaron a chocar con mi posición como burócrata, básicamente porque la lógica institucional imperante ha privilegiado lo administrativo sobre lo académico y hay poco espacio para el desarrollo de este último. A pesar de ello, sobreviví al cambio de dirección, sin embargo al ser aceptada por el DIE presenté mi renuncia pues pesó en mí mucho más el deseo de consolidar mi formación académica (al menos ese es el deseo manifiesto), que contar con un puesto en la administración universitaria (si bien sujeto al vaivén político).

Lo anteriormente expuesto tiene el objetivo de establecer algunos **indicios** en torno a mis propios fantasmas en relación al objeto de estudio de este trabajo, en la perspectiva de mantener una coherencia general con el enfoque asumido en la presente investigación.

### **3. Estrategia metodológica.**

Desde el marco conceptual del análisis político del discurso, el proceso de constitución de identidades se problematiza a partir de la definición de dos momentos de conformación de la identidad de los sujetos: el momento imaginario y el momento simbólico; el desarrollo analítico

de esta línea de explicación es retomado de la interpretación que S. Zizek<sup>12</sup> realiza, desde el enfoque del psicoanálisis lacaniano.

De acuerdo a ello me interesó situar a partir de la información elaborada en las entrevistas, esos dos momentos identificatorios en el caso específico de los entrevistados. Los conceptos empleados para organizar, y posteriormente desagregar la información son los de: “imagen” (idealización del sociólogo); “símbolos” de la sociología y el sociólogo (significaciones); y “miradas”, ordenamientos simbólicos desde los cuales se interpelaba al estudiante de sociología (mandatos simbólicos).

### 3.1 Implicaciones de una reconstrucción de la reconstrucción.

Reconozco que las narraciones de los sujetos entrevistados implican una mirada desde el momento actual que están viviendo, como personas múltiples insertas en un conjunto de relaciones sociales y desde distintas posiciones según el espacio social que consideremos, hacia un proceso que protagonizaron más de diez años atrás. Por ello, advierto que en sus enunciaciones se entretujan diversos elementos de su trayectoria histórica, y más aún se juegan dos temporalidades. Este último aspecto reviste especial importancia, ya que implica pensar las reconstrucciones del pasado por parte de los entrevistados a partir del momento presente que están viviendo, el cual dota de un determinado sentido a ese momento anterior; sin embargo, para el sujeto esa operación de significación retroactiva no aparece como tal, pues pareciera que ya existiera una “plenitud de sentido” previa, que tan sólo se estuviera trayendo al presente sin modificación alguna.<sup>13</sup>

Para manejar dicha situación traté de explicitar, en la medida en que surgieron, algunos elementos relativos a determinados aspectos de la trayectoria de los sujetos entrevistados, para poder situar en un determinado nivel de objetividad sus comentarios. Por ejemplo, un ex-alumno de sociología que ha ejercido la docencia, emitió consideraciones respecto a la labor docente de los profesores de la época, haciendo entrar su propia experiencia docente, así como

---

<sup>12</sup>Zizek, S. (1992) *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.

<sup>13</sup>A esta operación significante, Zizek la denomina *efecto de retroversión* o *falso reconocimiento*: “consiste en la ilusión de que el sentido de un determinado elemento (que quedó retroactivamente fijado mediante la intervención del significante amo) estaba presente en él desde el comienzo como su esencia inmanente.” (Op. cit, 144).

su ideal del ejercicio de ésta y de las estrategias didácticas particulares que ha experimentado.

En ese orden de ideas, me propuse una reconstrucción del proceso identificatorio, tratando de ubicar los lugares desde los cuales los entrevistados armaban sus reconstrucciones particulares de éste. Ahora bien, en ese trabajo analítico utilicé como elementos de encuadre y de objetivación, tanto los referentes documentales de la institución en particular, como algunas investigaciones que dan cuenta de la dinámica institucional de las ENEP's.

### **3.2 Sobre la relación de la investigadora con los entrevistados.**

Otro aspecto que hay que tomar en cuenta, es el hecho de que habiendo sido ex-alumna de la generación 79-83, mantuve comunicación a diversos niveles con los sujetos entrevistados, tanto con los profesores como los alumnos. En ese sentido, existen percepciones que fijadas en esa época pueden volver a circular en otro momento<sup>14</sup>, como podría ser el de la entrevista. Como recurso explicité el tipo de relación que se constituyó en la época de convivencia con el entrevistado(a)<sup>15</sup>.

### **3.3 Delimitación y características de la muestra.**

Se adoptó un criterio de tipo cualitativo para la delimitación de la muestra: que los sujetos seleccionados hubieran estado involucrados directamente en el proceso estudiado, en calidad de sujetos pedagógicos: maestros y alumnos.

En base a este criterio general, se establecieron cuatro tipos de entrevistas:

- a) Ex-alumnos de sociología de la ENEP Aragón, de la gen. 79-83 (tipo A).
- b) Profesores que impartieron diversas materias a los estudiantes de sociología de la gen. estudiada (tipo PE).
- c) Ex-alumnos de sociología de la ENEP Aragón, de la gen. 79-83, que posteriormente se incorporaron como profesores del área de ciencias políticas (tipo AP).
- d) Informantes especiales: ex-alumnos, maestros y ex-funcionarios -todos ellos del área de sociología- que por su trayectoria en la Escuela contaran con información clave para la

---

<sup>14</sup>Desde el enfoque lacaniano "un significante es aquello que representa un sujeto para otro significante". (Dor 1995,124). La idea que quiero rescatar es la del sujeto que sólo emerge a través de un determinado significante que es fijado en el tiempo. Y que puede reemerger gracias a la "función creadora de la palabra" (Lacan 1983).

<sup>15</sup> Véase ejemplo en Anexo IV.



investigación (tipo IE).

De esta manera, la muestra quedó integrada inicialmente por 14 personas, que fueron seleccionadas en base a la posibilidad de establecer comunicación con ellas (mi estancia en la secretaría técnica de sociología me permitió ubicar a diversos egresados). Sin embargo, dos de los profesores considerados no accedieron a la realización de la entrevista por lo que su número se limitó a 12. Las entrevistas resultantes fueron agrupadas, según el tipo, de la siguiente forma:

#### *ENTREVISTAS*

<i>TIPO</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>% En relación a cada tipo</i>
<b>A</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X				<b>75.0</b>
<b>AP</b>							X	X	X				<b>25.0</b>
<b>PE</b>											X	X	<b>16.6</b>
<b>IE</b>								X	X	X	X		<b>33.0</b>

### **3.4 Realización de las entrevistas y tratamiento de la información generada.**

Una vez definidos los tipos de entrevista a ser desarrollados, me encargué de la elaboración de los guiones correspondientes<sup>16</sup>. Ahora bien, el enfoque de las entrevistas fue de tipo semi-abierto, de tal manera que pudieron incluirse aspectos no contemplados previamente en los guiones correspondientes; aunque, en general, éstos constituyeron una guía eficaz en la realización de esta parte del trabajo de campo, por lo que sólo se hicieron pequeños ajustes, en base a un primer bloque de cuatro entrevistas (llevadas a cabo en el mes de junio de 1995).

La realización de las doce entrevistas programadas, se finalizó en el mes de septiembre de 1995. Después, se procedió a elaborar las transcripciones correspondientes, las cuales fueron concluidas en el mes de enero de 1996.

A continuación, realicé un segundo tratamiento de la información generada, para lo cual sistematicé cada una de las transcripciones en temas y subtemas, incluyendo tanto en la tematización como en una columna denominada como "observaciones", distintos niveles de interpretación que, en algunos casos ya apuntaban a claros momentos de integración

<sup>16</sup> Fueron elaborados durante el mes de junio de 1995. Pueden consultarse en el Anexo IV.

conceptual.<sup>17</sup> En promedio se ubicaron 20 temas.

TIPO DE ENTREVISTA	NO. DE TEMAS
A / NO. 1	20
A / NO. 2	18
A / NO. 3	25
A / NO. 4	23
A / NO. 5	29
A / NO. 6	21
AP / NO. 1	26
AP - IE / NO. 1	26
AP - IE / NO. 2	26
PE - IE / NO. 1	10
PE / NO. 2	16
IE / NO. 1	16
<b>PROMEDIO</b>	<b>20</b>

Un tercer momento, lo constituyó la condensación de la información ya organizada, en un cuadro general<sup>18</sup>, en el cual se trabajaron los siguientes elementos: **a)** las distintas formas en que fueron significados diversos aspectos y momentos de la formación escolar de los entrevistados: percepciones en torno a la institución escolar, el plan de estudios, la práctica docente de los profesores de la época, las prácticas de campo, los seminarios de opción vocacional, etc.; **b)** el lugar que fue tomando el marxismo como referente hegemónico de significación, desplegado en: las imágenes del ser sociólogo, la participación política de los estudiantes, el desempeño laboral de los ex-alumnos de sociología, la formación recibida, etc. Este momento de interpretación, también se construyó en base a la información obtenida a través de la investigación documental: boletines de la ENEP Aragón, informes anuales de la UNAM, ejemplares de la *Revista Mexicana de Sociología* de la época estudiada (como parte

<sup>17</sup>Se incluye un ejemplo del procesamiento de las transcripciones descrito, en el Anexo IV.

<sup>18</sup>Cfr. Cuadro 1: "Organización temática en base a la información generada en las entrevistas y en la información documental", Anexo II.

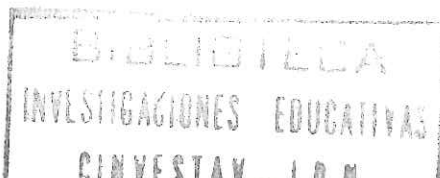
del acervo hemerográfico de la ENEP), números de la revista *Coyuntura*, única publicación cercana al área de Ciencias Políticas de la ENEP, en el período 79-83.

En su conjunto, las aproximaciones elaboradas en esta fase se integraron al análisis final. Éste constituyó uno de los momentos en que se hizo necesario plantear algunas interrogantes precisas a la conceptualización elaborada para entender determinadas situaciones en relación al objeto de estudio; por ejemplo, para entender que aun cuando los estudiantes de sociología significaban desde una pluralidad de lugares socio-culturales (la familia, el sindicato, el lugar de trabajo, el partido, entre los ubicados) su *ser* sociológico; la escuela fue la institución que por estar dotada de un alto nivel de legitimidad social para la formación de sujetos, constituyó el entramado a través del cual el marxismo adoptó un carácter hegemónico en la configuración identitaria de estos estudiantes; ya que si bien para muchos de ellos, la cercanía con el marxismo se había producido previamente a su incorporación al orden escolar (y se seguía manteniendo a través de su militancia política y sindical, en algunos casos); para otros, su actitud frente al marxismo (a través de los contenidos y bibliografía establecida en el plan de estudios de 1976; en el ejercicio docente de la mayor parte de los profesores de la época; en el tipo de eventos académico-políticos que se organizaban, etc.), más bien era de indiferencia, pasividad o recelo; sin embargo, en ambos casos, el peso que la institución escolar reviste como legitimadora de saberes, actitudes, normas, conductas, etc., junto con el contexto institucional, social, académico, cultural y político de la época, involucraron la posibilidad de una articulación identitaria organizada hegemónicamente desde el marxismo.

Asimismo, también a nivel del referente empírico surgieron algunas exigencias particulares para entender distintos momentos del juego identificatorio de los sujetos involucrados. En especial, en lo que se refiere a la *microfísica del poder*, como contexto interviniente de forma continua en el proceso de formación de los sociólogos de Aragón y como parte del marco institucional que constituyó uno de los referentes de significación de la identidad sociológica configurada en el espacio de la ENEP Aragón.

#### **4. Organización por capítulos.**

Una vez establecidos los criterios que a nivel epistémico, teórico-conceptual, metodológico y técnico guiaron el desarrollo de esta investigación; a continuación planteo la



forma en que se organizó la exposición de los diversos aspectos que integran ésta.

El trabajo está organizado en dos partes, en la primera (conformada por los capítulos 1 y 2) se da cuenta de las “condiciones de producción” del discurso de la carrera de sociología de la ENEP Aragón (1979-1983). En ese sentido, pensar discursivamente la conformación de ese espacio social, supone el ubicar las líneas de significación a través de las cuales se fue tejiendo este discurso. De esta manera, en el capítulo 1 se desarrolla el rastreo de las dos líneas discursivas cuyas “huellas” se encontraron presentes en el discurso de la ENEP Aragón: a) la sociología como disciplina y formación profesional en la UNAM y b) la ideología marxista presente en este ámbito universitario. Para ello, caracterizo el proceso de institucionalización y profesionalización de la disciplina sociológica en la Universidad Nacional Autónoma de México, fundamentalmente a través del Instituto de Investigaciones Sociales, con la finalidad de explorar las diversas formas en que el quehacer sociológico y la identidad del sociólogo fueron contruidos, particularmente relevando las formas de significación desarrolladas en el período de 1966 a 1982, ya que éstas constituyeron un referente fundamental en la configuración de la identidad sociológica de los estudiantes de la ENEP Aragón de la gen. 79-83

En esa lógica de análisis, en el capítulo 2, se reconstruyen las condiciones institucionales en relación a las cuales los referentes discursivos arriba citados cobraron formas específicas, al imbricarse con los procesos curriculares y políticos locales. En especial, se propone un análisis del plan de estudios de la licenciatura en sociología de 1976 de la ENEP Aragón, desde las categorías de *realidad curricular* y *estructuras curriculares* (De Ibarrola, 1995); ya que se considera que el plan de estudios constituyó el referente institucional básico donde el marxismo como referente teórico y político-ideológico fue legitimado para la construcción de una determinada forma de concebir la identidad sociológica.

Ahora bien, en la segunda parte del trabajo (integrada por los capítulos 3 y 4), se trata de poner en juego dos niveles discursivos distintos, pero que comparten un mismo sustrato ontológico. Por un lado, el discurso de la carrera de sociología de la ENEP Aragón como universo discursivo amplio y, por otro lado, la configuración de la identidad de los estudiantes de sociología de la gen. 79-83, como sistema discursivo en sí mismo.

En esa perspectiva, en la primera parte del capítulo 3, se plantea la revisión de tres enfoques para pensar el proceso de identificación desde la sociología, a través de tres autores:

Alain Touraine, René Gallissot y Hendrick Ruiten Beck. Además de explorar diversas formas de concebir el proceso identificatorio, la identidad del sociólogo y el papel que juega en ésta la noción de cambio social (por su importancia en la configuración identitaria conformada desde el marxismo en el caso de la carrera de sociología de Aragón); me interesó de forma especial intentar un diálogo entre esas propuestas y el enfoque del análisis político del discurso (APD), con el objetivo de situar algunos puntos de encuentro, así como de relevar la especificidad perspectiva. En ese sentido, los referentes teóricos explorados en esta primera parte del capítulo no se hacen jugar de forma sistemática en el análisis del objeto de estudio, la función de esta sección del capítulo es la de proponer un diálogo posible entre estos enfoques y el APD, mostrando al mismo tiempo ángulos precisos que definen la singularidad de esta última perspectiva. En la segunda parte, de ese mismo capítulo se trata de establecer el entramado conceptual en relación al que se fueron tejiendo los diversos momentos de análisis e interpretación a lo largo del trabajo. En primer lugar, se especifican las categorías que del análisis político del discurso educativo (Buenfil 1994, 1996; Laclau y Mouffe 1985, 1990) se consideran pertinentes para el tratamiento del objeto de estudio; en segundo lugar, se exploran una serie de desarrollos teóricos para construir una aproximación a la noción de "identidad fantasmática" (Anzieu 1986, Dor 1994, Käs 1989, Lacan 1983a y b, Morales 1991, Remedi 1989, Zizek 1992).

En el capítulo 4, se plantea una recuperación de las líneas de análisis desarrolladas en los capítulos precedentes, haciéndolas jugar en relación a una interpretación del proceso identificatorio de los sociólogos de la ENEP Aragón (gen. 79-83). Se propone sintetizar una lógica de razonamiento discursiva que involucra tres dimensiones de análisis: sociológico, político y psicoanalítico. Desde la cual, este proceso pueda ser leído como un constante juego de identificaciones, sostenido desde diversos lugares de significación (la escuela, el partido, la familia, el sindicato, etc.); a través de los cuales el significante "marxismo" hegemonizó la configuración de una identidad de sociólogo.

Para concluir, se presenta un apartado donde se desarrollan una serie de reflexiones finales.

## **CAPÍTULO 1**

### **CONTEXTUALIZACIÓN DE UN AMBIENTE ACADÉMICO (1979-1983).**

En el discurso de la carrera de sociología de la ENEP Aragón, en el período que va de 1979 a 1983, encontramos las “huellas” o “marcas” que nos remiten a configuraciones discursivas que se constituyeron al exterior de esta institución, pero que, sin embargo, conformaron los referentes a partir de los cuales el discurso de la ENEP Aragón se fue tejiendo, y por lo tanto se encuentran presentes al interior de éste, reconstruidas por los actores educativos locales de forma singular.

De acuerdo a lo anterior, ubico como principales líneas de este tejido, fundamentalmente dos: **a)** La sociología como disciplina y formación profesional en la UNAM y **b)** la ideología marxista presente en este ámbito universitario.

El rastreo de ambas líneas discursivas tiene como objetivo contextualizar de forma específica la configuración de una forma particular de identidad sociológica.

#### **I. LA SOCIOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.**

¿Cuáles son las características que ha revestido la sociología en México?

La anterior resulta ser una amplia interrogante que nos remite a toda una serie de cuestionamientos particulares que van desde la propia puesta en duda de la existencia de una sociología como disciplina científica en nuestro país (Castañeda, Girola y Olvera, 1994), hasta el análisis de sus procesos de institucionalización y profesionalización (Silva Ruíz, De la Vega Shiota, 1994).

Para los fines de este trabajo y para mantener la coherencia con la perspectiva de análisis elaborada para el desarrollo de éste, no pretendo determinar hasta qué grado se ha desarrollado en México una ciencia sociológica en relación a una idea esencial de lo que debe ser la sociología. Lo que me interesa es caracterizar las condiciones particulares en las que un

determinado quehacer intelectual que se autodenominó como sociológico (en relación a una determinada “imagen” de la sociología), fue desarrollando imágenes particulares del “ser sociólogo” y del “quehacer sociológico”.

Vale la pena apuntar que desde fines de la década de los ochenta y, especialmente a partir de la de los noventa, han aparecido algunos trabajos que presentan diversos análisis sobre el desarrollo de la sociología en México. Dicha situación aparece como resultado de la constitución de una imagen de la sociología como atravesando por una crisis. Esta idea del estado actual de la sociología en México fue construida desde numerosos lugares, entre ellos el del derrumbe del gran imaginario socialista (en conexión con el marxismo como ideología), y para el caso específico de nuestro país, por ejemplo, la idea del descenso de la matrícula en las instituciones de educación superior a nivel nacional<sup>1</sup>. Ante este panorama, la problematización del quehacer sociológico en México se ha constituido como una de las tareas importantes.

En ese contexto, aunque ha habido una gran escasez de estudios que analicen el desarrollo de la sociología en el territorio nacional (Murguía, 1994); por fortuna desde fines de la década anterior y a principios de la presente se ha manifestado la preocupación de distintos grupos de sociólogos por reflexionar sobre la trayectoria histórica de la sociología mexicana y por las características que este desarrollo ha tenido.

Tal parece que los sociólogos latinoamericanos y nacionales recién estamos tratando de asimilar esa especie de “herida narcisista” que nos causó la desmitificación del marxismo y de su proyecto societal: nuestra gran misión histórica de convertirnos en “agentes del cambio social” se desvaneció.

## **1. El proceso de institucionalización de la sociología académica: la fundación del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.**

En el caso de nuestro país, la institucionalización de la sociología en el ámbito

---

<sup>1</sup>El trabajo de Edel Cadena Vargas (1994) “La crisis de la sociología ¿en México? El caso de la matrícula 1980-1993”; constituye una importante contribución a la desmitificación de esta idea. Una de las sorprendentes conclusiones al final de este documento es la siguiente: “La matrícula de sociología no decrece, crece a un ritmo mucho mayor al de la población y al de la matrícula total de las universidades en que se imparte”. (p. 244). En: Leal y Fdez. et al. (Coords.) (1994) *La Sociología Contemporánea en México. Perspectivas Disciplinarias y Nuevos Desafíos*. México: UNAM.

académico, tuvo dos momentos fundamentales y fundacionales: la creación, por un lado, del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, en 1930 a iniciativa del rector de ese entonces, Ignacio García Téllez; y, por otro lado, en 1951, de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales, también de la UNAM, la cual posteriormente se convirtió en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

En diversos estudios sobre la sociología en México (Sefchovich 1989, Loyo et al., 1990, De la Garza 1989, Delgado Ballesteros, 1994) el Instituto de Investigaciones Sociales constituye el referente institucional básico para caracterizar la trayectoria de esta disciplina en nuestro país. Especialmente, a partir de la creación de la *Revista Mexicana de Sociología* en 1939. “La *Revista Mexicana de Sociología* es el sensor continuo más claro de los orígenes, evolución, transformación y temple de la disciplina en México y, en muy buena medida, en América Latina.” (Delgado 1994, 57).

De esta manera, encontramos que el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM constituyó el primer espacio institucional académico donde se pudo desarrollar investigación en el área de las Ciencias Sociales, y entre ellas en el campo de la sociología. Aun cuando en algunos trabajos se señala que la plena institucionalización de la sociología sólo se alcanzó hasta los años setenta, cuando su enseñanza se expande a otros ámbitos institucionales fuera de la UNAM<sup>2</sup>. Para los fines de este trabajo nos limitaremos a analizar este proceso en el caso específico de la UNAM; ya que planteo la hipótesis de que el imaginario institucional en torno a la sociología que se sedimentó en Ciudad Universitaria constituyó uno de los referentes discursivos hegemónicos (en cuanto a sistema de significaciones que se incluyeron, excluyendo otros) a partir del cual se construyeron determinadas imágenes de la identidad sociológica, en el caso de la ENEP Aragón.

### 1.1 Condiciones históricas del surgimiento del IIS.

---

<sup>2</sup> A pesar de que (...) en la Universidad Nacional se contó con un espacio específico para realizar investigación desde 1940 así como un órgano de difusión propio (el Instituto de Investigaciones Sociales y la *Revista Mexicana de Sociología*), creemos que no puede hablarse de institucionalización propiamente dicha sino hasta la década de los cincuenta, en que se funda la Escuela (posteriormente Facultad) de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. La institucionalización plena, sin embargo, consideramos que se produce hasta que los ámbitos en que se enseña y se hace sociología se extienden a otras universidades del país. Por lo tanto, es la superación de la situación en la que existe un sólo ámbito institucional -hecho que ocurre en los años setenta- que puede considerarse realmente institucionalizada la disciplina.” (Girola y Olvera 1994, 177-178).



El Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM nace en un contexto nacional de grandes cambios y proyectos, en el que la consolidación del Estado, constituye una de las prioridades gubernamentales. En el logro de dicho objetivo, aparecen como centrales dos aspectos: a) la promoción del desarrollo industrial, y b) la centralización del poder político en un Estado fuerte.

En el ámbito particular de la UNAM, podemos ubicar el decreto de la Ley de Autonomía llevado a cabo en 1929, como el antecedente fundamental a nivel jurídico, político y financiero, que sentó las bases para el surgimiento del IIS.

La Universidad Nacional tenía en su haber una Ley de Autonomía que había sido aprobada en julio del año anterior. Esta ley, al establecer la libertad de la Universidad para decidir sobre sus programas de estudio, sus métodos de enseñanza y la aplicación de sus fondos y recursos, daba el marco jurídico indispensable para el funcionamiento de todo centro de enseñanza superior e investigación. (Loyo, Guadarrama, Weissberg; 1990, 3).

En cuanto a la situación del país, nos encontramos con que en ese período como parte del colapso de las economías capitalistas a nivel internacional que tuvo lugar en 1929, México atravesó por un período de enormes dificultades económicas. Se trataba de un país en vías de reconstrucción, pues vivía una época posrevolucionaria, al mismo tiempo que trataba de impulsar el desarrollo nacional tanto a nivel económico como político y social; este último aspecto no manifestaba aún en esos tiempos una relevancia central en cuanto a involucrar ya un proyecto debidamente definido; más bien, se trataba de mantener la vigilancia y las precauciones necesarias para que los grupos sociales mayoritarios (en ese entonces campesinos básicamente), no constituyeran un nuevo capítulo revolucionario.

A nivel económico una de las actividades que en mayor medida resintió los efectos de la crisis del 29 en nuestro país, fue la minería<sup>3</sup>, particularmente la producción y exportación de plata, que constituía junto con la explotación petrolera los dos recursos naturales con los que México se había incorporado históricamente al mercado mundial. En cuanto a la agricultura,

---

<sup>3</sup> “La crisis minera, sobre todo la crisis de la plata, de la que México era productor esencial en el mundo, significaba, pues, una crisis nacional. Con la caída del precio de la plata en el mercado mundial, la industria minera sufrió un crisis sin precedentes. Pronto el oro, el cobre, el plomo, el cinc, los principales metales y minerales producidos, siguieron a la plata en su declinación.” (Anguiano 1980, 12).

ésta también se encontraba en una situación muy difícil. La problemática por la que atravesaba esta actividad en los años treinta, se debía en gran parte a la forma de explotación existente, la cual databa en gran medida de la época prerevolucionaria, pues el triunfo de la revolución no significó modificaciones importantes en ese ámbito. Aunado a dicha situación, las condiciones ambientales fueron muy desfavorables, provocando heladas, sequías e inundaciones, fenómenos que en su conjunto repercutieron negativamente en la producción agrícola de la época<sup>4</sup>.

Por otro lado, a nivel político, se daban los primeros pasos firmes hacia la unificación de las fuerzas políticas. Uno de los acontecimientos importantes lo constituyó la creación en 1929 del Partido Nacional Revolucionario (PNR)<sup>5</sup>.

Este breve panorama sobre la situación nacional a fines de los años veinte y principios de la década siguiente, nos permite ubicar la complejidad y efervescencia de la situación social que prevalecía en esa época.

De esta manera, el surgimiento del Instituto de Investigaciones Sociales debe ubicarse al interior de un amplio proyecto de transformación societal, en el cual este centro de investigación viene a inaugurar dentro de un espacio institucional, la preocupación por pensar y proponer alternativas para el desarrollo nacional desde el campo de las ciencias sociales.

En el México de los años treinta, la creación de un instituto cuyo objetivo primordial fuese el 'estudio científico de problemas y asuntos sociales' debe visualizarse pues, dentro de un proyecto más amplio de transformación de la realidad nacional (...) Esta institución quedó definida como 'órgano encargado de realizar el estudio científico de asuntos y problemas sociales, referentes de manera especial a México'. (Loyo, Guadarrama, Weissberg; 1990, 5).

---

<sup>4</sup> "La situación del campo era de las más críticas, y esto se debía sobre todo a la estructura agraria prevaleciente. Podemos decir que existía una *situación de compromiso*, cuya característica esencial era la persistencia del latifundio y de millones de campesinos reducidos a la condición de jornaleros, con un salario raquítico, incapaces, por su miseria, de convertirse en una amplia base del mercado nacional que impulsara el desarrollo de la industria y, con ello, del comercio." (*Ibid.*, 13-14).

<sup>5</sup> "El PNR surgió como una coalición de todos los sectores revolucionarios y declaró ser su meta el realizar los postulados de la Constitución de 1917. En la realidad, comenzó por ser más bien una confederación de los principales líderes y partidos de la coalición revolucionaria de Calles (...) La creación del PNR representa un avance mayor en el proceso de centralización. Sin embargo, y en alguna medida, el poder de los caudillos y caciques locales tuvo que respetarse, y por ello el PNR se constituyó primero como una agrupación de partidos estatales (...) Pero en poco tiempo los partidos estatales desaparecieron." (Meyer 1977, 124).

Así pues, las ciencias sociales se consideraron, inmediatamente después de la revolución y en plena hora de la reconstrucción nacional, como necesarias para México, como disciplinas que ocupaban un lugar destacado para el logro de los objetivos nacionales. Por eso en 1930, a un año de declarada la autonomía de la Universidad apenas fundado el Partido Nacional Revolucionario que definía la orientación de la dirección política nacional (...) se funda el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional para dar cauce a esta fe. (Sefchovich 1989, 6).

Es importante destacar que la misión que le es encomendada a la sociología desde el momento de su fundación institucional, como apoyo al desarrollo y a la transformación de la sociedad mexicana, constituye un elemento definitorio de su identidad que permanece -resignificado de manera específica histórica y localmente- a través de las siguientes décadas. Situación que nos permite entender la aparición en los años sesenta de una concepción de la sociología ligada a la búsqueda de un desarrollo autóctono que permita la transformación societal; se trata de un momento redefinitorio de la identidad sociológica, pues este papel interventor se entretiene con un discurso de procedencia marxista que coloca al sociólogo como promotor y militante del cambio social. Y cuyas huellas encontramos en las imágenes que los sociólogos de la ENEP Aragón construyeron a fines de la década de los setenta y principios de los ochenta.

## 1.2 La *Revista Mexicana de Sociología*.

Fundada en 1939, cuando se encontraba al frente del IIS el Licenciado Lucio Mendieta y Núñez, la *Revista Mexicana de Sociología*, ha constituido desde sus primeros números una especie de termómetro acerca de las formas y características que la reflexión sociológica ha adoptado a lo largo de este siglo. Además, su importancia ha trascendido las fronteras de nuestro país, constituyendo un espacio donde se han generado importantes intercambios con intelectuales y académicos de diversos países de América Latina, y en menor medida, de Europa, Estados Unidos y de algunos otros lugares.

A través de ella se difundieron las corrientes que más impacto han tenido en la Sociología mexicana: el positivismo, el funcionalismo, el estructuralismo, el desarrollismo, la dependencia, el marxismo, la sociología crítica latinoamericana, etc. (Delgado 1994, 58).

De acuerdo a lo anterior, la *Revista Mexicana de Sociología* constituye la fuente

documental privilegiada para poder ubicar las distintas escuelas teóricas (junto con las perspectivas metodológicas, y las técnicas que en algunos casos las acompañaban) que tuvieron una determinada resonancia en el campo de la sociología universitaria en México, y que al imbricarse en el espacio ideológico universitario, contribuyeron a la definición particular, según el período histórico, de un ideal de sociólogo.

En el caso particular de esta investigación, encontramos la presencia del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, en el espacio discursivo de la carrera de sociología de la ENEP Aragón; a través del plan de estudios de 1976 (en los contenidos y la bibliografía); en la presencia de investigadores y colaboradores del Instituto por medio de conferencias y actividad docente (aunque muy limitada); y de ejemplares en la hemeroteca del plantel correspondientes a la época de estudio: 1979-1983.

## **2. Un recorrido a través de las problematizaciones presentes en la sociología universitaria.**

Elegí el término “problematizaciones” y no, por ejemplo, paradigmas, teorías, metodologías, enigmas, etc.; porque dadas las características que ha revestido el desarrollo de la sociología en México, encontramos que este campo ha sido un complejo entramado de relaciones caracterizadas por su diversidad y heterogeneidad, por lo que el término problematizaciones me parece más pertinente para tratar de aproximarnos, por un lado, a las preocupaciones que han dominado el pensamiento sociológico desde la década de los treinta (momento histórico en que la institucionalización del quehacer sociológico tiene su punto de arranque con la creación del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM), las cuales, con frecuencia, se han conformado a través del entrelazamiento con aspectos extra-disciplinarios, como la relación con el Estado; y, por otro lado, para poder rastrear los elementos configuradores de formas diversas de definir un ideal de sociólogo, en distintos momentos de la sociología universitaria.

Ahora bien, aunque trabajos como los de de Girola y Olvera, resultan esclarecedores para tratar de ubicar las características que a nivel de construcción disciplinar, ha presentado el desarrollo de la sociología en nuestro país:

La hipótesis inicial es que en nuestro país existe una comunidad de sociólogos de carácter heterogéneo (por su formación diversa, la pluralidad de sus perspectivas y la multiplicidad de sus objetos); fragmentada (por la escasa comunicación entre instituciones y especialidades) y estratificada (en términos de su productividad, sus posibilidades de acceso a publicaciones especializadas, a financiamiento, a las comunicaciones formales e informales de la comunidad internacional y, en general, en términos del reconocimiento material-simbólico e influencia de que gozan en la comunidad nacional). Aunque los sociólogos en México conforman comunidades reales en algunas ramas, en otras y en su conjunto su carácter de comunidad científica es más bien virtual. Este rasgo indica que la sociología mexicana es ante todo, un proyecto en construcción. (1994, 177).

Sin embargo, en la presente investigación, el interés no se centra en la posibilidad de pensar a la sociología a nivel de su constitución como campo disciplinar (aunque esta reflexión no se excluye totalmente), en el que se reconozca una comunidad científica nacional, que trabaje cohesionada en torno a paradigmas; sino básicamente pretendemos explorar el ideal de sociólogo y las identificaciones que resultaron de un determinado quehacer intelectual, al margen o no de la existencia de un campo disciplinar consolidado.

En ese orden de ideas, bajo la noción de “problematizaciones”, pretendo elaborar una panorámica histórica general acerca de las diversas preocupaciones y formas de abordar éstas (instrumental teórico y metodológico) por parte de aquéllos estudiosos (con formación profesional sociológica o no) que plasmaron su trabajo en la *Revista Mexicana de Sociología*. Independientemente de que conformaran o no una “comunidad científica” realmente operando como tal, es decir, que compartieran paradigmas y que se reconocieran como parte de ésta.

Los hombres cuya investigación se basa en paradigmas compartidos están sujetos a las mismas reglas y normas para la práctica científica. Este compromiso y el consentimiento aparente que provoca son requisitos previos para la ciencia normal, es decir, para la génesis y la continuación de una tradición particular de la investigación científica. (Kuhn 1976, 34).

La delimitación de la producción sociológica del IIS -a través de su revista-, como referente historiográfico que nos permita dar cuenta de las “problematizaciones” presentes en la sociología mexicana; se sustenta, en primer lugar, en el papel “fundacional” del Instituto en cuanto al quehacer sociológico; en segundo lugar, por el rol hegemónico que ha jugado en el campo sociológico nacional y latinoamericano, especialmente en la década de los sesenta y setenta; y, en tercer lugar, porque planteo la hipótesis de que la práctica sociológica desarrollada en el Instituto, gestó modos particulares de concebir la identidad sociológica que

entraron bajo formas diversas al espacio discursivo de la ENEP Aragón, las cuales al imbricarse con elementos locales configuraron un ideal de sociólogo particular.

## **2.1 De la fundación a la construcción de una identidad disciplinaria (1930 - 1965).**

El grupo de intelectuales y políticos fundadores del IIS, fue marcando las características que adoptó la práctica sociológica en esos primeros años. Se trataba de intelectuales estrechamente vinculados a la problemática nacional en ese período, todos ellos jugaron un papel protagónico en la vida política e intelectual del país.

En la elaboración de las bases, el reglamento y el programa de estudios, participaron, entre otros, Alfonso Caso, Narciso Bassols, Vicente Lombardo Toledano y Luis Chico Goerne, quienes durante los nueve años iniciales se encargaron, en forma alternada, de dirigirlo. Miguel Othón de Mendizábal desempeñó el cargo de secretario y, de hecho, fue quien coordinó sus actividades. (Loyo, Guadarrama, Weissberg; 1990, 5).

En esa época, la sociología fue concebida:

como una disciplina que estudia la realidad social dividida en compartimientos estancos: a) instituciones sociales, b) instituciones económicas, c) población y d) instituciones jurídicas y políticas. (*Ibid.*, 5- 6).

Ahora bien, a la sociología se le adjudicó desde esos momentos iniciales no sólo la tarea de estudiar lo social, sino además la responsabilidad de plantear respuestas operativas que contribuyeran a la solución de problemas sociales.

De esta manera, en 1939, su director Lucio Mendieta y Núñez manifestaba que si bien el Instituto tenía como tarea la realización de investigación social, este objetivo no debía limitarse a la reflexión teórica, sino derivar en propuestas para la implementación de acciones.

(El Instituto tiene como vocación el estudio científico de la realidad social mexicana) ‘pero no con fines de especulación y de abstracción puras sino dentro de un riguroso sentido vital: a fin de encontrar fórmulas de acción adecuadas para resolver los problemas sociales más importantes del país’. (Mendieta y Núñez, 1939).<sup>6</sup>

Sin embargo, la sociología no nace con un espacio propio, ni dotada de una identidad

---

<sup>6</sup>Citado por Sefchovich (1989, 7).

definida, ni tampoco con un grupo de profesionales que la constituyan como disciplina claramente demarcada del resto de las ciencias sociales. Esta situación se explica en parte, porque la primera escuela para la formación de profesionales en ciencias sociales no habrá de aparecer sino hasta veinte años después; por otro lado, existía una fuerte presencia de la Escuela Nacional de Jurisprudencia, la cual se dejó sentir en los primeros años de la *Revista Mexicana de Sociología (RMS)*, con la publicación de numerosos artículos que trataban sobre la sociología del derecho, sociología penal y del crimen.

Si bien la fundación de la *RMS* implicó un momento importante para la definición y promoción del quehacer sociológico, el Instituto carecía de sociólogos y politólogos, por lo que la sociología mexicana se empezó a construir desde diversas miradas disciplinarias.

En 1939 (...) el doctor Lucio Mendieta y Núñez asumió la dirección del IIS (...) La precoz fundación del Instituto de Investigaciones Sociales, que antecedió en más de veinte años a la de una escuela universitaria de ciencias sociales, lo privó de una base de sustentación firme (...) Ante la dramática situación que planteaba la falta total de sociólogos y politólogos, el doctor Mendieta y Núñez procedió a incorporar al Instituto a profesionales de otras disciplinas, orientados hacia el estudio de los problemas sociales y dispuestos a dedicar parte de su tiempo a las labores de investigación (...) a fin de ajustarse a esas condiciones, el director reorganizó el Instituto en secciones cuya denominación trasluce la procedencia e intereses de los integrantes de su equipo: sociología, medicina social, ingeniería y arquitectura sociales, economía y trabajo, biblioteca, archivo y relaciones exteriores. (Loyo, Guadarrama, Weissberg 1990, 11).

En ese orden de ideas, el IIS constituye uno de los proyectos pioneros en la institucionalización de la sociología en México; asimismo, hay que destacar la importante participación en este proceso de dos instituciones. Por un lado, el Colegio de México, el cual es fundado por la Casa de España en México institución conformada por destacados intelectuales españoles que se refugiaron en México durante la dictadura franquista (el Banco de México, la UNAM y el Fondo de Cultura Económica, fueron creados en 1940). El Colegio definió como su cometido fundamental, la promoción de la investigación y la formación académica de postgrado en las áreas de humanidades y ciencias sociales.

En cuanto al Fondo de Cultura Económica, también podemos señalar que tuvo un papel protagónico en la conformación de espacios institucionales y profesionales, para la reflexión y discusión de la sociología en nuestro país. Esta editorial constituyó desde sus inicios un lugar privilegiado para la difusión de la producción en ciencias sociales, especialmente en lo que se

refiere a la publicación de traducciones de obras clásicas. Si consideramos que la difusión de las ideas, constituye un aspecto básico para la reflexión y discusión en torno a éstas, podemos señalar que sin lugar a dudas el FCE ha sido uno de los pilares, que ha sostenido la reflexión académica en ciencias sociales, no sólo en nuestro país sino en diversos lugares de América Latina.

Otra empresa que resultó definitiva durante este período fue la creación de la editorial del Fondo de Cultura Económica, que publicó en los años cuarenta traducciones de los grandes clásicos de las ciencias sociales. Su influjo fue enorme en toda América Latina, al grado de que, legítimamente, puede decirse que el pensamiento social en la región hubiera sido otro de no haber mediado la aparición, en 1941 de *Economía y sociedad*, de Max Weber (traducida por Eugenio Imaz, José Medina Echavarría, Eduardo García Máynez, Juan Roura Parella y José Ferrater Mora) y, en 1946, de *El Capital*, de Karl Mar, en traducción de Wenceslao Roces. (*Ibid.*, 16-17).

En cuanto a las corrientes de pensamiento que predominaron en este época, en el análisis sociológico fueron, en primer lugar, el positivismo, del cual existía una antigua trayectoria en nuestro país.

Cuando don Lucio inició su empresa en los años cuarenta, se unió a la bien fincada tradición de pensamiento social que, influida por el pensamiento europeo, ya existía en México (...) al iniciarse la publicación de la *Revista Mexicana de Sociología*, existía una tradición de pensar los problemas sociales, primero con el instrumento conceptual de la escolástica, después con el liberalismo y por fin, con el del positivismo (...) como disciplina la sociología nació marcada precisamente por el positivismo, doctrina oficial y única del porfiriato (Sefchovich 1989, 8).

Ahora bien, ¿de qué forma aparece el positivismo en la sociología mexicana en este período? De la Garza, plantea que la presencia de esta corriente de pensamiento se produjo de forma muy parcial, ya que lejos de involucrar discusiones que abarcaran desde la propia fundamentación teórica y epistémica de esta postura, los trabajos elaborados en esta perspectiva, se limitaron a un abordaje meramente técnico, a partir de algunos trabajos de sociólogos norteamericanos; es decir, que hubo un descuido importante del análisis y posible cuestionamiento de las bases teóricas y la posición epistémica desde las cuales se adoptaba esta perspectiva analítica.



El positivismo estuvo presente en la *Revista* desde su primer número, pero al principio llegó como propuesta metodológica y técnica de la sociología empírica norteamericana. En los cuarenta, los artículos que reivindican esta perspectiva son de difusión sobre lo que significa hacer investigación empírica (que se identifica con uso de encuestas y de estadística social) sin ninguna profundidad (...) el neopositivismo se introdujo vergonzosamente en México como técnica. A partir de 1947 la *Revista* empezó a publicar como artículos los capítulos del libro de Pauline V. Young, *Métodos cuantitativos de la investigación social*, que fue el primer manual de metodología y técnica positivista publicado en México. En este tipo de manuales de investigación (...) se propone un sólo método de investigación, sin profundizar acerca de sus supuestos de realidad y epistemología, haciendo pasar a dicho método como único y natural. La reflexión de fondo es sustituida por la regla de cómo hacer (1989, 118-119).

El problema positivista central planteado desde Augusto Comte se define en la búsqueda por establecer los límites entre ciencia y metafísica. La pregunta acerca de cuáles serán los criterios que establecerían dicha demarcación, constituyó históricamente el eje del desarrollo teórico, epistémico, metodológico y técnico del positivismo.

Comte, preocupado por negar la metafísica y demarcar entre lo que era y lo que no era científico, convirtió el dato empírico en criterio de verdad (...) según este autor, para que existan leyes o hechos generales, deben ser verificables. La verificabilidad en la experiencia es la primera condición de un hecho positivo. (Sefchovich 1989, 10).

En ese orden de ideas el neopositivismo recupera esta preocupación por los límites de la ciencia y particularmente por la elaboración de formas operativas para mantenerse dentro de los esquemas de cientificidad que propone. En ese contexto, el método hipotético deductivo es erigido como el método científico legítimo; en el cual la teoría tiene un papel privilegiado pues da cuenta de forma científica de las leyes naturales, las cuales finalmente constituyen el máximo criterio explicativo para entender los fenómenos sociales. Estos últimos, considerados como una realidad dada, de la cual el científico social tiene que dar cuenta de ella registrando el comportamiento de la misma a través del dato. El cual, no es considerado como construido, sino más bien como pre-existente al sujeto investigador.<sup>7</sup>

A pesar de que en otros contextos, particularmente a partir de los trabajos iniciados por

---

<sup>7</sup>En el plan de estudios de 1976 de la carrera de sociología de la ENEP Aragón, el método hipotético deductivo sustenta la propuesta curricular del área "Técnico-Metodológica". Un análisis más preciso al respecto se ubica en el capítulo 2.

el Círculo de Viena en 1922 (integrado por Schlick, Carnap, Neurath, Waisman, Hempel y Godel), se desarrollaron una serie de problematizaciones en torno a la operativización y validez de los criterios de verificación científica; en nuestro país este tipo de discusiones no fueron consideradas en el ámbito de la sociología universitaria de la época, más bien se ignoraron y se dejaron de lado problemas fundamentales como el de las posibilidades de traducción de lo teórico a lo empírico u observacional. En Europa, esta última cuestión dio lugar a numerosos trabajos que pretendían la elaboración de un único lenguaje científico, preocupación que se convirtió en el análisis de la estructura lógica de este lenguaje. Finalmente, las discusiones neopositivistas que se embarcaron en esta búsqueda llegaron a una situación de estancamiento.

El fracaso del positivismo queda sintetizado en la incapacidad de reducir la investigación científica a una simple lógica (...) al ser incapaces los positivistas de reducir la observación a una lógica y despojarla con ello de lo subjetivo del observador, dejaban sin fundamento lógico a una parte esencial del proceso de verificación que cuestionaba la objetividad del mismo, al menos como ellos lo entendieron: como independencia del sujeto y reducción a una lógica abstracta (...) Pero no sólo el criterio de demarcación fracasó al ser incapaz de reducir a una lógica la correspondencia entre pensamiento y realidad en el momento de la observación, sino también en cuando a la propia lógica del proceso interno de la verificación. Este proceso de verificación en su parte lógica -antes de su confrontación con lo observable- implicaba un proceso de traducción de lo teórico a los conceptos observacionales cuya solución deductiva parecía rigurosa. Sin embargo, la realidad de la ciencia natural o social, se resistió, primero a aceptar teorías totalmente axiomatizadas y, segundo, a una traducibilidad de lo teórico a lo observacional riguroso. (De la Garza, 1988, 14).

En realidad, como se señaló más arriba, la *RMS* da cuenta de una recuperación del positivismo vía algunos trabajos de la sociología empírica norteamericana (tendencia que prevaleció desde la década de los cuarenta hasta los primeros años de la de los sesenta), donde los supuestos positivistas subyacentes no se problematizan, sino se toman como dados. Por ello, De la Garza, habla de una entrada totalmente acrítica del neopositivismo y del funcionalismo al ámbito sociológico registrado en la *RMS*, pues se accede a estas corrientes de pensamiento únicamente bajo la forma de técnicas de “recolección” de datos.

Fue sobre todo con las técnicas que se introdujo el funcionalismo y el positivismo en la metodología. Lucio Mendieta y Núñez fue el abanderado de esta cruzada a través de los artículos (...) en los que en forma por demás elemental y superficial se mostraban las bondades de la estadística social. Así, se consideraba que las ciencias sociales buscan la precisión matemática para ser ciencias y esta precisión la obtienen de la estadística, la cual

se presentaba como imprescindible ‘en toda investigación social’ y que ‘todo estudio serio de los fenómenos sociales es cuantitativo’ (no mostraba) ningún conocimiento de las disputas internas del neopositivismo, simple adopción valorativa en los aspectos operativos sin ninguna profundidad. (1989, 119).

En cuanto a los autores clásicos, encontramos la presencia del pensamiento de Durkheim y de Weber, aunque el primero tuvo una mucho mayor influencia en las reflexiones sociológicas de la época que el primero. “(Con Durkheim) se impuso la concepción de la sociología como ciencia analítica unida a la concepción positivista de la utilidad del conocimiento para el cambio social.” (Sefchovich 1989, 13).

La influencia del funcionalismo en los primeros años de la sociología mexicana, se manifestó principalmente a través de diversos trabajos de la sociología empírica desarrollada en Estados Unidos, entre cuyos autores podemos señalar a Thomas y Znaniecki, Cooley, Lazarsfeld, Shils, Riesman, Berelson, Lipset y Sorokin.

Aunque las escuelas de pensamiento que predominaron en el ámbito sociológico de esos primeros años, fueron el positivismo y el funcionalismo; es importante señalar la existencia de otras perspectivas de análisis importantes. Entre ellas, encontramos el llamado humanismo, del cual ya había una larga trayectoria en México, en esta tradición podemos distinguir los trabajos de los integrantes del “Ateneo de la Juventud”. Posteriormente con la conformación de lo que podríamos llamar la “escuela de derecho española” integrada por los intelectuales refugiados en México, se enriquece la perspectiva humanista, dando cabida a la tematización de América Latina como región y como utopía.

De esta herencia deriva la otra línea temática fundamental de la época que es el interés por América Latina como entidad y como utopía (...) Los temas son la unidad latinoamericana y las meditaciones sobre el alma nacional, así como las sociologías nacionales que buscan lo característico de la región, de la raza o de la nación. (*Ibid.* 22).

Otra línea importante de reflexión la constituyó el indigenismo. A partir de la Revolución Mexicana, la atención a la “problemática indígena” se integró a la ideología oficial. Cabe precisar que los trabajos elaborados en esta línea de interés, más que adoptar una mirada sociológica de análisis, fueron desarrollados más bien desde una perspectiva antropológica y

etnológica. “De modo que conocer al indígena fue la primera consigna no sólo de los sociólogos, sino de toda la intelectualidad nacionalista que se planteó, además, redimirlo por la educación.” (*Ibid.*, 24).

Con respecto al marxismo, es importante apuntar que éste no aparece durante todo este período, “... ni siquiera como lógica dialéctica o filosofía de la historia como se acostumbraba en la época de Stalin.” (De la Garza 1989, 122).

En lo relativo a otras temáticas abordadas durante este período, se distinguen: en educación, las universidades y la enseñanza de las ciencias sociales; por otro lado, la relación de la sociología con otras disciplinas, como la economía, el derecho y la psicología. Además, el IIS a través de su revista, otorgó una especial importancia a las producciones extranjeras a las cuales accedió de diversas formas: correspondencia con sociólogos de diversos países; participación en eventos internacionales y, publicación de excelentes reseñas bibliográficas (Sefchovich 1989).

En lo que se refiere al desarrollo de una reflexión sobre las implicaciones epistémicas, metodológicas y técnicas, de las perspectivas sociológicas que aparecieron en la *RMS*, De la Garza señala lo siguiente: “Desfase epistemológico en todos los paradigmas, ausencia de discusión metodológica o técnica seria, falta de originalidad, predominio del artículo de crítica, de difusión de autores o de técnicas, es la síntesis del período.” (*Ibid.*, 122).

Finalmente, podemos señalar que la diversidad de temáticas y de formas de abordarlas, tuvo como telón de fondo la convivencia, a través de los trabajos publicados en la *RMS*, de dos formas de concebir y producir análisis sociológicos, una tradicional y la otra moderna.

Se mantienen las viejas preocupaciones de William Ogburn sobre la evolución social, de Fausto Vallado sobre la científicidad de la sociología (...) junto con los temas nuevos, como por ejemplo Óscar Uribe Villegas sobre la ‘experiencia comunicativa’ y problemas de lingüística (*Ibid.*, 26).

Es importante destacar que el descuido en torno a la discusión y análisis epistémico en la sociología mexicana, en este período, constituye una herencia que salvo algunas excepciones, se mantendrá como una de las características que definieron la identidad de la disciplina hasta la década de los ochenta.



### **2.1.1 Los primeros pasos hacia la profesionalización de la sociología: La creación de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, la década de los cincuenta.**

Como parte del proceso de institucionalización de la sociología en México, es importante ubicar la fundación de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales (ENCPS) de la UNAM, la cual constituye el primer proyecto de formación académica de profesionistas en el área de las ciencias sociales, y entre ellas de la sociología. Para dar cuenta del contexto y de las características que adoptó esta Escuela, recupero de manera importante el trabajo de Loyo, Guadarrama y Weissberg (1990).

La ENCPS, nace en 1951, en estrecha conexión con los esfuerzos desarrollados por el Instituto de Investigaciones Sociales (IIS) de esta misma universidad. Como resultado de su participación en una reunión internacional auspiciada por la UNESCO (donde son creadas la Asociación Internacional de Sociología y la Asociación Internacional de Ciencia Política), el doctor Lucio Mendieta y Núñez, director en ese entonces del IIS, organizó bajo los auspicios de la UNAM, el Primer Congreso Nacional de Sociología, del cual surgió la Asociación Mexicana de Sociología.

En ese contexto, con la importante participación del doctor Mendieta y Núñez, nace la ENCPS. El primer plan de estudios de esta escuela fue elaborado en base al de la *École des Sciences Politiques et Sociales* de la Universidad de Lovaina. En sus primeros años, la ENCPS tuvo deficiencias tanto a nivel material, como en cuanto al número de profesores formados en las áreas requeridas y en el número necesario. Por ello, los alumnos de la época se veían en la necesidad de tomar algunos cursos fuera de la Escuela. Por otro lado, también es importante apuntar que las formaciones profesionales que esta institución ofrecía, carecían de prestigio social, debido en parte a su inicial proceso de institucionalización y a la imposibilidad de competir con profesiones ampliamente consolidadas como las del área de derecho y medicina. Vale la pena destacar, que justamente la fundación de la ENCPS constituyó un importante y a la larga exitoso proyecto, por crear un espacio autónomo para las ciencias sociales, en relación a la influyente Escuela de Derecho. Especialmente, esta demarcación cobró mayor efectividad con la incorporación del doctor Pablo González Casanova a la dirección de la Escuela, ya que se fortalecieron disciplinas como la historia, la antropología y la filosofía, al incorporar

profesores formados en dichas áreas.

En 1959, se llevaron a cabo una serie de modificaciones al plan de estudios establecido inicialmente. La nueva orientación curricular pretendía la formación de los estudiantes a partir de dos estrategias: por un lado, proveerles de una amplia formación cultural (filosofía, historia, literatura, ciencia política y sociología) y, por otro lado, capacitarlos para la realización de trabajo de campo. En esta época, se le asignó una importancia fundamental al trabajo de campo en la producción de conocimientos sobre la realidad social; si bien, se manifestó una preocupación en la enseñanza de las técnicas estadísticas, ésta no llegó a ser lo suficientemente sólida como para formar una tradición empirista.

Otro elemento que ayuda a explicar la inexistencia de una corriente empirista de alta calidad académica estriba en que desde los años cincuenta la mayoría de los estudiantes mexicanos prefieren llevar a cabo sus post-gradados en Europa, y no en Estados Unidos. Las influencias europeas son difusas, pero priva en ellas la orientación hacia el análisis cualitativo, con fuerte raigambre en la historia y en la ciencia política. (Op. cit., 37).

Este tipo de apropiación superficial de la sociología empirista en el ambiente sociológico de la época, también se manifestó en el tipo de artículos que se publicaron en la *Revista Mexicana de Sociología*. Al respecto, De la Garza plantea toda una serie de deficiencias que dan cuenta de la ausencia de un esfuerzo por profundizar y problematizar de forma rigurosa los planteamientos de esta corriente, a través de las colaboraciones publicadas en la *RMS*, en la década de los cincuenta.

Ni una palabra del problema de la percepción y su relación con la cultura; lo empírico es lo dado; ni el menor asomo de problematización acerca de la relación entre concepto teórico, indicador e instrumento, simplemente, la definición del concepto debe ser operacional: se define por el instrumento (...). El manual es la síntesis de la razón instrumental que acepta como dada una racionalidad, es lo opuesto a la conciencia crítica y a la problematización. (1989, 120 -121).

Hacia finales de la década de los cincuenta, se observa un cambio importante en la organización temática de la sociología mexicana, y en su conceptualización acerca del Estado Mexicano y del proyecto de desarrollo que éste propone a la sociedad en su conjunto. Se producen una serie de acontecimientos locales e internacionales que plantean nuevas

problemáticas a los científicos sociales, así como la necesidad de un cuestionamiento en torno a la realidad social del país. Por un lado, se desarrollan importantes movilizaciones de trabajadores a finales de esta década (ferrocarrileros, médicos, maestros), los cuales son fuertemente reprimidos; por lo que tanto su emergencia como la respuesta estatal a estos movimientos, hacen germinar un ambiente de cuestionamiento, de reflexión y crítica en torno a las condiciones sociales de México. En especial, la imagen próspera que el país proyectaba como resultado del llamado “milagro mexicano” (industrialización: producción de bienes intermedios y de consumo duradero; altos niveles de inversión pública y privada; amplia participación del Estado en la economía y en el sector social; paz social), empezó a diluirse y ser cuestionada. Por otro lado, el triunfo de la Revolución Cubana constituyó un acontecimiento crucial en el ambiente universitario de la época, contribuyendo al desarrollo de una actitud crítica frente al proyecto societal mexicano, y a prefigurar una nueva utopía latinoamericana.

Ahora bien, al interior de la ENCPS este panorama socio-político e intelectual, cobró forma; por un lado, en el surgimiento de nuevas temáticas y, por otro lado, en la politización de estudiantes, docentes e investigadores. “{Respecto a la Revolución Cubana} Su influencia política se manifestó entre los jóvenes estudiantes de izquierda -y de manera especial en la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales- como un catalizador para asumir posiciones más radicales.” (Loyo et al., 1990, 38).

En 1958, se crean en la Escuela, los llamados “Cursos Temporales”, que se caracterizaron por dar cabida a toda una serie de estudiosos que desde una perspectiva crítica, generalmente de izquierda, repensaban el proyecto sociológico, el futuro de las sociedades latinoamericanas y las situaciones nacionales.

{Como parte de los cursos de invierno iniciados en 1958} en los años sesenta fueron escuchadas en la Ciudad Universitaria las disertaciones de destacados representantes de la Revolución cubana como Raúl Roa; de marxistas de la talla Sweezy, Goldman, Cerroni y Gorz; de profesores latinoamericanistas como Germani, Puiggrós, J.de Castro, Gunder Frank, Cardoso y Aldo Solari. (*Ibid.*, 40).

Entre 1958 y 1961, en los cursos de la ENCPS se presta una creciente atención a los problemas metodológicos y técnicos de la investigación social; uno de los nuevos temas que

aparecen de manera importante es la reflexión sobre los llamados países del tercer mundo, la cual se refuerza con acontecimientos como la independencia de Argelia, y el surgimiento de las nuevas repúblicas en África y Asia.

La ENCPS también crea su órgano de difusión y en 1955 aparece el primer número de la revista *Ciencias Políticas y Sociales*. En esta publicación se dan a conocer: planes de estudio, informes de labores, estadísticas escolares, encuestas de opinión entre estudiantes y artículos diversos. La producción de la revista fue muy heterogénea en cuanto a diversidad disciplinaria en relación a las carreras que se impartían en la Escuela (periodismo, relaciones internacionales, sociología, ciencia política y administración pública); también estuvo caracterizada -en general- por una debilidad teórica notable en los artículos publicados. Entre las grandes ausencias teóricas se encuentra la del marxismo a excepción de dos artículos publicados en 1958 y 1960, respectivamente.

Una revisión general del contenido de la revista indica que en estos años la discusión de los grandes problemas teóricos no puede calificarse sino de raquítica. El pensamiento marxista está prácticamente ausente. Los únicos materiales aparecidos consisten en la traducción y el comentario, elaborados en 1960 por Francisco López Cámara, del manuscrito de Karl Marx sobre el trabajo enajenado, y un artículo de 1958, firmado por Víctor Flores Olea, sobre el problema del método en la teoría marxista. (*Ibid.*, 42).

Resumiendo, podemos decir que la formación de sociólogos con la fundación de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales, apenas alcanzaba un marco institucional inscrito dentro de las ciencias sociales<sup>8</sup>. Sin embargo, la definición de una identidad propiamente sociológica al margen de las influencias de la jurisprudencia, la antropología y la etnología; todavía no se demarcaba con claridad. De esta manera, durante sus primeros catorce años de vida (1951- 1965), el plan de estudios, la planta docente y las publicaciones registradas en su órgano de difusión, transitan por diversos lugares de las ciencias sociales, de forma heterogénea y desigual; lo que, en su conjunto, revelaba la fragilidad del proyecto sociológico en el ámbito universitario. Sin embargo, ello también significó -al igual que en el caso del IIS- la posibilidad de dar entrada a diversos enfoques analíticos, enriqueciendo de forma potencial el

---

<sup>8</sup> "El afianzamiento institucional de las ciencias sociales en esa época, se vio fortalecido con las formaciones en estas disciplinas, que abrieron el Colegio de México en 1962, y la Universidad Iberoamericana en 1966." (Loyo et al., *Ibid.*, 43).



panorama sociológico de la época.

Finalmente, a pesar de que la presencia del marxismo en la revista de la Escuela fue mínima, esta línea de pensamiento se fue introduciendo básicamente a través de la práctica docente de distintos profesores, lo que aunado a la serie de acontecimientos nacionales e internacionales citados más arriba, fue delineando el proceso de politización de los universitarios, bajo el cobijo cada vez mayor del marxismo, durante las dos siguientes décadas.

### **3. Hacia la construcción de una identidad sociológica (1930-1965).**

En este período, podemos considerar que hasta la años cincuenta aproximadamente, el proceso de constitución de la práctica sociológica en México, está caracterizado por el interés de los “seguidores” de la sociología (recuérdese que es sólo hasta la segunda mitad de la década de los cincuenta que ya podemos hablar de la existencia de una escuela formadora de profesionales en sociología en la UNAM -y en el país; previo a esa época, la sociología es ejercida por una variedad de estudiosos en ciencias sociales, provenientes de distintas disciplinas: derecho, economía, antropología, arquitectura, etc.) en la demarcación de la disciplina como espacio académico autónomo y en su justificación como ciencia.

Otra de las características importantes, es que el IIS da cabida a una pluralidad de trabajos, elaborados desde distintas perspectivas teóricas, intereses problemáticos y lugares disciplinarios y regionales.

Al finalizar los años cuarenta, la sociología en México aún no encuentra con claridad un camino. La *Revista Mexicana de Sociología* incluye indistintamente estudios norteamericanos de tipo empírico y empiricista y estudios europeos de tipo filosófico e historicista; por igual escritos latinoamericanos humanistas y de jurisprudencia y mexicanos de tipo antropológico y etnográfico. (Sefchovich 1989, 25).

De acuerdo a lo anterior, la sociología no tiene un sendero claramente definido en esta época. Por un lado, la diversidad temática la hace llegar a los más diversos lugares; asimismo, los trabajos desarrollados se fincan no sólo en diversas fuentes teóricas, sino además, con un nivel de apropiación epistémica, metodológica y técnica bastante desigual. Por otro lado, incursionan en ella estudiosos de distintas disciplinas, tanto de México como de otros países.

En este escenario, es que me parece viable pensar en una pluralidad de identidades sociológicas, al interior mismo del IIS, donde ser sociólogo era concebido de muy diversas maneras y los lugares de identificación de los sujetos involucrados, los remitían a ordenamientos simbólicos diferentes. De entre los cuales, distingo los disciplinarios: antropología, economía, derecho, filosofía y sociología, entre los más importantes. En ese sentido, considero que se produjeron también una serie de “puntos nodales”<sup>9</sup> diversos que ordenaron las configuraciones identitarias de los sociólogos de la época; dando lugar a una serie de imágenes, por ejemplo: el sociólogo como una especie de misionero que busca redimir al indígena; el sociólogo como el constructor de la utopía latinoamericana; el sociólogo como el científico social buscador del dato, etc.

Ahora bien, la posibilidad de hegemonizar el campo discursivo de la sociología, que tuvieron algunas de estas imágenes - para ubicarse en el nivel de imaginarios y así producir un cierre mítico de la identidad de sociólogo-, es difícil de precisar pues implicaría un rastreo mucho más cuidadoso. Sin embargo, sí me parece viable plantear la hipótesis de que el campo discursivo en lo que se refiere a la propuesta de un modelo de identificación para los sociólogos de la época, no logró ser hegemonizado sino en términos muy parciales, debido a las condiciones históricas del momento, descritas más arriba. Por un lado, se trataba de la emergencia de un proyecto académico, el cual fue armado desde una pluralidad de intereses y de formas de asumir un mandato global: “contribuir a la solución de los problemas más importantes del país”; además, no se trataba únicamente de la construcción de la sociología, sino de la apertura de un espacio institucional que permitiera el desarrollo de toda una serie de disciplinas dentro de las ciencias sociales. Por otro lado, si bien ya existían algunas tradiciones importantes, como la humanista y la jurídica; más que apuntalar la reflexión sociológica en lo ya explorado, se trataba de una búsqueda en un sentido amplio; es decir, desde el propio estatuto de cientificidad de la disciplina, el conocimiento de distintas teorías, hasta los trabajos

---

<sup>9</sup> En la perspectiva del análisis político del discurso, este concepto alude a la existencia de significantes que actúan como centros organizadores de una determinada configuración discursiva. Esta capacidad articuladora es resultado de una práctica hegemónica inscrita en la tensión entre la necesidad y la contingencia. Ello quiere decir, que cualquier significante tiene la posibilidad histórica de hegemonizar un determinado discurso, y en ese sentido de dotar retroactivamente de un significado determinado a los elementos que integran a éste. Por lo tanto, la posibilidad de “acolchamiento” por parte de un determinado significante, involucra una práctica política y no el despliegue de una esencia preestablecida. (Buenfil 1994, Laclau y Mouffe 1985, Žižek 1992).

producidos en otras latitudes.

Este panorama de apertura, diversidad y movilidad<sup>10</sup>, aseguró en este caso específico, un gran flujo de significaciones, cuya fijación se dificultaba porque ingresaban, en muchos casos, por primera vez al campo discursivo de la sociología. Lo cual, aunado a la política de apertura frente a las distintas producciones tanto nacionales como extranjeras, que mantuvo en esa época el IIS - dándoles un espacio en su órgano de difusión-; implicó un constante movimiento en cuanto al tipo y filiación de las propuestas analíticas que entraban al campo discursivo sociológico. Por otro lado, considero que otro problema importante en el desarrollo de prácticas articuladoras en relación a la identidad sociológica, era precisamente la existencia de un campo discursivo que apenas iba cobrando forma y cuyos límites (de por sí ambiguos)<sup>11</sup> aún eran muy imprecisos, ello -pienso- dificultó la totalización simbólica e imaginaria del mismo.

En ese orden de ideas, propongo que en este período las identificaciones en las que se vieron inmersos los sociólogos fueron múltiples, articulándose en mayor medida a partir de referentes subjetivos que respondiendo a un imaginario colectivo que operara de manera privilegiada como totalizador del discurso sociológico de la época.

## II. EL MARXISMO COMO SUSTENTO IDEOLÓGICO DE UNA SOCIOLOGÍA DEL CAMBIO SOCIAL: 1966 - 1982.

### 1. La sociología de la dependencia.

Con la llegada del doctor Pablo González Casanova a la dirección del IIS, se abre un nuevo período dentro de la sociología en México<sup>12</sup>. Como se expuso en apartados previos, a la

---

<sup>10</sup>Para Sefchovich, estos rasgos en las primera década de vida de la *RMS* resultaron enriquecedores: "Pero este no encontrar un camino fue precisamente una virtud, pues le permitió a la *Revista* convertirse en un panorama amplio y rico de lo que sucedía con esta ciencia en el mundo" (1989, 25).

<sup>11</sup>El análisis político del discurso retoma la noción derrideana de "indecidibilidad", con la cual podemos pensar los límites de una determinada configuración discursiva como desprovistos de un carácter necesario, y por lo tanto no fijados de manera permanente; por el contrario las fronteras son abiertas y precarias en la medida en que no están fincadas en una necesidad apriorísticamente determinada, sino sujetas al contingente devenir histórico.

<sup>12</sup> "La llegada a la dirección de la *Revista* del doctor Pablo González Casanova significó un cambio radical respecto a la orientación positivista y funcionalista de ésta. Todo esto coincidió con el auge del dependentismo

sociología se le encomienda desde sus primeros pasos institucionales, la tarea de contribuir al desarrollo del proyecto societal. Ahora bien, en este segundo gran período este cometido, será configurado en el marco de una relación distinta con el Estado (cabe recordar que “la institucionalización de las ciencias sociales en el país {ha estado} fuertemente vinculada al interés del estado {...}”)<sup>13</sup>, como producto de una serie de acontecimientos tanto a nivel nacional como internacional. Entre ellos se destacan: el movimiento social de 1968<sup>14</sup>, la revolución cubana y el proceso de masificación universitaria. En consonancia con estos fenómenos sociales, se van produciendo otros también fundamentales en la vida universitaria como lo fueron: el desarrollo del sindicalismo universitario y el proceso de politización de los actores universitarios.

En esa red de relaciones, el marxismo, presente desde tiempo atrás en la sociología latinoamericana<sup>15</sup>, se conforma en este período como el referente teórico que logra hegemonizar no sólo el quehacer sociológico, sino el del conjunto de las ciencias sociales tanto a nivel local, como latinoamericano. La presencia del primero se produce en conjunción con los desarrollos conceptuales de los teóricos de la dependencia; asimismo, también se producen trabajos importantes que recuperan paralelamente aspectos conceptuales tanto de procedencia marxista como funcionalista:

Hubo además importantes trabajos que se inclinaron hacia el empleo combinado de los marcos conceptuales que proporcionaban el funcionalismo y marxismo. Dentro de esta línea cabría destacar las aportaciones de Rodolfo Stavenhagen, {...} parte importante de la producción sociológica de Pablo González Casanova, la que antecede a la *Sociología de la explotación*, puede ubicarse también dentro de esta tendencia. (Loyo et al., 1990, 54-55).

---

clásico, aquel de Faletto, Cardoso, Stavenhagen y del propio González Casanova. Aunque el funcionalismo siguió apareciendo en la *Revista*, es ahora otro de factura latinoamericana como el de Germani y Di Tella. Éste es posiblemente el período más brillante de la *Revista*, tanto por la originalidad de sus elaboraciones que dejaron de ser repetición de la reflexión en los centros, como por lo intenso de la polémica. El esfuerzo del pensamiento latinoamericano por la creación original de un marco interpretativo general a partir de las relaciones entre el centro y la periferia nunca había alcanzado tal nivel.” (De la Garza 1989, 126).

<sup>13</sup> A. Murguía 1994, 75.

<sup>14</sup> “El Instituto de Investigaciones Sociales se encontraba en proceso de renovación cuando estalló el movimiento estudiantil de 1968; los efectos políticos y culturales de ese movimiento marcaron profundamente a las ciencias sociales en la década de los setenta. La Facultad de Ciencias Políticas y Sociales fue uno de los centros de mayor activismo”. (Loyo et al., 1990, 49).

<sup>15</sup> “En América Latina, el marxismo había estado presente en el pensamiento desde principios de siglo. Los primeros análisis que se hicieron del capitalismo, lo veían como una etapa superior {...} Conforme avanzó el siglo XX, esta concepción cambió y se empezó a hablar de un proceso complejo de interacción entre las estructuras internas y externas y las diferencias y dificultades de las industrializaciones tardías, así como de la capacidad de supervivencia y adaptación de las estructuras precapitalistas”. (Sefchovich, Op. Cit., 36-37).

Es importante enfatizar el hecho de que el marxismo logra imponerse como hegemónico en cuanto a línea de interpretación social desarrollada en los trabajos sociológicos de esta época; sin embargo, sus formas de penetración en los distintos ámbitos institucionales revisten características particulares y, además, su presencia siempre se da acompañada con otras escuelas teóricas, aunque sea de manera subordinada.

Así, en el caso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM:

se convirtió virtualmente, hacia la segunda mitad de los setenta, en la única corriente legítima. Esta situación obstaculizó la discusión de otras corrientes teóricas y también de los aportes de la sociología contemporánea. Adicionalmente, casi hizo desaparecer la enseñanza de técnicas de investigación empírica y de manejo de datos {...} (*Ibid.*, 55).

Situación muy similar encontramos en las reconstrucciones que nuestros entrevistados hacen de la época, en la carrera de sociología de la ENEP Aragón:

2.1 *Yo siento que estábamos en una época en la que el marxismo tenía mucha influencia, y sobre todo mucha aceptación por parte de los muchachos {...} si analizamos el plan de estudios que estaba en aquella época, tenía una fuerte influencia marxista, estaba bastante cargado hacia la teoría marxista, y por el lado del ámbito político, bueno, pues este, después de los acontecimientos del 68, como que se sintió una aceptación muy fuerte. (Entrevista tipo PE, no. 2; p. 2)<sup>16</sup>.*

4. “E. {...} sobre los profesores de la época, ¿tú te acuerdas si estos profesores consideraban importante la enseñanza del marxismo dentro de la sociología?”

4.1 *Sí, si pienso que todos {...} fue muchísimo de marxismo lo que, lo que nos dieron {...} como que era, como que indispensable ¿no?, o sea, no pasar por alto. (Entrevista tipo A, no. 3; p. 3).*

7.1 {...} *en mi carrera, una carrera que rápidamente sí me di cuenta que pues, estaba muy cargada ¿no?, hacia cierta teoría como el marxismo, toda su currícula puro marxismo. (Entrevista tipo A/IE, no. 2; p. 4).*

---

<sup>16</sup>Los cuatro tipos de entrevistas desarrollados en este trabajo son: A (ex-alumnos de sociología de la ENEP Aragón, gen. 79-83; AP (ex-alumnos de sociología de la ENEP Aragón de la gen. 79-83, que posteriormente se incorporaron a la planta docente de Ciencias Políticas en la misma escuela; PE (profesores que impartieron clases a los grupos de sociología, de la gen. 79-83; IE (informantes especiales). En diversos casos un mismo entrevistado fue incluido en hasta tres de los tipos propuestos (información detallada acerca del desarrollo de las entrevistas puede consultarse en la “Introducción”). A partir de las siguientes páginas, cuando se citen extractos de las entrevistas realizadas, la referencia se abreviará de la siguiente manera: Entrevista (Entre), tipo (A, AP, PE, IE, según corresponda). a continuación se escribirán los números de entrevista y de página, en ese orden separados por una diagonal. Ejemplo: EntreA3/1.

9.4 {...} casi todos los maestros de, que tuve eran, eran marxistas, y bueno, despreciaban o desecharon el estructural funcionalismo ..., este, y lo enseñaban muy poco ¿no?, lo enseñaban muy poco {...} había uno que otro por ahí que, que tenía otra tendencia ¿no?, pero la mayoría manejaban el marxismo. (Entrevista tipo A, no. 5; pp. 5, 6).

Resulta importante caracterizar el tipo de recuperación que se hizo de la escuela marxista, así como la importancia que ello tuvo para la definición de una forma particular de concebir el quehacer sociológico. Los intentos por producir una “sociología latinoamericana” abarcan toda esta época, en el caso de la UNAM ésta arranca institucionalmente cuando la dirección del IIS es asumida por el doctor Pablo González Casanova. En todo este período la recuperación y el abordaje marxistas, son orientados por el enfoque de la dependencia<sup>17</sup>, por lo cual el supuesto básico que guía esta recuperación es el de pensar la situación latinoamericana como situación social específica.

Según la investigación de De la Garza (1989) en los trabajos producidos en la *Revista Mexicana de Sociología*, de 1966 a 1982 la tendencia predominante es la de dejar de lado, o de forma muy parcial, las discusiones a nivel epistemológico y metodológico (y con grandes debilidades en el ámbito de las técnicas de investigación); de esta manera, básicamente los esfuerzos estuvieron orientados hacia una reflexión teórico-conceptual, la que sin embargo, no

---

<sup>17</sup> Esta corriente de pensamiento tiene como antecedente teórico fundamental la crítica a las “teorías del desarrollo”, las cuales a su vez constituyeron un relativo cuestionamiento a la propuesta cepalina de industrialización de los países “subdesarrollados” como mecanismo de desarrollo. A fines de los años cincuenta, el tan ansiado desarrollo vía las propuestas industrializadoras provenientes de la CEPAL, no sólo no se alcanzó, sino además, los problemas ya existentes se agudizaron (saldo negativo de la balanza de pagos; agudización de una distribución desigual del ingreso; aumento del desempleo; ausencia de un mercado interno fortalecido, etc.); en ese contexto los llamados teóricos del desarrollo planteaban que las sociedades subdesarrolladas podían llegar a convertirse en sociedades modernas (industrializadas), una vez que eliminaran ciertas estructuras que por ser tradicionales (económicas, políticas, sociales, culturales) eran consideradas como obstáculos al desarrollo; pues se consideraba que frenaban el dinamismo del proceso de acumulación y de industrialización. En ese orden de ideas, la teoría de la dependencia fue elaborada a partir de una crítica y revisión de los supuestos desarrollistas. Su tesis central plantea que: “El subdesarrollo no es un estado atrasado y anterior al capitalismo sino una consecuencia de él y una forma particular de su desarrollo: el capitalismo dependiente” (Dos Santos 1984, 180). Según Gabriel Palma, se pueden distinguir tres enfoques dentro de la “teoría de la dependencia”: “El primero consiste en aquellos trabajos que niegan la posibilidad de desarrollo capitalista en la periferia porque este sistema sólo puede llevar al ‘desarrollo del subdesarrollo’; el segundo son aquellos estudios que se concentran en el análisis de los obstáculos que enfrenta el desarrollo capitalista en la periferia {...} y el tercero, aquellos que aceptan la posibilidad del desarrollo capitalista en la periferia pero hacen hincapié en la forma dependiente que adopta en relación con el capitalismo del centro” (“Dependencia y desarrollo: una visión crítica”. En: Dudley Seers (De.) (1987) *La Teoría de la dependencia, una evaluación crítica*. México: FCE; p. 69. Citado por: Sefchovich, Op. Cit., p. 43).

se vio sustentada desde una problematización a nivel epistémico y metodológico<sup>18</sup>. Este autor, divide el período en tres momentos (1966-1970, 1970-1976, y 1976-1982), en los cuales este relativo abandono de dicha preocupación adquiere diversos matices; en el primero, señala que:

Entre 1966 y 1970 aparecieron en la *Revista* algunos de los estudios más importantes de las teorías de la dependencia, pero lo epistemológico-metodológico y técnico explícito pasó a un plano marginal. No es que la preocupación metodológica estuviera ausente, pero aparecía en la forma de búsqueda de la especificidad del capitalismo latinoamericano, en la acuñación de conceptos originales, en fin, en “estado práctico”, más que como epistemología o metodología explícita. Cuando esto sucedió, se vinculó con la genérica idea marxista de reconstrucción de la totalidad, en relación con lo concreto latinoamericano, sin asimilación plena de la moderna polémica marxista europea que llevaba al menos 10 años {...} (Op. Cit., 127).

Durante el segundo subperíodo (1970-1976):

{...} la presencia de la dependencia continúa, pero matizada por la abundancia de los estudios sociodemocráticos {...} se vuelve al énfasis en la cuantificación, aunque inspirados estos estudios en posturas dependentistas. En este subperíodo no hay un eje claro desde el punto de vista metodológico: aparecen lo mismo propuestas de cómo cuantificar, hasta las de investigación acción {...} (*Ibid.*).

Durante el tercer y último subperíodo, si bien se pueden ubicar algunos trabajos de gran calidad<sup>19</sup>, éstos son más bien intentos aislados por producir una reflexión en el ámbito epistemológico y metodológico, por lo que no llegan a multiplicarse, ni a tener una influencia importante.

Al influjo de los intelectuales latinoamericanos refugiados y desde la derrota de los regímenes parlamentarios y la instauración de dictaduras militares, la polémica dependentista se vuelve más dura; sin embargo tampoco hay interés explícito sobre las EMT

---

<sup>18</sup>Este descuido respecto a lo epistémico y metodológico, en la práctica y concepción del quehacer sociológico en este período, también se manifiesta en el plan de estudios de la carrera de sociología (1976) de la ENEP Aragón; así como en la formación de los estudiantes de la época. Dichos aspectos son desarrollados en el Capítulo 2.

<sup>19</sup>“En sociología de la ciencia, destaca en este largo período (1966-1982) el número monográfico de enero-marzo de 1975 en el que se hace un balance acerca de la sociología de la ciencia en América Latina y aparece un excelente ensayo de lo que eran enfoques actuales sobre la temática (S. S. Blume, número 1 de 1975) {...} Hay dos grandes temas epistemo-metodológicos importantes: la discusión sobre el concepto de historia en Marx (Carlos Pereyra, número 4 de 1977 y Bertha Lerner, número 4 de 1983) con predominio de las posiciones no reduccionistas; y los problemas del análisis de coyuntura política tan importantes para América Latina (Francisco Delich, número 1 de 1979)”. (De la Garza 1989, pp. 127 -128).

{epistemología, metodología, técnicas}. En este momento, la presencia marxista es notable y nuevamente se pone énfasis en las especificidades latinoamericanas y en la creación conceptual concreta: conceptos como los de clases sociales, Estado, dependencia y fascismo se discuten en su connotación latinoamericana, reivindicándose la noción marxista de totalidad. Sólo hasta 1980 aparecen las polémicas entre Popper y Adorno (20 años después de que se produjeron) y {...} Khun. (Ibid.).

De acuerdo al panorama descrito más arriba, se advierten las características que fue adoptando el quehacer sociológico en este segundo gran período.

Por un lado, el marxismo como esquema de interpretación social aparece como ordenador (particularmente a partir de la categoría de totalidad<sup>20</sup>; aunque también son fundamentales las de: clases sociales, Estado, praxis, entre otras) de la construcción de una propuesta latinoamericana de análisis sociológico: la teoría de la dependencia.

Desde mediados de los sesenta, los análisis sobre América Latina se abocaban a formular una teoría interpretativa sobre el desarrollo que partiera de las características propias de la región {...} Las ópticas de análisis se centraron en el subdesarrollo, la dependencia y los grupos sociales. Ya para los setenta los estudios se realizaban desde una visión histórico estructural y bajo la perspectiva de la dependencia. Asimismo el marxismo, como corriente que apunta hacia la viabilidad del cambio social, aumentó su influencia. (Loyo et al., 1990, 59-60).

Es importante apuntar, la relevancia otorgada a la categoría de dependencia en la sociología mexicana en ese período; fundamentalmente la interpretación desarrollada en los trabajos de Cardoso y Faletto<sup>21</sup>, la cual fue compartida por Pablo González Casanova quien:

---

<sup>20</sup> “Una versión positivante de la totalidad en el marxismo ha sido el identificarla con *sistema teórico*, con función deductiva con respecto a la realidad {...} Pero otra manera de ver la totalidad no es como teoría previa a la investigación sino primero como criterio metodológico de construcción de lo que será la totalidad concreta del objeto de estudio. La *primera versión de totalidad* corresponde a una totalidad abstracta, no depende básicamente del objeto, se trata de un modelo teórico general a ser aplicado a las situaciones concretas en una tarea verificativa de la explicación supuestamente contenida en ese modelo. En la *segunda versión de totalidad*, ésta implica una idea de función de la teoría acumulada no fundamentalmente deductiva y una idea de explicación como reconstrucción, en tanto articulación compleja que incluye lo genérico y lo específico al objeto”. (De la Garza 1988, 29).

<sup>21</sup> Específicamente, este enfoque de la dependencia planteaba atender a las “situaciones concretas de la dependencia”. Es decir, le interesa estudiar las formas concretas en que las relaciones de dependencia se desarrollan. Asimismo, esta interpretación, plantea la posibilidad de un desarrollo industrial en el marco de la propia situación de dependencia. En ese sentido, la dependencia no se plantea como una determinación lineal del bloque desarrollado hacia el subdesarrollado, por el contrario se trata de rescatar la especificidad de las sociedades subdesarrolladas por un lado, y por otro lado, su dimensión política, lo que significa su capacidad de gestión a nivel interno como externo en la perspectiva de modificar su situación de desfavorable a menos desfavorable. Según Pierre Salama: “La política económica de los gobiernos de la periferia puede caracterizarse por la dualidad siguiente: es a la vez, la expresión de una división internacional del trabajo que



“llevó consigo el optimismo de los científicos sociales latinoamericanos respecto a su quehacer, así como la carga teórica del marxismo y de las teorías del desarrollo y la dependencia {...}” (Sefchovich 1989, 47).

En el caso de la carrera de sociología de la ENEP Aragón, encontramos en el plan de estudios correspondiente a este período (establecido en 1976 y vigente hasta fines de 1994)<sup>22</sup>, una fuerte presencia de esta corriente de interpretación. A partir del quinto semestre y hasta el octavo, la teoría de la dependencia en conjunción con recuperaciones teóricas del marxismo (las cuales se encuentran presentes desde el tercer semestre)<sup>23</sup> fue incluida en diversos grados, según la materia en cuestión. Así, por ejemplo, tenemos que en el programa de “Teoría Sociológica Contemporánea”, correspondiente al quinto semestre, se le asigna una unidad completa (“El desarrollo contemporáneo del pensamiento sociológico en América Latina”), la bibliografía correspondiente considera los siguientes autores: G. Germani; F. Cardoso y E. Faletto; A. Cueva; R. Mauro Marini; V. Bambirra; Sunkel y Paz, y D. J. Ferrater Mora. Además, en ese mismo semestre, se ubica la materia de “Sociología del Desarrollo Latinoamericano”, cuyo programa -a diferencia de los correspondientes a las otras cuatro materias que integran este semestre- se encuentra ampliamente desarrollado; ya que incluye desde una presentación que no aparece en el caso de las otras materias; una serie de contenidos extensamente abordados, y una bibliografía total de 34 textos (además de los autores citados más arriba, aparecen otros como: T. Dos Santos; A. Córdova; M. Cavarozzi; P. González Casanova<sup>24</sup>; F. Arauco; S. Bagú, entre otros), que la ubican como una de las ocho materias -de un total de 38 que integran el plan de estudios- que alcanzan un número mayor a treinta referencias bibliográficas (esta diferencia cuantitativa se relaciona con el predominio de textos de la escuela marxista incluidos en las bibliografías de las ocho materias en cuestión)<sup>25</sup>.

---

sufre y la expresión de una división internacional del trabajo cuya dirección modifica {...} la posibilidad de influir sobre la división internacional del trabajo conduce a una modificación de las modalidades de inserción de estas economías en la economía mundial” (1985, 36).

<sup>22</sup> En el capítulo 2, se analiza de manera específica este plan de estudios, con el que fueron formados los sociólogos de la gen. 79-83, de la ENEP Aragón.

<sup>23</sup> Los resultados de la exploración de la presencia de la corriente teórica marxista en el plan de estudios de sociología de 1976, pueden ser consultados con detalle en el capítulo 2.

<sup>24</sup> Cabe hacer notar que algunas de las obras de este autor aparecen recurrentemente en diversas materias del plan de estudios revisado.

<sup>25</sup> De tercer semestre: “Economía Política de la Sociedad I” (35 referencias bibliográficas); de cuarto semestre: “Demografía” (35), “Historia Económica, Política y Social de México I” (46); de quinto semestre: “Sociología

Asimismo, el enfoque dependentista ocupa un espacio importante en dos materias más: “Sociología del Desarrollo Industrial”, de sexto semestre; y “Planificación para el Desarrollo y Cambio Social”, del octavo semestre.

Por otro lado, es importante destacar la inclusión de numerosos autores del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM (tanto aquéllos que formaban parte del cuerpo de investigadores del Instituto, como diversos estudiosos que colaboraban con esta institución, misma que les publicó diversos trabajos), en la bibliografía general de este plan de estudios; entre los cuales, se destacan por su recurrencia y número de obras incluidas, los siguientes: P. González Casanova, R. Bartra, A. Córdova, R., C. Cardoso, R. Pozas, A. Warman y S. de la Peña.

En otro orden de ideas, de la revisión sobre el estado de la epistemología, metodología y técnicas, documentados en la *Revista Mexicana de Sociología*, que hace De la Garza Toledo, puede establecerse que la ausencia de una discusión sistemática al respecto, no permitió consolidar una recuperación de la categoría de “totalidad” que rebasara el esquema positivista:

Resultan ilustrativos de la intención de búsqueda de alternativas al método hipotético deductivo a partir de una perspectiva reconstructivista, los trabajos de Liliana de Riz y de Hugo Zemelman {1977 y 1979, respectivamente ..., respecto al trabajo de la primera:} Es posible atisbar en este trabajo destellos de esa necesaria y ausente conciencia epistemometodológica, al enfrentar reconstrucción de la totalidad concreta con hipotético-deductivo. Desgraciadamente, esta conciencia quedó nuevamente trunca al no pasar de estas importantes consideraciones generales sobre el método a una propuesta más específica sobre el mismo, ni a enfrentar en toda su complejidad al neopositivismo, relativismo, {...} (1989, 128-129).

### **1.1 El sociólogo como intelectual comprometido con las masas.**

En un contexto teórico, en el que se reivindicaba la posibilidad de transformación social, económica y política aún dentro del marco de la dependencia y el subdesarrollo; la labor de los científicos sociales, y entre ellos, la del sociólogo se configura en relación a este posible cambio, por lo cual se define un ideal de sociólogo como “el agente consciente del cambio social”.

---

del Desarrollo Agrario” (48), “Sociología del Desarrollo Latinoamericano” (34); del sexto semestre: “Análisis Marxista de la Clases y el Cambio Sociales” (66); del octavo semestre: “Seminario de tesis” (37).

{...} en estos años se produjo también el optimismo de los científicos sociales respecto a su papel en el cambio {...} pocas veces como entonces éstos creyeron que podían contribuir a los procesos del desarrollo con sus estudios y sus propuestas de política adecuadas y con sus miradas totalizantes sobre la sociedad que abarcaban todas las esferas y concebían todos los planos de la misma {...} en América Latina el científico social “es el innovador social” el “agente consciente del cambio social”, en la medida en que se interesa por problemas de magnitud nacional, por investigar, por formar cuadros, por buscar soluciones. (Sefchovich 1989, 46).

La definición de esta forma de asumir la identidad de sociólogo en esta época, se fue construyendo a partir de la imbricación de distintos procesos.

Así, a nivel de la situación económica, política y social, del país; tenemos como uno de los elementos claves el movimiento de 1968, el cual evidenció entre otras cosas: el autoritarismo estatal, el agotamiento de un modelo económico, y el malestar de las clases medias<sup>26</sup>. Frente a este panorama, el papel del sociólogo universitario era el de estudiar la situación específica del país, esto es, las formas particulares que revestía el subdesarrollo a nivel local; pero, además, el plantear las estrategias que a nivel político vializaran el desarrollo y con ello la elevación del nivel de vida de las mayorías. Esta búsqueda fue significada en el marco de la influencia de la revolución cubana<sup>27</sup>, la guerrilla a nivel latinoamericano, la Iglesia de la liberación y el surgimiento de organismos planificadores como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Secretaría Económica para América Latina (SELA), etc. Por ello, las formas particulares de asumir la identidad sociológica iban desde el intelectual-militante, hasta

---

<sup>26</sup> “Para fines de los años sesenta, las contradicciones generadas por el sistema económico comenzaron a frenar el milagro económico. La orientación libre de la industria y su prioridad de obtener ganancias la encaminaron a la producción de bienes que poco tenían que ver con una planificación adecuada de las necesidades del país y mucho en cambio con la concentración aguda del ingreso {...} por una parte el mercado no podía seguir creciendo {...} y por otra, la falta de producción en el sector de equipo y maquinaria hizo necesario aumentar cada vez más la importación, lo cual acrecentaba el endeudamiento y la dependencia {...} En el aspecto social, el proceso de industrialización se había sostenido sobre el rígido control de los obreros por vía de sindicatos manejados por el Estado y sobre la escasa atención a la productividad en el campo, lo que provocó migraciones a las ciudades en donde el panorama que esperaba a los recién llegados era de desempleo y miseria {... se produjeron} una serie de presiones sobre el Estado y movilizaciones sociales cuyas demandas se resolvieron con la represión {...} La protesta vino en esta ocasión ya no sólo de los campesinos siempre reprimidos o de los obreros siempre controlados sino de las clases medias urbanas que se habían formado y fortalecido a la sombra del capitalismo a la mexicana, es decir, del crecimiento de las ciudades, ampliación de los servicios, acceso al consumo, educación y cultura.” S. Sefchovich (1988) *México: país de ideas, país de novelas*. México: Grijalbo. Citado por Sefchovich, 1989, pp. 50-51.

<sup>27</sup> “La influencia {...} de la Revolución cubana en la sociología mexicana de las décadas de los años sesenta y setenta es reconocida por casi la totalidad de los autores que analizan el desarrollo de la disciplina durante ese período.” (Murguía 1994, 73).

el estudioso involucrado en proyectos estatales. De una u otra forma, la identidad sociológica, se configuraba en torno a un proyecto político de transformación societal.

En nuestro país, esta forma de asumir la identidad sociológica se gestó en el período de institucionalización (1939-70's) de esta disciplina:

en la fase de institucionalización {las comunidades de sociólogos mantuvieron una serie de acuerdos tácitos:} el uso de instrumentos conceptuales de corte marxista, la idea de que la sociología como disciplina debería de estar al servicio del cambio social en un sentido específicamente radical y, ligado a esto, la noción de que la búsqueda de objetos de investigación revestía mayor legitimidad intelectual si tenía como referente aquel objetivo {...} Las reglas que regulan a los sociólogos en este corte están caracterizadas por criterios más bien difusos, que se relacionan con la imagen unitaria de la sociedad que intentan explicar, así como con el rol más intelectual que profesional que los investigadores asumen. (Girola y Olvera 1990, pp. 187-188).

La imagen del sociólogo como un intelectual comprometido con las masas, representaba un ordenamiento simbólico proveniente del marxismo. Particularmente, de la propuesta gramsciana de "intelectual orgánico":

El intelectual ya no es solamente un aliado, un compañero de ruta, una fuerza de apoyo para negociar su influencia, o incluso una gran figura de teórico y de artista, sino una fuerza potencial orgánicamente ligada al proletariado en la lucha por una nueva hegemonía. Nadie ha ido más lejos que Gramsci en el análisis de ese enlace orgánico entre intelectuales y proletariado {...} (Macciocchi 1980, 195).

Ahora bien, este mandato simbólico, fue asumido de múltiples maneras dependiendo de las inserciones particulares y de las trayectorias históricas de los sociólogos; sin embargo, la significación hegemónica de este período fue la del sociólogo como promotor del cambio social.

Uno de los ex-alumnos de sociología (gen. 79-82) reconstruye en las prácticas interpelatorias de algunos profesores de la época, este mandato simbólico:

17.2 {sobre los profesores} algo que se me quedó bien grabado es que decían {...} ¿a quién debe de apoyar el sociólogo? {...} ¿a un grupo o a la sociedad?, porque no es sociólogo el que esté en contra de, de las masas, el que esté en contra de apoyar al, al grupo mayoritario, al sector mayoritario no es sociólogo. (Entrevista tipo A, no 5; p. 10).

## 2. La década de los setenta: crítica a la teoría de la dependencia. La búsqueda de nuevas rutas.

A mediados de la década de los setenta, el panorama optimista respecto a las posibilidades de desarrollo para América Latina -y de la capacidad de intervención de los científicos sociales en favor del tan buscado desarrollo-, decayó notablemente. Los esfuerzos por construir una alternativa -provenientes de distinto grupos: científicos sociales, guerrilla, Iglesia de la liberación, movimientos estudiantiles, básicamente- para estas sociedades no alcanzaron los resultados esperados.

Entre otras, la teoría del derrumbe del capitalismo a partir de las contradicciones inherentes a su propio desarrollo, se vio fuertemente debilitada:

el sistema capitalista no se desbaratará bajo el peso de sus propias contradicciones, que las crisis económicas no llevan y no llevarán por sí solas a la muerte del capitalismo {...} La caída del capitalismo depende de la lucha de clases que puede surgir o posiblemente no surja de las crisis económicas. En ausencia de una lucha de clases, el capitalismo tiene una gran variedad e mecanismos para recuperarse de las crisis. (Petras 1976)<sup>28</sup>.

Asimismo, aparecen las primeras críticas a la teoría de la dependencia, sin embargo es hasta fines de esta década que los sociólogos empiezan a conformar nuevas líneas de explicación a la situación latinoamericana<sup>29</sup>.

{...} los sociólogos {buscaron} nuevas explicaciones teóricamente fértiles y políticamente eficaces. De las lecturas de Marx y Weber, Gramsci, Poulantzas, Habermas y Offe, Miliband y Laclau, Bahro y Alvaer, Hirsch, Bobbio y Luporini, Cardoso, O'Donnel y Lechner nació la teorización sobre el Estado como parte constitutiva del proceso de ruptura con las concepciones dependentistas. (Sefchovich, op. cit., 59).

En el contexto nacional, la política estatal se organizó en torno a la llamada "apertura democrática" - el régimen echeverrista (1970-76) se caracterizó por la búsqueda de una reconciliación con los intelectuales de izquierda, particularmente con los que participaron en el movimiento del 68- lo que para los sociólogos, entre otras cosas, significó la apertura de

<sup>28</sup> J. Petras (1976). En: *Revista Mexicana de Sociología*, no. 2. Citado por: Sefchovich, op. cit., 55.

<sup>29</sup> "{...} los pensadores no pueden evitar explicarse el proceso histórico y político latinoamericano en términos de dependencia, y al mismo tiempo están de acuerdo con las críticas a ese esquema {...} (Ibid., 57).

nuevos espacios para su ejercicio profesional<sup>30</sup>. Tanto a nivel de la burocracia estatal, como por la conformación gradual de un mercado académico, especialmente por la creación de nuevos centros universitarios (Colegio de Ciencias y Humanidades, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Universidad Autónoma Metropolitana). Esta política conciliadora, sin embargo, no se tradujo en una actitud de aceptación por parte de los universitarios:

En el caso de la UNAM, sin embargo, la extrema desconfianza y hostilidad hacia las autoridades gubernamentales y la radicalización de la izquierda no se desvanecieron; la represión del 2 de octubre de 1968, aunada a los sucesos del 10 de junio de 1971, formaba parte de la memoria colectiva universitaria. Las generaciones formadas en los Colegios de Ciencias y Humanidades y en las facultades como Ciencias, Filosofía y Letras, Economía y Ciencias Políticas y Sociales durante los años setenta, adoptaron en su mayor parte patrones culturales e ideologías marcadamente contestatarios. (Loyo et al., op. cit., 51).

En la ENEP Aragón, los ex.alumnos de sociología de la generación 79-83, plantean la existencia de diversas actitudes en relación a las autoridades del plantel; las cuales van desde la pasividad y la indiferencia, hasta formas de rechazo y enfrentamiento; si bien estas últimas no aparecen vinculadas a un proyecto político, sino más bien se producían de forma espontánea.

12. "E: La relación entre los alumnos de sociología y las autoridades: la Coordinación de Ciencias Políticas".

12.1 *Mira, nosotros tuvimos la experiencia de estar en la mañana y en la tarde, y yo pensé que en la tarde o en la mañana iba, iba a este, a variar un poco ¿no?, pero no, no, o sea, había mucha pasividad, había mucha pasividad.*

12.2 {...} *los de Sociología si se caracterizaron un poquito por ser más, más este, más activo, en, en tratar de solicitar pero nunca, creo que dos veces estuvimos en la dirección solicitando y, y, y, rápidamente mediatizaron el problema y quedó en la misma. (EntreA 6/8).*

16. "E: ¿A ti no te tocó alguna coyuntura específica de tipo político, que haya habido movilizaciones de estudiantes del área de Ciencias Políticas?"

---

<sup>30</sup> "En los años setenta, cuando el Estado Mexicano subraya el empleo de políticas sociales orientadas al desarrollo social {...} Es en este momento cuando se expande el mercado de trabajo de los sociólogos mexicanos, que se integran a las instituciones gubernamentales lo mismo como investigadores o analistas, que como planeadores sociales, promotores de programas de desarrollo, o asesores en asuntos relacionadas a la familia, la escuela, la comunidad {...} Las principales dependencias del gobierno que los contrataban eran el Instituto Mexicano del Seguro Social, el Instituto Nacional de la Vivienda, el Departamento del Distrito Federal y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social." (De la Vega Shiota 1994, 258).

16.2 *Sí, pero {...} yo nada más fui {...} pero no sabía ni a qué iba, si la verdad no sé, me parece que renunciara este señor {...} algo así, pero yo no sé motivos ni por qué {...} No que vamos todos, que vamos, pero adónde, no que vamos para que renuncie {...} pero no me acuerdo ni el motivo, ni por qué se pedía su renuncia de este señor. (EntreA3/8-9).*

8. “E: {...} en cuanto a movilización política {de los estudiantes ...}?”

8.1 {...} *había mucha politización en esos grupos {...} de tanto haberla creo que estábamos super divididos; entonces, este, como que nunca llegamos a cohesionar nada, nada sólido, como que todo se nos fue en estar discutiendo {...}*

8.1.1 {...} *creíamos que las autoridades eran las villanas; nunca pudimos dialogar con ellas, siempre las teníamos como enemigas. (EntreA4/6).*

9. “E. {...} la Coordinación de Ciencias Políticas, cuál es tu impresión que guardas de esa época en cuanto a comunicación con los alumnos, había comunicación, había apatía, había un acercamiento {...} qué tipo de relación se estableció entre la Coordinación y el grupo, tienes algún referente, alguna idea de esa época.

9.1 *Pues no, realmente ... algo así como de grupo, no; tú vas, haces tus trámites, si tienes algo que hacer, y si no tienes nada que hacer ni te enteras quien es el secretario técnico, realmente. (EntreA2/5).*

Otro aspecto que da cuenta del ambiente intelectual de la época, es la creación de diversas publicaciones en las que se desarrollaba análisis socio-político, tales como: *Uno más uno, Nueva Política, Cuadernos Políticos, Proceso, Vuelta, Trimestre Político* (1976), *Nexos* (1978), etc. Hay que mencionar que tanto en el espacio académico, como en otros ámbitos de análisis, la discusión sobre el Estado y las relaciones de poder, conformaron la tendencia dominante en la producción de los años setenta<sup>31</sup>.

Ya para mediados de la década, en 1976, se producen cambios importantes al interior del Instituto de Investigaciones Sociales, particularmente en cuanto a su organización, la política editorial de su revista, así como en las líneas de investigación. En ese año, Julio Labastida toma la dirección del IIS, y una de sus primeras acciones es llevar a cabo un balance sobre lo publicado en la *Revista Mexicana de Sociología*; en cuanto al personal académico, desaparecen los auxiliares y se crean diversas áreas de investigación.

En cuanto, a la gradual ruptura hegemónica del esquema dependientista -como se apuntó

---

<sup>31</sup> “Desde principios de los setenta se acentúa la tendencia por hacer análisis políticos, más que de cualquier otro tipo, tanto en las investigaciones sobre América Latina, como en los estudios sobre México.” (Loyo et al, 1990, 75).

más arriba- un gran número de trabajos en el área sociológica se desarrollan teniendo como eje la problematización acerca del Estado, la justificación a tal viraje, era expresada por Cardoso y Faletto en los siguientes términos:

{...} las tendencias contemporáneas de desarrollo no difieren de lo que percibimos hace diez años. Nos parece sin embargo que es conveniente especificar mejor la noción del Estado, las bases en que se apoya en los países periféricos, las formas del régimen político y el juego institucional existente, las bases sociales de su sustentación la naturaleza de los conflictos y alianzas de clase y la correlación de fuerzas sociales y políticas que articula {...} (1977)<sup>32</sup>.

A nivel nacional, existe una época de bonanza como resultado del descubrimiento y explotación de nuevos mantos petrolíferos, se trata de un período en el que se generan grandes expectativas en cuanto al desarrollo nacional. El gobierno López-portillista emprendió durante sus dos primeros años de gestión una política de racionalización del gasto público, la que sin embargo abandonó posteriormente -a partir de 1978 con el llamado "boom petrolero"-, reemplazándola por una estrategia expansionista, que supuso una vuelta al proteccionismo y a la propagación de subsidios<sup>33</sup>. En el área educativa, a nivel medio-superior, se privilegió a la educación técnica y se descuidaron los apoyos a la investigación teórica básica y a las ciencias sociales.<sup>34</sup>

En ese contexto, no obstante, la sociología como disciplina se consolida institucionalmente e inicia su fase de profesionalización. Paralelamente la hegemonía marxismo-dependencia, se quebranta y gradualmente va siendo desplazada de ese lugar privilegiado, se cuestionan sus aportes y predicciones en contraste con la profundización de la problemática social en A. L.

Aunque no será sino hasta la década siguiente en que este cambio paradigmático se vaya afianzando, así como un nuevo ideal de sociólogo.

### **3. Pluralidad teórica y profesionalización de la sociología: los ochenta.**

La investigación sociológica en México, adopta durante los años ochenta importantes

---

<sup>32</sup> Citado por Sefchovich, op. cit., 59.

<sup>33</sup> Cfr. M. A. Rivera Ríos, op. cit.

<sup>34</sup> Ejemplos de esta política lo fueron: la creación en 1979 del CONALEP y el Programa Nacional de Ciencia y Tecnología 1978-1982, respectivamente.



cambios, en cuanto a la tematización, las formas de abordaje, así como la diversificación de los referentes teóricos en base a los cuales se desarrolla. En especial, los trabajos de investigación y análisis son reorientados: de buscar explicaciones globales y totalizantes, los estudios se vuelven más específicos apuntando a aspectos particulares de diversos procesos sociales (Cfr. Murguía, 1994).

Esta diversificación se manifestó en el caso del IIS en la apertura de una serie de áreas nuevas<sup>35</sup>. Asimismo, los trabajos publicados en el órgano de difusión del Instituto se caracterizan por desarrollar análisis concretos: “{...} a partir de los ochenta, la *Revista Mexicana de Sociología* abandona las grandes miradas globalizadoras y se ocupa de hacer estudios cada vez más concretos “análisis concretos de situaciones concretas” como proponía González Casanova {...}” (Sefchovich op. cit., 63).

Por otro lado, instituciones como la Universidad Autónoma Metropolitana (que inició sus actividades en 1974), ofreció desde sus inicios la licenciatura en sociología, por lo que a fines de la década de los setenta ya contaba con una primera generación de egresados. En el caso de la unidad Azcapotzalco, el plan de estudios de la época, si bien tenía un enfoque predominantemente marxista, no se trataba de una visión totalmente cerrada ni excluyente en extremo, de tal manera que las posibilidades de apertura teórica e ideológica se hicieron más viables. Al respecto Sonia Reynaga (1996)<sup>36</sup> señala lo siguiente: “si bien, se enseñó marxismo, éste nunca se consideró como de ultranza. Es de llamar la atención que la participación política, si bien existía, no se consideró como un elemento formativo” (p. 191).

Asimismo, la sociología mexicana entra de lleno a la etapa de profesionalización de la disciplina, lo cual implica: por un lado, su práctica institucionalizada, la conformación de una “comunidad disciplinaria diferenciada”, y “una producción escrita con fuerte diversificación temática y teórica”, la cual cuente con los canales adecuados para su difusión; por otro lado, la formación de profesionales en el área con capacitación especializada a nivel de postgrado, y

---

<sup>35</sup> “En 1978 existían las siguientes áreas: 1) sociología de las clases y los movimientos sociales, 2) sociología política, 3) sociología de la población y demografía, 4) sociología de América Latina, el tercer mundo y otros países, 5) sociolingüística y sociología de la ciencia y 6) sociología de la cultura, de la ideología y de las instituciones {...} Al año siguiente se agregó una nueva área la de sociología agraria. En 1982 apareció la de sociología laboral” (Loyo et al., 1990, 74).

<sup>36</sup>La investigación desarrollada en la UAM Azcapotzalco, forma parte de un estudio más amplio desarrollado en cuatro instituciones de educación superior: *Procesos de formación y representaciones en Estudiantes de la licenciatura en Sociología* (Tesis Doctoral). Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.

apertura de espacios laborales estables, tanto a nivel de las instituciones de educación superior, como en otros espacios como la iniciativa privada y la administración pública. (Girola y Olvera, 1990).

Este panorama, no es de ninguna manera homogéneo, pues existe una fuerte heterogeneidad en cuanto al desarrollo de la sociología, en las distintas instituciones donde cuenta con un espacio, ya sea a nivel de investigación y/o docencia. En el caso que nos ocupa, la carrera de sociología de la ENEP Aragón, en el período de 1979 a 1983<sup>37</sup>, contaba a lo sumo con un profesor de carrera de medio tiempo (en la actualidad sólo existen dos profesores de carrera, ambos de medio tiempo); en cuanto a un área de investigación, ésta era inexistente; con respecto a las publicaciones, éstas se limitaron a la producción de algunas antologías y apuntes elaborados por profesores del área. De acuerdo a lo anterior, podemos ubicar una fuerte debilidad institucional de la sociología en esta escuela, cuestión que se manifestó en la inexistencia de un área de investigación, así como en la inestabilidad de la planta docente, tanto a nivel de su permanencia como de su formación a nivel postgrado.<sup>38</sup>

De acuerdo a lo anterior, pensar en la profesionalización de la sociología en México, supone tener presente la heterogeneidad estructural que caracteriza al sistema de educación superior, así como las particularidades históricas inherentes a cada institución de este nivel educativo.

De cualquier modo, se puede hablar de la emergencia de una forma distinta de asumir el quehacer y la identidad sociológica, ello tiene que ver con las transformaciones societales, así como con los ámbitos institucionales y de profesionalización de la disciplina. De esta manera, se puede ubicar la conformación de un *ethos* profesional distinto al conformado en las décadas anteriores:

Otro indicador de la profesionalización de la sociología ha sido la emergencia de un *ethos* diverso al de la fase de institucionalización. Este *ethos* se caracteriza por deslindar el

---

<sup>37</sup> En el capítulo 2, se hace un análisis particular sobre las condiciones institucionales de la carrera de sociología en la ENEP Aragón.

<sup>38</sup> En 1994, el Comité de carrera de Sociología apuntaba lo siguiente: "La planta docente de *Sociología* ha carecido del apoyo institucional suficiente para profesionalizarse tanto en términos de actualización académica como de estabilidad laboral {...} en la ENEP Aragón se cuenta únicamente con dos profesores de carrera de medio tiempo y con doce definitivos de asignatura. Esto significa que sólo el 33.0% del personal posee una relativa estabilidad laboral". UNAM/ENEP ARAGÓN (1994) *Plan de Estudios de la Carrera de Licenciado en Sociología 1995*, Tomo I. México: ENEP Aragón/UNAM; p. 26.

discurso propiamente disciplinario del político e involucra, por lo tanto, un desplazamiento de la idea de la sociología comprometida con el cambio social. (Girola y Olvera 1994, 179).

Así, aparecen nuevos elementos para una reconfiguración de la imagen del sociólogo. Entre los cuales destacan, su carácter de profesional más que de militante; la búsqueda teórica plural - donde el marxismo aparece ya no como *la* teoría, sino como una entre otras-; el abordaje analítico de aspectos específicos, tratando de desentrañar sus particularidades, y el reconocimiento de la imposibilidad de explicar la realidad en términos totalizantes. “Los científicos sociales en el continente dejan de ser sabios capaces de ver la totalidad, profetas de las políticas a seguir o militantes y se convierten en estudiosos de una realidad que se les escapa de las manos, de las palabras y muchas veces de la comprensión.” (Sefchovich 1989, 64).

Así pues, no se trata de la desaparición del marxismo como escuela para la reflexión sociológica, pero sí de su importante cuestionamiento y reconsideración respecto a sus capacidades explicativas, bajo las formas de apropiación que se produjeron en el ámbito de las ciencias sociales en México y en América Latina. En el caso de la sociología universitaria, en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, se producen una serie de trabajos que tratan de apuntar elementos para una reorientación del enfoque marxista y del papel del sociólogo. Entre los autores más influyentes en esta nueva construcción se distinguen los siguientes: Gerrit Huizer, Robert Carty, Pierre Vilar y Alain Touraine. Especialmente, este último, tuvo gran influencia en los sociólogos del Instituto, abriendo una línea de análisis que se preocupaba por “buscar la producción social de los valores, ideas, discursos y movimientos sociales”; se trataba de indagar las formas bajo las cuales se constituyen y no solamente describir sus manifestaciones, como -según este autor- había sucedido hasta el momento.

Se incorporan en la *Revista* autores y discusiones en torno a: “{...} los descubrimientos de la lingüística (desde Jakobson hasta Greimas), de la semiología (Barthes, Kristeva y Foucault), del análisis del discurso (Pecheux y Robin) y hasta el psicoanálisis (Lacan) y el estudio de las mentalidades (Vauvelle, Duby).” (*Ibid.*, 66).

Esta pluralidad teórica, se manifestó en diversos espacios y daba cuenta de las transformaciones acerca de la forma de concebir el quehacer sociológico y el ser sociólogo. Entre estos cambios, resultan indicativos el otorgar una alta valoración a la investigación,

desplazándola o haciéndola convivir con la docencia. Por ejemplo, en el caso de la UAM Azcapotzalco, desde 1977 existían Academias en el Departamento de Sociología, como espacios de discusión para los docentes; ya para 1982 se crean en ese mismo Departamento, las áreas de investigación (Reynaga 1996).

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, se va conformando una imagen de sociólogo donde el ordenamiento simbólico que representa es el de una comunidad científica; por ello, el ser sociólogo reviste exigencias distintas a las décadas anteriores, tales como: actualización, formación a nivel postgrado, especialización, investigación, publicaciones, entre otras. Requerimientos que desplazan un ideal de sociólogo articulado en torno a un proyecto de cambio social, y que suponía una participación política así como formas específicas de intervención tales como la militancia sindical, partidista o, formas más radicales, como la vinculación con la guerrilla.

Desde los ochenta y más sólidamente en los noventa, ser sociólogo se define más en torno a la idea de científico, como profesional de la sociología que privilegia su formación académica antes que definirse en base a una participación política. De esta forma, el sociólogo, si bien sigue pensándose como crítico y sin excluir su participación política; en general, las estrategias que definen su intervención, así como los análisis que sustentan ésta, tienen como núcleo organizador el reconocimiento de las limitaciones que cualquier análisis social reviste, así como la posibilidad de una pluralidad de vetas explicativas para entender la realidad social; además, de la necesidad de un mayor cuidado y rigurosidad en los trabajos que produce. Otro rasgo importante, es el de la apertura al diálogo con otras disciplinas, como condición misma para una visión más acabada de lo social.

Cabe precisar, que la significación particular que de esta imagen de sociólogo elaboran los sujetos, es múltiple y por lo tanto se resignifica de formas particulares según los espacios sociales e institucionales en que éste se constituye.

Así, el estudiar sociología a principios de los ochenta en la ENEP Aragón, se sustentaba en diversas concepciones del ser sociólogo que iban desde una indefinición acerca de su identidad, hasta la idea del político, militante, o el intelectual comprometido con las masas.

*2.1 {...} como faltó claridad, se me hace como que falta claridad en este, en el, el programa, se me hace que falta claridad {...} como que se debe de aclarar más porque*

*no, no está muy específico el fin del sociólogo, la tarea real del sociólogo. (EntreA3/2).*

3. "E. {...} En esa época cuando tú llegaste ¿qué pensabas que era el sociólogo?, ¿qué debía ser el sociólogo?"

3.1 {...} *mi ideal precisamente, o lo que yo pensaba que creía que era el sociólogo ¿no?, cambiar, transformar y este, hacer planes y proyectos para mejorar a la sociedad, de cómo, y bajo qué, pues quién sabe, no sabía en ese momento. (EntreA5/2).*

1.3.1 {...} *me gustaba la política y consideraba que la sociología me podría, pues, ayudar un poco a desarrollarme en ese aspecto {...} la política, para mí fue eso lo que me jaló para la sociología, no tanto ser investigador, ni nada de esas cosas. (EntreAP-IE/2/3).*

#### **4. La carrera de sociología en la ENEP Aragón: un ideal de sociólogo detenido en el tiempo de la sociología dependentista.**

Una vez caracterizado el desarrollo de la sociología en México, a través del espacio institucional de la UNAM (Instituto de Investigaciones Sociales, Escuela -después Facultad- de Ciencias Políticas y Sociales), podemos establecer que éste fue adoptando formas específicas en relación al contexto histórico nacional y a los modos particulares en que; por un lado, la producción teórica y metodológica en el ámbito de las ciencias sociales a nivel internacional fue penetrando en el territorio mexicano y, por otro lado, en relación a los desarrollos analíticos locales, basados tanto en recuperaciones diversas del acervo sociológico mundial, como en esfuerzos explicativos regionales. En este último caso, ubicamos a la llamada "sociología de la dependencia", movimiento teórico, académico y político que aglutinó a todo un conjunto de estudiosos de las ciencias sociales en América Latina; y que como se señaló líneas más arriba tuvo su lugar sede en el IIS de la UNAM, con la llegada a la dirección de este organismo, del doctor Pablo González Casanova, en 1966.

De acuerdo a lo expuesto a lo largo de este capítulo, podemos distinguir dos grandes momentos en el desarrollo de la sociología universitaria, marcados por la presencia de distintos paradigmas y por distintas formas de concebir el quehacer sociológico y un determinado ideal de sociólogo. En el primer período, de 1930 a 1965, los límites disciplinarios de la sociología mexicana no aparecen claramente demarcados; la conformación de un campo y objeto de estudio propios, recorre distintos espacios disciplinarios que van desde el derecho, la

antropología y la etnología hasta la economía y la psicología. Es sólo a fines de este período con los primeros egresados de la Escuela de Ciencias Políticas y Sociales que aparecen los primeros sociólogos profesionales. Este período se caracteriza por una diversidad temática y paradigmática, si bien con respecto a esto último se reconoce la hegemonía positivista en cuanto una lógica de construcción de conocimientos legítima (si bien, es notable la ausencia de una reflexión epistemológica durante el período, De la Garza 1989). En cuanto a un determinado ideal de sociólogo, propongo que la heterogeneidad, apertura y movilidad del campo discursivo sociológico de la época, involucró una pluralidad de imágenes en relación al *ser* sociólogo, que iban desde el “sociólogo como el redentor de los indios”, el “sociólogo como el utopista latinoamericano”, hasta el “sociólogo como el científico social buscador del dato”; en ese sentido, considero que prevaleció un constante flujo de significaciones, que obstaculizó el “acolchamiento” del discurso sociológico por un determinado significante y favoreció la proliferación de imágenes, que representaban distintas formas de significar la identidad sociológica.

Regresando al período que inicia en 1966, tenemos que desde esta época hasta los primeros años de la década siguiente, la sociología universitaria es hegemonizada por el discurso marxista. Ya se ha abundado en páginas precedentes sobre las características que revistió la llamada “sociología de la dependencia”, así como la gran influencia que ejerció no sólo a nivel nacional sino también en el resto de América Latina. Se trata de un esfuerzo regional por formular explicaciones al subdesarrollo de los países latinoamericanos, que fundamentado en la escuela marxista, propone la posibilidad de transformación dentro del propio marco de la dependencia y el compromiso de los científicos sociales por intervenir en los procesos de cambio social. También se ha apuntado que ya a principios de la segunda mitad de la década de los setenta, el paradigma marxista empezó a ser cuestionado y en la década siguiente su desbancamiento del lugar hegemónico ocupado previamente, dio lugar a nuevas formas de significar la práctica y la identidad sociológicas.

En el caso de la carrera de sociología de la ENEP Aragón, en el período que va de 1979 a 1983, la imagen de un “sociólogo como agente consciente del cambio social” -gestada en relación al marco discursivo de la “sociología de la dependencia” a fines de los años sesenta-, fue fijada como referente ordenador de la configuración de imágenes particulares en relación a

las que los estudiantes de sociología de ese momento, significaron su constitución como sujetos educativos. En el espacio discursivo de la carrera de sociología de Aragón, la entrada y permanencia de esta forma de concebir el ser sociólogo, fue vehiculizada a través del discurso marxista, el cual articuló hegemonícamente la configuración identitaria de los estudiantes de sociología de la época. Ahora bien, aunque en otros espacios académicos el marxismo -como línea teórica y política- era seriamente cuestionado; en la ENEP Aragón, esas discusiones no lograron fisurar el espacio discursivo de la carrera de sociología, por lo que cuando lograban acceder permanecían en los márgenes. Por ello, en ese espacio educativo el marxismo se mantuvo indemne y cosificado, en tanto referente de significación para la constitución identitaria de los estudiantes de sociología de la generación 79-83.<sup>39</sup>

En el siguiente capítulo, se desarrolla el análisis de las condiciones institucionales que acompañaron este proceso.

---

<sup>39</sup>En el capítulo 4, se desarrolla esta interpretación.

## CAPÍTULO 2

# PROPUESTA INSTITUCIONAL Y REALIDAD CURRICULAR EN LA FORMACIÓN DE LOS SOCIÓLOGOS DE LA ENEP ARAGÓN.

### I. CONDICIONES INSTITUCIONALES.

#### 1. Un nuevo proyecto institucional para la UNAM, la década de los setenta.

Desde fines de los años cincuenta y más claramente a partir de los sesenta, el Estado mexicano emprendió un proceso de modernización de la sociedad, particularmente del aparato productivo -el capitalismo mexicano pasaba de una fase extensiva de acumulación de capital a una fase intensiva-<sup>1</sup> y del sistema de educación nacional. En ese contexto el proceso modernizador del sistema educativo a nivel superior<sup>2</sup> tenía como elemento central su expansión institucional, pues se consideraba a la educación superior como fuente principal de la generación del *progreso* y de la *civilización*.

La expansión institucional formó parte del discurso estatal hacia la educación en términos de legitimación y de construcción del consenso, de la construcción de un sistema intelectual moderno, de la configuración de una constelación político cultural basada en la "idea de la universidad para el desarrollo", y de la refuncionalización e integración a la lógica estatal de las demandas sociales por la aplicación de la enseñanza superior. (Casillas 1987, pp. 132-133).

En el caso particular de la UNAM, durante la primera mitad de los años setenta, surgen dos proyectos de Universidad que proponen a los sujetos universitarios, particularmente a la burocracia, dos modelos de identidad diferentes:

En el transcurso de esta agitada década, la UNAM fue el escenario de confrontaciones entre varias concepciones acerca del modelo administrativo necesario y posible para la

<sup>1</sup>Cfr. Rivera Ríos, M. A. (1986) *Crisis y reorganización del capitalismo mexicano 1960-1985*. México: Ediciones Era.

<sup>2</sup>Rollin Kent cuestiona la noción de *sistema nacional* en el caso de la educación superior, pues considera que esta connotación implica una idea de homogeneidad, que no permite dar cuenta de la heterogeneidad estructural que se produjo en este nivel educativo como consecuencia de la dinámica cuantitativa y cualitativa que revistió su proceso de expansión. Cfr. Kent, R. (1992) *Expansión y diferenciación del Sistema de Educación Superior en México: 1960 a 1990* (Cuadernos de Investigación Educativa, No. 21). México: DIE/CINVESTAV.



universidad, entre las cuales podemos identificar las dos que quizá son las más acabadas<sup>3</sup>: la visión articulada por Pablo González Casanova que se preocupó por democratizar la burocracia y supeditarla a las funciones académicas, y la política de modernización autoritaria impulsada por Guillermo Soberón. (Kent 1987, 98).

Así, mientras la propuesta de González Casanova giraba en torno a la democratización de los canales administrativos y proponía un *modelo de identidad* al burócrata universitario que lo concebía como un profesional que privilegiara lo académico sobre lo administrativo y que sustentara su gestión en base a decisiones democráticamente adoptadas, estableciendo un diálogo constante con los sujetos universitarios; en cambio, el proyecto soberonista involucra un *modelo de identidad* que define la función administrativa como una práctica autoritaria, vertical, cuyo poder se concentra en el rectorado y que no considera canales democráticos para la definición del rumbo que habrá de seguir la institución universitaria.

La propuesta soberonista logra hegemonizar el proyecto universitario e inicia un proceso de transformación que desde una visión tecnocrática propone la modernización de la UNAM vía un incremento considerable de las instancias administrativas para regular y efficientizar el uso de recursos. Se produce un sesgo importante hacia lo administrativo-burocrático en detrimento del fomento a la labor académica universitaria. Una de las medidas que marcaron este viraje fue el importante crecimiento que tuvo la Secretaría General Administrativa, frente a una disminución de la importancia jerárquica de la Secretaría Académica; ya que , por un lado, la relativa desvalorización de lo académico frente a lo administrativo en el plan soberonista se manifiesta para 1974 en que “{...} aparecen al mismo nivel de jerarquía tanto un subsistema con fines estrictamente jurídicos o administrativos como el conjunto de escuelas y facultades, las cuales desempeñan sin embargo la función académica primordial de la universidad.” (*Ibid.*, 101).

Y, por otro lado,

las nuevas funciones de la Secretaría General Académica no la vinculan con las unidades de enseñanza {...} sino con los servicios de apoyo a la docencia (asuntos del personal académico, bibliotecas, servicios pedagógicos y otros), los cuales carecen en consecuencia

---

<sup>3</sup> R. Kent, advierte que estas dos propuestas no fueron las únicas en el ámbito universitario de la época, pero sí las que lograron una mayor definición, y participación dentro del juego académico-político.

de un nexo directo con las escuelas y facultades {... se produce entonces una} relación de exterioridad entre el cuerpo burocrático destinado a apoyar el desarrollo académico y los centros de enseñanza {...} (Ibid.).

En este marco institucional la Dirección de Planeación de la UNAM, elaboró en 1973 el proyecto de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, y en 1974 se abre la primera ENEP ubicada en Cuatitlán, las cuatro restantes: Iztacala, Acatlán, Zaragoza y Aragón fueron fundadas en ese orden durante los siguientes dos años, siendo la más joven de ellas la ENEP Aragón.

La visión de modernización educativa que propuso el soberonismo tenía como principales elementos de legitimación los siguientes: Constituir una alternativa para satisfacer el incremento de la demanda por ese nivel educativo, vía la descentralización de las facultades, estableciendo escuelas periféricas; fomentar la multidisciplinariedad agrupando distintos bloques de carreras en una misma escuela, proponiendo una organización “matricial” carrera/departamento<sup>4</sup>, y promover programas de investigación interdisciplinaria. Frente a estos argumentos explícitos, sin embargo, subyacen como condicionantes importantes para el curso que siguió el modelo soberonista, los procesos de masificación y de politización que revistió la UNAM desde fines de los años sesenta y durante la década de los setenta; fenómeno importante dentro de este contexto lo constituye el desarrollo del sindicalismo al interior de la Universidad. En ese orden de ideas, se requería efectivamente la expansión del aparato burocrático para hacer frente a la importante ampliación de las demandas de carácter administrativo y, asimismo, a la par que se proponía la descentralización, se establecían los mecanismos burocráticos necesarios para acrecentar el control del rector sobre la vida académica, burocrática y política de las diferentes Escuelas y Facultades. Cabe precisar que al subordinar la actividad académica universitaria a un control burocrático que se rige por el privilegio de lo administrativo sobre lo académico, el estado y nivel de éste último se vieron quebrantados. En el caso particular de las ENEPs:

Se realizó una *reorganización* de las disciplinas académicas, {...} pero ello no significó una *nueva síntesis* ni un nuevo potencial interdisciplinario: las 44 carreras que se imparten en las ENEP fueron arrancadas de su *ámbito institucional* en Ciudad Universitaria y de su *status académico* tradicional en tanto que integrantes de facultades o escuelas, para ser

---

<sup>4</sup>Las características de este tipo de organización académico-administrativa serán abordadas más adelante.

colocadas junto a otras carreras y disciplinas de las cuales históricamente habían estado desligadas y sin que se crearan los canales académicos efectivos para fundar nexos de nuevo tipo con ellas. (*Ibid.*, 108).

Paralelamente a la ausencia de canales apropiados para privilegiar la vida académica, habría que precisar el tipo de docentes que conformaron los grupos de profesores que fundaron las ENEPs. Como característica general del proceso de masificación universitaria que tuvo lugar en el período que va desde mediados de los años sesenta a la década de los ochenta (se distinguen distintos ritmos a lo largo de este período)<sup>5</sup>, se tiene que los nuevos profesores no siguieron el proceso tradicional de formación académica y pedagógica que seguían los cuerpos docentes en Ciudad Universitaria. Por el contrario, para cubrir el amplio número de lugares que se generaron, se contrató a profesores extraídos de las filas de los recién egresados, los cuales se incorporaron de forma espontánea e improvisada a la docencia.

De esta manera, si bien la expansión del sistema de educación superior implicó la formación de un mercado académico, también trajo consigo la caída del nivel académico vía la eliminación y no sustitución adecuada de los “protocolos de iniciación” tradicionales para la incorporación a la vida académica<sup>6</sup>. Lo anterior resultó particularmente grave para el trabajo académico, en la medida en que institucionalmente no se concibió la necesidad de conformar cuerpos de académicos, que efectivamente tuvieran vida colegiada; para lo cual resultaba indispensable abrir un número suficiente de plazas para profesores de carrera de tiempo completo, o cuando menos, de medio tiempo. Sin embargo, la política institucional fue la de contratar un número muy reducido de profesores de carrera, que apenas si alcanzó el 8.3 de la planta docente de la UNAM. Los argumentos institucionales para justificar dicha política de “contratación mínima” fueron los siguientes:

La mayor parte de la planta docente (91.7%) tiene la categoría de profesor de asignatura. Estadísticamente, no hay diferencias significativas entre el total del personal docente y los profesores de asignatura, en lo que respecta a edad y antigüedad académica; por el contrario, el personal de carrera de profesores representa una proporción cercana al 10.12%

---

<sup>5</sup>El ciclo expansivo de la demanda de estudios superiores se inicia en los años 60, acelerándose en el segundo lustro de dicha década. En el decenio siguiente la matrícula crece a una tasa anual promedio de más de 13%. En los veinte años a partir de 1960, la población estudiantil se multiplica por un factor de nueve. Este ritmo de expansión se reduce visiblemente en los años 80 (...). (*Ibid.* 1992, 8).

<sup>6</sup>Véase: Gil Antón, M. (1991) “Contribución al estudio de los Académicos Mexicanos”. En: *Reporte de Investigación No. 24 Serie II*. México: Depto. de Sociología/UAM Azcapotzalco.

del total de docentes. Cabe señalar que se ha considerado conveniente mantener una mayor proporción de profesores de asignatura, ya que esta característica les permite el desempeño profesional fuera de la institución y en una interfase transmiten la experiencia de trabajo a los alumnos. (Soberón 1983, 79).<sup>7</sup>

## 2. La licenciatura en Sociología de la ENEP Aragón en el contexto del proyecto de modernización soberonista.

La ENEP Aragón fue creada por acuerdo del Consejo Universitario el 23 de septiembre de 1975, y fue hasta el 19 de enero de 1976 cuando fue inaugurada oficialmente por el rector Guillermo Soberón<sup>8</sup>. Este plantel constituye el último en ser creado del conjunto de Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, para las cuales se propuso un tipo de organización “matricial” carrera/departamento:

Que se sustenta en la diferenciación del trabajo académico, implica la atención de los estudiantes, la organización de la labor de los profesores, la observación, dirección y revisión de los planes y programas de estudio, el desarrollo de estudios de posgrado y de tareas de investigación, de forma tal que cada departamento agrupa un conjunto de disciplinas que corresponden, en la práctica a los distintos departamentos. Para este fin, en cada carrera hay una coordinación cuya función principal es establecer las metas educativas, planear los programas, supervisarlos y evaluar su realización y realimentar a las instancias pertinentes a fin de mantener una renovación constante. (UNAM 1980, 288).<sup>9</sup>

De acuerdo a esa estructura, tenemos que para el caso de la licenciatura en Sociología, ésta fue agrupada con otras dos carreras: Periodismo y Comunicación Colectiva, y Relaciones Internacionales; todas ellas bajo la dirección de la Coordinación de Ciencias Políticas, al frente de la cual se ubicaba un funcionario que coordinaba las actividades de las tres carreras a través de tres Secretarios Técnicos que tenían bajo su responsabilidad, respectivamente, las actividades específicas de cada carrera. Finalmente, esta el área de Ciencias Políticas estaba integrada al Departamento de Ciencias Político- Sociales.

Una de las primeras tareas que asumió la Coordinación de Ciencias Políticas, fue la de presentar un “Proyecto de Planes de Estudio”, lo cual se le solicitó durante el primer semestre de 1976. En realidad el proyecto no abarcaba el plan de estudios en su totalidad, pues en lo que

---

<sup>7</sup>Cita retomada de: Montoya Obeso, M. de J. (1994) *Los Estudiantes del 68, los Profesores Universitarios hoy* (Tesis de Maestría). México: DIE/CINVESTAV, p. 101.

<sup>8</sup>ENEP Aragón (1979) *Boletín Informativo*. México: ENEP Aragón/UNAM, p. 3.

<sup>9</sup> Cita retomada de: Kent, R. (1987) *Op. Cit.*, p. 105.

respecta a los programas de estudio de las materias correspondientes a los dos primeros semestres, denominados como Tronco Común -constituido por diez materias a cursar en esos dos semestres-, fueron retomados directamente de los planes de estudios respectivos, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales:

Estas carreras cuyo antecedente directo se encuentra en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, empezaron a funcionar a partir de un llamado Tronco Común. Este Tronco Común fue sugerido por el Consejo Universitario en base a la experiencia de la citada facultad y consta de diez materias repartidas en dos semestres. Más allá del Tronco Común correspondía a la Coordinación del Área de Ciencias Políticas la creación de los Planes de Estudio respectivos a cada una de sus tres carreras. (Coord. de C. P. 1976, 1).

El proceso de formulación de los proyectos; de su revisión por las instancias académicas correspondientes (Facultad de Ciencias Políticas y ENEP Acatlán), y de aprobación por el Consejo Técnico de la Escuela (21 de septiembre de 1976) y, posteriormente, por el Consejo Universitario (17 de noviembre de 1976); se completó en su totalidad durante el segundo semestre de 1976.

Es evidente, que los trabajos en torno a la elaboración de los planes de estudio se llevaron a cabo en periodos muy cortos<sup>10</sup>, por la urgencia de tenerlos listos para 1977 -entre otras condicionantes-, para los alumnos de la primera generación quienes habiendo cursado durante 1976 los dos primeros semestres correspondientes al Tronco Común, ingresaban en ese año al tercer semestre.

Ahora bien, ¿Qué se pudo lograr en tiempos tan breves y con un cuerpo docente en vías de constitución? El resultado fue un plan de estudios que no implicó modificaciones importantes ni a nivel de orientación curricular, ni a nivel de selección y organización de contenidos, con respecto al plan de estudios de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

---

<sup>10</sup>En 1990, como resultado del Congreso Universitario, se acordó la actualización de los planes de estudio de todas las carreras que se imparten en la UNAM. En el caso de la ENEP Aragón se inició el proceso de elaboración del "Proyecto de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Sociología" -así como de las 11 carreras restantes que se imparten en el plantel-, el cual arrancó en el segundo semestre de 1990 con la formación de un Comité de Carrera, que a su vez incluía distintos subcomités; y fue hasta fines de 1994 cuando se logró tener la versión final, debidamente revisada y aprobada por las instancias correspondientes. Lo anterior nos permite establecer un punto de comparación dentro de la misma carrera, para considerar la inversión de tiempo y trabajo (junto con los trámites necesarios para su formalización institucional) que un proceso de modificación del plan de estudios (cuando se trata de proponer cambios efectivos a nivel de orientación curricular y de contenidos) involucra; por ello, es que considero que el proceso que tuvo lugar en 1976 tuvo limitaciones temporales importantes, aspecto que tuvo una incidencia negativa en los productos obtenidos.

Una de las hipótesis que pensamos en relación a esta situación es la de que no existía un desacuerdo fundamental con respecto al plan de estudios de la Facultad porque, los docentes y funcionarios-docentes<sup>11</sup> que se encargaron de elaborar el proyecto de modificación, eran docentes en dicha Facultad o egresados de la misma, que compartían la visión académica y pedagógica inscrita en ese plan de estudios (de influencia marcadamente marxista como se verá más adelante). Otro elemento fundamental, que limitó en gran medida un posible cuestionamiento que se concretara en la definición de una propuesta específica, fue el temporal, ante la urgencia de la institucionalización de la Escuela y de la demanda estudiantil que ésta debía atender.

Sin embargo, la Coordinación de Ciencias Políticas sostuvo que el nuevo plan contenía importantes innovaciones:

Dentro de los Nuevos Planes, se efectuaron importantes innovaciones como la de ofrecer al estudiante la alternativa de realizar su carrera en ocho o en diez semestres, según sus intereses personales y necesidades particulares, conservando en ambos casos su situación de regularidad; así como la desaparición de la seriación de materias, en lugar de lo cual se propuso y fue aprobada una secuencia de inscripción semestral {...} (Coord. de C. P., Op. Cit., 2).

De acuerdo a lo anterior, considero que lo que se señala como “importantes innovaciones”, básicamente se inscriben en el orden de lo administrativo, pero que no llegan a plantear una reorganización en términos más académicos.

### **3. Plan de estudios y realidad curricular: el plan de estudios de la licenciatura en Sociología de la ENEP Aragón, 1979-83.**

El plan de estudios de la licenciatura en sociología de 1976 (de aquí en adelante PSOC), constituye un referente institucional básico, para tratar de situar el ideal del sociólogo y de la sociología que la institución proponía a los estudiantes de esta carrera en el período estudiado. Con el objetivo de dar cuenta del conjunto de relaciones que se entretejieron en relación a este referente, he recurrido a algunas consideraciones analíticas propuestas por De Ibarrola<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup>Según el estatuto universitario, todo funcionario debe cubrir 8 horas de docencia a la semana, aparte del tiempo dedicado a la administración.

<sup>12</sup>En el trabajo de la autora denominado *Repensando el Curriculum* (1995, Documento DIE 9), plantea una

(1995). En particular, se trata de dos conceptos: "plan de estudios" y "realidad curricular".

Por el plan de estudios se entendería 'el conjunto de estructuras académicas-organizativas que facilitan y propician una forma específica y legitimada de acceso al conocimiento ... mediante estas estructuras, un grupo específico de poder académico y político pone en práctica su concepción de los límites -históricos, políticos, sociales, científicos y técnicos- de un conocimiento y de las formas de adquirirlo'.

Por realidad curricular se entendería 'el interjuego de elementos educativos y psicológicos, y de sectores sociales y políticos, variados y complejos que coinciden en la institución. Este interjuego abre posibilidades, igualmente variadas y complejas, aunque no necesariamente estructuradas, de acceso al conocimiento que están legitimadas por su existencia misma. (p. 3).

Desde la perspectiva que orienta este trabajo, el plan de estudios constituye uno de los componentes del discurso de la carrera de sociología de la ENEP Aragón, definiendo su identidad, a partir de las relaciones que establece con otros elementos como la práctica docente de los profesores de la época; las actividades académico-políticas que se llevaban a cabo en ese período, entre otros aspectos. Por otro lado, el plan de estudios en sí mismo, constituye una configuración discursiva particular; el tratamiento que De Ibarrola hace de éste me permite pensar ese doble carácter; ya que, si bien considera la distancia existente entre una determinada formalización del currículum, plasmada en el plan de estudios, y el conjunto de procesos que se generan en las prácticas educativas cotidianas, su trabajo propone un énfasis en la **relación** que

---

propuesta de análisis que supone una *lógica de razonamiento* de tipo relacional, la cual considero que aporta la posibilidad de problematizar el tema del "currículum" desde una perspectiva más amplia, que por lo tanto permite reconstrucciones que puedan dar cuenta, en mayor medida, de la complejidad del proceso curricular. A la luz de este enfoque se visualiza la importancia de trabajos como el de R. Quiroz (1995) que desde la perspectiva etnográfica, producen registros de la *realidad curricular* aportando valiosos elementos para retroalimentar la problematización del currículum y de las prácticas que involucra. En el otro extremo, ubicaría aquellos trabajos que consideran el proceso curricular, tanto a nivel de su formulación como de su operativización y puesta en práctica, como un proceso que implica relaciones de tipo deductivo, unilateral y armónico (R. Tyler, 1973; J. Popham y E. Baker, 1977); así, estos análisis dejan de lado la dimensión política del proceso curricular y el conjunto de *mediaciones* que se producen en su desarrollo (esto es, las relaciones de poder que involucran el conflicto y la lucha por hegemonizar las definiciones de lo curricular - las definiciones legítimas-, desde ciertas posiciones de fuerza). Asimismo, considero que el trabajo de De Ibarrola logra rebasar aquellas propuestas que si bien plantean la necesidad de contextualizar al currículum ya que lo conceptúan como producto de relaciones sociales complejas, advirtiendo una serie de mediaciones (J. Gimeno, 1989; L. Stenhouse, 1991; Eggleston), e inclusive contemplando la cuestión del poder; sin embargo no llegan a enfatizar lo suficiente el carácter sistémico-abierto del proceso curricular, resultado de su articulación política (la cual orienta el tipo de mediaciones que se producen), y por ello de la tensión constitutiva que lo define (Si bien Eggleston llega a proponer un enfoque sistémico, éste tiende más a enfatizar la estabilidad y cierre tipo Parsons, dejando en segundo término -aunque sí la considera- la dimensión política del proceso curricular, cuestión que involucra un enfoque sistémico abierto y contingente).

se construye entre ambas dimensiones del proceso educativo en una institución escolar. Desde esa óptica, pueden ubicarse tanto aspectos particulares del plan de estudios : contenidos, relación didáctica y roles propiciados, uso del tiempo, etc.; como su entrelazamiento con procesos diversos que se constituyen en relación a la pluralidad de sujetos (con trayectorias históricas singulares e inserciones sociales diversas) que ponen en movimiento una determinada idea de institución, que está impregnada de sus “intereses, saberes y poderes”, así como de su búsqueda de completud a nivel imaginario.

En el caso de los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón: ¿De qué manera incidió un determinado perfil profesional del sociólogo plasmado en el PSOC? ¿Al interior del propio PSOC este perfil era claro, o más bien difuso y hasta contradictorio? ¿Cuáles fueron las formas de relación que establecieron los docentes de la época con el PSOC? ¿Qué tipo de fuerzas político-académicas conformaban el espacio institucional del período estudiado? ¿Cuáles eran los recursos pedagógicos y financieros para la formación de los sociólogos de la ENEP Aragón?

### 3.1 Una propuesta de análisis del PSOC desde la noción de *estructuras curriculares*.

La puesta en operación de cualquier propuesta curricular, va acompañada de la generación de una serie de procesos, muchas veces ni siquiera vislumbrados en el plan de estudios. El tratar de pensar el movimiento curricular, intentando considerar la multiplicidad de mediaciones que se construyen en este movimiento, me hizo recurrir al concepto de *estructuras curriculares*,<sup>13</sup> que propone De Ibarrola. A partir de este concepto intenté el análisis del PSOC desde una perspectiva múltiple, que por lo tanto, no buscaba ubicar una estructura única y homogénea, sino la existencia de varias estructuras y lógicas; de acuerdo a ello, esta mirada, me ha permitido documentar en el PSOC, la existencia de una ruptura en la relación teoría-práctica; lo que constituyó un aspecto fundamental para la definición de una identidad de

---

<sup>13</sup> {... existen } estructuras curriculares diversas en una misma institución, diferentes {...} contradictorias, que se pueden identificar a partir de un análisis cualitativo de los siguientes elementos: uso del tiempo, selección y secuenciación del contenido, relación didáctica y roles propiciados, tipo de recursos y naturaleza de su utilización. Este análisis permite identificar un interjuego dialéctico entre estructuras establecidas y procesos que se generan por la participación posible de los distintos sujetos según sus intereses, saberes y poderes. (De Ibarrola, op. cit., 25).



sociólogo<sup>14</sup>.

En base a lo anterior, detecté la existencia de dos estructuras curriculares, que supusieron dos lógicas de funcionamiento que si bien no llegaron a ser contradictorias, no logran vincular los aspectos teóricos y prácticos implicados en el perfil de sociólogo definido en el PSOC:

El profesional en Sociología explica en forma científica los fenómenos de la sociedad desde su origen hasta nuestros días apoyado en las teorías, métodos y técnicas de dicha ciencia {...} Por su tipo de actividades, el sociólogo es un sujeto particularmente comprometido con su sociedad y especialmente debe fijar su atención en aquellos problemas que afectan a los grupos mayoritarios que la forman, así como en las políticas institucionales que se siguen para resolverlos, siempre con el fin último de proponer soluciones basadas en los resultados de sus investigaciones y coadyuvar a la aplicación de los mismos {...} El profesional en Sociología podrá dedicarse a la investigación, a la docencia y a la promoción social en instituciones de investigación, educativas y de desarrollo, así como a la organización y administración de las mismas. Su labor como investigador, como docente, como promotor y como organizador y administrador será interdisciplinaria {...} El sociólogo está obligado a conocer en forma exhaustiva las teorías y métodos creados por su disciplina para aplicarlos adecuadamente a otros problemas teóricos o prácticos en beneficio de la sociedad. (Coord. de C. P., 1976; 76).

En esta definición que la institución escolar hacía del sociólogo que se pretendía formar, trasciende la idea de un profesional pragmático, capaz de proponer soluciones a las problemáticas sociales. Para ello, se le exigía un profundo nivel de conocimientos tanto de carácter teórico como operativo, para que pudiera cumplir con las distintas tareas que se esperaba debía de desempeñar.

Ahora bien, ¿cómo se plasmó este ideal de sociólogo a nivel curricular? Como se señaló más arriba, distingo la existencia de dos estructuras curriculares, alrededor de las cuales se desarrollaron una serie de procesos en relación a la dinámica particular que tuvo lugar en la

---

<sup>14</sup>La ubicación de las estructuras curriculares y de las formas específicas en que se produjo el interjuego entre éstas y los procesos cotidianos; se sustentó en los siguientes aspectos: la revisión de documentos relativos al plan de estudios (plan de estudios de 1976 {PSOC}; *Información Básica sobre los Planes de Estudio de las Carreras del Área de Ciencias Políticas*); la realización de 12 entrevistas, 9 a ex-alumnos de sociología de la generación 79-83 (dos de ellos profesores del área de ciencias políticas, actualmente; otros dos entrevistados fueron considerados en la categoría de "Informantes Especiales", debido a su trayectoria académica, política o administrativa en la institución); las tres restantes: a dos profesores de la época (que continúan hasta el momento como parte de la planta docente de sociología), y una más a una docente, ex-funcionaria, egresada de la gen. 78-82 (también considerada como "Informante Especial"); y, asimismo, de la investigación documental en los "Boletines Informativos de la ENEP Aragón" y de los "Informes Anuales de la UNAM", ambos en el período estudiado: 79-83.

carrera, durante el período estudiado.

**La primera estructura** la ubico en relación a la impartición de conocimientos de carácter teórico; los cuales son establecidos en el plan de estudios como un tipo de conocimiento, que si bien se menciona en los objetivos que estará orientado hacia la reflexión para fines prácticos, no se establece su conexión con el área que cubre los conocimientos de tipo más operativo; asimismo, se concibe como un tipo de conocimiento básicamente a ser desarrollado en el aula. Por otro lado, aunque se considera que el sociólogo debe conocer la diversidad de perspectivas teóricas y metodológicas que se han producido en el campo sociológico, a partir del 4º semestre se produce un importante predominio de la teoría marxista, especialmente de una perspectiva denominada como “anarco-marxismo”.<sup>15</sup> El uso del tiempo considerado está acotado por el calendario escolar, en relación a un número de horas que va de 64 a 80, distribuidas durante todo el semestre escolar, a razón de 4 horas semanales por materia. En cuanto a la selección y secuenciación de los contenidos de las materias (ubico en relación a esta estructura 30 de las 38 materias que conforman el PSOC), hay una importante inconsistencia entre éstos y los objetivos declarados.<sup>16</sup> En cuanto a la relación didáctica que se propicia, ésta se define en base a un desarrollo de roles tradicionales: el maestro como autoridad y detentador del conocimiento; y el alumno, como el receptor -a lo sumo, procesador- de conocimientos<sup>17</sup>. Los recursos previstos, están marcados por el plan de estudios: bibliografía básica, y en algunos casos, complementaria.

**La segunda estructura curricular**, concierne al área “Técnica- Metodológica” y de “Seminario”. En esta estructura el uso del tiempo, está delimitado no sólo por las actividades

---

<sup>15</sup> Esta tendencia se manifiesta especialmente en las áreas de “Conocimiento de México” y de “Desarrollo Histórico Social”; aunque también se encuentra presente en el área “Teórica”, especialmente en los contenidos de las materias de: “Análisis Marxista de las Clases y el Cambio Sociales” y “Estructura, Estratificación y Cambios Sociales”.

<sup>16</sup> Como parte del desarrollo del “Proyecto de Modificación del Plan de Estudios de 1976”, el Comité de Carrera de Sociología llevó a cabo: “un análisis sistemático de cada uno de los programas de las materias del Plan de Estudios {1976}, por área y entre áreas, evaluando la congruencia de los objetivos generales y específicos en relación con los contenidos y con los de otras asignaturas {... de los resultados obtenidos se observa lo siguiente:} En lo que se refiere a la relación entre objetivos y contenidos, se encontraron deficiencias en 30 asignaturas, lo que significa que un 68.25% del Plan de Estudios no cuenta con contenidos temáticos apropiados a los objetivos que se pretenden alcanzar.” (ENEP ARAGÓN/UNAM 1994, pp. 35-36).

<sup>17</sup> Uno de los ex-alumnos entrevistados reconstruye esta relación de la siguiente manera: “{...} llegar de un CCH, de un sistema {...} menos tradicional, este, porque ahí se trabajaba en equipos, se trabajaba de diferente forma, y este, llegas a, a la ENEP y encuentras profesores tradicionales {...} la clase o la educación era, era tradicional ¿no?, el profesor expone y el alumno escucha.” (EntreA5/2).

señaladas de forma explícita en el PSOC, sino asimismo quedan comprendidas una serie de actividades extra-clase, supuestas en las tareas de investigación que el alumno debe de desarrollar en diversas materias. Aquí quedan incluidos todos los talleres<sup>18</sup> comprendidos en el PSOC, en éstos y en los seminarios<sup>19</sup> los contenidos están organizados en función del desarrollo de la investigación social concebida, en base al método hipotético-deductivo. De esta manera, invariablemente aparece una secuencia de contenidos, donde primero se establece un “marco teórico” como punto de partida, y en base a éste se establecen las hipótesis, después las variables e indicadores, para finalmente operacionalizar y llegar a cuantificar. Aunque en algunos casos (“Taller de Técnicas de Investigación de Campo”), se maneja la idea de análisis cualitativo, ésta queda sumamente vaga y no es incorporada realmente en los contenidos. En lo que se refiere a la relación didáctica y el tipo de roles supuestos en ésta, si bien el rol de alumno reviste un carácter más activo que en el área considerada como teórica, sólo se advierte la posibilidad de un cambio cualitativo en esta relación en la idea de las “prácticas”. Aspecto, que sin embargo, aparece muy diluido en el PSOC, pues únicamente se hace alusión a éstas de forma específica en el caso de una materia (“Seminario de Análisis sobre Investigación Social”) situada, además, hasta el 7º semestre. Por último, en cuanto a los recursos, su definición y uso no queda circunscrita a lo establecido en el PSOC, pues la misma posibilidad de realizar prácticas e investigación, involucra diversos requerimientos tales como: transporte, alojamiento, alimentación, papelería, etc.; aspectos que no están explícitamente considerados en el PSOC.

### **3.1.1 Hacia una reconstrucción de los procesos curriculares en la carrera de sociología de la ENEP Aragón, 1979-1983.**

Pensar en la formación de los sociólogos de la ENEP Aragón, en el período de 1979 a 1983, implica el tratar de reconstruir un ambiente académico donde una interpretación del marxismo centrada en la idea de la “lucha de clases” y el sociólogo como “agente del cambio social”, constituyó el referente ideológico privilegiado a partir del cual se fueron tejiendo

---

<sup>18</sup> “Taller de Diseño de Investigación Social” (4º sem.); “Taller de Técnicas de Investigación de Campo” (5º sem.), y “Taller de Análisis e Interpretación de Datos” (6º sem.). También se incluyen en esta área las materias de “Metodología de la investigación social” y “Estadística Inferencial” del 3er semestre.

<sup>19</sup> “Seminario de Análisis sobre Investigación” (7º sem.); “Seminario de Tesis” (8º sem.).

diversas prácticas educativas y políticas (entre ellas las curriculares), las que, conformando una densa trama, permearon el proceso identificatorio de los estudiantes de sociología de la época.

Es sólo a partir de dicha mirada histórica que podemos comprender las prácticas que se generaron en relación al PSOC. Así, al revisar la organización del “Área Teórica” del mismo, encontramos que durante los tres primeros semestres en que ésta se desarrolla (3°, 4° y 5°), queda establecido un núcleo teórico con un claro predominio de la corriente estructural-funcionalista<sup>20</sup>; sin embargo, la relación que estudiantes y alumnos construyeron en torno a esta parte del PSOC, determinó no sólo un alejamiento con respecto al enfoque estructural-funcionalista, sino incluso una estigmatización.

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

7.2 {...} a finales de los años 70's, principios de los 80's, eh, conocíamos malamente ¿no?, teorías por ejemplo como el estructuralismo, que se nos dieron leves embarradas así de, de, muy mal dadas, mal interpretadas, entonces sí hubo {...} un hueco en lo teórico, es decir, no estábamos atentos a las nuevas corrientes, por ejemplo el, el estructuralismo pues desde la segunda, antes de la segunda guerra mundial pues se está consolidando ¿no?, y nosotros aquí lo vimos malamente, pues así de sopetón. (EntreAP-IE/2/4).

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

4.1 Sí, si pienso que todos {...} fue muchísimo de marxismo lo que, lo que nos dieron

---

<sup>20</sup> Se trata de las materias de “Teoría Sociológica I”, “Teoría Sociológica II” y “Teoría Sociológica Contemporánea”. Los contenidos establecidos en las dos primeras materias, no consideran en absoluto a la teoría marxista; es hasta la materia de “Teoría Sociológica Contemporánea” (5° sem.), donde esta última tiene un espacio.

{...} como que era, como que indispensable ¿no? (EntreA3/3).

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

9.4 {...} casi todos los maestros de, que tuve eran, eran marxistas, y bueno, despreciaban o desechaban el estructural funcionalismo ... este, y lo enseñaban muy poco {...} sí, sí lo llegamos a ver, pero más, más someramente que, que el marxismo ¿no? (EntreA5/6).

¿Cuál era el estado de cosas en la ENEP Aragón, que posibilitaba esta forma de relación de los actores educativos con el PSOC?

Para entender cuál era la situación a nivel académico y político que existía en el espacio discursivo constituido por la ENEP Aragón, particularmente en el área de Ciencias Políticas, es importante establecer una mirada retrospectiva hacia las características que adoptó esta escuela durante sus primeros años de vida<sup>21</sup>. Como se señaló con anterioridad, la ENEP Aragón inicia sus labores en el mes de enero de 1976; se trata de una escuela situada al noroeste de la ciudad de México, dentro del Estado de México.<sup>22</sup> En esos años, la zona de por sí árida, resultaba bastante inhóspita para quienes asistían a ella, tanto por las características climatológicas, como por la escasez de transporte y la ausencia de servicios como: pavimentación, alumbrado público y agua; en especial, en la colonia La Impulsora, hacia donde desembocan los accesos principales de la escuela. Esta situación, repercutió en la disponibilidad y actitudes de profesores y alumnos, obstaculizando en muchos casos el desarrollo del trabajo académico.

Una ex-alumna de sociología, de la generación 78-82, señala que si bien existía por parte de los alumnos de la época, gran interés por organizar conferencias, uno de los obstáculos, era el desconocimiento de la propia ENEP y su ubicación:

<sup>21</sup> Es importante señalar, que los archivos de carácter académico y administrativo (actas de exámenes, listas de altas y bajas, historiales académicos, constancias, etc.) correspondientes a los primeros diez años de vida del plantel, desaparecieron. Una de las posibles explicaciones, radica en la gran movilidad del personal que se integró durante esos primeros años a la escuela; asimismo, pudo deberse a la existencia de constantes forcejeos políticos por ocupar puestos administrativos, en especial en el área de Ciencias Políticas.

<sup>22</sup> Entre las avenidas de: Rancho Seco y Hank González. Limita al norte con las colonias Impulsora y Valle de Aragón, al Sur con Bosques de Aragón; al Oeste con las colonias Campestre Guadalupana y Vergel, y al Este con el Lago de Texcoco.

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

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

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

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

10.2 {...} por el mismo lugar en el que estamos, muchísima gente que quería venir a trabajar, cuando le mencionaban el lugar en donde estaba, en donde está la ENEP Aragón, pues este se desanimaba y decía no. Mucha gente que se animaba a venir a conocer las instalaciones, en el momento en que llegaba y se daba cuenta de la situación pues evidentemente no regresaba, en ese sentido es que todo esto influye definitivamente en la formación de los muchachos. (EntrePE2/11).

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

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

Otro aspecto de primer orden, es el relativo a las características de la planta docente.

Durante los primeros cuatro años de existencia de la Escuela, pude rastrear la presencia de algunos profesores con amplia trayectoria académica en el área de Ciencias Políticas<sup>23</sup>. Estos profesores, jugaron un importante papel en la promoción y organización de algunos eventos académicos, cuestión que coincidió con la presencia en la Coordinación de C. P. de académicos interesados en impulsar ese tipo de eventos. Por otro lado, también integraron la planta docente de ese entonces, profesores recién egresados de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM; más adelante (inicios de los ochenta), también se incorporaron profesores también principiantes, pero que eran egresados de la Universidad Autónoma Metropolitana.<sup>24</sup>

3.2 {...} recuerdo a la maestra {...}; recuerdo a la maestra {...} fuimos las tres personas que nos reunimos, y otra compañera {...} nos conocimos por casualidad, porque somos egresadas, todas, de la Universidad Metropolitana, sólo que de distintas unidades {...}

15.2.1 {...} en los primeros años la inexperiencia se da, la inexperiencia es sumamente marcada {...} las carencias didácticas en aquella época eran muy fuerte, eh, y uno va aprendiendo con la práctica que puedes hacer dinámicas, que puedes dejar tareas, que hay una serie de actividades más que puedes llevar frente a grupo. (EntrePE2/3, 15).

En ese contexto, la ENEP se fue conformando como un espacio educativo, que tendía al aislamiento. Por ello, en términos generales, el desarrollo de la vida académica en el área de Ciencias Políticas, tuvo importantes limitaciones en cuanto a número y diversidad de los enfoques teóricos propuestos en los eventos organizados durante esta época. En general, las actividades organizadas por los responsables de la carrera de Sociología (adsrita en ese entonces a la coordinación de Ciencias Políticas) son muy escasas a lo largo del período señalado. Sin embargo, podemos ubicar dos momentos en relación a la vida académica del área, uno que va de 1978 a 1980 y un segundo de 1981 a 1984; en el primer período se distinguen

---

<sup>23</sup> Por ejemplo, en 1979, el Dr. Luis Aguilar Villanueva, estaba al frente de la Coordinación de Ciencias Políticas. Otros profesores presentes en ese tiempo lo fueron: Fernando Bazúa, Lidia Girola, Jorge Lara.

<sup>24</sup> Un proceso ampliamente conocido es el de la incorporación de grandes contingentes de recién egresados de la propia UNAM -y posteriormente de la UAM-, en calidad de docentes, para cubrir la enorme ampliación de la demanda de profesores que se generó durante los años setenta como resultado del proceso de masificación de esta institución. Los nuevos profesores se integraron, en la mayor parte de los casos, sin contar con ninguna formación pedagógica, ni experiencia laboral ni en su ámbito disciplinar, ni tampoco en otros espacios; aspecto que repercutió negativamente en la formación de los estudiantes de la nuevas Escuelas Profesionales. Paralelamente, al proceso expansivo de la UNAM, se generan otros procesos como el de la politización y la generación de un mercado académico tardío. En relación a este fenómeno, cfr. R. Kent (1988).

una serie de eventos importantes<sup>25</sup>; aunque el área de ciencias políticas participa a lo largo del período, es la coordinación de Economía la que mayor actividad académica despliega en esa época. En el rastreo de los eventos organizados por esta última en esos años, aparece de forma claramente dominante el enfoque marxista en el análisis económico; sin embargo, es preciso aclarar que por la importante trayectoria y formación de la mayoría de los invitados a mesas redondas, conferencias, encuentros, etc. se trata de visiones ampliamente sustentadas, que abren la posibilidad de la discusión<sup>26</sup>. Por otro lado, completan el panorama de la época diversos eventos, sobre todo de carácter internacional, donde la institución aparece como la responsable de éstos (en los boletines consultados no se precisa la participación de alguna carrera en especial, sino aparece la Escuela como la organizadora de determinados eventos)<sup>27</sup>.

Como parte de ese ambiente, cabe recordar las palabras del Ing. Pablo Ortíz Macedo, director de la ENEP en esos momentos (1976 -1978), en relación a la exposición: "El Pensamiento de Martí en el Cartel Cubano":

Agradecemos al Departamento de Actividades Culturales de ENEP Aragón {...} la oportunidad de conocer, así sea breve y someramente, un aspecto positivo del orgullo y la determinación cubanas por terminar de construir la primera revolución socialista de América. (ENEP Aragón, *Boletín Informativo* 77/2, no. 9, p. 27).

Es importante destacar que durante los cinco primeros años de vida de la escuela (1976-1980), el interés por desarrollar académicamente el área de Ciencias Políticas y Economía de la Escuela, se manifiesta tanto en los profesores que integraban la planta docente de la época como en las acciones académicas de los funcionarios responsables del área.

---

<sup>25</sup> De los eventos registrados en ese período: "Jornada Cultural y Educativa sobre la *Dialéctica Revolucionaria de la China Popular Contemporánea*", organizada por la ENEP Aragón, la Embajada de la República Popular China, la Sociedad de Amigos de China Popular A. C., y el Colegio de México (ENEP ARAGÓN, *Boletín Informativo* julio 80/4, no. 53, p. 18). "Curso de Capacitación Académica en Economía Política: *El Capital: Estructura y contenido*"; organizado por la Coordinación de Ciencias Políticas/ Secretaría Técnica de Sociología (*Ibid.*, junio 80/4, no. 52, p. 10). "Seminario Internacional de Desarrollo Económico en Centro y Periferia"; organizado por la ENEP Aragón y el Colegio de Economistas; asistentes distinguidos: Paul Sweezy y Harry Magdoff (*Ibid.*, 79/4). Programa de Conferencias: "Potencialidades y Problemas de los Estudios Etnográficos en la Educación"; organizado por el área de Ciencias Políticas y la Coordinación de Pedagogía, con la Universidad de Delaware (*Ibid.*, 79/3, No. 40).

<sup>26</sup> Véase Cuadro No. 1, Anexo I.

<sup>27</sup> Para información detallada sobre las actividades académicas organizadas por la institución, véase Anexo I, Cuadro no. 1.



4.2 {...} en aquella época recuerdo que vino gente de mucho prestigio a la Universidad, inclusive venía gente de renombre {...} como Cardoso que vino a la ENEP Aragón y dio conferencias {...} de Europa también vinieron teóricos a dar conferencias a la ENEP Aragón. (EntrePE2/5).

4.3 {...} nos trajeron gente importante {...} vino por ejemplo Perry Anderson, estuvo, platicó con los alumnos, no fue a nivel de profesores ni mucho menos, fue a nivel alumnos {...} y muy buenas, muy buenas conferencias {...} hubo promoción de, de conferencias sobre todo. (EntreIE3/4).

Volviendo al panorama académico-político e ideológico de la época, tenemos que a partir de 1981, se inicia un proceso de transición que involucra un gradual abandono del interés por elevar el nivel académico de esta área. Dicha situación, va conformándose, por un lado, con la emigración hacia otros espacios de los profesores más sólidamente formados, tanto a nivel del profesorado como de los funcionarios. Por otro lado, este hecho se vincula directamente, con los cambios que a nivel de la administración van operando. A nivel de la dirección del plantel ésta pasa de manos del Ing. Pablo Ortiz Macedo a las del Lic. Sergio Rosas Romero. El primero, no llega a cubrir siquiera un primer período al frente de la Escuela, ya que en enero de 1978, se produce el cambio de director. Este relevo prematuro, manifiesta las tensiones que se van configurando en relación a los distintos grupos que van ocupando diversos espacios dentro de la burocracia de la institución; se va gestando una lucha por el poder político-burocrático, en detrimento de interés por el desarrollo académico. El Ing. Ortiz Macedo, da cuenta del ambiente institucional, un año después de haber asumido la dirección de la Escuela, en los siguientes términos:

Al iniciar las labores de Aragón todos sus integrantes: funcionarios, profesores alumnos y trabajadores estábamos animados por un ideal común, consistente en poner el mejor de nuestros esfuerzos a fin de que la Escuela fuera un centro educativo modelo no sólo dentro de la Universidad sino en el país; utópicamente considerábamos que con el entusiasmo y dedicación con la cual emprendemos toda tarea trascendente que se nos presenta en la vida, podríamos superar todos los obstáculos que se nos presentaran para el logro de la meta propuesta; sin embargo, en el diario desarrollo de nuestras labores empezaron a presentarse unidos a las satisfacciones, los fracasos y las desilusiones, la superación o el abandono {...} revisemos el por qué de los éxitos y de los fracasos {...} cuestionemos si el camino que con tanto entusiasmo emprendimos hace un año es el correcto, o si por el contrario, hemos perdido la fe en las labores que cotidianamente realizamos ya que, se ser así, debemos tener el valor suficiente para hacernos de lado y no defraudar a la sociedad {...} (ENEP Aragón,

Es importante considerar, el que la formación profesional de los directores de las ENEPs ha revestido gran importancia en cuanto a la atención privilegiada que se le otorga a la carrera de la que éste procede<sup>28</sup>. En el caso de "Aragón", durante los veinte años de existencia que tiene la Escuela, ha existido un marcado predominio de las áreas de Derecho y de Ingeniería. En el período que nos ocupa, el arribo a la dirección del Lic. en Derecho, Rosas Romero; marca el proceso de constitución de un grupo de poder político-burocrático. Dentro de su mandato que duró ocho años, podemos distinguir dos momentos en relación a la presencia académica del área de Ciencias Políticas y de Economía. El primero que va de 1978 a 1980, se caracteriza por la ubicación al frente de esas Coordinaciones de académicos que contaban con una importante trayectoria y sólida formación<sup>29</sup>; lo cual se tradujo en el fomento a la vida académica del plantel, a través de diversos eventos. Para ello, se invitó tanto a prestigiados estudiosos nacionales como internacionales. Ahora bien, al hacer un recuento de los eventos de este primer período predomina con un amplio margen la presencia del marxismo como referente teórico en los diversos trabajos que se presentaron en esa época; situación que planteaba a nivel local la fuerte presencia de esta perspectiva en el ámbito de las ciencias sociales en la UNAM<sup>30</sup>. Sin embargo, más o menos a partir de 1981 y hasta el fin de esta administración en 1984, se va generando un vacío notable en la actividad académica de las áreas en cuestión, ya no se producen los grandes eventos, ni llegan a Aragón invitados de renombre; y, además, emigran a otros espacios aquellos profesores que contaban con una sólida formación académica (de forma intermitente arriban algunos docentes interesantes, sin embargo son la excepción).

4.4 {...} *la escuela en sus primeros años, tuvo gente de alta calidad, pero, cuando se dieron cuenta que tenían que venir de muy lejos, y encontraron otras alternativas, muchos maestros se fueron, bastantes maestros se fueron.* (EntreAP-IE2/3).

---

<sup>28</sup> Cfr.: R. Kent, 1987.

<sup>29</sup> Por ejemplo: Los doctores Leopoldo González Aguayo (1976) y Luis Aguilar Villanueva (1978-1979) en la coord. de Ciencias Políticas; el doctor Torres Goitia (1979) en la coord. de Economía.

<sup>30</sup> Cfr. Capítulo III.

De esta manera, justo cuando en Ciudad Universitaria, a través del Instituto de Investigaciones Sociales y de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, se empiezan a cuestionar los esquemas explicativos marxistas y se emprenden nuevas rutas de exploración analítica<sup>31</sup>; en el caso de la ENEP Aragón, es el momento en que el área de Ciencias Políticas queda desprotegida y por ello, en los años ochenta entra en una especie de letargo, donde la interpretación que los profesores y alumnos del área de sociología respecto al marxismo y a la concepción que a partir de ese lugar construyeron de la identidad del sociólogo, queda paralizada en los setenta y se mantiene como hegemónica en el período estudiado<sup>32</sup>

En ese contexto, es posible entender la conformación en el período 1979-1983 de una estructura curricular en torno a lo teórico, donde otras perspectivas teóricas diferentes a la marxista sobreviven de forma muy marginal; y, por otro lado, la propia interpretación que se hace de la escuela marxista se empobrece fuertemente, adoptando en muchos casos una visión manualística

En cuanto a la relación construida en torno a lo que podemos llamar “formación práctica” definida ésta por las distintas posibilidades de inserción profesional para el sociólogo consignadas en el PSOC, como: investigador, docente, promotor social, organizador y administrador de instituciones públicas o privadas; encontramos que al analizar este plan de estudios a nivel de los contenidos programáticos y de la bibliografía básica, la organización de estos aspectos resulta ampliamente insuficiente para poder alcanzar el objetivo de interdisciplinariedad y el carácter pragmático que se reivindican en la definición de la carrera, del perfil profesional y del campo de trabajo del sociólogo; ya que -cuando menos a nivel de lo formal-explicito- no se visualiza tal conexión<sup>33</sup>. También es interesante observar la idea de que el “Sociólogo está obligado a conocer en **forma exhaustiva**<sup>34</sup> las teorías y métodos creados por su disciplina”, porque si nos remitimos al PSOC encontramos que a nivel global hay un fuerte predominio del enfoque marxista, que se manifiesta en los contenidos y en la bibliografía

---

<sup>31</sup> Ibid.

<sup>32</sup> Aunque hubo inquietudes por parte de algunos docentes y estudiantes por abrirse a otras perspectivas, ello sólo se produjo de manera aislada y con muy poco éxito. Ya que estos intentos no desembocaron en el establecimiento de algún espacio académico específico (seminario o colegio de profesores, por ejemplo).

<sup>33</sup> “{...} el *perfil profesional* no indica con claridad las habilidades y conocimientos del sociólogo, se observa además, inadecuación entre lo expuesto en el *perfil* y los *objetivos* así como éstos y las *asignaturas*. Así pues, se presenta un gravísimo desfase entre el perfil enunciado y el Plan de Estudios.” (ENEP Aragón 1994, 38).

<sup>34</sup> Subrayado mío.

que contempla<sup>35</sup>, lo que excluye formalmente un abordaje como el propuesto, lo cual supondría incluir de manera balanceada diversas perspectivas sociológicas. Asimismo, este plan de estudios que pretende la formación de profesionales con una fuerte orientación práctica, no fue revisado ni actualizado efectivamente<sup>36</sup> a lo largo de casi quince años (el proyecto de modificación arrancó en 1990 y culminó en 1994).

Ahora bien, como se planteó en páginas anteriores (apartado 3.1) se distingue una segunda estructura curricular en relación al PSOC, conformada en torno al área “Técnica- Metodológica” y de “Seminario”; los objetivos de las materias que integran estas áreas proponen básicamente el aprendizaje de la investigación social, por lo que se deja de lado el conjunto de habilidades y conocimientos necesarios para el desempeño de cuando menos dos del conjunto de posibles destinos ocupacionales del sociólogo (promotor social, organizador y administrador de instituciones públicas y privadas) consignados en el plan de estudios.

En lo que respecta a la formación en la investigación, la organización a nivel de objetivos generales y específicos de las siete materias que integran las áreas citadas más arriba, presenta problemas importantes básicamente a nivel de la falta de adecuación entre éstos y la organización temática y de contenidos programada para el alcance de los mismos. Asimismo, se dan una serie de repeticiones a nivel de objetivos y contenidos; además, se confunde entre el diseño de un proyecto de investigación y la realización de la investigación misma. Por ejemplo, en el Seminario de tesis, correspondiente al 8° semestre, el objetivo general señala que “el alumno hará una investigación social”; sin embargo, el programa correspondiente a la materia es demasiado amplio y disperso, de tal manera que si bien puede conducir al alumno a plantear algunas reflexiones importantes, está muy lejos de posibilitar paralelamente el objetivo general previsto, el cual está mal enunciado pues por los temas que se abordan tal parece que un objetivo general más coherente sería el de la redacción de un proyecto de investigación, aún cuando el programa de la materia resulta también bastante disperso para desarrollar dicha meta.

Por otro lado, uno de los problemas generales que se ubican en estas áreas es el de que aún cuando a partir de la materia de “Taller de diseño de investigación social” (4° sem.), se

---

<sup>35</sup>Cfr. Capítulo III.

<sup>36</sup>Las modificaciones al PSOC que se registran en el período estudiado, se limitan a incorporación bibliográfica básicamente; pero en ningún momento supusieron una revisión global ni rigurosa.

enfatisa la realización por parte del alumno de diversas actividades en relación a un proceso de investigación específico, lo cual supondría un esfuerzo de integración entre determinados referentes conceptuales y estrategias metodológicas, y técnicas particulares; a pesar de ello, la organización temática apunta en la mayor parte de los casos, más a la desvinculación de ambos aspectos. Una característica importante de la concepción que aparece sobre la investigación en sociología, es el énfasis sobre la cuantificación. Para ello, existe una materia en particular que se aboca al conocimiento de las técnicas, la cual se ubica en el 5º semestre: “Taller de técnicas de investigación de campo”.

Asimismo, no hay una adecuada organización de las materias entre sí, tanto a nivel de objetivos como de contenidos; de tal manera, que no se produce una secuencia clara, sino más bien diversas repeticiones, a nivel de objetivos, contenidos y bibliografía. En términos generales, el plan de estudios en cuanto a la formación para la investigación, muestra la ausencia de una estrategia para la formación en este ámbito.

Ahora bien, ¿qué tipo de procesos conformaron esta estructura curricular? Por un lado, como se señaló con anterioridad, la planta docente del área de sociología tendió a estar constituida por profesores con poca experiencia y con una formación profesional débil, salvo contadas excepciones. De tal manera, que muy pocos de los docentes que la integraron contaban con experiencia en investigación, situación que aunada a la deficiente sistematización del PSOC en cuanto a la formación de las habilidades y conocimientos para el desarrollo de ésta, produjeron una gran ausencia al respecto en la formación de los sociólogos de la gen. 79-83.

Por otro lado, la falta de claridad del perfil profesional del sociólogo consignado en el PSOC<sup>37</sup> en cuanto a las habilidades y conocimientos específicos que debería de conformar, constituyó un vacío simbólico -junto con los aspectos mencionados líneas antes- en cuanto a la conformación de un ideal de sociólogo, de esta manera, una interpretación de lo que debía ser

---

<sup>37</sup>En el plan de estudios de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM ( que data de 1976) también se manifiesta esta falta de precisión respecto al perfil profesional del sociólogo. Al respecto Reynaga señala lo siguiente: “Este plan de estudios {...} careció de un perfil profesional {...} es altamente significativo el hecho de que los alumnos estén ausentes de él al no haber una orientación clara sobre el tipo de profesional que se deseaba formar. Según algunos de los docentes que participaron en las comisiones para elaborar las opciones de esta licenciatura, las diferentes opciones sí contemplaron un perfil mínimo para cada una de ellas.” (1996, 122).

el sociólogo armada desde el marxismo ocupó dicho espacio.

Algunos de los entrevistados reconstruyen esta carencia en los siguientes términos:

2.1 {...} como que faltó claridad; el campo de trabajo o sea, desde el CCH, yo sabía que era amplio {...} que no podías trabajar así, como un odontólogo que tiene su consultorio, yo sabía que era participar con esa, con gente {...} como que faltó claridad en este, en el, el programa, se me hace que falta claridad {...} como que se debe de aclarar más porque no, no está muy específico el fin del sociólogo, la tarea real del sociólogo. (EntreA3/2).

1.4 {...} cuando llegué a la ENEP Aragón me di cuenta de que la sociología era un campo muy, muy amplio ¿no?, muy ambiguo a la vez, muy ambiguo y amplio. (EntreA4/1-2).

2.1 No, no tenía yo en claro cuando llegué, este, sobre al campo de la sociología realmente, lo específico de la sociología. (EntreAP/IE/1/1).

16.1 Profesionalmente ..., ¡ay!, ¡te diré que no sé!, no sé, porque te digo, un psicólogo ... ve pues ve el psique; pero yo, quién sabe, es algo tan general, ver a la sociedad, pero ¿qué? (EntreA2/7).

En el marco de esta indefinición institucional acerca de lo que debería ser y hacer el sociólogo, la formación operativa o práctica de los sociólogos de la ENEP Aragón, fue muy deficiente. En cuanto a la manera de desarrollarla, se concibió como forma privilegiada la realización de prácticas de campo; si bien éstas no estaban consideradas de manera explícita en el PSOC (sólo se hace referencia a ellas en la materia de “Seminario sobre análisis social”, ubicada en el 7º semestre), la concepción que circulaba en ese entonces en el ámbito discursivo de la carrera de sociología por parte de los estudiantes las definía como el mecanismo formativo idóneo para aprender el oficio. Ahora bien, aunque los significados atribuidos al quehacer sociológico eran múltiples, existía una idea central que hegemonizó las percepciones en torno a las prácticas: “la idea de acercarse a la realidad, de entrar en contacto con situaciones concretas”. Sin embargo, el número de prácticas realizado por los grupos de sociología (turno matutino y vespertino) fue mínimo (un promedio de dos prácticas en el turno vespertino, y de tres en el matutino, a lo largo de los cuatro años correspondientes a la

licenciatura); además, la organización, desarrollo y resultados de esta actividad tuvo serias carencias, por lo que los resultados a nivel de aprendizaje fueron muy limitados.

Los ex-alumnos de sociología entrevistados caracterizan las prácticas realizadas de la siguiente forma:

11.3 {...} *creo que tuvimos tres prácticas, y eso, muy, muy, este, más de relaxo que de prácticas ¿no? {...} Fuimos a tres, una a Ciudad Sahagún, otra que hicimos este, a manera individual, deee, cerca de una ciudad perdida, la otra no, no, no, ya no me acuerdo, pero fueron tres, o sea, no pasan, contadas con una mano.* (EntreA6/8).

8.2 {...} *realmente a la que fui, creo que nada más iban a cantar, esa era mi impresión ¿no?, porque realmente a aprender es muy relativo.* (EntreA2/5).

10.3 {...} *lo que pasa es que era falta de organización de la Coordinación, no sé si del maestro o de los maestros que tenían que organizar las prácticas {...} yo pienso que si faltaba mucha, este, como que iniciativa por parte de las autoridades {...} porque era más bien cotorreo que otra cosa {...} la primera vez tal vez así como que, te quedas, no sé, yo si me quedé, bueno, estuvo bonito el paseo, conviví con los compañeros, pero no siento que haya aprendido gran cosa.* (EntreA3/6).

18.4 {...} *hicimos nada más dos prácticas que bueno {...} un 80% fue de, fue de cotorreo y 20% de trabajo {...} si hubieran sido más prácticas, a lo mejor ya le echas más ganas al trabajo y luego le dejas la, el cotorreo.* (EntreA5/11-12).

Asimismo, el PSOC incluía un espacio curricular donde se pretendía que el estudiante de sociología pudiera pre-especializarse “en alguna de las ramas más importantes de la sociología aplicada: La Sociología Rural, Urbana, Laboral o Educativa” (ENEP Aragón 1976, 84). Para ello se contaba con el área de “Seminarios de Opción Vocacional” con cuatro opciones (rural, urbana, del trabajo y educativa), a partir del sexto semestre y hasta el octavo, el alumno debía cursar tres seminarios seleccionando una o varias de las opciones existentes. En el caso de que el alumno cursara los tres seminarios correspondientes a una misma opción, tendría derecho al término y aprobación de los mismos a una constancia avalando esta formación.

En cuanto a los ex-alumnos entrevistados ninguno de ellos estaba enterado de la

posibilidad de obtener dicha constancia, ni tampoco de poder cursar seminarios de distintas áreas, por lo que eligieron en todos los casos tres seminarios de la misma área. En cuanto a la formación recibida, generalmente aunque se cuestiona el enfoque demasiado teórico (en el que por lo general predominó del marxismo), estos seminarios parecen haber permitido un acercamiento más cercano al conocimiento disciplinario y al quehacer sociológico en relación al resto de las asignaturas que integraban el plan de estudios. Un elemento que incidió en la contribución de esta área a la formación sociológica fue el de la ocupación laboral de los estudiantes de ese entonces.

12. “E. ¿Consideras que obtuviste, al término de estos seminarios, una cierta especialización o cómo lo evaluas?”

12.1 {...} *para mí digo que sí me ayudó por el ejercicio colectivo que hicimos ¿no? de la reflexión, este, teórica; pero ... más por la vinculación que yo tenía en, en el trabajo que estaba desarrollando este, laboralmente {...} toda la teoría esa de la articulación de los modos de producción {...} Porque ese tipo de teoría también lo estaba yo desarrollando yo en mí, en el trabajo.* (EntreAP/IE/1/17).

17. “E. {...} que opción seleccionaste tú y si consideras que este seminario te proveyó de una especie de especialización en qué sentido, y por otro lado, de qué manera esta formación última se reflejó en tu desempeño profesional.”

17.2, 17.3 y 17.4 {...} *en mi Opción, pues fue leer libros, o sea, práctica de, haciendo investigación, para nada, especialización pues no {...} para mí no me sirvió, o sea, no me sirvió como digamos, voy a tener una especialización en algo, más técnico, más concreto {...} para nada, no me sirvió, o sea lo que me pudo haber servido es algunas lecturas interesantes y todo es, pero hasta ahí {...} en la práctica no funciona.* (EntreAP/IE2/10).

5.1 {...} *quizá lo más frustrante fue llegar a esas especialidades, yo me incliné por educativa {...} nos dieron un panorama muy teórico, te digo frustrantes por eso, porque nos dieron un panorama muy teórico {...} sirve para proveerte de marcos teóricos, nada más {...} lo que yo, siempre me disgustó, en cuanto a la formación de la escuela fue, cero vinculación con la realidad concreta de que estamos viviendo {...} toda esa panorámica real y concreta es la que nos debimos de haber abocado, la teoría sirve es cierto, pero eso debió haber sido nomás el primer semestre de opción vocacional {...} ya de ahí, salir y salir.* (EntreA1/3).

13.1 {...} *es muy general lo que dan {...} falta más, como que especifique más, como que debe haber objetivos más claros {...} o sea nada más como que a un pequeño grupo le indican un poquito más que significa sociología del trabajo, que significa de rural, y así de educación ¿no? {...} como que debería de integrar a toda la carrera, no como opción, sino como parte integral del programa.* (EntreA3/7).



11.3 {...} el área de sociología rural {...} yo creo que jamás lo tomé como una especialización; creo que tres semestres es ese, insuficiente como para que te especialices en, en algo tan amplio como podía ser sociología rural o sociología urbana, o sociología de la educación {...} si bien no te especializas, por lo menos te da {...} algún perfil para que vayas viendo después cuando te titulas hacia donde puedes dirigir {...} cuando egresé lo primero que hice fue buscar un servicio social relacionado con, con el campo; y como en ese momento no pude irme a provincia, pues busqué una opción aquí en la ciudad y la encontré en la UAM Xochimilco {...} me sirvió mucho ese, esa corta especialización de tres semestres para hacer un servicio social interesante y después quedarme a rabajar ahí en proyectos de investigación. (EntreA4/8).

14. “E. En esos últimos semestres, qué presencia tenía la enseñanza del marxismo, los textos marxistas seguían siendo de igual importancia en particular en Educación y en las otras materias ¿seguía habiendo ese interés por parte de los alumnos y por parte de los profesores?”

14.1 Sí, sí se dio; siempre se siguió; o sea en la Opción de Educación sí, de hecho nos daban muchos textos, marxismo y educación, siempre, siempre {...} siempre estuvo el marxismo. Sí lo aceptábamos muy bien todos ¿no?, o sea, nadie pensaba lo que iba a suceder en unos cuantos años con la URSS ¿no? (EntreA3/8).

La incidencia del área de “Seminarios de opción vocacional” en el desarrollo profesional de los estudiantes de sociología, se produjo de forma diferencial; aunque es preciso señalar que en el caso de todos los estudiantes titulados (tanto de la muestra conformada para esta investigación, como en el conjunto de la población que integró los grupos de sociología de la época)<sup>38</sup> la tesis que desarrollaron para obtener el grado fue elaborada sobre alguna temática relativa al área sociológica trabajada en los seminarios de opción vocacional.

#### **4. El marxismo como ordenador de los procesos curriculares generados en el espacio discursivo de la carrera de Sociología de la ENEP Aragón, 1979-1983.**

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, planteo la hipótesis de que el conjunto de procesos que conformaron la realidad curricular del espacio discursivo constituido por la carrera de sociología en la ENEP Aragón, se ordenaron a partir de un discurso marxista que dotó de una determinada significación a los procesos generados en relación a las dos estructuras curriculares ubicadas.

---

<sup>38</sup>En el cuadro no. 2, Anexo, aparece un listado de las tesis producidas y aprobadas hasta 1996, por los alumnos de sociología de la generación 79-83, de la ENEP Aragón.

En cuanto a la primera, armada en relación a la parte teórica del PSOC, el marxismo como enfoque teórico articuló de forma hegemónica (subordinando y excluyendo otras escuelas teóricas) el trabajo teórico y conceptual, establecido en las diversas materias que integraban estas áreas.

En relación a la segunda, la ausencia de una sistematización adecuada para el logro de una formación para la investigación social en el PSOC, había sido producto de un marxismo que aportaba explicaciones totalizantes, pero que dejaba de lado la construcción de explicaciones particulares, específicas para entender aspectos concretos de la realidad social. Ahora bien, la puesta en movimiento de esta propuesta curricular era significada desde el marxismo, de tal manera que la concepción acerca de las prácticas de campo estaba definida desde una definición de la investigación sociológica como praxis política.

16.2 {...} *la mayoría de los compañeros se inclinaba por prácticas de ir al, poblado fulano de tal, a las artesanías x, etc., muy, muy en nuestro papel marxista ¿no?* (EntreA1/10).

11.1 {...} *el área de sociología rural, en ese tiempo creo que era el sueño de todo sociólogo, era irse a provincia y redimir a los campesinos.* (EntreA4/8).

18.1 {...} *si el sociólogo la verdad es que si necesita llenarse las manos de tierra, de lodo y salir a la, a la calle ¿no? {...} sociólogo de la educación pues en la educación, sociólogo rural en el campo, sociólogo de trabajo pues en los sindicatos.* (EntreA5/11).

En ese contexto, la tan buscada integración entre teoría y práctica (la noción de praxis en el marxismo involucraba dicha integración) no logra ser conformada en el marco de las estructuras curriculares construidas en torno al PSOC y de los procesos que las atravesaron. Lo que se produce es un privilegio de ciertas explicaciones teóricas, que generalmente incorporadas de forma dogmática, fungieron como núcleos duros desde los cuales se deducía toda explicación particular.

En el siguiente capítulo analizo las formas en que esta realidad curricular organizada en torno a una visión dogmática del marxismo, que se desplegó en la carrera de sociología de la ENEP Aragón, incidió en la constitución de la identidad de los estudiantes de la generación 79-83.

## CAPÍTULO 3

# HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN ENTRAMADO CONCEPTUAL SOBRE LOS PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN Y DE CONSTITUCIÓN DE SUJETOS.

¿Cómo se llega a ser? ¿Cuáles son los procesos y mecanismos a través de los cuales un individuo se constituye como sujeto? Es decir, ¿cómo logra definir su identidad?

Estas son algunas de las preguntas que guiaron mis primeras reflexiones en torno a la constitución de la identidad de los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón. Siendo egresada de esa carrera en dicha institución, me preocupaba pensar cómo era que nos habíamos constituido como sociólogos, ¿quiénes éramos? y ¿a través de qué procesos habíamos llegado a ser?

3. E. {...} “En esa época cuando tú llegaste ¿qué pensabas que era el sociólogo?, ¿qué debía ser el sociólogo?”

3.1 {...} *mi ideal precisamente de joven, de juventud dices bueno, vamos a revolucionar el mundo, a cambiarlo, a transformarlo {...} y ese era mi ideal precisamente, o lo que yo pensaba que creía que era el sociólogo ¿no?, cambiar, transformar y este, hacer planes o proyectos para mejorar a la sociedad (EntreA5/2).*

1.3.1 E. “¿Por qué Sociología y no Periodismo, o no Relaciones que también era del área de Ciencias Políticas?”

*{...} me ha gustado la política, de hecho, en alguna ocasión de mi vida pertencí a un partido político, si de izquierda, entonces parece que la carrera se prestaba {...} me gustaba la política y consideraba que la sociología me podría, pues, ayudar un poco a desarrollarme en ese aspecto {...} la política, para mí fue eso lo que me jaló para sociología, no tanto ser investigador, ni nada de esas cosas {...} también considero que un poco el altruismo me trajo a esta carrera ¿no?, el amor a los demás (EntreAP-IE2/2-3).<sup>1</sup>*

Desde los momentos iniciales del proceso de investigación, mi acercamiento al análisis político del discurso -aunque muy incipiente en ese entonces- ya me había permitido pensar la

---

<sup>1</sup>El tipo IE, corresponde a la categoría de Informantes Especiales. En este caso la persona entrevistada además de ser ex-alumno de la generación 79-83 y de ser docente en el área de ciencias políticas (AP), también es considerado como informante especial por su trayectoria académica y política en la ENEP Aragón.

idea de identidad, como configuración histórica, es decir como resultado de articulaciones contingentes y precarias. Desde ese punto de partida, mis elaboraciones fueron construyéndose en la perspectiva de dar cuenta de **una** identidad de sociólogo y no de **la** identidad. Puesto que no se trataba de “descubrir” una esencia o naturaleza del ser sociólogo, establecidas de forma apriorística, sino de pensar formas de identificación particulares bajo las que se constituyeron individuos concretos, situados históricamente.

En ese marco de reflexión y en base a mi trayectoria histórica en relación a la ENEP Aragón, elaboré la hipótesis de que el marxismo (determinada versión particular) había constituido el referente discursivo que había operado como articulador hegemónico de la identidad de sociólogo de los estudiantes de sociología de la gen. 79-83, en dicha institución.

En ese orden de ideas, me pareció importante explorar algunos enfoques que desde el propio campo sociológico abordaran el tema de la identidad. Por un lado, en cuanto a la concepción de identidad en general y; por otro lado, respecto a una determinada definición de la identidad del sociólogo y, en particular, en relación a una posible vinculación de la idea de cambio social con esta última. Esta preocupación por pensar al sociólogo como agente de cambio social se deriva de las formas particulares de asumir la identidad sociológica que se produjeron en el espacio discursivo de los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón.

*6.1 Yo creo que muchos de nosotros en realidad no queríamos ser sociólogos, muchos de nosotros militábamos en partidos, grupos artísticos, en, en grupos de otro tipo, como que nuestro interés iba más allá de ser unos meros sociólogos, sino que queríamos participar; no sé si decirlo así, pero queríamos hasta ser revolucionarios (EntreA4/4).*

6. E. “{...} ¿Tú, qué imagen tenías del ser sociólogo? Del ejercer la profesión de sociólogo. En esa época”.

*6.1 Tratando de situarnos en esa época yo considero que el sociólogo era, de hecho casi un militante político.*

*6.2 {...} como fui militante político: pertenecía al Partido Comunista, fui dirigente; entonces eso me orilló a ser más dogmático {...} entonces yo pensaba que el sociólogo es el, efectivamente, el militante político, el provocador de conciencias, el que está dispuesto en base a la tesis marxiana de - sobre Feuerbach, la onceava- de cambiar, transformar (EntreAP-IE/1/14).*

Asimismo, me pareció importante tratar de establecer algunos puntos de encuentro y

diferencia, entre las tres perspectivas que a continuación se abordan y el análisis político del discurso; con el objetivo de resaltar y demarcar el tipo de abordaje que este último plantea, dentro del campo de problematización del tema de la identidad social.

## I. ALGUNAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS EN TORNO AL PROCESO DE IDENTIFICACIÓN Y DE CONSTITUCIÓN DE SUJETOS.

Como lo ha señalado François Dubet (1989)<sup>2</sup>, es a partir de las décadas de los sesenta y setenta que el pensamiento sociológico reproblematisa el lugar del actor frente a unas estructuras que ya no se conciben como determinantes absolutas de la subjetividad. Se abre así un espacio para el sujeto, lo que Touraine llamó “el regreso del actor”. Este estado de cosas a nivel intelectual, se refuerza con un panorama social en el que emergen nuevos sujetos sociales, cuya presencia se construye en relación a toda una serie de demandas que con anterioridad no constituían una fuente de subjetivación. Tal es el caso de los movimientos ecologista, gay, feminista, de derechos humanos, por la paz, etc. Estos nuevos escenarios sociales, a su vez reclaman propuestas de explicación por parte de los estudiosos sociales, y es ahí donde la noción de identidad es reivindicada como un referente fundamental. Si bien, ya Dubet nos advierte los peligros que involucran los usos poco cuidadosos de esta noción, asimismo reconoce sus posibilidades explicativas<sup>3</sup>.

En ese sentido, el reto analítico se sitúa en hacer frente a la tensión objetividad-subjetividad. Si previamente el sujeto desaparecía frente a las estructuras que encuadraban su acción y su pensamiento en roles determinados por esa estructuralidad, no se trata ahora de caer en una idea de auto-determinación absoluta del sujeto al margen de las estructuras. El reto

---

<sup>2</sup> Dubet, F. (1989) “De la Sociología de la Identidad a la Sociología del Sujeto”. *Estudios Sociológicos*. Vol. VII (21) sept. - dic. (519 - 545). México: Colegio de México.

<sup>3</sup> “La noción de identidad termina por ser consumida de todas las formas y sirve para comprender todo y su contrario. Explica las huelgas como la marginalidad, el dandismo como los derechos del hombre, los movimientos islámicos como las luchas de las mujeres ... Esta confusión puede superarse {...} Se trata primero de distinguir las distintas lógicas de la identificación social y de mostrar que ésta es necesariamente compleja y heterogénea ya que nos lleva a varios niveles de la acción social. En seguida, se trata de mostrar cómo la construcción de la identidad social es inseparable de una concepción sociológica del sujeto. Y cómo esta última está hoy en proceso de transformación”. (*Ibid.*, 520).

involucra el tratar de ubicar al sujeto en la tensión permanente entre una determinada estructuralidad que lo somete relativamente y los espacios de decisión en que se constituye.

En ese orden de ideas, se trata de pensar la constitución de la identidad sociológica de los estudiantes de la ENEP Aragón en el marco de esa tensión; de tal manera que si bien la fijación (temporal y contingente) de un determinado ideal de sociólogo (como misionero, como revolucionario, como filántropo, etc.) se construyó a partir de la asunción particular de un mandato simbólico<sup>4</sup> (desplegado en: el plan de estudios de la época, el perfil profesional propuesto por la institución, etc.); la recuperación del mandato por parte de cada sujeto en vías de constitución, no se produce plenamente, tanto por el carácter incompleto del propio ordenamiento simbólico (lo cual permite justamente la emergencia del sujeto, esto es, no se somete a una determinación absoluta), como por la imposibilidad de una plenitud identificatoria (el individuo es un ser marcado por la carencia y por la incertidumbre).

E. “{...} la formación que tú tenías, que como dices había una presencia importante del marxismo o una influencia, cómo se manifestó {...} en cuanto a tu desempeño laboral, fue un elemento de apoyo, por el contrario, obstaculizó.”

9.2.1 {...} *toda esa teoría que se me dio como válida y como única además, me impacta cuando empiezo a tener contacto eh con la realidad {...} ver que que la gente ante sus necesidades se estaba manifestando y que el gobierno utilizaba todos los elementos posibles para decirle, te calmas porque te calmas {...} en ese momento para mí no era posible, observar que esas clases que estaban luchando por una, por un ideal, fueran aplacadas con tal violencia, para mí eso era absurdo, no cabía, además yo estaba trabajando para que a esas clases se les aplacara {...} y decía ¡Dios mío! ¿Cuál es mi papel social en este momento? (EntreAP1/4).*

## 1. Alain Touraine: Identidad y acción social.<sup>5</sup>

En la propuesta de análisis sociológico que plantea Touraine, encuentro argumentos que pueden ser movilizados contra la idea de un sujeto de la historia, como *el* agente privilegiado del cambio social. Este aspecto reviste importantes consecuencias; por un lado, aporta elementos de sustento en torno a la existencia de una pluralidad de actores sociales que pueden

---

<sup>4</sup> En sentido genérico, pues supuso la convivencia de distintos ordenamientos simbólicos que le plantean al individuo distintos mandatos, a veces contradictorios.

<sup>5</sup> Este autor ha constituido una influencia muy importante en el campo de la sociología universitaria en nuestro país, especialmente durante los años setenta a través del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Cfr. Cap. 1.

o no convertirse en agentes del cambio social, sin que su identidad esté previamente establecida; lo que implica pensar en diversas posibilidades definidas contingente e históricamente. Me refiero, por un lado, a la “ambigüedad” que atribuye a la noción de identidad y, por otro lado, a la categoría de “movimiento social”.

Por otro lado, me proporciona una línea de reflexión específica para problematizar la idea marxista del proletariado como *el* sujeto del cambio social<sup>6</sup>; esta última cuestión me ha resultado de interés, ya que posibilita una mirada crítica en torno a ciertas versiones dogmáticas del marxismo, que estuvieron presentes en el discurso de la carrera de sociología de la ENEP Aragón (en el plan de estudios de 1976, en la práctica docente de los profesores de la época, en la militancia partidista y sindical de algunos estudiantes, etc.).

*6.3 {...} los profesores, todos nos enseñaron, este, marxismo, de una u otra forma. Todos se basaban en textos marxistas y incluso cuando vimos el estructural funcionalismo; cuando nos dieron una embarrada de interaccionismo simbólico y todas, algunas otras corrientes, como que siempre nos los presentaban como los villanos de la película; siempre eran los villanos que con sus ideas malévolas querían integrar al ser humano al sistema {...} nos dijeron que el marxismo era la escuela sociológica inmutable y nunca vimos más allá (EntreA4/4).*

Finalmente, este autor también nos propone una definición del quehacer sociológico. En sus términos: “La meta de la intervención sociológica no es prever acontecimientos, sino analizar los mecanismos mediante los cuales se forman la acción colectiva y, en un nivel superior, los movimientos sociales” (Touraine 1987, 134). Es decir, que la labor del sociólogo y lo que debe “ser” radica fundamentalmente en su capacidad de promover la acción política de los seres humanos, en un sentido radical. Esto es, intervenir para promover el desarrollo de las capacidades de acción y cambio social, de la producción misma de la historia. Esta consideración acerca del papel del sociólogo, ha resultado sugerente para contrastar esta visión con la inspirada en una interpretación dogmática del marxismo, como la que circuló en el ámbito de la carrera de sociología de la ENEP Aragón, en el período de 1979 a 1983.

---

<sup>6</sup> Referente importante para pensar este aspecto lo ha sido el trabajo de R. N. Buenfil (1992) *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: Notas Críticas sobre el reduccionismo de clase y educación* (Tesis DIE 12). México: DIE / CINVESTAV.

## 1.1 De la clase al movimiento social.

A. Touraine, plantea la existencia de una tendencia histórica en la sociedad occidental (países desarrollados y dependientes) donde paulatinamente han sido cuestionadas las ideas de progreso y los valores y parámetros de validez universal. Ello obedece a la creciente disociación “entre el modo de desarrollo económico y las formas de funcionamiento de los sistemas económicos y sociales” (1987, 98). De esta forma se ha llegado a una sociedad contemporánea donde cada vez más se reconoce y se reivindica la riqueza y pluralidad de los particularismos.

En ese contexto, puesto que el escenario mundial se ha visto poblado de nuevos actores sociales insertos en una trama cuya textura se ha vuelto mucho más compleja de aprehender (las grandes determinantes estructurales de antaño se han diluido); Touraine propone una concepción distinta de sujeto: “{...} reintroducir en el análisis sociológico otra concepción del sujeto, colocando el acento sobre la distancia entre la creación y las obras, entre la conciencia y las prácticas.” (Ibid.).

Desde una lectura situada en la lógica de razonamiento propuesta por el análisis político del discurso, esta concepción pretende rebasar la idea del Sujeto, como el agente predestinado para cumplir una determinada misión (como la de la clase trabajadora, en el caso del marxismo), que supondría una identidad determinada al margen de la historia. Asimismo, establece un cierto alejamiento de una noción de sujeto como dueño total de sus propias acciones.

Sin embargo, aunque ya no se plantea la idea de un sujeto predestinado, el autor sí reivindica la capacidad instituyente de éste. Por ello, la idea de sujeto que Touraine elabora se vincula fundamentalmente a su capacidad de acción, por lo que enfatiza su carácter de actor y lo relaciona en primer término con la categoría de *movimiento social*.

El movimiento social es la acción, a la vez culturalmente orientada y socialmente conflictiva, de una clase social definida por su posición dominante o dependiente en el modo de apropiación de la historicidad, de los modelos culturales de inversión, de conocimiento y moralidad, hacia los cuales él mismo se orienta. (Touraine 1987, 99).



Asimismo, Touraine se deslinda de la noción de clase social, en los términos clásicos del marxismo.

En los escritos de 1845 y 1847, Marx precisaba una distinción entre clase en sí y clase para sí, siendo la primera el objeto del proceso económico, sin conciencia de sí misma ni de sus intereses históricos, en tanto que la segunda se concebía como una clase consciente de sí, ideológicamente emancipada de las concepciones burguesas, en lucha contra la dominación burguesa y sujeto de su propia historia (Buenfil 1983, 24).

En coherencia con la idea de una pluralidad de actores sociales capaces de transformar el orden social y cultural; Touraine se aparta de la concepción marxista que definía a la clase social como un conjunto de individuos que ocupaban un determinado lugar dentro de la estructura económica, siendo la clase trabajadora la única con capacidad revolucionaria, la cual sería desplegada siempre y cuando esta clase social, lograra constituirse como clase “para sí”, esto es, que se volviera consciente de la situación de explotación a que era sometida, y en esa medida que pudiera emprender la lucha revolucionaria. Si bien, para este autor el tema de la “consciencia” sigue presente, su tratamiento se historiza; ya que plantea que la distinción entre clase “en sí” y clase “para sí”, se vuelve inoperante, pues no se trata de una especie de develamiento de un destino, previamente definido, asignado a una determinada clase social. Frente a la antigua distinción, propone la de *consciencia social de clase* y la de *consciencia política*.

Esta nueva dualidad, supone la existencia de un movimiento social siempre presente en toda clase social “aunque sea de manera difusa, al haber conflicto sobre la apropiación social de los principales recursos culturales” (Touraine *Ibid.*, 100); por lo que potencialmente diversas clases sociales estarían en posibilidad de incidir en la transformación del orden social; aunque para ello sería necesario que este movimiento social en estado latente, se desarrolle en acción política, lo cual implicaría la constitución -que no develamiento- de una consciencia política.

Así pues, Touraine está interesado en un sujeto-actor, capaz de incidir en una determinada construcción de la historia social, por ello liga esta idea de sujeto directamente con la de movimiento social y es en relación a esta conexión que problematiza el tema de la identidad.

## 1.2 La ambigüedad de la noción de identidad: de la identidad defensiva a la identidad ofensiva.

Desde el enfoque sociológico de A. Touraine la noción de identidad utilizada dentro del ámbito sociológico reviste un carácter ambiguo, ya que según el autor, esta idea de identidad al mismo tiempo que constituye un llamado a la acción social, asimismo la frena.

El autor propone una sociología de los movimientos sociales, donde distingue una serie de grandes áreas del análisis sociológico: la de la acción social, la del orden social, la relativa a la crisis y una última del cambio social. Touraine señala como el ámbito propio de los movimientos sociales al de la acción social. Por otro lado, propone como una de sus tesis más importantes la existencia de un contexto contemporáneo donde se ha producido una pluralización de los conflictos como producto de un nuevo modo de producción, y es en relación a éstos que visualiza el surgimiento de nuevos movimientos sociales.

Ahora bien, un movimiento social según Touraine, si bien involucra un conflicto, asimismo reviste características específicas que lo instalan dentro del ámbito de la lucha por el establecimiento de una nueva forma de organización social.

En primer término, el autor considera que al recurrir a la noción de identidad en un análisis sociológico, se trata de una definición no social del actor social, esto es, "{...} como un rechazo de los roles sociales o, más precisamente, como un rechazo de la definición social de los roles que debe desempeñar el actor." (Ibid., 107).

Esta situación de rechazo constituye para Touraine una actitud de defensa frente a la fuerte dominación social que se ejerce sobre los grupos que no detentan el poder. Esta dominación ha penetrado tanto en la esfera económica como en la cultural, por lo que se dificultan las posibilidades de conformar un movimiento social, en base a un llamado que se sustente en este ámbito social cada vez más expuesto al ejercicio del poder.

La dominación social se ejerce hoy de manera más penetrante y diversificada, aunque a menudo menos brutal, que en anteriores tipos de sociedad. Lo específico de los aparatos tecnocráticos es su capacidad de producir demandas en función de la oferta que controlan, de estimular necesidades y por lo tanto de intervenir directamente en la cultura, la definición de valores y no sólo en las relaciones de producción o distribución de bienes. (Ibid., 110).

De acuerdo a lo anterior, el autor plantea que se recurre "a un llamado a la identidad

cada vez más natural y menos social” (Ibid., 111). Este planteamiento de Touraine me resulta provocativo, ya que me pregunto ¿cuáles serían esos espacios naturales de la identidad humana que no estarían atravesados por lo social?, ¿por qué un llamado a la acción social no puede sustentarse en la idea del deseo, por ejemplo? Según el análisis político del discurso, potencialmente todo particular, tiene la posibilidad de articularse como universal. Es decir, que una interpelación fundada en la idea del deseo tendría potencialmente, las mismas posibilidades de movilizar la acción colectiva hacia la impugnación de las formas de poder establecidas; que, por ejemplo, una interpelación sustentada en la defensa del salario. Considero, que la forma particular, en que cualquier llamado a la acción social pueda constituirse en una reivindicación por la capacidad de autodeterminación de determinado grupo social, será la resultante de las trayectorias históricas concretas que un determinado movimiento social vaya trazando.

Sin embargo, según Touraine, cuando se recurre a la identidad como fuerza defensiva frente a la dominación social, ello sólo constituye potencialmente la mitad del camino para que este llamado se conforme en una verdadera búsqueda por la autodeterminación, es decir, una lucha por reivindicar la capacidad de acción social de un determinado grupo. Y es justamente por esa doble perspectiva que la noción de identidad aparece como ambigua, pues al tiempo que puede desembocar en la conformación de un movimiento social (contraofensiva), también lo limita pues reviste un carácter meramente defensivo.

{...} la escena social y política contemporánea está ocupada, por el lado de quienes no detentan el poder, tanto por un llamado a la identidad cada vez más natural y menos social como por reivindicaciones cada vez más directamente políticas, en consecuencia expresadas en función no de identidad sino de relaciones sociales y de poder, lo que lleva a expresar que el recurrir a la identidad debe definirse como una conducta defensiva separada de toda conducta contraofensiva, y de ahí proviene su ambigüedad. En efecto, el llamado a la identidad es una fuerza de lucha social, puesto que la defensiva es la mitad de la acción. Pero, simultáneamente, es destrucción de la capacidad de acción social, en la medida que separa a la defensiva de la contraofensiva (Ibid., 111).

### **1.3 La ambigüedad como elemento inerradicable de cualquier configuración identitaria.**

Para el análisis político del discurso, pensar la identidad en términos de temporalidad, inestabilidad y precariedad, nos lleva a incluir la idea de ambigüedad como algo constitutivo de toda identidad. Puesto que ésta no se define de forma definitiva ni absoluta (no puede dar

cuenta de la multiplicidad de relaciones sociales en las que se encuentra inserto el sujeto), la idea de identidad arrastra la de ambigüedad, es decir, siempre hay un remanente o residuo que no puede ser aprehendido por una cierta fijación de sentido.

Si pensamos la noción de identidad desde una dimensión psicoanalítica (lo que para Touraine se inscribiría más en el ámbito de lo “natural” que de lo social), esto es, pensar al sujeto como un sujeto escindido, no dueño totalmente de su “ser”, ni de su devenir, esta idea de ambigüedad se radicaliza. Ya que, sujeto social y sujeto del inconsciente (o más aún sujeto del fantasma) no están divorciados, por el contrario, considero que sus configuraciones van entretejiendo la complejidad de todo sujeto.

Ahora bien, me parece que la inclusión de la idea de ambigüedad tanto en Touraine como en el análisis político del discurso resulta productiva pues vializa la posibilidad en ambos casos de la constitución de sujetos para el cambio social: en el caso de Touraine, como movimientos sociales; y en el de Laclau y Mouffe (1990, 1992, 1994) como sujetos democráticos radicales.

### **1.3.1 La “identidad ofensiva” como resultado de una práctica hegemónica, según el análisis político del discurso.**

Para poder reflexionar en torno a las nociones de “identidad defensiva” e “identidad ofensiva” planteadas por Touraine; me parece pertinente señalar la distinción entre *lo político* y *la política*. Considero que estos dos ámbitos entran en juego en la propuesta del análisis político del discurso, planteada en los trabajos de Laclau y Mouffe (1985, 1992, 1994a,b,c). Desde esta perspectiva “lo político” como registro analítico que se ocupa de pensar las relaciones de poder que constituyen a todo sujeto, reviste una connotación ontológica: “Hablamos aquí de política, pero no porque nos refferamos a ninguna categoría regional. ‘Política’ es una categoría ontológica: hay política porque hay subversión y dislocación de lo social. Lo cual implica que *todo* sujeto es, por definición político (Laclau 1990, 77).

De esta manera, podemos decir que la perspectiva del análisis político del discurso está preocupada tanto por la dimensión de “lo político”, como por “la política” entendida esta última como el quehacer político encuadrado en un ámbito institucional, debidamente reglamentado y sancionado jurídicamente. Un “movimiento social” en términos de Touraine,

está poniendo el acento en “lo político”, es decir, en la capacidad constitutiva del ser humano para incidir en la estructuralidad, poniéndola en cuestión, y efectivamente haciendo historia. Este interés también está presente en el análisis político del discurso, si bien éste ha desarrollado una teorización respecto al establecimiento de una determinada estructuralidad como producto de una práctica hegemónica que se produce como resultado de una articulación contingente. En ese orden de ideas, la demarcación que establece Touraine entre un tipo de identidad “más social” y otra que se apunala en “lo natural” (identidad ofensiva e identidad defensiva, respectivamente), desde la perspectiva del análisis político del discurso no reviste la relevancia que este autor le otorga. Puesto que, ya sea que el llamado interpelatorio en torno a un determinado modelo de identificación se funde en aspectos como: el inconsciente, el deseo, etc., a nivel individual; o se sustente en un claro llamado a la acción social, la posibilidad de que uno y otro logren incidir en el curso de la historia, modificando las pautas de la estructuralidad establecida, tendrá un carácter radicalmente contingente. Ello quiere decir que la capacidad de hegemonizar el espacio social, no reviste un carácter necesario a priori (el requisito de involucrar un llamado a la acción social de forma explícita, por ejemplo); sino que, justamente, involucra la posibilidad de “naturalizar” o “universalizar” una determinada propuesta particular, en un determinado contexto histórico.

Por otro lado, considero que toda configuración identitaria es social y política. En ese sentido, pienso los conceptos de “identidad defensiva” e “identidad ofensiva”, como estrategias políticas con posibilidades equivalentes para cuestionar las relaciones de poder.

En ese sentido, pensar en la constitución de una determinada identidad de sociólogo (en sentido discursivo, es decir, como abierta, temporal y contingente), implica pensar en una práctica articuladora que en un contexto histórico preciso, conformó como “natural”, como “necesaria” una determinada forma de concebir esta identidad. Por ello, me interesa en este trabajo tratar de reconstruir las “huellas del poder”; es decir, cuál fue el proceso por el cual un determinado ideal de sociólogo, permitió articular ciertas identificaciones de los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón.

## **2. René Gallissot: De la identidad al proceso de identificación.**

El análisis que este autor desarrolla se inscribe en el ámbito de la sociología histórica.

Su planteamiento central reside en el cuestionamiento del tratamiento analítico de la idea de una "identidad nacional" ahistórica, particularmente en el caso de Francia. Por el contrario, él propone que no existe una identidad colectiva fija, puesto que se trata de un conjunto de procesos de identificación que se producen de forma permanente, trazados a partir de un entramado social y político.

La categoría de análisis que utiliza centralmente es la de "variancia identitaria" (recuperado el término "variancia" de la lingüística, de los trabajos de J. Gumpers y D. Hymes), con ella trata de dar cuenta del movimiento permanente entre la identidad individual y una identidad que si bien aparece como colectiva, opera de manera diferencial pues se constituye como proceso social y político.

La variancia identitaria. Este vaivén entre la identidad individual y la pretendida identidad colectiva constituye el comercio identitario que recubre la realidad de las adscripciones sociales y de las discriminaciones entre grupos, las prácticas de inclusión y de exclusión (...) la identidad cultural misma cede frente a la combinación de las situaciones de lenguaje. Sobre este fondo de "variancia" operan tanto las identificaciones relacionales como la construcción identitaria unificadora. (1987; 4, 5).

## **2.1 Identificación de pertenencia- identificación de referencia.**

Si se sustituye la reducción fraguada de la identidad por la identificación activa en situación históricamente, es decir, si se reconoce el o los procesos de identificación, entonces se redescubre una formidable plasticidad que puede ir desde las posibilidades de modulación hasta el deslizamiento perpetuo. Pero esta disponibilidad referencial no es indefinida; esta sometida, en primer lugar, a las expresiones dominantes (...) en su oscilación de lo local a las comunidades globales y a los mitos colectivos bajo el sello imperativo o imposible de la nacionalidad. En la identificación que se recibe o afirma, sea que uno la acepte o la regrese (...) la interacción es fundamental. (*Ibid.*, 5, 6).

Gallissot distingue dos planos de identificación: la identificación de pertenencia y la identificación de referencia. Esta distinción trata de explicar distintos ángulos en que se va armando la identidad de un sujeto.

La pertenencia nos sitúa dentro del círculo mismo de las relaciones sociales de alta frecuencia, las del espacio social inmediato, es decir, del hábitat y del trabajo (...) La

pertenencia que nos proporciona, por lo tanto, lo que podríamos llamar la identificación existencial de pertenencia social, nos vincula con la red de relaciones inmediatas, familiares, de hogar de barrio, de escuela (*Ibid.*, 6).

Ahora bien, este plano de identificación se entrelaza con el de referencia comunitaria o por proyección colectiva, involucra la conexión del plano más individual a lo social y político e ideológico, se trata de un tipo de identificación mítica.

Las referencias comunitarias (identificación por proyección colectiva) son englobantes y como inevitables cuando son recibidas como adscripciones categoriales, pero para ser identificadoras tienen que ser retomadas bajo un ángulo que permita proyectar la individualidad en una colectividad, sea cual fuere la realidad de esta última; posiblemente la identificación se incrementa con el grado de utopía de la comunidad; esta se sitúa desde luego, en el imaginario hasta llegar a adquirir un carácter totalmente simbólico (*Ibid.*).

## 2.2 “La variancia identitaria”: dos planos de la identificación en movimiento.

Me parece sumamente sugerente la idea de Gallissot de poner el acento sobre el proceso de identificación en tanto movimiento histórico y socialmente construido. Por otro lado, también resulta atractivo el interjuego que establece entre el plano individual y colectivo del proceso identificatorio.

En el caso del análisis político del discurso este movimiento es recuperado bajo las nociones de “articulación” y de “configuración”. Para los fines de este trabajo, han sido pensadas en relación a una determinada configuración identitaria, con carácter histórico-temporal, relacional, precario, abierto y contingente; así construida, esta identidad (mítica) se configura como resultado de una articulación que se arma en la tensión entre lo necesario y lo contingente.

En ese orden de ideas, para tratar de dar cuenta de este movimiento, ubico distintos momentos en la configuración identitaria de los estudiantes de sociología entrevistados. Uno de ellos reconstruye este proceso de la siguiente manera:

*{En la época de estudiantes} Yo creo que era muy poco el interés {...} de trabajar académicamente nuestra formación {...} sufrimos un problema de, pues de identidad yo creo que hasta de, de la misma profesión que teníamos (EntreAP-IE/1/10- 11).*

{En el momento actual} *Sí, sí, sí; ya hay una identidad completamente como profesional y uno como persona ¿no? {...} Entonces así es como me siento ¿no?, un sociólogo netamente (Ibid., 23).*

Así como Gallissot plantea la no existencia de una identidad colectiva fija (nacional); desde la perspectiva del análisis político del discurso planteamos también la “movilidad” del proceso identificatorio tanto en el plano individual como en el colectivo, en este caso haciendo alusión a distintos planos discursivos (de significación). De esta manera, tanto el sujeto como la identidad que lo define operan en un nivel mítico, presentando una idea de cierre o plenitud.

Ahora bien, me resulta atractivo el planteamiento de Gallissot, pues contempla de manera específica el vaivén entre la dimensión imaginaria y simbólica, distinguiendo éstas tanto en el plano individual como en el colectivo. Particularmente en este último punto me parece interesante considerar las connotaciones que establece en tanto a un ámbito social- existencial, más inmediato , y un ámbito social de referencia más amplio, lo que nos aproxima a pensar la complejidad del tejido social, más aún la circulación simbólica e imaginaria a través de ese entramado social, donde el sujeto reclama o lucha por alcanzar una identidad (aunque ello constituya una imposibilidad; en términos psicoanalíticos: precisamente porque es imposible es que lucha por alcanzarla).

### **3. La identidad como un problema de anomia social: Hendrick Ruiten Beck.**

Este autor establece básicamente una recuperación de los esquemas explicativos de la teoría freudiana y de la sociología estructural funcionalista de Merton y Parsons, para problematizar el tema de la identidad en la sociedad norteamericana contemporánea.

De R. Merton recupera la idea de anomia (a su vez recuperada por éste de E. Durkheim), en tanto “formas de desorganización social en nuestra sociedad” (p. 47); sin embargo, distingue entre la anomia social y la anomia personal, especificando que mientras la primera alude a la desorganización de la sociedad en su conjunto, la primera da cuenta de la desorganización de la personalidad.

Ruiten propone que la anomia social que vive la sociedad norteamericana se relaciona con el hecho de que se trata de una sociedad moderna, en cambio constante, lo que ha



generado una inestabilidad relativa de los valores sociales, de tal manera que éstos se han debilitado y no permiten al individuo asirse a ellos, de forma estable. Lo anterior, genera, en términos de Ruiten, un estado de “anomia existencial” que a nivel de la identidad del individuo, aparece como la incapacidad de éste para asumir el proceso de identificación de manera plena. En términos psicoanalíticos:

Desde el punto de vista psicológico y psicoanalítico, los descubrimientos de Freud acerca de las funciones del superyó, el yo y el ello, poseen extraordinaria importancia para la comprensión del problema de la identidad. Todos sabemos que en el ello se hallan acumuladas las energías instintivas; que el superyó incluye las órdenes y prohibiciones de los padres (y de la sociedad, por mediación de éstos) que el niño asimila; y que el yo es el instrumento por el cual la persona se orienta en la realidad. El desarrollo de la personalidad resulta de la interacción entre el ello, el yo y el superyó. Si se producen cambios en cualquiera de los tres, cambiará la relación entre ellos, lo cual afectará a la personalidad y a la identidad del individuo. (Ruiten, p. 27).

Así, el autor plantea que el debilitamiento de los esquemas sociales y de los valores que los sustentan, incide en una alteración de las relaciones entre el superyó, el yo y el ello. Donde el primero resulta afectado por la crisis de valores de esa sociedad, así la incorporación de la normatividad social (en este caso, particularmente de los roles que debe desempeñar el individuo) se vuelve inestable y difusa, dicha situación repercute en una inestabilidad e inseguridad del yo (también debido a una sociedad en constante cambio), ambos aspectos involucran un menor control del ello (de ahí los comportamientos anómicos del individuo, manifestados en conductas delictivas diversas). Por lo tanto, el desarrollo de la identidad se ve afectado negativamente, puesto que los procesos de identificación se dificultan en mayor medida. Según el autor, dicho estado de cosas conduce a constantes crisis de identidad que tienen como marco condicionante la situación de anomia social de esa sociedad.

La desorientación valorativa y la confusión de los conceptos de lo que es bueno o malo para la persona pueden producir inseguridad, ansiedad, y eso que se denomina anomia social (...) Las crisis de identidad individuales y colectivas se hallan en estrecha vinculación, de modo que es imposible tratarlas por separado. (*Ibid.*, p. 31).

Así, la ausencia de roles tradicionales a los cuales afianzar el proceso identificatorio del

individuo (la definición del superyó, y de la constitución y control del ello) repercute en el doble proceso a través del cual se constituye su identidad: de identificación y de diferenciación con su medio social. Para el autor los roles constituyen el puente entre la identidad individual y la social. Sin embargo, cuando los roles también se han debilitado el individuo tiene que afrontar el proceso identificatorio (identificación y diferenciación) sin un referente estable que le permita tomar decisiones para la asunción plena de los roles que la sociedad le propone, pues éstos se vuelven múltiples y nebulosos, de tal suerte que la consolidación de la identidad del individuo vía la asunción consciente y funcional de determinados roles se ve obstaculizada por dicha situación. Asimismo, se plantea que se produce una incapacidad para elegir los roles y también para hacerlos compatibles, esta última idea supone la posibilidad de conciliarlos plenamente.

En la compleja sociedad contemporánea el individuo debe actuar numerosos roles: personales, vocacionales, intelectuales. También se le pide que los elija, pues no puede acogerse a roles tradicionales, en cuya estabilidad podría confiar (...) en un mundo estandarizado la identificación puede parecer simple, pero carecerá de profundidad. Quien ha establecido de este modo su identidad, suele ser incapaz de elegir sus roles o de conciliarlos en su compleja diversidad. Esta incapacidad de compaginar los diversos roles es frecuente, y puede ocasionar tal confusión que el mismo juego de roles resultará imposible (...) Su incapacidad para identificarse del modo adecuado con sus roles y la confusión y el conflicto que imperan entre éstos le impedirán (...) identificarse con su situación personal y con la sociedad en que vive. (*Ibid.*, pp. 36, 37).

Esta carencia de profundidad en la identificación a la que hace alusión Ruiten, se vincula según él a la idea de que si bien existe una sociedad muy organizada que ofrece una multiplicidad de posibilidades de identificación a los individuos, justamente su estado anómico reside en esta amplitud de la oferta identificatoria (lo que establece múltiples demandas al individuo), a la vez que los referentes de elección y asunción de roles se han debilitado originando inseguridad en el individuo y dificultando su capacidad de decisión y de constitución de una identidad funcional.

Por último, vale la pena hacer mención de la forma en que el autor concibe el papel de los científicos sociales, particularmente de los sociólogos y psicólogos sociales, frente a las crisis de identidad en la sociedad contemporánea. Para Ruiten, a través de los conocimientos

generados en esas disciplinas el científico social puede hacer conscientes a los individuos de su propia identidad, y así lograr un comportamiento armonioso, en cuanto individuos y en relación con la sociedad (p. 34).

A partir de esta idea, podemos concluir que este autor plantea la posibilidad del desarrollo de una identidad plena, en relación a la asunción funcional de determinados roles, donde el conflicto (tanto a nivel individual como social, puesto que reconoce la imbricación entre ambas escalas) pueda ser erradicado. De esta manera, se supone la posibilidad de que se constituyan individuos plenamente identificados, donde su inserción en una red diversa de relaciones sociales y por lo tanto del desarrollo de múltiples identificaciones, pueda también ser plenamente armónica.

En términos del análisis político del discurso, el conflicto no puede ser erradicado por completo del proceso identificatorio de los sujetos, ya que toda configuración identitaria involucra exclusiones, es decir el dejar fuera temporalmente algún referente que pudiera haber constituido un determinado polo de identificación del individuo en un determinado momento histórico. Por otro lado, no sólo las exclusiones pueden involucrar el conflicto, sino también éste puede producirse entre los distintos polos de identificación que asume el sujeto, ya que el sujeto no puede asumirlos plenamente. Por ejemplo, el papel de madre con frecuencia se opone al de profesionalista, en todo caso el interjuego entre estos distintos referentes identificatorios, también involucra exclusiones, como producto de las decisiones en que el sujeto constituye cotidianamente sus identificaciones.

Este enfoque acerca de la identidad como atravesada por el conflicto (aunque éste es percibido por el individuo con distintos niveles de intensidad - o ignorado temporalmente-, según el momento específico que esté viviendo), me permite visualizar su presencia en las narraciones de los entrevistados. Y en ese sentido, el tratar de ubicar las exclusiones y los conflictos como elementos definitorios de la identidad de estos individuos.

*{Cómo se definían en cuanto alumnos} ya llegamos desintegrados ¿no?, ya éramos los casados, ya no éramos ni {...} ¡ay los esposos! {...} ya teníamos esa etiqueta, ya ni siquiera éramos compañeros {...} ya éramos los esposos, éramos una esfera total de reglas (EntreA2/4).*

## II. ENTRAMADO CONCEPTUAL.

### 1. El análisis político del discurso (educativo)<sup>7</sup>.

El marco conceptual que propongo se sustenta en el *análisis político del discurso*, y pretende una recuperación, en un nivel general, de los supuestos básicos desarrollados por esta corriente (Laclau y Mouffe); y, a nivel particular, puesto que el objeto de estudio de esta investigación se inscribe en el área educativa, de los trabajos desarrollados por Buenfil (1992, 1994, 1996).

Es preciso señalar que el *análisis político del discurso*, involucra la incorporación de aspectos conceptuales de procedencia teórica diversa, que se articulan

en torno a una posición filosófica antiesencialista y antifundacionalista (Wittgenstein, Derrida), elementos conceptuales de la teoría política post-marxista (Gramsci, Laclau), del psicoanálisis lacaniano (Lacan, Zizek), y de la lingüística post-estructuralista (Derrida) ... (Buenfil 1993a, 2).

De esta forma, esta corriente teórica se ubica en un horizonte post-moderno, el cual supone la puesta en cuestión de todo fundamento fijo o esencial, y la crítica a la razón omnipotente. (Ibid., 1995, 2). Ahora bien, es importante precisar que esta particular versión de la post-modernidad, no implica el abandono total de la modernidad: ni de sus instituciones ni de sus mitos; lo que plantea es un esfuerzo por repensar éstos, desde un horizonte de indecidibilidad, donde toda construcción social se concibe como producto de articulaciones contingentes, cuya fijación es temporal, precaria y abierta; por ello, no se trata de llegar a nuevos puntos fijos o fundamentos últimos, sino al develamiento de sus procesos de *naturalización*, esto es, de "las huellas del poder": "La objetividad -el ser de los objetos no es en tal sentido otra cosa que la forma sedimentada del poder- es decir, un poder que ha borrado sus huellas." (Laclau 1990, 76)

---

<sup>7</sup> Esta corriente de pensamiento ha sido desarrollada fundamentalmente en la Universidad de Essex, Inglaterra; bajo la dirección de Ernesto Laclau, quien junto con Chantal Mouffe han formado en este enfoque a diversos estudiosos de lo social, constituyendo así una escuela teórica cuyos miembros han incursionado en diversas áreas. Tal es el caso de Rosa Nidia Buenfil, quien desde el cuerpo teórico del *análisis político del discurso*, ha desarrollado en el ámbito educativo una línea de investigación particular.

## 1.1 Constitución de sujetos y proceso de identificación: el momento de la decisión.

¿Cómo se constituyen los sujetos? ¿A partir de qué procesos o instancias particulares?

Para tratar de plantear lo que el *análisis político del discurso* tiene que decir al respecto, resulta indispensable recuperar la categoría de *discurso*; para ello, retomo la explicitación que de este concepto elabora Buenfil:

Toda configuración social es significativa. Es impensable posibilidad alguna de convención social al margen de todo proceso de significación. Independientemente del tipo de lenguaje de que se trate, la necesidad de comunicación emerge paralelamente con la necesidad de organización social. *Discurso* se entiende en este sentido como significación inherente a toda organización social. (1994, 7-8).

De acuerdo a lo anterior, toda construcción social constituye un "acto discursivo" que se inscribe dentro de sistemas de significación más amplios.

Además, el concepto de discurso involucra las siguientes precisiones conceptuales:

- discurso como constelación de significados, como estructura abierta, incompleta y precaria que involucra el carácter relacional y diferencial de los elementos y la posibilidad de construir los significados { ... }
- discurso como significado cuyo soporte material puede ser lingüístico (oral y escrito) o extralingüístico (gestual, arquitectónico, práctico, icónico, de vestimenta, etc.),
- discurso como condición de comunicación de sentido socialmente compartido y accesible,
- discurso como construcción social de la realidad,
- discurso como accesible por su relación con otros discursos y cuya identidad puede ser accesible mediante el análisis de uso (*Ibid.*, 9-10).

Una vez establecido lo anterior, podemos plantear que *los sujetos se constituyen discursivamente*, esta afirmación tiene diversas implicaciones.

1) La primera va referida al carácter discursivo de la objetividad social que propone al sujeto determinadas formas de identificación, es decir, determinadas formas de constituir su *ser*. Esta estructuración objetiva de la realidad, constituye en sí misma, una articulación hegemónica, por lo que tiene un carácter contingente y su fijación, por lo tanto, es temporal, precaria, abierta y relacional. Se trata, pues, de formas de identificación no necesarias esencialmente, sino

hegemónicamente definidas.

2) Por otro lado, la identidad del sujeto es entendida como una configuración discursiva en sí misma, donde su *ser*, si bien articulado, no es un todo homogéneo; sino está constituido por múltiples polos de identidad, que se configuran y reconfiguran histórica y políticamente. Esto es, en relación a diversos discursos que lo interpelan y constituyen (cuando esta interpelación es exitosa); trazando su historia particular, en relación a momentos de dislocación y de reconstitución de su identidad. Tal proceso histórico, está permanentemente atravesado por la tensión entre la toma de decisión que se fija precariamente como necesaria y el carácter contingente que la define como necesaria.

3) En tercer lugar, una vez reconocido el carácter histórico de la conformación de la identidad del sujeto; ello implica pensar su identidad como abierta, fijada temporal y precariamente a través de los momentos de identificación; los cuales tienen un carácter político, pues significan la exclusión de ciertas posibilidades y la aceptación de otras, en este caso de modelos de identificación -o aspectos de éstos- que le son propuestos al individuo y que en unos casos logran interpelarlo exitosamente y en otras fracasan. Además, cabe señalar que esta exclusión no suprime o elimina definitivamente las formas de identificación dejadas al margen; puesto que, la necesidad de aquellas que resultaron exitosas es contingente; por lo que no hay una razón esencial para que las que resultaron excluidas en un determinado momento histórico, no puedan resurgir y articular la identidad del sujeto.

4) ¿Cuál es el momento del sujeto? Según Laclau es el de la decisión, el cual implica el momento de la identificación, ese indecible lugar entre la objetividad establecida y su dislocación:

Tenemos así, por un lado, la decisión -es decir, la identificación en tanto diferente de la identidad-; por el otro, las huellas de la decisión discernibles en la decisión -es decir, el poder. El conjunto de esas huellas no puede ser algo objetivo, tiene que ser el lugar de una ausencia. Ese lugar es, exactamente, el lugar del sujeto. Sujeto = {equivale} forma pura de la dislocación de la estructura de su inerradicable distancia de sí misma. (1990, 76).

Visto de esta manera, el sujeto *es* cuando niega la *espacialidad* establecida, y se afirma negándose, cuando es reabsorbido por la estructura como resultado de su decisión. El espacio del sujeto se abre gracias a la articulación contingente de la objetividad o

estructuralidad establecida, es decir, gracias a que ésta puede ser dislocada. Podría decirse, en otros términos, que el sujeto en su doble carácter de sujetado y de agente; equivale, por un lado, a una multiplicidad de polos de identidad (una vez identificado, una vez que ha tomado la decisión de ser según los dictados de un determinado ordenamiento simbólico) y, por otro lado, al ejercicio de su *capacidad instituyente*, de su posibilidad de decidirse.

5) Finalmente, si el sujeto se produce en el espacio de lo indecible; entonces, las posiciones de sujeto, que involucran la configuración de su identidad, son resultado de sus *decisiones*. Ahora bien ¿qué hay detrás de éstas?, ¿en qué consiste el proceso de identificación? Ciertamente resulta un proceso sumamente complejo. Para su abordaje, el *análisis político del discurso* ha recuperado la visión psicoanalítica lacaniana (a partir de la interpretación de S. Zizek). Cuando Zizek, desde esta perspectiva, señala que

la identificación imaginaria es la identificación con la imagen en la que nos resultamos amables, con la imagen que representa 'lo que nos gustaría', y la identificación simbólica es la identificación con el lugar *desde el que* nos observan, *desde el que* nos miramos de modo que nos resultamos amables, dignos de amor. (1992, 147).

Nos presenta una idea de sujeto en falta, en la búsqueda de algo que lo haga sentirse pleno, entero. Y es aquí donde se complejiza la decisión: ésta no es transparente. Entra al dominio del inconsciente, y podríamos decir también, a lo "indecible profundo". Pues aunque se puedan ubicar las problemáticas psíquicas de los individuos, no tenemos las certezas que nos digan que el individuo actuará y significará, desde su búsqueda de completud, de cierta *necesaria* manera un determinado modelo de identificación que le es propuesto. Ello no quiere decir que la identidad del sujeto sea totalmente impredecible o que cualquier interpelación puede tener las mismas posibilidades de ser exitosa o fallida; lo que habría que considerar es que su fracaso o éxito, deberá ser contextualizado histórica y políticamente, en el entendido de que se articula hegemónicamente y no puede definirse, a priori, como necesario. En ese marco, los sujetos también deben ser vistos como históricos y contingentes.

## **2. Referentes conceptuales para pensar la noción de "identidad fantasmática".**

## 2.1. Hacia una recuperación conceptual del marco categorial lacaniano.

Desde una perspectiva filosófica, podemos decir que Freud abre la posibilidad de pensar al ser humano como un sujeto que no es totalmente dueño de sí mismo, porque constitutivamente está escindido.

La *spaltung* freudiana introduce en la reflexión sobre el sujeto, un ámbito de constitución que revoluciona las teorías precedentes. Si Descartes planteaba la existencia de un sujeto cuyo atributo fundamental era la razón, y se podía hablar de una posible identidad entre *razón* y *verdad*; en cambio, para Freud ese atributo es el *inconsciente*. Todo intento de racionalidad humana, está atravesado por el inconsciente, y por lo tanto se trata de una subjetividad fracturada. Por ello, *razón* y *verdad* en el sujeto, marcan su escisión constitutiva básica, entre su capacidad de ser pensante, reflexivo y la *verdad* instituida; entre *su* verdad y el *Otro*. Detrás de todo ello, como elemento articulador, opera el deseo, del cual el sujeto sólo sabe parte, no accede a él sino de forma metafórica; pues pasa por el filtro de la alteridad, es decir, por lo prohibido: "Freud es categórico: no se puede decir nada del Yo si no se le aborda por la alteridad, ese sitio en el que se separan sutilmente la relación con lo prohibido y con el deseo." (Assoun 1992, 60).

### 2.1.1 Lacan: El sujeto como significante para otro significante.

Al plantear que *el inconsciente está estructurado como un lenguaje*, Lacan marcaba un acercamiento diferente a la teoría freudiana, si bien se reivindicaba como un *retorno a Freud*. Particularmente, le preocupaba *la manipulación de la transferencia*, pues planteaba que ésta debía ser neutralizada, y la práctica analítica debía centrarse en el análisis de dicha transferencia:

la práctica analítica se manifestará en el registro del *análisis de la transferencia* ya que ése es el espacio donde se puede convocar al paciente para que realice la investigación de su propio inconsciente y, en consecuencia, donde puede encontrarse con toda seguridad ante la cuestión de su deseo. (Dor 1995, 18).

En ese sentido, se encuentra la idea de cómo hacer surgir al *sujeto del inconsciente*, ¿quién es ese sujeto?

Para Lacan, es el buscador permanente del Goce total (mito freudiano), que cada vez que



busca, encuentra junto con el goce, su pérdida: "No hay goce sino ligado a la imposibilidad del Goce total." (Morales 1992, 96).

Ahora bien, ese sujeto al buscar su completud, ya que está en *falta* permanente, produce un discurso; él mismo existe y se borra a través del discurso.

Si el sujeto figura en el discurso es únicamente gracias a un *representante*, y si, por otra parte, quien lo promueve como sujeto en el discurso es un *significante*, sólo puede ser con respecto a otro *significante*. Por eso *el sujeto debe ser considerado como un efecto del significante*, y sólo como un efecto {...} La noción lacaniana del *sujeto borrado*: \$ se fundamenta enteramente en esta consecuencia. El sujeto sólo adviene como sujeto (borrado) por el orden *significante*, es decir borrado a sí mismo. (Dor 1995, 124).

El *estadio del espejo*, ilustra cómo la primera identificación es siempre una imagen en relación a la alteridad, situación que lo divide desde su más temprana edad. Para Lacan, la institución de la verdad del sujeto frente al orden simbólico se estructura a partir del lenguaje, es lenguaje. Y en un sentido más preciso, es un *significante*.

En ese orden de ideas, Lacan plantea la recuperación de la *Übertragung* freudiana como fenómeno de lenguaje:

El deseo inconsciente, es decir, imposible de expresar, encuentra de todos modos un medio para expresarse en el alfabeto, en la fonemática de los restos diurnos, descargados ellos mismos de deseo. Es éste pues un verdadero fenómeno de lenguaje como tal. Es esto a lo que Freud da el nombre -la primera vez que lo emplea de *Übertragung* (transferencia). (Lacan 1983, 355).

Por ejemplo, en el caso de los ex-alumnos de sociología de la ENEP Aragón de la generación 1979-83, su definición a través del *significante* "sociólogo", vializa la emergencia del sujeto del inconsciente a la vez que lo oscurece. Por un lado, el *significante* sociólogo, *acolchaba* una serie de significados del ser sociológico: como "agente del cambio social", "redentor de los oprimidos", "luchador social en favor de las masas"; y, por otro lado, a través de este juego *significante*, emergía el sujeto del inconsciente, mediante la operancia del *fantasma* que involucraba el deseo incestuoso de mantenerse en fusión con la madre-institución y que se manifestaba en "el rechazo a las autoridades", "la búsqueda de igualdad", "la negación

del orden establecido”, etc.<sup>8</sup>

Según Lacan "el elemento tiempo es una dimensión constitutiva del orden de la palabra." (Ibid., 352). Para poder entender la enorme fuerza con la que Lacan dota a la palabra en relación al sujeto del inconsciente, hay que precisar que le atribuye a ésta un poder creador. Esto es, que un determinado significante, fijado temporalmente en relación a ciertos significados, puede hacer surgir "la cosa misma"; es decir, aquellas experiencias, sentimientos, miedos, expectativas, etc.; que fueron fijados por cierto significante en un determinado momento de la historia del sujeto (y que fueron reprimidos). En ese sentido, la palabra *crea*, hace surgir al inconsciente y en esa medida a su sujeto.

### 2.1.2 El proceso de identificación y el orden simbólico (el Otro).

Puesto que el sujeto se constituye dentro de determinado ordenamiento simbólico, éste reviste un carácter fundamental en el proceso de identificación a partir del cual se constituye.

Según Zizek, el proceso de identificación involucra dos momentos: a) identificación imaginaria ("Yo ideal"), y b) identificación simbólica ("Ideal del yo"). En ambos, el referente común es la mirada del Otro, esto es, los mandatos simbólicos de un determinado ordenamiento simbólico. En el primer momento, el sujeto tiende o aspira a ser como "alguien" (que en realidad no implica al sujeto real en sí mismo sino al orden simbólico que representa), se construye un ideal al cual aspirar. En el caso de los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón (gen. 79-83), el llegar a *ser sociólogo*, estuvo significado a través de las siguientes imágenes: "El sociólogo como revolucionario", "el sociólogo como filántropo", "el sociólogo como agente del cambio social", "el sociólogo como el provocador de conciencias", entre las más importantes, estos *ideales* del ser sociólogo fueron construídos en relación al ordenamiento simbólico propuesto por el marxismo. En el segundo momento, (no estrictamente secuencial, sino para distinguir uno de otro) el sujeto ya ha interiorizado este ideal y ya forma parte del sujeto, se dice que se ha constituido. Para el caso de los sociólogos de Aragón, encontramos una diversidad de formas en que éstos han llegado a *ser sociólogos*, es decir, a incorporar el mandato simbólico inherente al marxismo (que operó como hegemónico, pero en cuya articulación se distinguen otros referentes simbólicos como la institución escolar, la familia

---

<sup>8</sup>Esta hipótesis es desarrollada en el capítulo 4: "¿Identidad fantasmática?"

y el partido); entre ellas, se distinguen las siguientes: como docente consciente y conscientizador; como madre formadora de sujetos críticos; como empleado que en el interior mismo de la empresa privada, “lucha por los intereses de los obreros”; como burócrata que se resiste “a hacerle el juego al Estado”, entre las más importantes<sup>9</sup>. Lo relevante de ambos procesos es que el *mandato simbólico* está permanentemente orientando la definición de lo que se quiere *ser*.

Lo anterior, lleva a plantear a Zizek que:

la identificación imaginaria es siempre identificación *en nombre de una cierta mirada en el Otro*. Así pues, a propósito de cada imitación de una imagen modelo, a propósito de cada “representación de un papel”, la pregunta a plantear es: *¿para quién actúa el sujeto este papel? ¿Cuál es la mirada que se tiene en cuenta cuando el sujeto se identifica con una determinada imagen?* (1992, 148).

Asimismo, la identificación simbólica, involucra la adopción de un cierto mandato simbólico, constituido psíquicamente en el individuo, y que define lo que *es*, desde lo que ha llegado a ser, siempre en relación a la mirada del Otro.

### 2.1.3 ¿Qué quiere el Otro de mí?

Para poder abordar la noción de “vacío” en relación a la constitución del sujeto y al proceso de identificación, recupero la idea del “Che vuoi?”, según Zizek.

Como planteamos más arriba el proceso de identificación del sujeto se articula directamente con el Otro (orden simbólico). Sin embargo, los mandatos simbólicos que ese Otro plantea nunca son transparentes ni completos. Ello implica que el proceso de identificación no es algo acabado:

este movimiento circular entre la identificación simbólica y la imaginaria, nunca finaliza sin un resto. Después de cada “acolchado” de la cadena del significante que fija retroactivamente su sentido, persiste siempre una brecha, una abertura que en la tercera forma del grafo se traduce por el famoso “Che vuoi?” -Me estás diciendo esto, pero ¿qué quieres con ello, qué es lo que pretendes? (*Ibid.*, 154).

---

<sup>9</sup>Cfr. Capítulo 4.

Lo anterior significa que si el sujeto no puede constituirse plenamente -el proceso de identificación es inacabado-, entonces se sitúa en incompletud permanente, en falta o vacío constante. Lo que lo lleva a la búsqueda de llenado de ese vacío, es decir, de nuevas identificaciones. En ese orden de ideas, el sujeto alcanza la completud a nivel imaginario, pero esta idea no es permanente pues está sujeta a la irrupción de la duda, del "Che vuoi?".

## 2.2 El triángulo lacaniano: lo real, lo imaginario y lo simbólico.

Los registros de *lo real*, *lo imaginario* y *lo simbólico* se plantean como tres dimensiones que forman parte de una misma relación. Sin embargo, es posible advertir la especificidad de cada una de ellas: "tres registros que son sin lugar a dudas los registros esenciales de la realidad humana, registros claramente diferenciados que se denominan: lo simbólico, lo imaginario y lo real". (Lacan 1982, 4).<sup>10</sup>

Se trata de una lógica que articula la identidad del sujeto, en tanto sujeto escindido y sujeto de la falta, por tanto sujeto del inconsciente. Al pensar desde este enfoque el proceso identificatorio de los alumnos de sociología de la ENEP Aragón (gen. 79-83), propongo una interpretación de las formas en que el permanente juego triangular entre los registros de lo real, lo imaginario y lo simbólico, operó en el caso de estos sujetos. En un sentido, el registro de lo imaginario era constituido a partir de un ideal de sociólogo como "revolucionario", "agente del cambio social", "luchador en favor de las masas"; desde otro lugar pero, apuntalando esta significación (el registro de lo real), operaba el deseo edípico (bajo las formas de "fantasma edípico" y de la "escena primitiva desplazada")<sup>11</sup>, mismo que se desplegaba (registro de lo simbólico) en: la resistencia al orden escolar, el rechazo a las autoridades académicas, el tratamiento de iguales a los profesores, el rechazo a los docentes que asumían su papel de autoridad, básicamente.

En el plano lingüístico, que es donde Lacan sitúa al sujeto, el lenguaje es percibido por éste como un sistema, como una totalidad; y en ese sentido, podemos decir que está operando el

---

<sup>10</sup> "Le symbolique, l'imaginaire et le réel", Bulletin de l'Association Freudienne, No. 1, nov. 1982. Citado por Dor, 1994, p. 17.

<sup>11</sup> Hipótesis construída a partir de: Fustier, P. (1989). "La infraestructura imaginaria de las instituciones a propósito de la infancia inadapta". En: Käes, R. (1989) *La institución y las instituciones*. España: Paidós. Cfr. capítulo 4.

plano de *lo imaginario*. “El lenguaje lo tenemos en los datos primeros {...} Son los datos fundamentales del lenguaje, y están totalmente fuera de la realidad”. (Lacan 1983b, 431).

Ahora bien, una vez que el sujeto deviene como tal, al inscribirse en un determinado ordenamiento simbólico por medio de la *palabra* -es decir, el momento de la fijación de un significante-, nos encontramos en el *momento simbólico*. “La palabra se introduce a partir del momento en que el sujeto realiza la acción por la cual afirma sencillamente: *soy blanco* {...} el momento simbólico del lenguaje {...} El momento de la afirmación.” (Ibid.).

Pero sabemos que esta fijación no es total ni permanente, como tampoco lo es la idea de una plenitud total. Y ahí es donde *lo real* hace su aparición, cuando nos revela la falta que nos constituye como sujetos. Nos encaminamos una vez más a la búsqueda de un Goce total, perdido de antemano; pero esa misma certeza nos hace buscarlo con un deseo renovado: el deseo del deseo.

### 2.2.1 El proceso de identificación y el triángulo lacaniano.

Si llevamos esa lógica triangular al proceso de identificación, para verlo tridimensionalmente, encontramos tres tipos de identificación que se articulan en ella: *la imaginaria*, *la simbólica* y *la fantasmática*. Los cuales corresponden a la constitución del *Yo ideal*, del *Ideal del yo* y del *fantasma*, respectivamente. Para aludir a los dos primeros Zizek señala:

la identificación imaginaria es la identificación con la imagen en la que nos resultamos amables, con la imagen que representa “lo que nos gustaría ser”, y la identificación simbólica es la identificación con el lugar *desde el que* nos observan, *desde el que* nos miramos de modo que nos resultamos amables, dignos de amor. (1992, 147).

Ambos momentos de la identificación están marcados por el deseo del Otro.

En el primero, el deseo del deseo es apenas una imagen; mientras que en el segundo, esa imagen deviene deseo simbolizado, que al afirmarlo me constituye. Sin embargo, siempre hay un remanente, algo del deseo del Otro que no me es posible simbolizar y que me produce *angustia*, es el espacio del *fantasma*.

Jamás se alcanza al Otro, marcado siempre por el significante de la falta que lo constituye, para nosotros como A. Por su parte el resto que es, precisamente el objeto a encuentra su lugar lógico del lado del sujeto con el que está en connivencia a través del corte del fantasma: \$a. (Dor 1994, 122)

De esta manera, la *identidad fantasmática*, sería quizá la más oscura, porque permanece en la nebulosidad provocada por la imposibilidad de llenar plenamente el deseo del Otro, de la incapacidad para asumir plenamente el mandato simbólico, al que sin embargo atraviesa.

Si bien, como lo sostiene A. Rifflet-Lemaire, la entrada al orden simbólico instala una ruptura de continuidad inaugural de la relación imaginaria, inmediata del sujeto consigo mismo y con los otros, también lo simbólico es portador de construcciones fantasmáticas, solamente comprensibles en tanto referencia al simbólico constituyente que adquiere en el sujeto una situación de pasado presentificado. (Remedi et al. 1989, 167).

### 3. Una aproximación a la problemática del fantasma.

El tratar de pensar el proceso identificatorio de los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón a partir de una *lógica de razonamiento* psicoanalítica (desde una perspectiva lacaniana), me conduce a concebir este proceso a partir de la articulación de los registros de lo simbólico, lo imaginario y lo real. Puesto que la identidad aparece como una especie de nudo, en el que convergen estos tres registros, la cuestión aparece como un conjunto al que hay que abordar desde el interjuego entre los tres registros citados.

Ahora bien, ¿qué es el sujeto? ¿Una imagen? ¿Un significante? ¿Un fantasma? Me parece que todos esos términos aluden a la complejidad del sujeto. En este apartado trataré de plantear de forma más específica la cuestión del fantasma, en principio porque considero que éste ocupa un lugar central para poder situar el proceso identificatorio desde una perspectiva psicoanalítica; y, en segundo lugar, porque constituye un aspecto que apenas estoy explorando, por lo que me es necesario establecer una serie de precisiones.

¿Qué son los fantasmas? ¿De dónde surgen y de qué se alimentan? El término fantasma ha sido desarrollado a lo largo de la producción psicoanalítica, a partir del planteamiento freudiano de *Phantasie*. Esta palabra en alemán, como originalmente fue formulada por Freud, alude a la imaginación en general, englobando tanto los contenidos del mundo imaginario,

como la actividad creadora que produce éste. En su traducción al francés como *fantasme*, su significado fue limitado, pues alude a “una determinada formación imaginaria y no el mundo de las fantasías, la actividad imaginativa en general” (Laplanche, Pontalis; 1977, 143).

Ahora bien, en los desarrollos freudianos prevalece ese doble carácter como estructura y como estructurante. Es decir, como fantasma y como fantasmática. El carácter constitutivo de la actividad fantasmática del sujeto se remite a sus propios orígenes míticos. Donde el sujeto accedería imaginariamente a un estado de plenitud total, de goce total en unión - fusión con la madre. El momento de la instauración del Nombre del Padre, esto es, de la institución de la ley, y por ello de la prohibición del deseo por la madre, son momentos fundadores de toda futura identificación del sujeto. Este momento de prohibición, constituye también el de la incorporación al orden simbólico del sujeto; movimiento que al mismo tiempo operativiza la falta, la cual deviene elemento estructurante de la identidad del sujeto.

No se trata sólo de una prohibición mítica, se trata de una operación lógica. Se trata de la tachadura del sujeto y de la estructuración significante. Lo que inaugura la metáfora paterna es la primera sustitución significante. Ahí donde el significante del nombre del padre barra el deseo de la madre, lo que se forja es una sustitución del significante del deseo de la madre por el significante del Nombre - del - Padre {...} Es la metáfora paterna la que instaura al falo en tanto significante; en tanto significante de la falta (Morales 1991, 127).

En ese orden de ideas, podemos decir que el sujeto del inconsciente es un sujeto metafórico, que sólo puede emerger a partir de un significante, el cual sin embargo lo borra. En ese sentido, es que el fantasma y la fantasmática en la cual éste se desdobra, son constitutivos del sujeto del inconsciente, ya que justamente tienen su núcleo operativo a ese nivel. Puesto que es en el inconsciente donde anidan los deseos reprimidos, las exclusiones, los rechazos; los cuales vienen a operativizarse en los fantasmas. Exclusión sí, pero no eliminación, por el contrario es gracias a dicha exclusión que se vuelven operantes.

{...} la represión no es otra cosa que este proceso por el cual un significante es sustituido por otro significante de esa cadena por medio de un movimiento metafórico. Movimiento metafórico que encuentra su instauración primera, su origen lógico en la operación lógica de la metáfora paterna {...} Esta metáfora instaura la falta como estructurante del deseo del sujeto. Dicho de otro modo, es porque se efectúa esta castración simbólica que el sujeto se precipita como deseante (Ibid. ).

Sin embargo, no es que los fantasmas queden reducidos al registro de lo real, si bien éstos se producen debido a que tanto el sujeto como el Otro son incompletos, es decir están atravesados por la falta; hay una estrecha imbricación entre el registro de lo simbólico y de lo real, ya que es sólo a partir del significante que la falta se instaure como operante.

Lo real es lo que está allí, asegura Lacan. Lo real es continuidad, es duración. El significante es quien introduce en él los cortes, las marcas, los trazos {...} De aquí se puede desprender que lo real tiene una anterioridad con relación a lo simbólico. Anterioridad relativizada pues sólo es evidenciable a partir de lo simbólico. Es decir, lo real sólo puede aparecer como anterior si hay un significante que le dé ese lugar a partir de una posterioridad en el tiempo. Así se podría decir que es el significante el que da su estatuto de existencia reconocible a lo real. Existencia reconocible es otra forma de decir simbolizable. Así, es el significante el que permite la simbolización (aun si es fallida) de eso real. Simbolización que quiere decir operatividad {...} Es así como la primera falta en lo real sólo podrá ser estructurante y estructurada a partir de la existencia de la posibilidad simbólica que la opere como falta causante del deseo (Ibid., 134 - 135).

Así, se trata de la institución del sujeto como deseante. Como sujeto del inconsciente, como sujeto del fantasma.

De acuerdo a lo anterior, la función primordial del fantasma es convertirse en una especie de deseo reprimido enmascarado, de tal manera que se vuelve transparente y sin embargo, lejos de ser eliminado, se vuelve operante.

En ese contexto, Laplanche y Pontalis definen al fantasma como sigue:

Escenificación imaginaria en la que se halla presente el sujeto y que representa, en forma más o menos deformada por los procesos defensivos, la realización de un deseo {...} El fantasma se presenta bajo distintas modalidades: fantasías conscientes o sueños diurnos, fantasmas inconscientes que descubre el análisis como estructuras subyacentes a un contenido manifiesto, y fantasmas originarios (1977, 142).

Si bien es cierto que pueden ser distintos los lugares de asentamiento de los fantasmas (Inconsciente, Preconsciente, Consciente), el nivel privilegiado de su articulación es el del Inconsciente.

{...} la heterogeneidad de formas que reviste la vida fantasmática es compatible con la unidad de lo fantasmático {...} Freud se mantiene coherente al hablar de fantasmas, a la vez como 'altamente organizados' y como vinculados por su origen al Inconsciente propiamente dicho {...} 'no sólo lo reprimido psíquico, sino también una parte de las emociones que



dominan nuestro yo y que representan en sumo grado el inverso funcional de lo reprimido, permanecen extraños a la Consciencia'<sup>12</sup> (Huisman et al. 1978, 171- 172).

Una vez llegados a este punto, ¿acaso es posible acceder de manera plena a la fantasmática de un sujeto, de un grupo, de una institución? No me parece que ello sea posible no sólo por las implicaciones psicoanalíticas que toda intervención supone; sino, asimismo por el carácter dinámico de la fantasmática. Aun así, el tratar de dar cuenta de forma parcial de este proceso, requeriría un tipo de abordaje más especializado, que el que me he propuesto en esta investigación, así como de una disponibilidad de tiempo mucho mayor, que me permitiera rastrear de forma más precisa las trayectorias (institucionales, culturales, sociales y personales) de los sujetos implicados en este proceso. Por lo tanto, es preciso aclarar que más que pretender adentrarme de manera rigurosa a la ubicación de los fantasmas que poblaron el ámbito discursivo (como sistema de significaciones) de la carrera de sociología de la ENEP Aragón de 1979 a 1983; presentificados en las enunciaciones y actos de los sujetos entrevistados para la elaboración de este trabajo; mi intención es la de situar “indicios” en torno a esta fantasmática.

Pero sobre todo, me ha interesado incorporar en el proceso de construcción de esta investigación una mirada que sitúe como uno de los focos de atención: la imposibilidad de pensar a los sujetos (incluida la propia investigadora) como sujetos plenos, como si pudieran ser totalmente racionales y dueños de sí mismos. De esta manera, se trata de pensar a los sujetos no sólo como escindidos e incompletos; sino, en consecuencia, como deseantes.

#### **4. El Grupo y la Institución dos lugares en los que el proceso identificatorio se apuntala.**

Más que intentar desentrañar la puesta en movimiento de la maquinaria del deseo implicada en los discursos (pensados en los términos del análisis político del discurso: como abiertos temporales, precarios y relacionales; además denotando formas de existencia tanto lingüísticas como extra-lingüísticas) que articularon el proceso identificatorio de los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón en el período que va de 1979 a 1983; los alcances de este trabajo se sitúan en la ubicación de ciertos engranajes que operan como parte de esta

---

<sup>12</sup>Cita retomada de: Freud, S. *Lecciones introductorias al psicoanálisis*. Obras completas. “Lo inconsciente”, Tomo VI; p. 2075.

maquinaria, y de los cuales pretendo bosquejar algunos indicios de su forma particular de funcionamiento en el caso estudiado.

Para ello, me apoyo en los planteamientos sobre los grupos y las instituciones que D. Anzieu y R. Käs, han elaborado respectivamente. Los desarrollos de ambos estudiosos me han permitido pensar de forma más cercana el componente psicoanalítico de los sistemas de significación, en los procesos de identificación y de constitución de sujetos. En ese sentido, he podido aquilatar el enorme peso que tiene el pensar al sujeto como sujeto de la falta o sujeto escindido; pues implica vislumbrar el permanente cruce e interjuego del deseo en la interrelación entre sujetos; el conjunto de relaciones sociales que producen entre sí, y los órdenes simbólicos a través de los cuales toman forma y se ordenan éstas últimas.

#### **4.1 El grupo como realización de deseos y de amenazas: Didier Anzieu.**

Al inicio del capítulo III de su libro *El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal*<sup>13</sup>, Anzieu plantea la posibilidad de retomar la teoría y la clínica psicoanalítica para comprender el funcionamiento tanto de los grupos denominados ocasionales o artificiales (grupos psicoterápicos o grupos de formación), como de los llamados reales o naturales (asociaciones, organizaciones de todas clases, equipos de trabajo, reuniones profesionales, etc.).

Esta propuesta de análisis que el autor hace extensiva al segundo tipo de grupos, me proporciona la posibilidad de problematizar desde su planteamiento psicoanalítico, el grupo conformado por los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón. Ahora bien, es importante precisar que esta investigación se ha limitado a la recuperación de algunos planteamientos teóricos, dejando al margen los relativos a la clínica propiamente dicha. En ese sentido, se trata de un tipo de intervención definida a partir del proceso de investigación involucrado, pero que no lleva consigo -al menos no de manera deliberada ni explícita- fines terapéuticos o de cura.

Por otro lado, es preciso advertir que los referentes con los que contó este trabajo implicaron una reconstrucción histórica, que recuperó entre otros recursos (documentos que registran ciertos aspectos de la vida institucional de la época, el plan de estudios vigente en ese momento, entrevistas a informantes especiales) algunas narraciones de los sujetos que vivieron

---

<sup>13</sup> "Analogía entre el grupo y el sueño: El grupo, realización imaginaria de deseos y de amenazas" (Cap. III). Madrid: Biblioteca Nueva, 1986.

el proceso identificatorio, las cuales involucran en sí mismas otro momento de reconstrucción.<sup>14</sup> En ese sentido, se ha tenido presente la idea de distintas temporalidades, donde diversos significantes con frecuencia movilizan fijaciones establecidas en otro momento histórico del sujeto.

#### 4.1.1 El grupo como el sueño es una realización imaginaria de un deseo.

La tesis central de la propuesta de Anzieu es la de considerar que el grupo - especialmente el real- es básicamente la realización imaginaria de un deseo. En ese sentido, el autor propone la existencia de una vida fantasmática del grupo, al interior de la cual se produciría un determinado tipo de circulación fantasmática, según los inconscientes individuales y la particular configuración de un determinado “aparato psíquico grupal”.

En *La interpretación de los sueños*, Freud define al sueño en los siguientes términos: “El sueño es la realización (disfrazada) de un deseo reprimido”<sup>15</sup>; Anzieu atribuye al grupo una forma de funcionamiento onírica, en términos freudianos:

En mi opinión, el grupo, el grupo real es, ante todo, la realización imaginaria de un deseo; los procesos primarios, velados por una fachada de procesos secundarios, son sus determinantes; dicho de otra forma: el grupo eficaz, así como el que se encuentra paralizado en su funcionamiento, el grupo, como el sueño, es el debate con un fantasma subyacente. Los sujetos humanos van a los grupos de la misma forma que al dormirse entran en el sueño. Desde el punto de vista de la dinámica psíquica, el grupo es un sueño. He aquí mi tesis. (p. 69).

Por otro lado, ya que el grupo se presenta como el espacio creado en torno a la realización de un deseo reprimido, ello conlleva la movilización de mecanismos de defensa del Yo, orientados al rechazo de la emergencia de los representantes de la pulsión<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> En la “Introducción”, en el apartado 3 “Estrategia metodológica” se establecen una serie de consideraciones al respecto.

<sup>15</sup> Volumen I; Madrid: Alianza; 1981, p. 227.

<sup>16</sup> “El término de pulsión traduce la palabra *Trieb* {...} Las principales son sexuales o agresivas. La pulsión, como lo indica su denominación, tiende a manifestarse en movimiento, en exteriorización. Para escapar de ella, el yo recurre al mecanismo de la represión. Pese al placer que puede resultar de la satisfacción de la pulsión, esta tiene la posibilidad de ser causa de sufrimiento para el yo en la medida en que entra en conflicto con las demás tendencias del yo (morales y éticas) o por incompatibilidad con la realidad exterior (placer para un sistema - displacer para otro) (Huisman et al. 1978, 122 - 123).

Es inevitable que el grupo, lugar privilegiado del deseo, movilice mecanismos de defensa del Yo {...} Por eso la situación de grupo es vivida como fuente de angustia, con la misma intensidad que como realización imaginaria del deseo. Todo esto confirma que el grupo, como el sueño y como el síntoma, es la asociación de un deseo y una defensa en cada uno de esos episodios (*Ibid.*, p. 70).

En términos psicoanalíticos, esa búsqueda de goce, está armada en relación a la búsqueda por recuperar la posesión edípica. Es decir, se trata del deseo por la madre, el cual ha sido prohibido por el tabú del incesto. Y que, según Anzieu, el grupo en tanto construcción fantasmática se funda finalmente en esa pérdida y en los intentos por reencontrar ese goce perdido; si bien, las fantasmáticas elaboradas en cada grupo varían según la estructuración particular que éste produce en torno a ellas. De esta manera, el sustrato del grupo es el inconsciente, pero fundamentalmente lo que lo constituye es el conjunto de intercambios que se producen entre los inconscientes individuales.

{...} todo grupo tiene su simbolismo y sus mitos; lo que queremos decir es que todo grupo es un lugar de intercambios entre inconscientes y que esos intercambios desembocan en construcciones fantasmáticas unas veces fugaces, otras estables, en ocasiones paralizantes o, en otras, estimulantes para la acción (*Ibid.*, 74).

Ahora bien, ¿qué características tenían los grupos de sociología de la época (79- 83), en la ENEP Aragón?

Primero algunos elementos en torno a su surgimiento: El plan de estudios vigente en esa época (implementado desde 1976), contemplaba la existencia de un “tronco común” en el cual los estudiantes de tres carreras, integraban uno o más grupos durante los dos primeros semestres. De esta manera, los estudiantes de sociología, iniciaban su formación junto con los de periodismo y de relaciones internacionales. Se trataba pues, de grupos bastante numerosos, en los que se trababan relaciones afectivas entre sus integrantes, independientemente de su destino profesional.

*En Tronco Común, éramos, éramos bastantes o sea, no sé tal vez unos, serían cincuenta o un poco más {...} ya al pasar a Sociología yo me acuerdo que la mayoría de mis compañeros se quedaron en Periodismo y en Relaciones, y fuimos como cuatro más o menos, los que pasamos a Sociología (EntreA3/3).*

En algunos casos, las identificaciones subyacentes en las relaciones amistosas generadas en ese período, incidieron en el cambio del destino profesional hacia la sociología.

*{...} uno platica con sus amigos y que "cámbiate para acá que está más bonita", que vas a ver, y me cambié a Sociología, mi idea era estudiar Relaciones Internacionales {...} porque a mí me gusta el inglés, me gusta el viajar (EntreA2/1- 2).*

*Llegué más bien por accidente a Sociología, yo venía a Relaciones Internacionales {...} ya ves tuvimos Tronco Común {...} fue como definí ya este, ser sociólogo {...} otro {profesor} economista {...} creo que lo tuve igual {...} dentro de este contexto vamos a decir medio militante y de conocer, este, las situaciones socio-políticas de México; bueno, pues conversábamos extra-clase {...} entonces eso me llevó a involucrarme más con él y, pues que él mismo me orientara (EntreAP-IE/1/1, 5).*

De acuerdo a lo anterior, los estudiantes de sociología se vieron sometidos a fuertes exigencias de adaptación en cuanto a su desprendimiento del grupo de tronco común en el que ya habían establecido primeras identificaciones, y el requerimiento de ingresar a otro grupo en el que había que iniciar una nueva vida en común. Lo cual implicaba, el gestar un nuevo sueño, esto es, poner en circulación la escenificación imaginaria de la realización de deseos reprimidos, y así generar un nuevo espacio psíquico, diferente en función de las diversas fantasías individuales que circulaban en ese nuevo grupo.

¿Qué implicaciones para la vida fantasmática de los nuevos grupos pudo tener un inicio a la vida institucional con tales características?

Una de las características más distintivas de los dos grupos de sociología (uno en el turno vespertino y otro en el matutino) era la de su gran fragmentación. La cual se manifestó en la existencia de diversos subgrupos al interior de cada grupo global, cuestión paralela a la ausencia de un liderazgo común, frente a la existencia de varios líderes que dirigían pequeños grupos.

*{...} los subgrupos, y ahí fue como nuestra caja de resonancia para nuestras inquietudes individuales profesionales de cada quien; porque en esos grupos era donde se comprendía quien le echaba ganas y quien no le echaba ganas. Ya en el foro, en la plenaria del salón, parecía, a veces, competencias {...} Pero en ese tipo de competencias nunca pensamos más en la integración y en sacar un producto {...} el grupo fue uno de los yo creo que fue*

*uno de los más desunidos que hayan sucedido en la historia de la, de aquí de la escuela (Ibid., 18 -19).*

*{...} éramos grupos, grupos muy, hasta eso muy heterogéneos, hablábamos de los subgrupos que se, que se hacían ahí dentro del mismo salón (EntreA1/3).*

*{...} ese grupo. sus problemas más bien eran de liderazgo ¿no?, sí de liderazgo, había gentes muy brillantes {...} gente que, pues trataba de sobresalir (EntreA-IE/ 2/7).*

La conformación de un grupo ampliamente fragmentado, el cual es percibido más bien como una reunión de pequeños subgrupos, puede pensarse como resultado de un proceso defensivo para hacer frente a la angustia generada por “la amenaza de un ataque a la integridad del Yo”. “Sprigman (1976) ha demostrado que la fragmentación era un mecanismo de defensa, propio del grupo amplio, contra las amenazas a la identidad personal vividas en esta situación.” (Anzieu 1986, 197).

En ese contexto defensivo, podemos ubicar la proliferación de líderes, que se dio en los grupos de sociología. De esta manera, la división del grupo en pequeños grupos, la existencia de varios líderes y la lucha por el liderazgo, parece indicar la resistencia por parte de los integrantes del grupo a involucrarse en una fantasmática común.

El mérito de los grupos analistas es el de haber llamado la atención sobre el líder, como portavoz de la resistencia del grupo o de un subgrupo a los deseos inconscientes comunes y latentes {...} El clima de un grupo, sus producciones, sus realizaciones y sus bloqueos están ligados a las resonancias o a las discordancias fantasmáticas subyacentes entre sus miembros o entre subgrupos (Ibid., 201).

En términos de Anzieu, podemos preguntar si esta separación, fragmentación del grupo que se expresó a nivel consciente, implicaba a nivel inconsciente la ausencia de un número suficiente de fantasías individuales que hubieran entrado en resonancia<sup>17</sup>. ¿Acaso la pluralidad de líderes involucraba la ausencia de un Yo común? . En ese contexto, podemos decir que la

---

<sup>17</sup> “La resonancia fantasmática es el reagrupamiento de algunos participantes en torno a uno de ellos que, a través de su manera de ser, sus actos, us ideas, us checho ver o ha dado a entender una de sus fantasías individuales inconscientes. Reagrupamiento quiere decir no tanto acuerdo como interés, convergencia, eco y estimulación mutua” (Ibid., p. 204).

### *ilusión grupal:*

Hemos propuesto llamar ilusión grupal al sentimiento de euforia que los grupos en general, y los grupos de formación en particular, experimentan en determinados momentos y que se expresa en el discurso de los participantes de la siguiente forma: “Estamos bien juntos”, “somos un buen grupo” (Anzieu 1986, 191)

que circuló en el grupo lo hizo de forma intermitente. Ya que si bien, pudo haber momentos en que esta ilusión circuló a través de todos los integrantes del grupo, en una panorámica de conjunto el grupo no fue constituido por los participantes como objeto libidinal; es decir, como depositario común de pulsiones, de defensas y de amenazas. ¿Podría hablarse de un grupo que no quería nacer? ¿Ello tiene que ver con la experiencia traumática de ser separados del grupo-madre en el que nacieron (los grupos de tronco común)?

Lo anteriormente expuesto tiene como objetivo, plantear apenas algunas preocupaciones en torno a la dimensión fantasmática del proceso identificatorio en los grupos, sin la pretensión de implicar éstas de manera sistemática en el tratamiento del objeto de estudio de esta investigación. Sin embargo, reivindico la importancia de explorar esta veta analítica como parte de una problematización de la dimensión inconsciente del proceso identificatorio de los sujetos; por tal razón, es que me ha interesado por lo menos apuntar mínimamente algunas de las posibles implicaciones que una lectura desde esta perspectiva tendría, ya que considero la posibilidad de establecer determinadas articulaciones entre esta perspectiva teórica y el análisis político del discurso. En el entendido de que una empresa tal, impone exigencias epistémicas, teóricas y metodológicas que en mucho rebasan los alcances de esta investigación, por lo que en este trabajo me limito a atisbar las posibles rutas de exploración.

#### **4.2 La institución como fuente de representaciones comunes y de matrices identificatorias: René Käes.**

¿Cómo pensar la institución en términos psicoanalíticos? ¿Qué implicaciones tiene para el proceso identificatorio?

Pensar la institución requiere {...} el abandono de la ilusión monocentrista, la aceptación de que una parte de nosotros no nos pertenece en propiedad, por más que “donde la institución estaba, puede advenir *Yo*”, en los límites de nuestro apuntalamiento necesario sobre aquello que, a partir de ella, nos constituye (Käes 1989, 17).

La relación que sostiene el sujeto con la institución, es constitutiva de éste e involucra una especial dificultad para ser procesada por el pensamiento. Puesto que ella instituye una prohibición fundamental:

no pasamos a ser seres hablantes y deseantes sino porque ella sostiene la designación de lo imposible: la interdicción de la posesión de la madre-institución, la interdicción del retorno al origen y de la fusión inmediata. Aquello que en relación con la institución queda en suspenso debe a la represión, a la denegación, a la renegación el hecho de permanecer impensado (Ibid., 15).

Esta prohibición fundamental en la constitución y devenir del sujeto, sostiene tanto a los propios sujetos como a la institución. De acuerdo a ello, se trata, en términos del autor, de la “externalización de un espacio interno”. Ahora bien, la complejidad de este fenómeno radica en la elaboración dual que el juego fantasmático reviste en la relación institucional. Por un lado, el sujeto cuenta con un inconsciente personal, el cual reviste un carácter singular; sin embargo, este inconsciente desborda los límites del individuo, se sitúa más allá de él mismo, encontrando aposento en la institución.

{...} esta externalización de un espacio interno es la relación más anónima, violenta y poderosa que mantenemos con las instituciones {...} el correlato interno de este externalizado común indiferenciado es probablemente uno de los *componentes del inconsciente*, y por ello tiene que ser considerado como el trasfondo irreductible a partir del cual se organiza la vida psíquica (Ibid., 17).

Lo anteriormente planteado, me hace pensar la vida fantasmática del sujeto como enmarcada en distintos ámbitos; uno es el grupal, y un segundo -más amplio- el institucional. Ahora bien, se trata de niveles de relación distintos, pero que se articulan mutuamente y sostienen el movimiento identificatorio del sujeto (identificaciones y momentos de cierre simbólico e imaginario). “Quisiera subrayar que la perspectiva que trazo no opone por principio el individuo y la institución (o el grupo), como el elemento y el grupo. Apunta más bien a investigar las articulaciones en los espacios psíquicos y a detectar allí los efectos del inconsciente.” (Käes, Ibid., p. 29).



Tratar de pensar la institución desde una perspectiva psicoanalítica, constituye una tarea de gran complejidad, ya que hay que considerar a ésta como un conjunto heterogéneo y plurifuncional, donde se entrecruzan distintas lógicas y procesos.

La institución vincula, reúne y administra formaciones y procesos heterogéneos: sociales, políticos, culturales, económicos, {educativos}, psíquicos. Lógicas diferentes funcionan allí en espacios que se comunican e interfieren. Esta es la razón de que puedan inmiscuirse y prevalecer, en la lógica *social* de la institución, cuestiones que provienen del nivel y de la lógica psíquicos (*Ibid.*, 31).

Y en toda esta maraña ¿cómo ubicar la presencia del sujeto del inconsciente? O más bien ¿cómo pensarlo en articulación con la institución? ¿Hasta dónde podemos llegar a cierto nivel de aprehensión de estos procesos? Kæs advierte sobre la multiplicidad de dificultades para lograr un acercamiento de este tipo; sin embargo, también propone algunas pautas y pistas para construir un análisis desde esta posición.

En este trabajo, no es mi pretensión adentrarme sistemáticamente en esta propuesta de análisis; sin embargo, sí pretendo visualizarla como un llamado de atención que me haga tener presente esta dimensión de la vida institucional; y al mismo tiempo pensar en ese marco la constitución de las identidades de los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón. Como una mirada que me permita intuir en el funcionamiento institucional, el entretrejimiento de procesos de distinto orden, entre los cuales fluye el psíquico.

Este último, resulta ser el que reviste una mayor dificultad en su ubicación y caracterización, pues implica pensar lo no pensado, lo prohibido, lo que desde la penumbra opera.

### **III. HACIA UNA LÓGICA TRIDIMENSIONAL DE ANÁLISIS.**

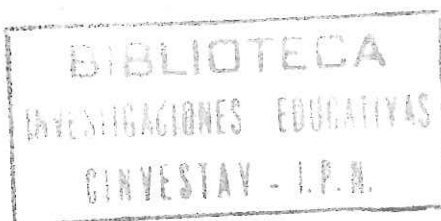
Como se señaló en la parte introductoria del trabajo, este capítulo 3 se integra a un segundo momento o parte de la exposición de los desarrollos alcanzados en esta investigación. De esta manera, en la primera parte de este capítulo se propone el establecimiento de un posible

diálogo entre tres perspectivas sociológicas en torno al proceso de constitución de sujetos y de identidades, y el análisis político del discurso (APD). Es necesario apuntar que el papel que juega esta panorámica general en el conjunto del trabajo, se dirige fundamentalmente a establecer una demarcación con respecto al APD, así como los posibles puntos de encuentro, en la perspectiva de enfatizar la especificidad de esta línea de análisis que concibe a la realidad como discursivamente construida. En particular, en lo relativo al carácter radical de sus supuestos básicos: la historicidad como tensión entre necesidad y contingencia, y lo político como constitutivo de todo proceso social. De esta forma, la exploración de dichos referentes sociológicos no derivó en su incorporación orgánica al entramado conceptual; por lo que si bien se establecieron algunas articulaciones para el análisis del proceso identificatorio de los sociólogos de Aragón, éstas no se llevaron a cabo de forma sistemática ni constituyeron un lugar central en el análisis.

En cambio, en la segunda parte de este capítulo, se da cuenta de los referentes teórico-conceptuales desde los cuales se conformó un entramado específico para pensar la constitución de una identidad de sociólogo en el espacio discursivo de la ENEP Aragón. Para ello, el análisis político del discurso constituyó el insumo básico para problematizar el proceso identificatorio de los sociólogos de Aragón en su dimensión política, es decir para poder pensarlo en el marco del ejercicio del poder, ubicando así las inclusiones y exclusiones que involucró una configuración identitaria (como sistema de significación) organizada hegemonícamente desde la versión del marxismo construida localmente. Por otro lado, se exponen los resultados de un trabajo exploratorio en torno a la dimensión fantasmática del proceso identificatorio. Como producto de dichas aproximaciones la noción de "fantasma" viene a ser incorporada de forma sistemática (en éste y en el capítulo siguiente) al análisis del juego identificatorio en el que los estudiantes de sociología de la gen. 79-83 se vieron inmersos. Finalmente, aunque en este capítulo no se aborda la categoría bourdiana de *habitus*, ésta se recupera en el siguiente para problematizar la filiación socio-cultural de los sociólogos de la ENEP Aragón, es decir para ubicar las relaciones sociales y los ordenamientos simbólicos desde los cuales estos sujetos construyeron y asumieron una forma de ser sociólogos. Asimismo, la noción de *trayectoria* trabajada por Remedi (1989), apunta hacia la consideración de los sujetos no sólo como ubicados en un entramado socio-simbólico sino con historias

personales que suponen un entretrejimiento de sus biografías en relación a dicho entramado en el curso de su historia.

En suma, en el curso de la investigación la construcción de este capítulo, constituyó una mediación fundamental para proponer un constructo analítico orientado hacia una lectura triple anclada en la ubicación sociológica de los sujetos y sus trayectorias; en la reconstrucción de las articulaciones hegemónicas que posibilitaron la constitución de una identidad sociológica y de formas específicas de asumirla; y en el establecimiento de indicios en torno a los “fantasmas” que dieron cauce al “deseo de desear” de estos sujetos.



## CAPÍTULO 4

# ANÁLISIS DE UN PROCESO IDENTIFICATORIO: LOS SOCIÓLOGOS DE LA ENEP ARAGÓN, 1979-1983.

### I. CONSIDERACIONES SOCIOLÓGICAS: UBICACIÓN SOCIO-CULTURAL.<sup>1</sup>

Para poder entender el tipo de relación que los estudiantes de sociología construyeron con respecto a la institución escolar<sup>2</sup> -la cual sancionó de diversas maneras su definición profesional como sociólogos-, me pareció de fundamental importancia ubicar los lugares socio-culturales desde los cuales los sujetos involucrados, miraban y construían un conjunto de nuevas relaciones al insertarse en la red simbólica propuesta por el orden institucional de la ENEP Aragón.

En ese orden de ideas, me interesó rastrear algunos elementos que me dieran cuenta de los *habitus*<sup>3</sup> familiares, y a partir de éstos tratar de establecer su nivel de proximidad o lejanía con respecto al *habitus* escolar inculcado; en la perspectiva de situar los esquemas de percepción que acompañaron el proceso identificatorio de los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón.

Para contar con información específica respecto a la ubicación socio-cultural de los ex-alumnos de sociología de la generación 79-83, elaboré el cuestionario denominado "Ficha de información general"<sup>4</sup>, el que junto con la realización de entrevistas, me permitió establecer

---

<sup>1</sup>En el Anexo III, se encuentra organizada en cuadros la información procesada a partir del cuestionario "Ficha de información general".

<sup>2</sup>El uso de la categoría de "institución" en este trabajo involucra un triple abordaje a partir del relevamiento de tres dimensiones analíticas: la social (relaciones sociales), la simbólica (ordenamiento simbólico) y la imaginaria (institución de la "metáfora paterna"); las cuales operan diferencialmente pero entretejiéndose mutuamente. En ese contexto, aunque en esta investigación no se recupera el siguiente planteamiento, resulta sugerente pensar a la institución como "ámbito existencial" donde los sujetos no sólo encuentran un lugar de inscripción sino "su lugar de vida, el sentido de su existencia". (Remedi 1997, VI).

<sup>3</sup>Retomo la noción de *habitus* según Pierre Bourdieu, como "un sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes, adquirido mediante la práctica y siempre orientado hacia funciones prácticas." (Bourdieu, P.; Wacquant, L., 1995, 83).

<sup>4</sup>Las características y condiciones en que fue aplicado este instrumento se detallan al inicio del trabajo en la "Introducción".

la muestra fue de nueve personas; el total de alumnos de la gen. 79-83 que lograron permanecer inscritos en ese período (aun considerando ausencias temporales, pero que finalmente pudieron integrarse a los grupos de 8° semestre), fue aproximadamente de 27 personas en el turno matutino y de 25 en el vespertino, por lo que en términos cuantitativos el total de entrevistados conforma apenas un 17.3% de la población total existente en esa época. Sin embargo, en términos cualitativos podemos decir que la muestra conformada involucra un alto nivel de representatividad, en la medida en que permite establecer una serie de características que dan cuenta del espectro de posibilidades (las principales) que revistieron los siguientes aspectos: **a)** bachillerato de procedencia (Colegio de Ciencias y Humanidades, Colegio de Bachilleres, Preparatoria); **b)** sexo (incluye hombres y mujeres); **c)** destinos laborales (docencia, empleo en la burocracia, iniciativa privada, como amas de casa, investigación, básicamente); **d)** trayectoria política (militancia en partidos, dirigencia sindical, pertenencia a organizaciones populares); **e)** trayectoria escolar (alumnos regulares e irregulares); **f)** actitudes frente a los contenidos marxistas (simpatía, fanatismo, indiferencia, incipiente cuestionamiento); **g)** participación en actividades tales como marchas, plantones, mitines, etc. (participación en todas ellas, en algunas, o en ninguna); **h)** consumo cultural (t.v, teatro, cine, libros, revistas, radio, etc.); entre algunos otros. En ese sentido, considero que las características detectadas permiten pensar los procesos que vivieron no sólo los entrevistados, sino el conjunto de los integrantes de la generación 79-83.

### **1. Con respecto al grupo social de pertenencia.**

Los indicadores que se consideraron en este apartado fueron agrupados en dos tipos: a) características socioeconómicas y b) relación con el capital cultural y escolar<sup>5</sup>.

En cuanto al primer aspecto, fueron considerados: la ocupación de los padres, el tipo de vivienda y los ingresos familiares. Así, se encontró que en un 55.5% de los casos el padre laboraba como obrero; mientras que las restantes ocupaciones eran las de comerciante (22%), empleado (11%) y burócrata (11%). Respecto a la ocupación de la madre, en un 66.6% su actividad exclusiva era la de ama de casa, mientras que un 33% trabajaba además fuera del

---

<sup>5</sup> Establezco esta distinción para referirme al capital cultural a nivel social, por un lado, y por otro lado, a las formas y características particulares que adopta éste al interior de la institución escolar.

hogar, como empleada (11%), comerciante (11%) y ventas de productos de belleza (11%).

En lo que se refiere al tipo de vivienda, el 55.5% de las familias de los estudiantes, habitaban viviendas rentadas, en un 22% contaban con casa propia, y otro 22% vivía en casa de familiares (todas las familias habitaban en colonias situadas al noroeste y norte de la cd. de México, tanto en el Distrito Federal como en los límites de éste: La Impulsora, Campestre Guadalupana, Martín Carrera, Unidad C. T. M., Valle de Aragón, Casas Alemán, etc.). El número de personas en promedio, que vivían en una misma casa-habitación, era de 7. En cuanto a la existencia de una habitación-estudio, el 77.7% de las familias no contaban con ella, por lo que sólo el 22% destinaba una habitación para tal fin.

Con respecto a los ingresos familiares, el criterio de delimitación fue bastante abierto, en función de una tipología alto, medio, bajo, sin precisar montos respectivos de la época estudiada. El objetivo de esta sección del cuestionario, era principalmente orientar al ex-alumno hacia una reconstrucción general de la situación económica familiar, más que conocer montos específicos de ingreso. De acuerdo a ello, en un 55.5% de los casos, los ingresos fueron caracterizados como bajos, en un 44.4% como medios, y en ningún caso como altos.

Pasando al segundo bloque de aspectos considerados, se tomaron en cuenta la escolaridad de los padres, los antecedentes escolares de la familia y familiares a nivel superior y el consumo cultural de la familia.

Con respecto al padre, el 88.8% sólo desarrollaron estudios a nivel primaria, de los cuales únicamente el 33% completó ese nivel educativo. En sólo un caso (11%) el padre llevó a cabo estudios a nivel secundaria. En lo que se refiere al nivel de escolaridad de la madre, 77.7% realizó estudios parciales a nivel primaria; mientras que el 22% completó ese nivel educativo.

De los antecedentes familiares (hermanos, tíos, primos, etc.) en cuanto a acceso, permanencia y egreso exitosos a nivel de educación superior, tenemos que sólo en un caso no existía ningún antecedente escolar en ese nivel educativo; mientras que en un 44.4% de los casos algún familiar contaba en esa época con estudios inconclusos; otro 44.4% de los casos existían familiares que habían terminado exitosamente ese nivel educativo de los cuales un 33% había logrado una mejoría laboral asociada a sus estudios a ese nivel.

En cuanto al consumo cultural de estas familias, se puede señalar que el escuchar radio y ver t.v., constituían las actividades privilegiadas pues eran desarrolladas diariamente; en

segundo lugar, la lectura constituía una actividad que sólo en el 33% de los casos se realizaba diariamente, el 22% la llevaba a cabo de forma semanal, el 11% quincenalmente, y el restante 33% no la practicaba. El tipo de publicaciones que eran leídas, eran en primer lugar los periódicos (77.7%), en segundo lugar en un 55.5% de los casos, tanto libros como historietas cómicas y, en tercer lugar, historietas románticas (33%). En cuanto al tipo de emisiones tanto radiofónicas, como televisivas que eran consumidas por estas familias, destacan las musicales en el caso de la radio (88.8%); mientras que en cuanto a las televisivas, los programas deportivos eran los que se consumían preferentemente (88%)<sup>6</sup>.

Actividades como la asistencia al cine, al teatro, a museos, al zoológico, y viajes; a excepción de la primera actividad que era desarrollada en el 66.6% de las familias; las actividades restantes eran realizadas por un menor número, así como con una frecuencia más baja, de éstas la de menor importancia era la asistencia a museos señalada sólo en el 22% de los casos y con una periodicidad que iba de mensual a semestral. Es interesante destacar que en lo que respecta a la asistencia al teatro (55.5%), el teatro Blanquita, destaca como un referente importante, pues del total de quienes asistían al teatro, un 33% lo señaló como el único tipo de teatro al que asistían (otros géneros mencionados fueron el de comedia, musical e infantil). Asimismo, me parece relevante apuntar el que en algunos casos la realización de viajes a la provincia, se daba porque los padres habían emigrado a la ciudad de México, y regresaban cuando menos una vez al año a su lugar de origen<sup>7</sup>. En cuanto al tipo de cine, en un 88.8% de los casos, se trataba de cine comercial, mientras que el restante 22.2% correspondía a emisiones de cineclub; el video no formaba parte del consumo de estas familias.

En base a lo anteriormente expuesto, considero que los estudiantes de sociología de la generación estudiada, formaban parte de familias pertenecientes a grupos sociales que si bien tenían condiciones modestas de vida (carecían en un 77.7% de casa propia; en su mayoría eran asalariados (77.7%) de bajos ingresos; habitaban en colonias populares -en algunos casos se trataba de asentamientos irregulares-; carecían de espacio suficiente en sus viviendas para destinar una habitación como estudio, etc.); ya contaban en un 88.8% de los casos con alguna experiencia de su grupo familiar, respecto a los estudios universitarios, de tal manera que

---

<sup>6</sup> Véase información detallada en el Anexo III, cuadros: 5.2 Televisión, 5.3 Radio, 5.4 Teatro y 5.5 Lectura.

<sup>7</sup> "17.1 {...} me gusta mucho el campo, porque vengo de familia de campesinos {...}" (EntreAP-IE/2/9).

aunque en la mayoría de los casos la formación a nivel superior no se asociaba a una mejoría laboral y económica; el realizar estudios a nivel superior ya formaba parte de las expectativas de estos grupos sociales, aunque de forma incipiente. Por otro lado, en cuanto a las características que nos revela el consumo cultural de estas familias, puedo señalar lo siguiente: la radio, la televisión, el cine y el teatro, eran percibidos básicamente como medios para una recreación en la que los usuarios jugaban el papel de meros receptores; programas que demandaban un mayor nivel de elaboración por parte del público; tales como programas de opinión (11%), entrevistas (22%), programas políticos (11%), documentales (22%), teatro político y dramático (00%), por ejemplo, ocupaban un lugar marginal en los programas y/o eventos que consumían estas familias. En cuanto a la lectura, aunque también ésta se orientaba hacia un tipo de lectura fácil (historietas 55.5% -*Memín Pingüin*, entre las mencionadas-, *Lágrimas y Risas* 33%); los entonces estudiantes de sociología constituían una vía para el consumo de otro tipo de textos; tales como libros, periódicos (en algunos casos la familia ya compraba periódicos como *La Prensa*; y el alumno venía a introducir en la mayor parte de los casos el *Uno más Uno*), y revistas de comentario político, en este caso *Proceso*, era el que mayor demanda tenía.

## 2. Trayectoria escolar en la ENEP Aragón.<sup>8</sup>

Con la intención de caracterizar la trayectoria escolar de los ex-alumnos de sociología en su paso por la ENEP Aragón, exploré diversos aspectos para tratar de ubicar de qué forma estos estudiantes de sociología respondieron a las demandas institucionales.

Uno de los puntos considerados fue el de ubicar el número de materias reprobadas (ya sea que hubieran sido cursadas o no presentadas), el 66.6% de los ex-alumnos entrevistados señalaron haber reprobado diversas materias, en promedio estos alumnos reprobaron 6.5 materias a lo largo de los estudios de licenciatura. En el 44.4% de los casos este nivel de reprobación estuvo asociado con abandono temporal de los estudios, por un semestre o hasta un año escolar; debido a la necesidad de trabajar. La incorporación laboral de los estudiantes de los grupos de sociología, en la mayor parte de los casos, obligaba a los alumnos a cambiar del turno matutino al vespertino. Aunque con frecuencia, desde su ingreso muchos alumnos ya trabajaban, especialmente los inscritos en el turno vespertino. Con respecto a los integrantes de

---

<sup>8</sup> Véase Anexo III, "II. Trayectoria escolar en la ENEP Aragón", cuadro 1. Aspectos generales.



la muestra el 66.6% eran trabajadores-estudiantes. Ahora bien, en cuanto a la obtención del 100% de créditos correspondiente a la licenciatura, los plazos para cubrir este porcentaje variaron de 4 (correspondiente a los ocho semestres de la licenciatura) a 9 años. En cuanto a la realización del servicio social el 100% de los entrevistados cubrieron este requisito, en su mayoría al año siguiente de su egreso, esto es el 55.5% lo realizó en 1984, sólo uno de los entrevistados lo cubrió ese mismo año, en 1983; y el resto del grupo, lo llevaron a cabo entre 1986 y 1988. Otro aspecto considerado fue el de la acreditación de los idiomas extranjeros obligatorios, en este rubro se manifestó una gran disparidad en cuanto a los años en que fueron alcanzados los créditos correspondientes: el 33% lo llevó a cabo paralelamente a sus estudios, esto es hasta 1983, el 11% un año después; mientras que el 22% los acreditó cinco años más tarde, en 1988; otro 22% lo cubrió entre 1993 y 1994, esto es, después de 10 a 11 años de haber egresado.

La elaboración del trabajo de tesis, constituyó uno de los focos de atención del cuestionario; ya que ha conformado un momento de resignificación de la formación recibida, en la medida en que impone al egresado determinados requerimientos (teóricos, metodológicos, temporales, etc.), pero asimismo, especialmente, la puesta en juego de una determinada idea de ser sociólogo.<sup>9</sup> En cuanto a los problemas<sup>10</sup> que han atravesado los egresados para la realización de su tesis, sobresalen los de orden laboral con un 55.5% y los psicológicos en un 44.4% de los casos, en tercer lugar se ubican los impedimentos de orden familiar. Es decir, que el desempleo y los problemas asociados a esta situación, así como los compromisos derivados de la integración de su propia familia, han constituido para los egresados de sociología los principales obstáculos para la elaboración de una tesis y la posterior titulación. Otros aspectos como la formación teórica y metodológica, no fueron reivindicados en este apartado como elementos problemáticos para la realización de la tesis; sin embargo, en las entrevistas al evaluar la formación recibida el 88.8% señaló serias carencias con respecto a estos puntos. En general, los egresados han vivido el proceso de la titulación, como un momento de aprendizaje efectivo mucho mayor, en el cual de diversas maneras subsanan algunos problemas derivados de su formación. De los entrevistados, el 66.6% se ha titulado (algunos muy recientemente, los

---

<sup>9</sup> Sobre este punto, volveré más adelante.

<sup>10</sup> Al respecto puede consultarse en el Anexo III, II. Trayectoria escolar en la ENEP Aragón, cuadro 2. Tesis.

últimos dos en 1996)<sup>11</sup>.

### **3 Participación política.**

El tema de la participación política de los entonces estudiantes de sociología, constituye un aspecto de primer orden en esta investigación, pues ha constituido uno de las líneas de significación ordenadoras de las imágenes del ser sociólogo que fueron construidas en el espacio discursivo de la ENEP Aragón. La participación política de los estudiantes de sociología, en algunos casos se desarrolló formalmente al interior de partidos (44.4%), sindicatos (44.4%) y de organizaciones independientes (33%); en general la mayoría (77.7%) ha participado en marchas, plantones, mitines, etc. Es interesante destacar que ninguno de los entrevistados participó en organizaciones estudiantiles. Así, la militancia política de los alumnos de sociología tendía a ser canalizada formalmente en otros espacios; sin embargo, al interior de la escuela se traducían en formas particulares de incorporar la relación pedagógica.

### **4. La importancia del referente sociocultural para entender el “esquema de disposiciones” de los estudiantes de sociología entrevistados.**

En base a lo anteriormente expuesto, podemos señalar que los estudiantes de sociología entrevistados guardaban una relación de relativo distanciamiento con respecto a los estudios de nivel superior, como veremos más adelante su ingreso a la Universidad fue mediado por imágenes difusas al respecto, entre las cuales en diversos casos, una formación profesional no conformaba las expectativas al ingreso (la mínima experiencia del grupo social de pertenencia en parte explica esta situación). Algunos indicios acerca de los *habitus* de estos alumnos, los encontramos al analizar las formas en que percibían (y perciben) la institución escolar; por ejemplo, dado que su ubicación dentro del campo cultural (por su pertenencia a los grupos sociales referidos más arriba) tenía un carácter marginal, su relación con los bienes culturales que circulan en el ámbito universitario había sido muy limitada. De ahí que los esquemas de

---

<sup>11</sup> “En lo que se refiere a alumnos titulados, en el período comprendido entre el 3 de noviembre de 1981 y el 24 de mayo de 1991, tenemos un total de 112. La eficiencia en titulación es, en general muy baja: tenemos alrededor de once titulados por año, aunque en el último quinquenio (1985-1990) el promedio fue de 13.5% mientras que en los primeros cinco años había sido el 9%.” (ENEP Aragón 1994, 28). Véase Cuadro 2. “Tesis, alumnos de sociología de la gen. 79-83 (ambos turnos)”, Anexo I.

percepción, desde los cuales simbolizará y desarrollará una serie de prácticas al interior de la institución escolar básicamente estarán armados en relación a una serie de experiencias desarrolladas en otros ámbitos diferentes al escolar, tales como la experiencia laboral de su familia (como obreros y comerciantes, principalmente), el partido o el sindicato. En ese sentido, cuando estos alumnos decidieron proseguir sus estudios a nivel profesional, carecían de un proyecto en términos académicos; en su lugar, en determinados casos los objetivos del paso por la escuela se vincularon a la búsqueda de una formación política. En otros casos, simplemente la universidad aparecía como detentadora de la cultura (significada como un bien universal) en términos abstractos y se intuía (sin conocer los mecanismos específicos que habría que salvar) que al ingresar a ésta, se abría la posibilidad de movilidad social.

## II. IMÁGENES, MIRADAS, SÍMBOLOS Y FANTASMAS.

El objeto de estudio de esta investigación fue construido tomando en cuenta tres ejes de análisis: el sociológico, el político y el psicoanalítico. Como se argumentó en el capítulo 3, retomo del análisis político del discurso (Laclau y Mouffe 1987, 1990, 1992; Buenfil 1994, 1996) una lógica discursiva de razonamiento, de esta manera la identidad del sociólogo de la ENEP Aragón y los distintos momentos de su constitución, han sido pensados como configuraciones de significado (organizadas de forma relacional, temporal, contingente y abierta) situadas en contextos históricos particulares. Al construir mi objeto de estudio bajo una lógica tridimensional de análisis, he pretendido abordar los procesos de identificación y de constitución de sujetos: primero, como procesos sociales conformados por sujetos ubicados en un entramado social, institucional y cultural específico y por lo tanto con trayectorias singulares (Remedi 1989, Bourdieu 1985, 1995); segundo, entender la configuración identitaria de los sujetos involucrados como un proceso político, donde lo aparentemente natural y necesario, pueda ser leído como el resultado de prácticas de poder, es decir, de articulaciones hegemónicas (Laclau, Mouffe, Buenfil); tercero, pensar al sujeto como producto de interpelaciones exitosas y fallidas, que lo convocan desde su posición de sujeto deseante (Zizek 1992; Dor 1994, 1995; Lacan 1980, 1983). En esa estructura de análisis ubiqué las nociones

de *mirada*, *imagen*, *símbolo* y *fantasma* como categorías intermedias a partir de las cuales pudiera aproximarme a distintos momentos de identificación y de constitución, como sujetos educativos, de los estudiantes de sociología (generación 79-83) de la ENEP Aragón.

### 1. *Miradas, imágenes y símbolos.*

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

En ese plano de análisis, ¿qué ordenamientos simbólicos denotaban las *miradas* que fueron consideradas por los estudiantes de sociología en su búsqueda de plenitud, es decir, de ser sociólogos? ¿Desde dónde construían las imágenes con las que deseaban identificarse? ¿Cuáles fueron las formas de simbolizar su identidad de sociólogos?

#### 1.1 ¿Por qué o para qué estudiar sociología?

En el caso de los integrantes de la generación 79-83 de sociología, la decisión de estudiar esta carrera fue construida desde diversos ordenamientos simbólicos. Por un lado, se trataba de alumnos, de los cuales sólo en un 33% de los casos contaban con experiencias exitosas de su grupo familiar en relación a los estudios de nivel superior; asimismo, el 88.8% eran trabajadores que estudiaban, ya que su pertenencia a grupos sociales que tenían

condiciones económicas limitadas, no les permitían dedicarse exclusivamente a la escuela; por otro lado 44.4% desarrollaba militancia sindical y/o partidista; en el 55.5% de los casos el bachillerato fue cursado en algún plantel del Colegio de Ciencias y Humanidades. De esta manera, parece ser que la decisión de ser sociólogo se produjo en mayor medida en relación a otros espacios sociales diferentes a la institución familiar (sólo se registra un caso en el que hubo orientación familiar hacia la carrera); tales como la escuela (en especial, aunque no exclusivamente, cuando el bachillerato había sido cursado en el CCH), el sindicato y el partido.

1.1 {...} *la inquietud salió desde ... cuando iba en Bachilleres, yo estudié en Bachilleres, entonces ahí hubo una "Introducción a la Sociología", y este, y me gustó el panorama general que nos dieron {...} la verdad mi tirada era siempre quizá una carrera política, una carrera política, pero yo veía en Sociología como una fundamentación mucho más sólida que el dedicarme por ejemplo a Administración Pública y Ciencias Políticas(EntreA1/1).*

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

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

1.3 {...} *había pensado en Historia, pero los planes no, no, no me convencieron {...} luego vi los planes de Sociología y fueron los que más me, me convencieron se, se adecuaban un poco a mi manera de pensar, en la medida de, de mi formación de, de ceceachino ¿no?, entonces por eso, yo pensé que, que la Sociología podría, podría ser mi carrera (EntreA6/1).*

1.1 {...} *la orientación hacia la carrera me la dió básicamente un tío que, estudió {...} a mediados de la década de los 60, él estudió Relaciones Internacionales, y me daba a leer varias gacetas, varias cosas que traía de la Facultad, y entre esas precisamente me orienté mucho a las cuestiones eh, de, sociales, de la Sociología, yo estaba en secundaria cuando aquel entonces {...} me traía más lecturas, me traía propias de la Sociología y*

*empecé a interesarme, a querer ser socióloga {...} en tercer año de prepa {...} un profesor que era el que me dio "Introducción a la Sociología" {...} se percata de la inquietud que tengo por estudiar las cuestiones sociales {...} me dice, "tú serías una muy buena socióloga", entonces como que más me ratifica la idea de ser socióloga (EntreAPI/1-2).*

*2. Llegué más bien por accidente a Sociología, yo venía a Relaciones Internacionales.*

*"E. ¿Tuviste alguna motivación en especial que te haya dicho, bueno, me decido por Sociología, abandono Relaciones Internacionales?"*

*Sí, sí, sí, fundamentalmente como yo era militante político, militante partidista, este, pues obviamente en el campo de la Sociología, pues de hecho es más político ¿no? que las mismas Relaciones Internacionales (EntreAP-IE1/-2).*

*1.3.1 {...} me ha gustado la política, de hecho, en alguna ocasión de mi vida pertencí a un partido político, si de izquierda, entonces parece que la carrera se prestaba {...} me gustaba la política y consideraba que la sociología me podría, pues, ayudar un poco a desarrollarme en ese aspecto {...} la política, para mí fue eso lo que me jaló para sociología, no tanto ser investigador (EntreAP-IE2/2-3).*

En cuanto a la forma de percibir la institución escolar y lo que se esperaba de ésta y de la carrera, es destacable la imagen social de la Universidad como centro cultural (en tanto detentador del capital cultural social), en relación al cual no se vislumbraba una formación para el trabajo, cuestión que coexistía con la ausencia de un perfil profesional definido<sup>12</sup>.

<p>2. Expectativas al ingreso, respecto a la institución escolar y a la carrera.<sup>13</sup></p>	<p>2.1 Ser útil en relación a la sociología. 2.2 Ausencia de expectativas laborales. "<i>{...}yo siempre tuve inquietudes sobre Filosofía {...} me inquietaba mucho la situación política y social {...} en esa Introducción a la Sociología dije, pues aquí está todo este panorama {...}casi no pensaba el para qué y con qué y en qué iba a trabajar ¿no?, simplemente en todo lo que a mí me gustaba yo lo veía ahí concentrado {...} era esa la inquietud, muy general, ajá, y quizá hasta vaga en cuanto a pensar concretamente bueno, en qué iba a concretar y trabajar (EntreA1/1).</i></p>
---	---

<sup>12</sup> Cfr. Capítulo 2.

<sup>13</sup> Este cuadro así como los que a lo largo del capítulo aparecen, muestran una serie de sistematizaciones parciales producidas en la fase final de interpretación de los datos -los cuales fueron construidos a partir de la realización del trabajo de entrevistas, así como en relación a la investigación documental desarrollada-; el conjunto de las elaboraciones producidas fue condensado en un cuadro general denominado: Cuadro 1: "Organización temática en base a la información generada en las entrevistas y en la información documental" (Anexo II), por lo que la clasificación numérica (columna izquierda: categorías; columna derecha: interpretación en base a entrevistas e investigación documental) que aparece en cada cuadro obedece a la organización establecida en el citado cuadro de condensación general.

- 2.3 Recibir una formación de excelencia.
- 2.3.1 Recibir una formación sólida.
- 2.4 Aprender a ser sociólogo (a).
- 2.5 Llegar a ser un profesional de la sociología.
- 2.6 Ingresar a una Universidad con maestros de calidad, y alto nivel cultural y académico. “{...} yo me imaginaba que cuando llegabas a la Universidad, te ibas a topar con gente pues sumamente culta, ¿no?, maestros con calidad (EntreAP-IE2/3).

Los entrevistados en su mayoría, consideraron que la orientación vocacional que recibieron en sus escuelas durante el bachillerato fue muy general y escueta. En cuanto a la carrera de sociología, la información recibida en el medio escolar (básicamente la única referencia al respecto en el 88.8% de los casos) fue muy escasa (alguna conferencia, folletos); asimismo, la propia definición del quehacer del sociólogo y del conjunto de conocimientos y habilidades que debía de tener, fueron asimilados de forma muy vaga.<sup>14</sup> De acuerdo a lo anterior, considero, a manera de hipótesis, que la ausencia de una definición precisa -o cuando menos más informada- de la identidad profesional del sociólogo, constituyó una de las condiciones para que ésta fuera organizada desde el marxismo. Ya que éste proponía un *orden* que estaba disponible en ese momento particular y en condiciones históricas (presencia dominante del marxismo en el plan de estudios de 1976, ciencias sociales en América Latina fuertemente influidas por el imaginario socialista, profesores que formados en la Facultad de Ciencias Sociales y Políticas de la UNAM, tenían una fuerte orientación marxista) que vializaron la ocupación de este espacio discursivo por el marxismo.

13. “E. {...} ¿cuáles eran tus expectativas cuando entraste a la ENEP Aragón?”

13.1 {...} nunca tuve una imagen, o sea, mía como profesional ya titulado, y como sociólogo recién ...; o sea, eso me quedaba muy borrado {...} creo que compartía ese sentimiento con muchos compañeros de esa generación, como que nuestra imagen de sociólogo no era muy clara {...} yo nunca me pensé como un profesional; yo me imaginaba en un, en un partido, militando en un partido y la verdad la Universidad pues era secundario. (EntreA4/9).

<sup>14</sup> Acerca de las percepciones de los ex-alumnos de sociología en relación al perfil profesional del sociólogo puede consultarse el apartado 3.1.1 “Hacia una reconstrucción de los procesos curriculares en la carrera de sociología de la ENEP Aragón, 1979 -1983”, Capítulo 2.

Esta precariedad en cuanto a la definición de la identidad sociológica cobra sentido desde una mirada histórica. Como se argumentó en el capítulo 1, la configuración identitaria de la sociología mexicana mostró una tendencia a ser organizada desde los primeros años de su existencia institucional (con la creación en 1929 del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM), en base a una definición que la colocaba como instrumento o apoyo del desarrollo nacional; es decir, se le otorgaba y exigía un papel protagónico en la resolución de los problemas del país. En ese contexto, la construcción de diversas formas de concebir el ser y el quehacer sociológicos estuvieron atravesadas por ese mandato simbólico. Así, en el período que va de 1930 a 1965<sup>15</sup>, este mandato fue asumido en el marco de una amplia dispersión discursiva, es decir, que predominó una proliferación de articulaciones sobre la emergencia de prácticas hegemónicas; lo que involucró la existencia de una multiplicidad de formas de definir el ser sociólogo, y por lo tanto, la ausencia de una identidad que totalizara el discurso sociológico. En ese sentido, puedo señalar que el carácter ambiguo de toda configuración identitaria prevaleció sobre una definición clara del ser sociólogo. Más adelante, en el período que va de 1966 a 1982, si bien se reconoce la hegemonización del campo sociológico por el discurso marxista (resignificado de forma particular según los contextos específicos)<sup>16</sup>, la organización de la identidad del sociólogo no fue articulada en relación a sus capacidades relativas a conocimientos, habilidades y destrezas a nivel del campo disciplinar (la constitución heterogénea y desigual de este último incidió también de forma importante), sino en base a su posición política. De esta forma, la definición identitaria del sociólogo fue hegemonizada en ese período por lo político, de tal manera que el perfil profesional fue subordinado al político, diluyendo de esta manera los atributos académicos y enfatizando la orientación política; situación que contribuyó decisivamente a una imagen difusa del sociólogo, pues ésta no encontraba su asidero en un campo disciplinar, sino en una pluralidad de estrategias políticas para asumir un mandato simbólico: la transformación social en favor de los explotados.

---

<sup>15</sup>Cfr. Capítulo 1: "Hacia la construcción de una identidad sociológica (1930-1965)", pp. 39-41; y "El sociólogo como intelectual comprometido con las masas", pp. 48-50.

<sup>16</sup>Cabe precisar que el carácter hegemónico operó de manera diferencial según el contexto discursivo específico; ya que si bien desde fines de los setenta este discurso empezó a ser fisurado en el ámbito universitario de C. U.; en otros espacios como la ENEP Aragón, es aproximadamente en la segunda mitad de los ochenta en que el marxismo es desbancado de su lugar hegemónico.



## 1.2 El mandato institucional.

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

8a. Imágenes del ser sociólogo, en la época de estudiantes.	8.1 El sociólogo como alguien que estudiaba “para ayudar a la gente”. 8.2 El sociólogo como un “analista de la realidad social” concreta. 8.3 El sociólogo como agente de cambio social y promotor del mejoramiento de la sociedad. 8.4 El “transformador de la sociedad”. 8.5 El sociólogo como “el militante político, el provocador de conciencias”. 8.6 El sociólogo debe apoyar e intervenir en favor de las “masas”. 8.7 El sociólogo como militante partidista, su formación universitaria debía estar subordinada a su militancia. 8.8 El sociólogo cuya formación debía de estar prioritariamente orientada a la práctica, para la intervención.
---	--

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

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

9.1 {...} *yo desde CCH curiosamente también en CCH el corte, el corte era totalmente marxista ¿no?, la ideología, la tendencia, la corriente, era totalmente marxista, todos eran marxistas (EntreA5/5).*

Por otro lado, aquellos egresados de Bachilleres y de Preparatoria, no tenían ese nivel de proximidad con el discurso marxista, de tal manera que la definición de una imagen de

sociólogo se conformó en referencia a otros sistemas de significación. Por ejemplo:

2.1 Pues la imagen, la primera que tuve de un sociólogo, la tuve gracias a la lectura de un libro que ... de Gabriel Careaga que se llama Mitos y fantasías de la clase media en México. Y lo primero que yo percibi de un sociólogo es que debe ser un analista de la realidad (EntreA4/2).

Ahora bien, ¿qué es lo que la institución escolar le demandaba a los entonces estudiantes de sociología? Por un lado, se produjo una *realidad curricular* (De Ibarrola 1995)<sup>17</sup> en la que el marxismo operó como ordenador de los procesos que se generaron en torno al plan de estudios de sociología; por otro lado, la relación entre alumnos y responsables de la carrera en ese período tendió a ser de indiferencia y descuido por parte de estos últimos y de enfrentamiento por parte de los primeros (este aspecto constituyó uno de los rasgos identitarios de los estudiantes de sociología en el contexto institucional de Aragón, en la época estudiada).

6. Percepciones en torno a las autoridades de la época. Relación autoridades-alumnos.	6.1 Muy poca comunicación con los estudiantes (contadísimas excepciones). 6.2 Desconocimiento de quiénes estaban al frente de la Coordinación y de la carrera. 6.3 Escaso impulso a las actividades académicas <sup>18</sup> (se reconocen algunas excepciones). 6.4 Actitud de recelo por parte de los estudiantes: “en ese tiempo te digo que estás reacio a todo lo que es oficialista, a todo lo que es este, dirección, a todo lo que es jefes, a todo lo que es burocracia”. (EntreA5/13). 6.5 La administración, espacio de poder y privilegios. La grilla burocrática. 6.6 Gran capacidad de control de los estudiantes por parte de las autoridades.
---	--

<sup>17</sup> La noción de *realidad curricular* junto con la de *estructuras curriculares* han sido retomadas del trabajo de De Ibarrola, M. (1995) *Repensando el currículum* (Documento DIE 9). México: DIE-CINVESTAV. Por *realidad curricular* se entiende: “el interjuego de elementos educativos y psicológicos, y de sectores sociales y políticos, variados y complejos que coinciden en la institución. Este interjuego abre posibilidades, igualmente variadas y complejas, aunque no necesariamente estructuradas, de acceso al conocimiento que están legitimadas por su existencia misma.” (p. 3). Esta concepción fungió como ordenadora para el análisis del plan de estudios de la licenciatura en sociología de 1976, de la ENEP Aragón/UNAM; el cual fue contextualizado en relación a las condiciones institucionales del período estudiado (Capítulo 2: “Propuesta institucional y realidad curricular, en la formación de los sociólogos de la ENEP Aragón).

<sup>18</sup> En el cuadro 1. “ENEP Aragón/UNAM Eventos académicos del área de Ciencias Políticas (Sociología, Periodismo y Relaciones internacionales) y Economía”, Anexo I se encuentra organizada la información al respecto.

- 6.7 Apatía por parte de las autoridades hacia la carrera. Respuestas sólo frente a la presión estudiantil.
- 6.8 Numerosos cambios en la Coord. de C. P.: lucha por el poder.
- 6.9 Debilidad grupal para negociar con las autoridades (cambios de maestros, se mencionan).
- 6.10 Actitud de enfrentamiento por parte de los alumnos hacia las autoridades: “quizás por lo de la novatez, no nos acercábamos tanto a las autoridades, más bien las enfrentábamos”. (EntreAP-IE2/8).
- 6.11 Desinterés de la institución hacia la carrera: “nos vió con desdén {...} la escuela vió mal a los sociólogos”. (EntreAP-IE/1/16).

Como puede observarse en relación al cuadro anterior, si bien los estudiantes de sociología de la gen. 79-83, tendían a adoptar actitudes de enfrentamiento frente a las autoridades del plantel, dicha situación no logró desembocar en la organización de un proyecto académico-político definido, de tal suerte que estas formas de contestación no lograron cristalizar en modos de participación efectiva en el desarrollo de la carrera y de su propio proceso de formación.

En ese marco los mensajes institucionales estaban caracterizados por la ambigüedad<sup>19</sup>: en un sentido el significado hegemónico asociado al marxismo lo constituía la idea de “praxis”, la cual implicaba conocimiento crítico y acción política conjuntados para una transformación social; ahora bien, las acciones y actitudes de los funcionarios responsables de la carrera tendían a proponer a los estudiantes una actitud de pasividad. Mientras el marxismo les proponía un papel protagónico en la historia; el mensaje de la administración los ubicaba en una posición marginal con respecto a otras carreras como Derecho o Ingeniería, a las cuales se prestaba mayor atención y recursos.<sup>20</sup> Por su parte, muchos profesores reforzaban esta propuesta, al mostrar improvisación, desconocimiento y desinterés en cuanto a su práctica pedagógica (aunque también había profesores de gran dedicación y calidad académica, éstos fueron la excepción); sus condiciones laborales, como la inseguridad en el empleo, el reducido número de horas, la ubicación de la escuela y los bajos salarios, propiciaban tales situaciones.<sup>21</sup>

<sup>19</sup> Existe de por sí una ambigüedad inherente a todo mandato simbólico, en la medida en que este no puede ser asumido plenamente por el sujeto. Cfr. Capítulo 3: apartado 2.1.3 “¿Qué quiere el Otro de mí?”.

<sup>20</sup> En el Capítulo 2 se plantean las condiciones institucionales que enmarcaron el desarrollo de la carrera en el período estudiado.

<sup>21</sup> Sobre las características de los profesores de la época puede consultarse el Anexo II, cuadro 1: “Organización temática en base a la información generada en las entrevistas y en la investigación documental”, apartados 9a y

¿Cuál fue la respuesta de los sujetos educativos en vías de constitución? ¿Qué tipo de grupos conformaron? ¿Qué modelo de identificación de los dos propuestos, resultó más o menos exitoso? Las formas de identificación que fueron constituyendo la identidad sociológica de los estudiantes de la generación 79-83, se manifestaron en la gran fragmentación de los grupos de sociología, en la lucha por el liderazgo<sup>22</sup>, la participación política, las formas de asumir los contenidos de enseñanza, la inquietud académica y la apatía, etc.

4. Características de los grupos de sociología de la época.	<p>4.1 Gran fragmentación de los grupos.</p> <p>4.2 Pugnas al interior de los grupos por el liderazgo.</p> <p>4.3 Diferencias en cuanto al turno. En el matutino, mayor dedicación a la vida académica en función del tiempo disponible; en el vespertino la mayor parte de estudiantes eran trabajadores a la vez.</p> <p>4.4 Incapacidad para gestar una organización política ni académica que fuera capaz de llevar a cabo determinados proyectos.</p>
11. Participación política de los estudiantes de sociología.	<p>11.1 Militancia partidista: PRT, PC, (después) PSUM.</p> <p>11.2 Alto nivel de politización que generó gran división al interior de los grupos, lo cual impidió el desarrollo de proyectos.</p> <p>11.3 Militancia en diversas organizaciones: Unión Nal. de Organizaciones Bolcheviques, UPOME, CONAMUP; <i>“había mucha variedad y había mucho divisionismo”</i> (EntreA/4/9).</p> <p>11.4 Grupos políticos sin capacidad de autocritica y con una visión muy limitada.</p> <p>11.5 Debilidad de las organizaciones políticas estudiantiles.</p> <p>11.6 Los grupos de sociología más activos que el resto (a excepción de los de Economía), sin embargo su participación fue muy limitada.</p> <p>11.7 Escasa vinculación con los alumnos de otras carreras, e inclusive entre los alumnos de sociología de la tarde y de la mañana.</p>

Es necesario precisar que el juego identificatorio de los sujetos implicados en este proceso, fue construido por éstos en el entrecruzamiento de una diversidad de líneas de significación ; de esta manera, la simbolización de una forma de ser sociólogo, fue configurada a partir de una pluralidad de imágenes construidas en relación a diversos espacios discursivos (escuela, sindicato, partido, familia). Ahora bien, de entre ellos la escuela constituye un espacio institucional fuertemente sedimentado, el cual ha generado una serie de mecanismos de

9b.

<sup>22</sup> Una interpretación de esta característica desde el enfoque psicoanalítico de los grupos según Anzieu (1986) se ofrece en el Capítulo 3: apartado 4: “El grupo y la institución dos lugares en los que el proceso identificatorio se apuntala.”

legitimación que sostienen y reproducen su carácter institucional (Berger y Luckmann 1978); en ese contexto la escuela es detentadora de la autoridad -socialmente reconocida y legitimada- para educar. Sin embargo, en el caso de los sociólogos de Aragón, la incorporación al orden escolar, manifestó diversos puntos de conflicto que reflejaban el rechazo a la normatividad y a diversos mecanismos de legitimación, tales como las prácticas existentes en el proceso de certificación y la obtención del título de licenciado en sociología; cuestión última que fue significada como un trámite más, que lejos de constiuir el momento cumbre de la formación recibida, más bien ha sido vivido en diversos casos como un obstáculo al desarrollo académico y laboral, y como una forma de control político.<sup>23</sup>

17.2 {...} *tuve problemas ahí en la escuela {...} la idea que tienen las autoridades de tesis, es un trabajo de doscientas páginas con cincuenta libros, su bibliografía {...} la idea origina es que una tesis es una propuesta, una, como dice la palabra una tesis tuya en relación a un tema. Y como que en la escuela siempre se concibió a la tesis como un trabajo escolar, un control de lectura mucho más amplio y con muchos autores citados. Y ... si hay menos ideas tuyas mejor {...} yo tuve que obedecer todas las reglas del juego {...} tuve que citar a muchas personas {...} cumplir con el mínimo de hojas que, que te piden {...} Pero, finalmente te das cuenta que {...} nadie lee tu trabajo, eh, que los sinodales poco les interesa; no sé, porque no son una planta de profesores, este, integrada; no les interesa discutir ideas contigo {...} yo invité a los profesores, a los sinodales a que nos reuniéramos y discutiéramos {...} quise hacer hacer eso y nadie aceptó {...} no les interesaba las cuestiones de fondo, sino que cumplieras con los requisitos formales. (EntreA4/11-12).*

26.3 {...} *hay mitos {...} alrededor de la tesis {...} vas a hacer la tesis pero no te vas a doctorar, tu tesis tiene que ser algo sencillo, y mi presión en un principio es, es social {...} la sociedad te impone hacer esto {...} se supone que si tú terminas una carrera ya estás apto porque ya cubriste tus materias, ya es un papel que te pide el sistema en el que tú estas viviendo {...} pues tú dices, es político, a lo mejor es más político que otra cosa ¿por qué?, pues porque, está limitando mucho ¿no?, se supone que ya cubriste tus 36 materias {...} ya estás apto para terminar, para desarrollarte en un campo profesional, y lo demás es para limitarte porque, porque si todos van a estar titulados va a haber más broncas. (EntreA5/18).*

---

<sup>23</sup> De acuerdo con Granja (1992) considero al proceso de certificación y a la obtención del título como parte de los mecanismos de legitimación de la institución escolar: "Mientras el proceso de certificaciones valoriza los aprendizajes parciales que van siendo alcanzados conforme se recorren los diferentes cursos y asignaturas de un mapa curricular, el título sanciona y valora la globalidad de aquellos aprendizajes y los integra como 'formación adquirida' en una determinada área de conocimientos." (p. 9).

La adopción del marxismo como referente de identificación también ha incidido en la percepción de la tesis básicamente como un trámite que enfatiza lo normativo sobre lo analítico.

29.2.1 {...} *mi título, pues mi título va a ser este, "pues déjame revisar porque está en la, está en la, en la lista de, de, de, que están repetidos o no están repetidos", bueno pues de qué se trata ¿no?, pues que tiene que tener 40 libros mínimo de bibliografía, pero ¿dónde está?, ¿dónde dice? {...} entonces bueno, de qué se trata pues yo puedo hacer trampas y pongo ochorromil libros y los justifico que los hice y no los hice, este, doy un título diferente y me fusilo una tesis y este, y es el título diferente ¿no? {...} y como marxista dices bueno adónde está la, el, el, lo analítico y lo crítico ¿no?, o lo dialéctico, una interacción entre las cosas ¿no?, que haya una interacción entre tú, autoridad, y yo alumno, no la hay {...} más bien es una interacción entre pura administración pero lejos del alumnado. (Ibid., p. 21).*

En suma, planteo que la conformación de un polo de identidad profesional, en tanto sociólogos, de los sujetos implicados en este proceso, se desarrolló en la tensión permanente entre el orden institucional propuesto por la escuela ( con una serie de significados y representaciones legítimos) y diversas líneas discursivas , tales como el marxismo, la militancia partidista, el sindicato y el espacio laboral. Cabe precisar que esta tensión se ha producido de manera diferencial según la ubicación social y la biografía personal de cada sujeto, por lo que se reconoce una diversidad de grados y momentos en cuanto a la formas específicas en que esta tensión ha atravesado el proceso identificatorio de los sociólogos de Aragón.

En ese contexto, la formación escolar de los estudiantes de sociología se produjo en el marco de esa tensión, dando lugar a diversos procesos de resignificación del orden escolar. Una de las formas en que esta resignificación operó fue en relación a la certificación, la cual no era asumida en muchos casos como un parámetro válido para legitimar el conocimiento adquirido, de tal manera que las calificaciones (en tanto símbolos<sup>24</sup> del desempeño escolar, que ubican a los alumnos de acuerdo a una determinada jerarquía), eran desprovistas de su significación instituida por la escuela, siendo consideradas como un mero "trámite". Asimismo, los símbolos

---

<sup>24</sup> "Una organización dada de la economía, un sistema de derecho, un poder instituido, una religión, existen socialmente como sistemas simbólicos sancionados. Consisten en ligar a símbolos (a significantes) unos significados (representaciones, órdenes, conminaciones o incitaciones a hacer o a no hacer, unas consecuencias - unas significaciones, en el sentido lato del término) y en hacerlos valer como tales, es decir hacer este vínculo más o menos forzado para la sociedad o el grupo considerado." (Castoriadis 1983, 201).

del “profesionista universitario”, tales como vestir formal, arreglo cuidadoso y el uso de determinado vocabulario (que diera cuenta de su apropiación del capital cultural social, según la visión de los detentadores de éste); fueron subvertidos para dar lugar a una simbolización del sociólogo que diera corporeidad a una imagen<sup>25</sup> de éste como “defensor de los oprimidos”, “luchador social”, “de quien está con las masas”, etc. De esta forma, el cabello largo, el uso de huaraches y pantalón de mezclilla, el morral y/o los libros bajo el brazo; así como, el uso de expresiones como: “compañeros” (en relación a estudiantes y profesores, éstos últimos no ocupaban el lugar de la autoridad y por ello eran representados en relación al mismo significante), “plenaria” (para referirse a una clase normal), “burgués” (término usado peyorativamente para establecer una demarcación entre quienes estaban del “lado del pueblo” y los opresores; su uso iba desde conversaciones extra-clase, en pláticas amistosas, hasta en las discusiones académicas más acaloradas), etc.; constituían un universo simbólico específico que circulaba a través de la institución escolar. Este juego de significación estaba alimentado desde el discurso marxista, el cual lo proveía de coherencia y plenitud al señalar un punto de llegada: el comunismo. “1.3 {...} mucho el interés de nosotros de cargar El Capital de leer El Manifiesto del Partido Comunista de sentirnos comunistas ¿no?” (EntreIE3/1).

Por otro lado, sobresalen algunos momentos de conflicto entre el desempeño laboral y la formación escolar atravesada por el marxismo; en algunos casos, esta relación llegó a construirse como antagónica (este aspecto será desarrollado en líneas posteriores).

## **2. El marxismo: sustento ideológico de un ideal de sociólogo como agente del cambio social.**

La capacidad de interpelación de un determinado discurso -en tanto sistema de significación-, está directamente relacionado con la posibilidad de fantasmaticización del mismo por parte del sujeto interpelado. ¿Que quiero decir con esto? Propongo -siguiendo a Zizek-, que el proceso identificatorio de los sujetos y su constitución como tales, supone la posibilidad de que el discurso que interpela pueda operar en el individuo como una especie de “marco estructurante del deseo”.

---

<sup>25</sup> “{...} lo imaginario debe utilizar lo simbólico no sólo para ‘expresarse’, lo cual es evidente, sino para ‘existir’, para pasar de lo virtual a cualquier otra cosa más {...}” (*Ibid.*, 219-220).

Se trata de pensar al sujeto como atravesado por la falta, misma que lo constituye y lo escinde permanentemente<sup>26</sup>. En ese contexto para poder *ser* el sujeto tiene que recubrir esa falta -hacerla operante-, en un doble movimiento que a la vez que lo sujeta a un ordenamiento simbólico, también lo distancia al fisurar éste a través de la ideología, entendida ésta como una construcción de la fantasía (fantasmática). Ya que la asunción de un determinado mandato nunca logra ser totalmente plena, siempre hay un residuo, un resto que alude a la popio incompletud del Otro.<sup>27</sup>

La ideología no es una ilusión tipo sueño que construimos para huir de la insoportable realidad; en su dimensión básica es una construcción de la fantasía que funge de soporte a nuestra "realidad": una "ilusión" que estructura nuestras relaciones sociales efectivas, reales y por ello encubre un núcleo insoportable, real imposible {...} La función de la ideología no es ofrecernos un punto de fuga de nuestra realidad, sino ofrecernos la realidad social misma como una huida de algún núcleo traumático, real. (Zizek 1992, 76).

Pensada desde esta perspectiva, la ideología constituye una especie de bisagra entre el inconsciente y la consciencia; que al estructurar "las relaciones sociales efectivas", hace emerger el deseo al mismo tiempo que lo enmascara, que encubre lo Real de nuestro deseo.

En ese contexto, propongo la hipótesis de que los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón (gen. 79-83) asumieron ideológicamente -en los términos expuestos más arriba- la propuesta marxista de *praxis*<sup>28</sup>. En ese sentido, considero que este discurso logró efectivamente interpelar a los entonces estudiantes de sociología y conformar su identidad en tanto

---

<sup>26</sup> La idea de "sujeto en falta", constituye una de las premisas del análisis político del discurso, su fundamentación ha sido recuperada del psicoanálisis lacaniano. En el Capítulo 3, se desarrolla más ampliamente este punto: Cfr. sección II. "Entramado conceptual".

<sup>27</sup> "{...}" la tesis básica de Lacan, al menos en sus últimas obras, es que el sujeto tiene posibilidad de obtener algún contenido, una especie de consistencia positiva, también fuera del gran Otro, la red simbólica enajenante. Esta otra posibilidad la ofrece la fantasía: haciendo equivalente al sujeto a un objeto de la fantasía". (Zizek 1992, 77).

<sup>28</sup> Retomo la propuesta de A. Sánchez Vázquez, respecto a esta noción. Este autor distingue diversos tipos de praxis, pero las que vincula directamente al planteamiento de Marx son la "praxis política" y la "praxis revolucionaria": "La praxis política, en cuanto actividad práctica transformadora, alcanza su forma más alta en la praxis revolucionaria como etapa superior de la transformación práctica de la sociedad. En la sociedad dividida en clases antagónicas, la actividad revolucionaria permite cambiar radicalmente las bases económicas y sociales en que se asienta el poder material y espiritual de la clase dominante, e instaurar así una nueva sociedad. El agente principal de este cambio es el proletariado a través de una lucha consciente, organizada y dirigida, lo que presupone la existencia de un partido que eleve su conciencia de clase y trace claramente los objetivos de esta lucha, su estrategia y su táctica, que organice las fuerzas y las dirija." (1973, 165-166).



sociólogos<sup>29</sup>.

Ahora bien, este sueño ideológico de qué forma articulaba la “falta” de los sujetos implicados en este proceso ¿Qué enmascaraba y a la vez hacía circular? ¿Qué fantasmas recorrían su espacio discursivo?

La ideología es concebida por los sujetos como una serie de creencias que puede adoptar plenamente, o por el contrario, en un determinado momento, dejar de lado. Sin embargo, en ninguno de los dos casos la ideología -entendida como sueño- opera de esa manera. Por un lado, su efectividad interpelatoria, reside en su propia incompletud, es decir, en la imposibilidad de ser asumida plenamente por el sujeto, y es justamente la permanencia de un residuo o resto lo que asegura “la sumisión del sujeto al mandato ideológico”. Por otro lado, cuando una persona pretende desechar una ideología que visualiza como “irreal” o “ficticia”, no basta con pretender deshacerse simplemente de sus “prejuicios ideológicos, pues el núcleo que hace funcionar un sueño ideológico se encuentra más allá de la consciencia - articulando esta última. Por ello, “la única manera de romper el poder de nuestro sueño ideológico es confrontar lo Real de nuestro deseo que se anuncia en este sueño”. (Ibid., 79).

En las enunciaciones de uno de los ex-alumnos de sociología entrevistados, aparece este juego entre la negación ideológica y su efectividad operante, gracias a esta negación.

6.3 “E. {...} en la formación que recibiste aquí {...} ¿era importante el discurso marxista, los contenidos marxistas, la enseñanza del marxismo en general?”

*Sí, en teoría, sí, en la, en la práctica no, no, no, en la práctica no, porque el, el marxismo nos, nos, nos horma con, y exagerando un poco es el sueño de, de poder vivir bien con poco y cuando estás en, en la acción de, de, de la actividad de tu trabajo, ves que te va consumiendo el, el contexto que estás viviendo ¿no?, o sea, hay otro ritmo de vida que es diferente al, a lo que estás leyendo en los libros, y el marxismo poco, poco te ayuda ¿no?, te ayuda mucho porqueee, te enseña un poco a discernir entre lo que está pensando aquél y le llevas un poco de ventaja {...} estás hablando a veces con alguien que no sabe realmente lo que está haciendo {...} en un sistema de producción, y tú sí sabes. (Entrevista tipo A, no. 6, p. 5).*

---

<sup>29</sup> Cabe recordar que la noción de identidad que propongo, la retomo del análisis político del discurso y supone un sistema de significación abierto, relacional, de carácter temporal y contingente. Por ello, si bien esta investigación se focaliza en el polo de identificación que podemos llamar “profesional”, la identidad de éste se define en relación diferencial con respecto a sus otros polos identificatorios (como integrante de una familia, como mexicano, como perteneciente a determinado género, como madre, como sindicalista, etc.). Asimismo, se considera que las relaciones entre unos y otros involucran con frecuencia contradicciones.

El éxito de una ideología se manifiesta “cuando incluso los hechos que a primera vista la contradicen empiezan a funcionar como argumentaciones en su favor.” (Ibid., 80).

## 2.1 El juego interpelatorio.

¿A través de qué formas la idea marxista de *praxis* fue configurada como punto de anudamiento que dotó de significado a una forma de *ser* sociólogo? ¿Cuál fue el proceso a través del cual *una* forma de concebir la identidad sociológica se erigió como *la* identidad? Como se argumentó previamente (capítulos 1 y 2), el discurso de la carrera de sociología de la ENEP Aragón en el período considerado, se conformó como un proceso sobredeterminado por una pluralidad de procesos y condiciones históricas: la “sociología dependientista” (cuyo núcleo organizador y de desarrollo lo constituyó el Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM; la inmigración de intelectuales sudamericanos de izquierda favoreció el desarrollo de este enfoque; asimismo, esta línea de pensamiento implicó la hegemonía teórica, política e ideológica del marxismo); el proyecto de “modernización autoritaria” del soberonismo (descentralización, creación de ENEP’s, organización “matricial” carrera/departamento); masificación (incorporación de nuevos grupos sociales a la educación superior; integración espontánea de recién egresados a la docencia) y politización en la UNAM (sindicalismo universitario; organización estudiantil; partidos políticos). Este conjunto de aspectos al imbricarse con los elementos locales: administración, profesores, condiciones materiales, ubicación del plantel, características socio-culturales del alumnado, etc., fueron constituyendo dinámicas particulares que conformaron la identidad de la Escuela. En ese marco, en la carrera de sociología, como espacio institucional específico, se construyó una discursividad particular; es decir, una configuración de significación específica. En ese contexto, la construcción de una identidad de sociólogo, en el caso de los estudiantes de la generación 79-83, fue el resultado por un lado, de un conjunto de relaciones en función de la ubicación social y cultural de estos sujetos (la identidad sociológica fue construida relacionamente con respecto a sus otros referentes de identificación: hijos de familia, militantes partidistas, trabajadores, padres de familia, etc.); y, por otro lado del juego significativo que hegemonizó<sup>30</sup> y por tanto dotó de una

---

<sup>30</sup> La noción de “hegemonía” que se ha considerado en este trabajo (retomada del análisis político del discurso) supone la imposibilidad de una cobertura total y plena de sentido, pues se considera que una determinada articulación hegemónica siempre involucra fisuras que abren la posibilidad de nuevas articulaciones. En ese

serie de significados particulares al ser sociológico que fue instituido en relación al espacio discursivo de la carrera de sociología. Ahora bien, ¿a partir de qué prácticas educativas fueron convocados a asumirse como sociólogos, los estudiantes de esa época? La práctica educativa privilegiada en este proceso, fue la pedagógica; la cual se fue armando en relación a dos *estructuras curriculares* (con respecto al plan de estudios de 1976), las que puestas en movimiento y en relación con los procesos locales, constituyeron una realidad curricular significada hegemonícamente desde el marxismo.<sup>31</sup>

<p>13. La enseñanza de diversas corrientes teóricas. La presencia hegemónica del marxismo, a lo largo de los ocho semestres que integran el plan de estudios.</p>	<p>13.1 Predominio teórico e ideológico del marxismo que desde el Tronco Común, ubicó a las demás corrientes como no válidas: <i>“como llevábamos esta línea marxista, se veían así casi, casi como de paso, como de relleno, y quizá hasta de forma despectiva”</i>. (EntreA1/2).</p> <p>13.2 El funcionalismo, interaccionismo simbólico, la Escuela de Frankfurt, etc.; fueron abordadas de forma muy superficial y estigmatizada, desde una interpretación del marxismo ligado a la lucha de clases y la crítica radical-excluyente de cualquier teoría que no pusiera al centro del análisis social ese aspecto.</p> <p>13.3 En los Seminarios de Opción Vocacional (correspondientes a 6°, 7° y 8°), la presencia del marxismo, también fue la constante. Sin embargo, hubo ligeras variaciones en relación a la formación del docente de cada área.</p> <p>13.4 El funcionalismo aparece ante los estudiantes como algo novedoso ante el predominio excluyente del marxismo: <i>“por ahí alguna profesora {...} nos trae la novedad, en aquél entonces ella estudiaba la maestría, la novedad que es el funcionalismo, la novedad obviamente para aquí, porque ya para ese entonces ya no era nada novedad”</i>. (EntreAP1/2).</p> <p>13.5 El panorama teórico en sociología era percibido por los estudiantes dividido en dos campos antagónicos: marxismo VS funcionalismo; en esa pugna la toma de partido era a favor del primero. <i>“{...} los profesores, todos nos enseñaron, este, marxismo {...} Todos se basaban en textos marxistas y incluso cuando vimos el estructural-funcionalismo {...} siempre nos los presentaban como los villanos de la película; siempre eran los villanos que con sus ideas malévolas querían integrar al ser humano al sistema”</i>. (EntreA4/4) <i>“{...} pareciera ser que efectivamente el funcionalismo no sirve, y nos vamos con la idea de que, el, el marxismo es la teoría a seguir, la teoría a aplicar a la realidad, y pues bajo esos parámetros salí, egresé de aquí de la Universidad”</i> (EntreAP1/2).</p>
<p>14. Impartición y recepción de contenidos y textos</p>	<p>14.1 El enfoque marxista prevalecía en la práctica docente de los profesores de la época. En el caso de los más jóvenes sobre todo, la forma de impartición era de manual.</p>

sentido, aquéllos juegos de significado que son excluidos y que permanecen en los márgenes, no desaparecen sino conforman los límites o fronteras a partir de los cuales la configuración resultado de la práctica hegemónica puede ser entendida.

<sup>31</sup>El enfoque curricular que se ha trabajado en esta investigación (De Ibarrola 1995), enfatiza el carácter de instituido e instituyente que involucra todo proceso curricular; en ese sentido, puede pensarse el currículum como “currículum hipotético” en sentido amplio (Remedi 1997).

marxistas. Profesores y alumnos.

14.2 La actitud de los alumnos variaba. La mayoría se mostraba sumamente interesado en abordar este tipo de contenidos y bibliografía - se reconoce que en algunos casos el interés y recuperación del marxismo lindaba con el fanatismo-; también había los que simplemente lo aceptaban porque formaba parte del plan de estudios; y, en menor medida -sobre todo en los últimos semestres- aquéllos que empezaban a cuestionarse la validez de este esquema explicativo y buscaban otras perspectivas. "{...} en ese tiempo {...} un grupo de nosotros pues ya como que no éramos tan marxistas como antes {...} empezamos a leer existencialismo, empezamos a leer poesía, literatura {...} Octavio Paz, por ejemplo. (EntreA4/14).

14.3 Para los egresados del CCH, ya había una aproximación fuerte con el marxismo y tenían una disposición hacia éste, que iba de favorable a considerarlo como el único enfoque válido.

14.4 La militancia partidista, sindical y en diversas organizaciones por parte de estudiantes y maestros, acrecentaba - a veces en grado extremo- el interés por abordar esta perspectiva en clases.

14.5 En la mayor parte de los casos, la recepción del marxismo por parte de los estudiantes se producía sin ningún cuestionamiento o análisis profundo del mismo. "{...} el grupo sí, en general sí recibía los contenidos marxistas, pues, de buen modo, cómo le podríamos llamar, o sea, los aceptaba simplemente {...} yo pienso que sí recibíamos los contenidos pasivamente, sin hacer crítica porque no conocíamos mucho, de otras corrientes o de otras escuelas, para mí si los, si los recibíamos sin ninguna crítica." (EntreAP-IE2/6-7).

14.6 El tipo de abordaje del marxismo invalidaba, en la mayor parte de las ocasiones, otros enfoques sociológicos, ya que se consideraba como punto de partida que la perspectiva marxista constituía la línea teórico-política a seguir por los sociólogos de la época. Inclusive dentro del mismo marxismo, desarrollos teóricos como los de la escuela de Frankfurt eran minimizados: "{...} recuerdo que los profesores de la ENEP Aragón nos hablaban {...} de los que son de la Teoría Crítica, como revisionistas del marxismo, todos los de la escuela de Frankfurt y este, y hablaban de, de una forma, este peyorativa contra ellos ¿no?" (EntreA5/6).

14.7 El tratamiento del marxismo que predominaba era manualístico y dogmático ("Fue muy dogmático la, la difusión del marxismo en la escuela realmente." EntreAP-IE/1/13) la revisión más profunda que sólo fue planteada excepcionalmente por algunos profesores se enfrentaba a un alumnado al que no se le había formado en las habilidades necesarias para practicar una forma de lectura más rigurosa: "estar acostumbrados a leer autores muy fáciles, muy sencillos que nos daban: Rius Marx para principiantes {...} llegamos a ver un Marcuse ¿no?, que era muy pesado para mí {...} autores muy difíciles de entender" (EntreA5/6).

14.8 Una pluralidad de formas de concebir el marxismo por parte de los profesores: "{...} todos los maestros tenían su marxismo propio ¿no?, muchos le daban una importancia más a las clases sociales, a la lucha de clases; muchos le daban más importancia a ..., a hacer cuadros, cuadros de, de, grupos de cuadros para poder este, trabajar sindicalmente {...}" (Ibid.).

De acuerdo a lo expuesto en los cuadros anteriores, puedo señalar que los procesos curriculares generados a partir de la imbricación entre el plan de estudios, su resignificación por parte de docentes y estudiantes, así como por la “micropolítica” de la carrera de sociología conformaron una clara hegemonía del discurso marxista construido localmente. Así, la construcción discursiva de la carrera de sociología tendió a estar configurada en dos campos antagónicos, de entre los cuales el organizado por el marxismo logró constituirse como hegemónico, produciendo una serie de exclusiones a diversos niveles: de otras corrientes teóricas, de actitudes, valores, formas de comportamiento, etc. Y en ese sentido apuntó al establecimiento de una frontera entre el “ellos” y el “nosotros” (Arditi 1994), donde estos últimos definían nodalmente su identidad en torno a la idea de una agencia orientada hacia la transformación social.

Otras prácticas educativas importantes fueron las producidas en relación a la militancia en partidos, sindicatos y otras organizaciones, por parte de algunos alumnos (aunque también se daba en el caso de los profesores, no hay evidencias de que éstos orientaran explícitamente a los alumnos hacia actividades de este tipo); asimismo, las actividades desarrolladas en el ámbito laboral.

*6.1 {...} el sociólogo era de hecho casi un militante político así lo defini completamente con, en relación a esa formación que yo ya venía teniendo en cuanto, como fui militante político: pertenecía al Partido Comunista, fui dirigente; entonces eso me orilló a ser más dogmático {...} entonces yo pensaba que el sociólogo es el, efectivamente, el militante político, el provocador de consciencias, el que está dispuesto en base a la tesis marxiana de -sobre Feuerbach, la onceava- de cambiar, transformar. (EntreAP-IE/1/14).*

Es importante precisar que se distinguen diversos momentos identificatorios en relación a las trayectorias singulares de los entrevistados; de esta manera, se pueden ubicar momentos de “dislocación” identitaria, de “apertura” y de “cierre”, en los que se entrecruzaron distintos referentes de significación (se cuenta con información relativa a la militancia y el desempeño laboral) entre los cuales la formación sociológica adquirió un peso diferencial, según el momento histórico del sujeto.

*15.1 {...} bajo esa doctrina que abrigué {...} del materialismo {...} rompí, en parte con*

*la forma tradicional o dogmática {...} rompí con el Partido Comunista; pero entré más en mi ese sentimentalismo mesiánico ¿no? buscar el trabajo ... eh ... político en el sector obrero ¿no? Y entonces enfoqué ahí mis baterías a dedicarme a ser un militante sindical {...} ese fue el giro importante que empecé a dar ahí, bajo ya otra perspectiva, bajo no cerradamente de ese dogmatismo, ese materialismo {...} sí ya es otro momento, ya, ya me olvidé de los, de la articulación de los modos de producción {...} me retiré a la vida sindical y ahí casi me mantuve por diez años {...} y a ser militante ¿no?, no político, no partidista, pero sí de movimientos sindicales, de eso me convertí {...}*

*26.4 Entonces yo me identifico {...} ahora sí como sociólogo {...} en este momento estoy {...} reanimándome hacia la sociología {...} ahorita estoy definitivamente, yo, este, motivado con la sociología. (EntreAP-IE/1/19, 27).*

Como se señaló con anterioridad el proceso identificatorio no tiene un momento de cierre final, inclusive con frecuencia los momentos de fijación no aparecen claramente demarcados; en cuanto a los sociólogos entrevistados, en algunos casos el momento imaginario predomina sobre el simbólico. Es decir, la búsqueda y apertura, sobre el encuentro y cierre.

*12.1 Bueno, la imagen de, que tenía del sociólogo cuando entré y la imagen que tuve cuando salí, si fue muy distinta; o sea, de tener yo la imagen de un sociólogo intelectual y analista de la realidad, me di cuenta que, que ya en el ámbito laboral y más, este, una escuela como nosotros ... la verdad está muy difícil que aspiremos o lleguemos a esa imagen; y que básicamente la imagen que tuve al final ya de un sociólogo era, que era un burócrata orientado hacia el estudio de los grupos sociales y que usaba el Estado, para, pues conocer esos grupos y ver la manera de controlarlos; aunque esto parezca muy simplista {...} Yo quisiera regresar a la imagen que tenía, quizás una imagen romántica del, del sociólogo {...} de un intelectual siempre ha estado presente {...} siempre ha sido mi modelo {...} pienso en gente de ideas, que quizás no son sociólogos pero que de alguna forma siempre están interpretando la realidad y su función en la sociedad es muy importante {...} intelectuales como Octavio Paz o como Carlos Monsiváis {...} esa imagen siempre ha sido mi modelo {...} a alcanzar. (EntreA4/8, 12).*

En párrafos previos se señaló la existencia de puntos de conflicto e inclusive antagonismo<sup>32</sup> (en determinados momentos) que se produjeron entre la formación escolar recibida y el desempeño laboral de los ex-alumnos de sociología. Esta relación implicó otro foco de tensión en el proceso identificatorio de los sociólogos de Aragón. Hay que precisar que

---

<sup>32</sup> Se entiende por antagonismo una relación en la que la identidad de los sujetos que intervienen en ella es construida de forma negativa, de tal manera que cada una de éstas se define en mutua negación. (Laclau y Mouffe 1985, Buenfil 1993b). En algunos casos el ser sociólogo negaba la posibilidad de ser burócrata, por ejemplo.

en la construcción de un determinado tipo de relación entre los aspectos señalados, mediaba la asunción de una forma de concebir el ser sociólogo, ya se ha argumentado que la forma hegemónica a partir de la cual los estudiantes de sociología articularon este polo de identidad fue configurada desde la noción marxista de *praxis*; de esta manera, el nivel de conflicto o armonía que se generó entre la actividad laboral y la identidad sociológica dependió de la puesta en cuestión, negación o afirmación de esa identidad.

<p>19. Incidencia de la formación sociológica en el desempeño laboral.</p>	<p>19.1 El enfoque sociológico marxista que predominó en los estudiantes de sociología de la época, conformó como una de las características identitarias una actitud de cuestionamiento y enfrentamiento sistemático contra las autoridades; ello constituyó un elemento de conflicto en su desempeño laboral. “9.2 {...} <i>toda esa teoría que se me dio como válida y como única además, me impacta cuando empiezo a tener contacto eh con la realidad {...} ver que la gente ante sus necesidades se estaba manifestando y que el gobierno utilizaba todos los elementos posibles para decirle, te calmas, porque te calmas {...} entonces eso sí me impactó, a tal grado que tuve que renunciar al trabajo</i>” (EntreAP1/4).</p> <p>19.2 La actitud de enfrentamiento a las autoridades (escolares, laborales, etc.), fue modificándose al paso de los años. Algunos de los entrevistados, señalan una evolución de esta forma de relacionarse de radical, pasando a ser moderada y finalmente, como estratégica, en base a las experiencias negativas vividas en su historia laboral: “{...} <i>ahí aprendí la lección, porque te limitan {...} Después de ahí me trasladé al otro trabajo y de ahí ya llevé experiencia {...} me centraba más en lo que es trabajo {...} ya no tanto yéndome por mi línea marxista sino netamente de trabajo</i>” (EntreA/1/4-5).</p> <p>19.3 La formación recibida es altamente valorada en cuanto a la constitución de una capacidad de análisis y reflexión, aspecto que ha incidido en el desempeño laboral para tener una mejor comprensión del ámbito en que se han desarrollado; sin embargo, ello no ha significado una mejoría económica.</p> <p>19.4 El haber recibido una formación organizada en torno al marxismo como estrategia política para el cambio social, constituyó una desventaja en la búsqueda de empleo, ya que el sociólogo era visto como sinónimo de conflicto.</p> <p>19.5 En algunos casos, los límites de la visión marxista recibida, se manifestaron en la incapacidad para entender aspectos de la vida cotidiana: “{...} <i>lo que descubri es que el marxismo no me ayudaba para muchas cosas, para interpretar otro tipo de fenómenos que, no sé más cotidianos del trato con las personas.</i>” (EntreA4/7).</p> <p>19.6 La formación recibida chocaba totalmente con la realidad exterior a la escuela. Por un lado la teoría, y por otro lado, las experiencias cotidianas.</p> <p>19.7 Para la militancia sindical la formación recibida constituyó un elemento de apoyo importante: “{...} <i>eso fue lo que me ayudó del</i></p>
--	---

sociólogo, tener la gran capacidad de tener la visión global de lo que es el papel del sindicato {...} yo hago un balance y digo pues fui a, todo lo apasionado que me dio el materialismo pues sí sirvió para esas épocas ¿no? De dirigente sindical, la audacia ¿no?, y bueno también los conocimientos.” (EntreAP-IE/15).

19.8 El ethos constituido a partir de la formación recibida, implicaba una defensa y apoyo a los grupos sociales más desprotegidos; cuando el desempeño laboral ponía en cuestión estos valores, ello condujo en algunos casos a momentos de dislocación, que eran percibidos como el establecer una decisión entre estar del lado del poder y la dominación, o seguir el mandato simbólico exigido desde el marxismo.

De esta manera, considero que aún cuando las formas particulares de asumirse como sociólogos de los estudiantes de Aragón, involucraron diversos matices que iban desde el apasionamiento, la aceptación pasiva, o un incipiente cuestionamiento; en su conjunto, la significación que dotaba de coherencia esas distintas formas de significar el ser sociólogo, era la imagen de un sujeto revolucionario que aspiraba a la transformación de las condiciones sociales existentes; imagen conformada desde un mandato simbólico proveniente del discurso marxista que había sido construido localmente.

### 3. ¿Identidad fantasmática?

Una de las líneas de reflexión considerada para pensar el proceso identificatorio de los sociólogos de Aragón (gen. 79-83), ha sido la psicoanalítica (Lacan 1983, Žižek 1992, Käes 1989, Anzieu 1986, Remedi 1989). El aspecto central que se ha reivindicado a lo largo de este trabajo es la idea de que el sujeto no es plenamente racional, y en ese sentido que sus acciones y percepciones están atravesadas por su inconsciente. Las implicaciones que este planteamiento reviste para el análisis del objeto de estudio de esta investigación, son múltiples (han sido abordadas con mayor amplitud en páginas precedentes, cfr. capítulo 3). En primer lugar, se trata de pensar al sujeto como escindido, como en “falta” permanente, y por lo tanto como sujeto “deseante”; en segundo lugar, que los procesos a través de los cuales éste constituye su identidad se estructuran tridimensionalmente: en el anudamiento entre lo simbólico, lo imaginario y lo real; y, en tercer lugar, que las identificaciones a partir de las cuales el sujeto va asumiendo momentos identitarios situados históricamente (como un juego permanente de cierre o afirmación, de crisis y de apertura o búsqueda de nuevas identificaciones) revisten una



estructuración fantasmática. En ese marco, se parte de la idea de que el proceso de identificación se encuentra sostenido desde diversos lugares, de entre los cuales se distinguen: la inserción del sujeto en un determinado ordenamiento socio-cultural, así como una filiación institucional específica aspectos, que al imbricarse con la “estructura psíquica” del sujeto, a lo largo de su biografía personal, van conformando el proceso identificatorio de éste como un proceso sobredeterminado. (Remedi et al. 1989).

Porque esa conciencia, que en apariencia sintetiza lo que es racional, ‘elegido’ por el sujeto, expresa también lo que *deviene* como consciente porque ha sido puesto en movimiento por significantes cuya inscripción corresponde a otro lugar (orden cultural, institución, inconsciente). Significantes que a su vez están sujetos a un proceso permanente de transformación por la propia estructura psíquica del sujeto {...} De ahí que se haya considerado necesario ver el movimiento de constitución del sujeto mediante otros procesos que no pueden ser significados sólo en la reacción inmediata con el mundo exterior, porque son originados desde ‘la filiación imaginaria que vincula al sujeto con sus padres, en el fantasma de deseo que ha presidido su venida al mundo’, desde su inclusión en un orden cultural y social e institucional y desde la constitución de su propia historia personal. Con la consideración de estos procesos es posible no dejar a un lado eso que, finalmente, tiene que ver con la verdad del sujeto, no por lo que él cree y dice de sí, sino por aquello que estructura lo que él es. (p.,155).

En base a lo anteriormente expuesto y como se argumentó en el capítulo 3, la construcción del objeto de estudio desde este plano de análisis, pretende bosquejar algunos indicios para el planteamiento de una hipótesis relativa a la circulación fantasmática que operó en el ámbito discursivo de la carrera de sociología de la ENEP Aragón en el período abordado.

### **3.1 Una identidad de sociólogo sostenida por los fantasmas “edípico” y de “la escena primitiva desplazada”.**

En el capítulo 2 se abordaron las condiciones institucionales que permearon el espacio discursivo de la carrera de sociología, el análisis desarrollado al respecto apuntó hacia la ubicación de las características tanto formales como de funcionamiento de este espacio institucional. En ese contexto, se planteó que una versión discursiva local del marxismo (en tanto referente teórico, político e ideológico) operó como articulador hegemónico de los procesos escolares (también ya se ha planteado que el papel ordenador del marxismo trascendió a otros ámbitos, como el laboral, partidista y sindical), de tal manera que ese espacio discursivo

en determinados momentos fue construido por los sujetos como dividido en dos campos antagónicos (Laclau y Mouffe 1987, Buenfil 1993, 1994), donde las exclusiones estuvieron organizadas nodalmente por los significantes “funcionalismo” (a nivel de la teoría) y “burgués” (el cual abarcaba un espectro más amplio de incidencia, ya que podía aludir a actitudes, lenguaje, comportamientos; así como, a posiciones políticas y académicas); de esta forma, a partir de esta configuración significativa se demarcaron las prácticas, actitudes, comportamientos y valores legítimos de los que no lo eran. Situación que vializó la entrada y sedimentación de ciertos procesos y la marginación y/o negación de otros.

Ahora bien, en esta sección del trabajo el acercamiento a la institución pretende inscribirse en otro orden: el imaginario.<sup>33</sup> Toda institución en tanto red simbólica involucra un componente imaginario, mismo que la dota de una determinada direccionalidad que orienta y da coherencia a las significaciones que ella supone (Castoriadis 1983). En ese contexto, subyace a un determinado orden institucional una “infraestructura imaginaria” la cual está compuesta por los “organizadores psíquicos” (Käes 1976, Anzieu 1981).<sup>34</sup>

Cierta cantidad de producciones inconscientes, que pueden ser imagos o fantasmas, actúan ‘por debajo’ sobre la vida institucional. Inciden en las tareas a desarrollar determinando más acá de lo racional del objetivo a seguir, el modo como se realizan las tareas; la infraestructura “organiza” el trabajo institucional, modulándolo a partir de un juego de afectos susceptible de favorecer tanto esta o aquella forma de ejecución de los objetivos como ir al encuentro de su ejecución. (Fustier 1989, 160).

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

El mito fundador de la ENEP Aragón (como parte de un proyecto de modernización de

---

<sup>33</sup>Hay que precisar que el análisis institucional que se propone en este trabajo, releva el carácter instituyente de la institución a nivel imaginario, es decir, ubica el proceso identificatorio de los estudiantes de Aragón en relación al “Proyecto utópico” (Remedi 1997) gestado en el espacio discursivo de la ENEP Aragón.

<sup>34</sup> Planteamiento retomado de Fustier, P. (1989) “La infraestructura imaginaria de las instituciones a propósito de la infancia inadaptada”. En: Käes, R. (1989) *La institución y las instituciones*. España: Paidós.

la UNAM en el período soberonista, 1974-80), la definía como un nuevo tipo de escuela, donde su forma de organización implicaba su predisposición al cambio (para adecuarse a las transformaciones disciplinarias marcadas por un acelerado proceso de desarrollo científico y tecnológico a nivel mundial), a partir de un uso más racional de sus recursos y el establecimiento de formas de gestión académica no piramidales y que por ello se proponían como más democráticas<sup>35</sup>. Ahora bien, la puesta en marcha de este proyecto en Aragón (así como en otras ENEP, cfr. Kent 1987) implicó la formación de esquemas autoritarios asociados a la constitución de grupos burocráticos, que desde la administración fueron consolidando espacios de poder; dicha situación involucró una subordinación del trabajo académico al control político de estos nuevos grupos de poder. Se encontraron evidencias a nivel de la investigación documental realizada y de las propias entrevistas acerca de la existencia de un período de mayor “auge” del área de ciencias políticas (en la que se ubicaba la carrera de sociología) y de un gradual descuido de ésta; dicha situación obedeció en gran medida a las condiciones de organización inherentes al modelo ENEP (organización “matricial” carrera/departamento) que implicaba la subordinación de la vida académica a las fuerzas burocráticas, las que en el caso de Aragón, se consolidaron en relación a carreras como Derecho e Ingeniería, en ese contexto - como se argumentó en el capítulo 2-, la carrera de sociología se fue ubicando en los márgenes de la institución, con respecto a los apoyos otorgados y al desarrollo académico del área. Ahora bien, a nivel de la constitución de un “pasado mítico local”, cuyos rastros aparecieron en las representaciones que de este proceso elaboraron los entrevistados, tenemos que los primeros años de la escuela son reconstruidos por los ex-alumnos y profesores de la época de sociología como “de mayor nivel académico”, con “eventos importantes”, con la presencia de “profesores de amplia trayectoria académica”; es decir, que se piensa en la existencia de un pasado “mejor”, con respecto a las condiciones académicas en que se formaron (las cuales, efectivamente revistieron una gran precariedad, salvo momentos excepcionales asociados a la presencia de determinados profesores y/o funcionarios al frente de la carrera o del coordinación del área). Lo que me interesa enfatizar es que es forma de concebir los “orígenes” institucionales, este estado de cosas es concebido básicamente como resultado de una especie de “voluntarismo” de

---

<sup>35</sup> En este proyecto, ocupó especial importancia la “organización matricial carrera/departamento”; la cual implicaba canales paralelos de decisión y la optimización en el uso de recursos. Véase Capítulo 2.

las autoridades y los profesores, tanto para dar cuenta de la tendencia al descuido como de los aislados intentos por elevar el nivel académico.

Por otro lado, este orden institucional en cuanto a la carrera de sociología se constituyó en tensión con una versión local del discurso marxista, el cual estuvo desplegado formalmente en el plan de estudios de 1976<sup>36</sup> (a nivel de las asignaturas, los contenidos consignados en éstas, así como la bibliografía correspondiente), y también operó en la práctica pedagógica de los docentes de la época (como tendencia hegemónica que supone la existencia de otras formas de asumir esta práctica). Otras formas de presencia de este discurso lo fueron algunos eventos académicos organizados en esa época<sup>37</sup>, la militancia que bajo la bandera del marxismo desarrollaban diversos alumnos y profesores, así como una serie de actitudes y representaciones (enfrentamiento a las autoridades, tendencia a un trato igualitario con los profesores, lucha por el liderazgo; representarse: el salón de clases como “foro”, “asamblea”, a los funcionarios como “el enemigo”, a otros esquemas teóricos diferentes al marxismo, como “los malos”, etc.; vid. supra).

En páginas precedentes he planteado la hipótesis de que el marxismo operó como sustento ideológico -es decir, como una representación de la realidad social que permitía el enmascaramiento de algún “núcleo traumático, real” (Zizek, 1992)- del proceso identificatorio de los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón, de la generación 79-83. Esto es, el significativo “marxismo” denotó la constitución de una especie de marco estructurante del deseo de desear. Visto desde su carácter discursivo, encontramos que este significativo articuló nodalmente los significados de: cambio social, búsqueda de igualdad, lucha contra la dominación, y búsqueda de una transformación social. De acuerdo a lo anterior ¿qué significados psíquicos emergían a través de esos significados explícitos?

La interpretación que propongo acerca del funcionamiento institucional y del proceso identificatorio de los estudiantes de sociología de Aragón, tiene como punto de partida la idea de pensar la institución como un marco donde se sostienen las prohibiciones edípicas (Anzieu 1981). En ese orden de ideas, planteo que el marco institucional presentificado en la carrera de

---

<sup>36</sup> La presencia hegemónica del marxismo en tanto referente curricular se ha argumentado previamente, en el Capítulo 2.

<sup>37</sup> Al respecto puede consultarse el Anexo I, cuadro I: “Eventos académicos del área de Ciencias Políticas (sociología, periodismo, relaciones internacionales) y economía”.

sociología, era cuestionado de forma recurrente sin llegar a su destrucción.<sup>38</sup> La institución instituye la prohibición fundamental “de la posesión de la madre-institución, la interdicción del retorno al origen y de la fusión inmediata” (Käes 1989, 15), que involucra el establecimiento de la diferencia y de la autoridad (Nombre del Padre); o en otras palabras de la instauración de la “metáfora paterna”<sup>39</sup>; en ese sentido, propongo la hipótesis de que las relaciones establecidas entre docentes, alumnos y autoridades de la carrera de sociología en la época estudiada estaban atravesadas fantasmáticamente por un deseo edípico que se resistía a la institución de su prohibición. Ahora bien, el papel que jugó el marxismo en esa problemática fue el de articularse en una “zona intermedia, ideológica-teórica” en nombre de la cual se justificaban o condenaban determinados eventos y acciones; la forma de funcionamiento de esta “zona” no es objetiva sino opera en estrecha imbricación con los “organizadores psíquicos” (Fustier 1989):

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

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

---

<sup>38</sup> “El marco es atacado en su componente edípico cuando algunas reglamentaciones o costumbres de la vida institucional se cuestionan, cuando la discusión que surge de ese cuestionamiento pone en evidencia que esos elementos se refieren al Edipo, que son su representación significativa {...} Otra cosa {...} cuando, a título de “*acting* institucional”, los elementos del marco de simbolización edípica resultan destruidos en lo real mediante un accionar brutal o una modificación autoritaria.” (Fustier op. cit., 173).

<sup>39</sup> Estos aspectos han sido desarrollados con mayor detenimiento en el Capítulo 3.

ello la actitud correcta era la de oponerse a dicha dominación. A nivel del juego psíquico considero que se trataba de oponer resistencia a la institución del “nombre del padre”, esto es, el tratar de mantener la fusión con la madre-institución. Otro elemento de primera importancia en el apuntalamiento de esta circulación fantasmática, lo constituía la búsqueda de “igualdad”, la “desaparición de las diferencias de clase”, elementos que encontraban coherencia desde el planteamiento marxista de “lucha de clases” y de “praxis”, noción última que como se señaló en apartados previos hegemonizó la configuración de la identidad de sociólogo de los ex-alumnos de sociología de la generación 79-83. Esta búsqueda de “igualdad” se manifestó en la relación que se estableció entre profesores y alumnos, la cual tendía a borrar las diferencias; es decir, la mayoría de los profesores no se asumía en posición de padre (de autoridad) y por lo tanto tendía a diluir a nivel imaginario su posición de poder respecto a los alumnos<sup>40</sup>. Al respecto, siguiendo a Fustier, propongo la presencia de lo que él llama “fantasma de la escena primitiva desplazada”<sup>41</sup>, el cual en este caso encontraba su racionalización por parte de determinados docentes (y en algunos casos funcionarios) de “no hacerle el juego al Estado”, o de “estar con los muchachos”. Por otro lado, volviendo al carácter de *punto nodal* que jugó la noción de “praxis” en la configuración identitaria de los estudiantes de sociología en cuestión, me parece que el mandato simbólico prefigurado en este significante, -puesto que constituía un llamado a la intervención, a jugar un papel protagónico en la transformación social-, involucró a nivel psíquico por parte de los estudiantes, una forma de negar su inscripción en el orden simbólico institucional, una forma de rechazar la institución de la prohibición y su “desaparición” en el Otro.

La anterior propuesta de análisis constituye un intento por entender, a nivel del juego psíquico, el marco institucional en el que se constituyó una identidad sociológica. Es necesario precisar que los planteamientos enunciados más arriba apuntan sólo parcialmente hacia la conformación de una hipótesis en torno a la circulación fantasmática producida en relación al

---

<sup>40</sup> La idea de una especie de borramiento de la relación asimétrica entre profesores y alumnos, no supone que a nivel de las prácticas efectivas se hubiera producido tal desdibujamiento de las diferencias, más bien se trata de subrayar la importancia que esta consideración revistió en las formas imaginarias en que la relación profesor-alumnos fue construida.

<sup>41</sup> “{...} *fantasma de la escena primitiva desplazada*, en el sentido en que se habla del desplazamiento del centro de gravedad. En efecto, al nivel del guión, el énfasis no cae en el tercero excluido y sus intentos de penetración en la alcoba cerrada, sino sobre la ‘verguenza’ de los personajes paternos, que traduce su culpabilidad para ‘asumir’ esta posición que se describe como indigna o sucia.” (Fustier op. cit., 169).

proceso identificatorio de los estudiantes de sociología de la generación 79-83; sin embargo, ésta se propone como una primera aproximación que cuando menos devela algunos indicios en torno a esta dimensión que ubico como indisociable de la conformación de toda identidad.

## REFLEXIONES FINALES.

A lo largo de este trabajo, he intentado desarrollar una interpretación del proceso identificatorio de los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón, de la generación 1979-1983. Partiendo de una *lógica discursiva de razonamiento*, pensada a partir del análisis político del discurso, he planteado que la constitución de la identidad sociológica de los alumnos de sociología de la generación estudiada no podía pensarse como la búsqueda de *la* identidad, o el descubrimiento de una esencia que nos diera cuenta del verdadero *ser* del sociólogo; sino que el propósito era el de construir una forma **posible** (contextualizada históricamente y con una coherencia lógica) de interpretación organizada bajo la idea de que toda verdad supone un proceso político. De esta manera, se trataba de reconstruir “las huellas del poder”, es decir los procesos y prácticas a través de los cuales una determinada manera de concebir la identidad sociológica, había logrado erigirse como hegemónica.

En el curso de la investigación, el abordaje del objeto de estudio quedó constituido a partir de tres ejes de análisis: el sociológico, el político y el psicoanalítico. Cada uno de ellos, supuso una serie de exigencias tanto a nivel teórico como en relación a la aproximación al referente empírico. Del primer orden, la exploración del tema de la “identidad fantasmática” conformó un punto de interés fundamental, que me llevó a atisbar la complejidad del proceso identificatorio. Por otro lado, en cuanto al referente empírico la necesidad de ubicar (cuando menos parcialmente) los lugares socio-culturales desde los que los alumnos de sociología armaron una serie de representaciones en relación al orden escolar y al proceso que vivieron al interior del mismo, me condujo al diseño del cuestionario “Ficha de información general”.

Ahora bien, la hipótesis general que funcionó como punto de arranque de esta investigación, fue la de considerar que el discurso marxista (la versión que se construyó localmente) tuvo un carácter hegemónico en la configuración identitaria como sociólogos de los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón, de la gen. 79-83. Una vez avanzada la investigación, a través de los distintos momentos de integración entre los referentes conceptuales y empíricos, pude plantear que la forma en que operó el discurso marxista como hegemónico fue en tanto sustento ideológico (en términos de Žižek, 1992).

Por otro lado, otro aspecto de primordial importancia, fue el relativo a la consideración



metodológica del papel que se le otorgaría a la información generada en las entrevistas y a partir de la aplicación del cuestionario “Ficha de información general”. Ya que se trataba de que los entrevistados intentaran reconstruir diversos aspectos de un proceso que habían vivido más de diez años atrás, por ello se debía de tener presente que en las enunciaciones de los sujetos se entremezclaban fijaciones de sentido establecidas en el juego de dos temporalidades, donde el momento presente que estaban viviendo constituía una especie de vector que retroactivamente dotaba de sentido al pasado; pero que, sin embargo, al indagar en este último diversas significaciones establecidas en ese entonces se reactivaban, volviendo a circular en estas reconstrucciones armadas desde el presente. En el reconocimiento de esas implicaciones, los datos construidos a partir del instrumental señalado, han fungido como una de las diversas mediaciones que este trabajo de investigación ha involucrado. Es decir, que asumo la imposibilidad de una reconstrucción directa y transparente del proceso identificatorio estudiado, en la que los “datos” constituyen construcciones particulares, que involucran en sí mismas determinado nivel de complejidad.

### **1. Juego hegemónico VS hegemonía totalizante.**

A través de los distintos momentos de análisis en esta investigación, una de las precisiones tanto a nivel conceptual como de sus consecuencias en cuanto a una determinada manera de concebir los referentes empíricos, ha sido la relativa a la noción de “hegemonía”. Por un lado, la conceptualización que el análisis político del discurso plantea al respecto, como *articulación* con carácter temporal, abierto, precario y contingente; me permitió pensar la constitución identitaria de los estudiantes de sociología de Aragón en el marco de procesos articularios de este tipo; por otro lado, tanto las reconstrucciones que los entrevistados elaboraron, así como la información obtenida en la investigación documental, y el rastreo de las líneas discursivas que sobredeterminaron el discurso de la carrera de sociología; me posibilitaron en su conjunto, el ubicar distintos focos de tensión, a partir de los cuales no era posible pensar una totalización plena del campo discursivo. De esta manera, propongo pensar la noción de *hegemonía*, como “juego hegemónico”, para enfatizar el carácter abierto, diferencial y temporal de los procesos que tuvieron lugar en el espacio discursivo de la carrera de sociología de la ENEP Aragón, en el período de 1979-1983. Desde esta perspectiva, el

papel hegemónico que revistió la versión del discurso marxista ( desplegada en el plan de estudios de 1976, la práctica docente de los profesores de la época, la militancia partidista y sindical de determinados estudiantes y profesores, los eventos académicos, etc.) construida localmente, estuvo atravesado de forma constante por diversas tensiones tales como: el cuestionamiento (enfrentamiento a las autoridades del plantel) y resignificación del orden escolar (certificación y titulación) por parte de los estudiantes (y de los profesores que investidos de la “autoridad” por el orden escolar, resignificaban su posición en calidad de iguales con los alumnos); el desempeño laboral de los estudiantes, que en algunos casos supuso la negación de su identidad sociológica organizada nodalmente por el significante “marxismo” y; el cuestionamiento (sobre todo a partir de los últimos semestres) de la capacidad explicativa de la teoría marxista. Asimismo, desde esta noción de hegemonía, se considera la presencia de lo excluido, que siendo negado temporalmente no desaparece, por el contrario marcaría los límites de un sistema signifiante. Así, en los márgenes de este discurso encontramos a nivel de los enfoques teóricos al: interaccionismo simbólico, los teóricos de la escuela de Frankfurt, el estructural funcionalismo y, acolchando este campo excluido el significante “funcionalismo”, el cual fue construido como antagónico. En cuanto a los estudiantes, aquéllos que pertenecían a partidos que no eran de izquierda (y por lo tanto eran calificados como “burgueses” y significados como el “enemigo”) guardaban silencio; otros más que se reconocían como marxistas no se atrevían a plantear sus creencias religiosas y por lo tanto permanecían en el anonimato, llegando a romper su silencio cuando la incorporación de nuevos significados al discurso de la carrera les vializaban el acceso, tal es el caso cuando se desarrollaron discusiones en torno a la “Teología de la liberación”, por ejemplo.<sup>1</sup>

También me parece importante distinguir una especie de graduación diferencial en

---

<sup>1</sup> 3.4 {...} yo pensaba que todos {... eran} marxistas, sólo ellos hablaban y me aseguraron algunos profesores {...} hay panistas en la clase pero no levantan la cabeza, no dicen nada {...} entonces la mitad de cada grupo que dominaba todo, eran los marxistas, sí había conservadores, yo creo que sí había.

3.5 “Cuando yo llegué a principios de los años 80, 81, dos, tres, cuatro y cinco, observé que había muchos materialistas, o sea, ateos militantes había un rechazo a la religión, etc. ¿no?, por parte de los que estaban hablando {...} empecé yo a hablar mucho de la ‘nueva teología de la liberación’ y hablando del punto de vista de Marx, Marx decía: La religión es interesante psicológicamente, históricamente, sociológicamente, pero no la rechazaba con tanta emoción y actitud dogmática como Bakunin, por ejemplo {...} de repente vimos que muchos de estos marxistas, empezaron a hablar como buenos católicos, salieron del closet muchos que sí aceptaron el punto de vista de clase, que habían leído el marxismo, pero no eran ateos en absoluto{...}” (EntrePE-IE1/4).

cuanto a la posibilidad de funcionar, como hegemónico, del polo de identidad sociológico al interior de la configuración identitaria de los sociólogos de la generación 79-83. Me refiero a que este polo de identificación ha involucrado un peso diferente según el espacio social y el momento histórico en el que se han desenvuelto los ex-alumnos de sociología. Por lo general, la identidad sociológica, ha operado de forma hegemónica en relación a la escuela (como alumnos y después como docentes), el sindicato y el partido; mientras que en relación a la familia y los amigos (al interior de un determinado grupo social), este polo identitario ha jugado (siempre en movimiento como momento identificatorio) de forma subordinada.

## **2. El permanente proceso de identificación.**

Puesto que el proceso de identificación constituye un permanente movimiento donde se van produciendo distintos momentos de identificación, el establecimiento de demarcaciones constituye un intento por establecer las distintas formas que este proceso involucra. Por ello, reconozco su carácter arbitrario y la imposibilidad de aprehender esta dinámica en su totalidad, pero considero que se logra apuntar algunas características diferenciales. De esta forma, planteo la existencia de momentos de cierre (plenitud a nivel imaginario), de crisis y posible dislocación (apertura, búsqueda de nuevos modelos de identificación) y de construcción de nuevas imágenes con las cuales identificarse (búsqueda de plenitud).

Como se apuntó más arriba, es en el entrecruzamiento de dos temporalidades que se produjeron las enunciaciones de los sujetos entrevistados; ahora bien, es en el momento presente (cuando se realizaron las entrevistas) el espacio de significación privilegiado (al menos a nivel consciente) desde el que los sujetos significaron retroactivamente su proceso identificatorio, de esta manera se produce lo que Zizek (1992) señala como el “efecto de retroversión” o “anamorfosis ideológica”, fenómeno en el que el individuo reconoce su llegar a ser desde una definición identitaria que considera como previamente construida y que solamente ha sido desarrollada; cuando en realidad es producto de todo un proceso de significación delineado históricamente, cuyo momento actual constituye el lente a través del cual se mira hacia atrás. Por ejemplo, uno de los entrevistados al cuestionar su forma de involucrarse en el trabajo sindical que desarrolló en años precedentes, no reconoce el que en ese momento histórico su forma de significar el ser sociólogo implicaba un determinado

mandato simbólico, el cual le demandaba el “estar del lado de los oprimidos”, “luchar por la causa obrera” y que “había que hacer un frente común contra los capitalistas y la dominación estatal” y considera como incapacidad el que no haya podido establecer una forma de asumir la identidad sociológica, que en realidad es producto de un proceso que ha cristalizado en el momento actual:

*24.2 {...} el problema es que choca uno ya cuando estamos hablando del papel del científico que tiene uno cuando choca con el interés del poder político ¿no? O sea, ahí fue donde no lo supe amalgamar yo creo, ese juego ¿no? {...} para mí ya en el papel del sociólogo dije no pues ahí ya fue un error, yo me impliqué demasiado y no supe, este, pues saber, saberme diferenciar. Saber diferenciar el trabajo, del trabajo {...} un error yo creo que tenemos los llamados marxistas que andaban en los sindicatos y que siguen andando todavía. Todos quisieron tener el poder y ahí está la búsqueda del poder (Entre AP-IE1/25-26).*

Se trata, pues, de diversos momentos de significación que plantean distintas formas de concebir y de asumir la identidad sociológica. En el momento actual, ya en su calidad de egresados de sociología, los entrevistados plantearon diversas maneras de resignificar el significante “praxis” (que como se estableció en capítulos previos constituyó el *punto nodal* que acolchó la configuración identitaria de los estudiantes de sociología de la gen. 79-83), estableciendo distintos momentos de fijación identitaria, entre los que resaltan: el sociólogo como docente que desarrolla una labor pedagógica concientizadora (que forme en los alumnos una actitud crítica frente a las relaciones de poder que atraviesan el entramado social<sup>2</sup>; que les informe sobre la situación laboral que les espera; que les permita conocer otras perspectivas teóricas aparte de la marxista, etc.); el ejercicio de la identidad sociológica como el ser madres formadoras de sujetos conscientes y críticos:

*24.1 {...} tengo mi hijo {...} y él está estudiando {...} y aunque es muy pequeño, pero ya viene, ya viene lo que yo le estoy enseñando {...} y yo sé que es mi formación la que, la que está haciendo que este niño sea de esa manera, el niño es muy maduro, y es muy crítico {...} dialogamos en torno al, problemas sociales, políticos y el niño los entiende perfectamente, entonces, mi formación es la que está ahí en él ¿no? (EntreA3/12).*

---

<sup>2</sup> “23.3 {...} y a en la docencia me doy cuenta que también puedo tener un papel importante como socióloga no nada más como la maestra que llega, y, y da, y enseña, sino, un tanto poderles mostrar ... en términos generales, a los alumnos, la situación social {...}”

E. "Y cómo te sientes como socióloga, tú qué crees que es ser socióloga, cómo asumes tu profesión".

15.1 {...} *para mí ha sido muy importante, más que nada en la realización personal ..., me ha ayudado a formarme un criterio, y ese criterio aplicarlo a mi familia {...} el niño es el que yo he notado que ha recibido más, más ese tipo de opinión y de consulta, porque, acude mucho a mí ..., ya el sentir que, que mi formación está sirviendo.* (EntreA2/7).

y, el ser sociólogo en el sector privado, "promoviendo el cambio social desde la boca del lobo."<sup>3</sup> De entre estas formas de asumir la identidad sociológica sobresale el ejercicio docente, ya que aparte de constituir uno de los destinos laborales más frecuentes de los sociólogos; posibilita el proponer un determinado modelo de identificación a los estudiantes en relación a la identidad sociológica. En ese sentido, tanto los egresados de sociología que han impartido clases en el área de ciencias políticas de la propia ENEP Aragón, como aquéllos que se desempeñan como docentes tanto en escuelas públicas como privadas (a nivel medio superior, básicamente), caracterizan al sociólogo como un sujeto crítico, con capacidad de análisis y provisto de una mirada totalizante. Su desempeño docente se encuentra atravesado por su historia en tanto alumnos formados en el marco de procesos curriculares hegemonizados por un discurso marxista de carácter dogmático: en todos los entrevistados docentes el marxismo sigue teniendo una presencia en tanto referente teórico, pero sin embargo su recuperación aparece ya más informada y abierta; por otro lado, ahora la vinculación con la "práctica" ya no se significa como participación política o práctica revolucionaria, sino fundamentalmente como la reivindicación de la importancia de acercar a los alumnos a los contextos reales en los que pueden desempeñarse como sociólogos y de darles a conocer las restricciones en cuanto a las posibilidades efectivas de emplearse como tales; asimismo, aparece de forma importante la preocupación por subsanar las deficiencias de tipo pedagógico que involucró la práctica docente de sus antiguos profesores. Ahora bien, esta resignificación del ser sociólogo por parte de los egresados de Aragón cuya actividad profesional es la docencia, se encuentra atravesada

---

<sup>3</sup> "17.2 {...} y como que tienes que ir concretando tu, tu misión, yo me hablo así, tu identificación como sociólogo, poco a poco en el mismo desarrollo que llevas en lo que haces {...} estando dentro de la boca del lobo, según el panorama marxista ¿no?, o sea la empresa privada {...} aprendo sus tácticas, sus formas de actuar, de ser {...} y creo que desde ahí se puede empezar a hacer algo también por, por la promoción del cambio social, por la promoción de mejoras de la clase trabajadora, etc., y siguiendo la línea también marxista {...} ya como actividad lo he comprobado {...} que es posible {...} es posible y es viable." (EntreA1/11).

de forma importante por los propios desarrollos históricos de la disciplina. Como se señaló en el capítulo 1, desde la segunda mitad de la década de los setenta la hegemonía del marxismo como referente explicativo y político en la sociología universitaria comienza a ser puesta en cuestión, este proceso que se consolida en la siguiente década se va armando en relación a la propia profesionalización de la disciplina (al respecto, también he planteado que estas transformaciones se encuentran enmarcadas por un desarrollo disciplinar altamente heterogéneo y desigual), entre los rasgos más sobresalientes de este proceso pueden señalarse los siguientes: la consolidación de diversos espacios institucionales, la apertura hacia una pluralidad de enfoques teóricos; el reconocimiento de la imposibilidad de generar explicaciones totalizantes; la ubicación del marxismo como una y no como *la* escuela sociológica; en ese contexto el ideal de sociólogo viene a ser resignificado y deja de estar organizado nodalmente por la idea de una agencia del cambio social, y en su lugar aparece un ideal de sociólogo como académico y profesional que busca la conformación de una solidez científica. Por ello, aún cuando los egresados de sociología se enfrentaron tardíamente (con ---respecto a otros espacios institucionales como la ENEP Acatlán, la Facultad de Ciencias Políticas y el Instituto de Investigaciones Sociales, todos ellos de la UNAM) a esta nueva concepción del ser sociólogo, esta tendencia ya aparece en las enunciaciones de algunos de los entrevistados.

26.1 {...} *no me gustaría dar clases toda la vida, me gustaría más bien llegar a los grados de la investigación, más dedicado que es muy difícil, hay que caminar ampliamente para tener puestos de investigador en esta institución, sería uno de mis objetivos {...} si siento la necesidad ya institucional de tener una, pues un posgrado, pero repito si hay elemento de que me bequen pues mejor (EntreAP-IE2/15).*

*a ver si se puede hacer la maestría, y ahora, ahora sí en sociología urbana, porque te digo eso es, eso es la {...} el tipo de información que a mí me gusta, lo urbano y la enseñanza, digo la enseñanza pero pues a ver, a lo mejor es abarcar demasiado ¿no? (EntreA2/7).*

### **3. La carrera de sociología de la ENEP Aragón un espacio discursivo ubicado en los “márgenes” socio-simbólicos institucionales y disciplinarios.**

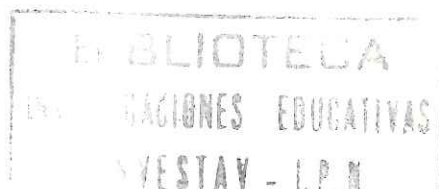
Al cierre del capítulo 1, propongo la idea de que el ideal de sociólogo que se configuró en el espacio discursivo de la carrera de sociología de la ENEP Aragón de 1979 a 1983, quedo

fijado en el tiempo de la sociología dependientista. ¿De qué forma entender esta reclusión en el pasado? Considero que la ubicación de la carrera de sociología tanto al interior de la institución escolar como en referencia a otros espacios escolares (ENEP Acatlán, por ejemplo); así como, en lo que respecta al desarrollo disciplinar; involucró un carácter marginal -en términos del análisis político del discurso- es decir, se posicionó en los límites o fronteras; por un lado, al interior del juego político-burocrático-académico de la propia ENEP (Cfr. capítulo 2) y, por otro lado, en relación a la constitución de una presencia dentro del campo disciplinario sustentada en procesos de formación académica tanto de la planta docente como de los estudiantes. En ese contexto, las demandas provenientes del área de sociología tendían a ser significadas como disruptivas, es decir evidenciaban la fragilidad de las fronteras establecidas. Ahora bien, este operar en las fronteras tuvo como punto de anclaje al discurso marxista, el cual a la vez que dotaba de sentido al *ser* sociólogo, implicaba también una exclusión del “ellos”, de tal manera que la demarcación entre el interior/exterior era subvertida (Cfr. cap. 4). Así, el discurso marxista construido localmente visto desde esta configuración del campo discursivo (ENEP Aragón), constituyó el ordenamiento simbólico desde el cual significar la “situación de frontera” en la que los estudiantes de sociología de Aragón se vieron inmersos.

#### **4. La interpelación como proceso que convoca al sujeto desde su ubicación socio-cultural y que se apuntala fantasmáticamente.**

¿Cómo es que “ser agente del cambio social” (resignificado de forma singular de diversas maneras) se constituyó en la “causa” asumida por los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón, de la generación 79-83?

El acto interpelatorio reviste gran complejidad pues se produce en el interjuego entre la inserción del sujeto interpelado en un determinado entramado socio-cultural y la posibilidad de que este llamado pueda convocar al sujeto en su calidad de “deseante”. Como se ha argumentado en el capítulo 4, planteo la hipótesis de que la pertenencia de estos sujetos a grupos sociales con una incipiente experiencia en relación a la institución escolar a nivel superior y una escasa apropiación del capital cultural social y escolar, implicaron una relación de cierto distanciamiento y extrañeza respecto al orden escolar, situación que posibilitó -al menos parcialmente- el que estos alumnos consideraran como legítimo un discurso que



impugnaba las relaciones sociales existentes en su conjunto, y como pilares de éstas, las distintas instituciones sociales, entre ellas la escuela. En ese sentido, un ideal de sociólogo que planteaba a los estudiantes primordialmente exigencias de tipo político más que académicas, también me parece que constituyó otro elemento para que estos sujetos cuyo *habitus* conformado en base a una posición marginal dentro del campo cultural, fueran interpelados exitosamente a partir de un modelo de identificación que les planteaba la posibilidad de hacer a un lado o minimizar el desarrollo de habilidades y conocimientos de tipo académico (que involucraban una serie de destrezas, conocimientos, actitudes y valores previamente incorporados, es decir cierta proximidad con el *habitus* escolar de la cual carecían) en favor de un llamado a asumir la causa de “los desposeídos”, de los “dominados” y “explotados”, es decir de grupos sociales con respecto a los cuales existía un fuerte emparentamiento.<sup>4</sup> De esta manera, no se trataba de problematizar una situación ya bastante conocida, sino de generar estrategias para su transformación.

Como se planteó en el capítulo 2, las propias condiciones institucionales vializaron también el que un sistema de significaciones construido desde una apropiación dogmática del marxismo fungiera como referente teórico, político y pedagógico de forma hegemónica en la constitución identitaria de los sociólogos de la gen. 79-83.

Ahora bien, en su dimensión psíquica esta “causa” que encubría y hacía circular. En el último apartado del capítulo 3 planteo la hipótesis de que en el proceso identificatorio de estos estudiantes subyacía la resistencia a la instauración de la metáfora paterna, esto es, la realización del deseo edípico, vía la negación de la ley. Esta fantasmática, estuvo enmarcada en condiciones institucionales que profundizaron el rechazo a la autoridad; ya que la organización burocrático-académica de la ENEP Aragón (cuyas características fueron establecidas a partir del proyecto de modernización autoritaria del soberonismo, Kent 1987) involucró un énfasis en

---

<sup>4</sup>Uno de los ex-alumnos entrevistados, señala la existencia de una especie de malestar y desconcierto, cuando se planteaba el desarrollo de prácticas de campo en comunidades de escasos recursos, cuyas condiciones resultaban tan familiares que parecía absurdo el situarse como investigadores de una situación que se asemejaba mucho a la propia. “10.2 {...} tuve experiencias {...} como que muy desalentadoras y muy chistosas {...} ya en la ENEP Aragón {...} cuando hicimos prácticas de campo, yo notaba que, que bueno que el sociólogo como que siempre hace estudios sobre la pobreza o como que siempre los pobres son los investigados. O sea yo vengo de una familia, como ahí la mayoría de nuestro grupo, veníamos de familias modestas. Entonces se me hacía muy chistoso, este, armar una, un proyecto hacer una práctica de campo, ir a investigar a gente que, pues era como yo, y con preguntas muy, que a mí se me hacían tontas.” (EntreA4/7).



las formas de control político, a través del privilegio de los procesos administrativos en detrimento de los propiamente académicos, pues éstos últimos fueron subordinados a los primeros. En ese contexto, propongo como una lectura posible del lugar que jugó la carrera de sociología en relación al funcionamiento institucional a nivel psíquico, el de considerarla como “container radioactivo” (Fustier 1989), es decir como espacio donde los elementos disruptivos, impugnadores del marco institucional fueron aislados. En el período abordado, el control político ejercido por la administración del plantel, sofocó diversas tentativas de organización tanto de los profesores como de los alumnos. Las carreras de sociología y de economía constituyeron las áreas en las que se generaron las escasas movilizaciones estudiantiles que tuvieron lugar en esa época. Así, la carrera de sociología fue posicionándose en un lugar marginal respecto a relevancia académica y política.

Por otro lado, me parece importante señalar el lugar que ocuparon las pasiones en la forma en que algunos de los entonces estudiantes de sociología vivieron distintos momentos identificatorios. Significar el ser sociólogo desde la versión discursiva que desde el marxismo se construyó en el espacio institucional de la carrera de sociología, para diversos estudiantes estuvo acompañado del desbordamiento de las pasiones, del fanatismo y de una gran dosis de sentimentalismo. A nivel político esta vehiculización de las pasiones a través de un esquema dogmático de pensamiento, involucró la imposibilidad de generar estrategias tendientes a la constitución de intercambios más democráticos (Mouffe 1986). En ese contexto, el carácter fuertemente autoritario de la administración escolar, tuvo como contraparte la ausencia de una visión táctica del juego político por parte de los grupos de sociología.

## **5. Nota final.**

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

La identidad de los sociólogos de la ENEP Aragón, de la generación 1979-1983, fue construida a partir de una serie de exclusiones que deslindaron las significaciones legítimas de

las que no lo eran sin que para ello mediara una necesidad ahistórica. Por el contrario, el establecer la universalización de una forma identitaria supuso un proceso histórico que se armó en el interjuego entre los discursos del exterior (resignificados localmente) y las condiciones (curriculares, sociales, institucionales, políticas, etc.) locales.

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

En otro orden de ideas, ante el cuestionamiento sobre los posibles aportes de este trabajo en relación a la formación de nuevos grupos de sociólogos, y con respecto a la formación docente en el área de sociología<sup>5</sup>, considero que las elaboraciones producidas en esta investigación ofrecen en primer lugar, un constructo analítico que propone una lectura compleja para tratar de relevar la complejidad del proceso identificatorio; en segundo lugar, al proponer una aproximación a la conceptualización de la identidad de los sociólogos de Aragón de la gen. 79-83, ello involucra pensar en el modelo de identificación subyacente y en ese sentido en las posibles rutas que una propuesta interpelatoria dirigida a estos sujetos deberá de considerar; en tercer lugar, da cuenta de la complejidad de la interpelación, proponiendo tres lugares fundamentales: el social, el político y el psíquico, a través de los cuales el juego interpelatorio cobra forma. Por todo lo anterior, considero que este trabajo puede aportar líneas de análisis importantes para la problematización y ulterior definición de propuestas de formación especialmente -pero no exclusivamente- las dirigidas a los sociólogos formados desde una interpretación dogmática del marxismo.

Finalmente, considero que los avances desarrollados en este trabajo constituyen un primer momento, desde el que ya es posible vislumbrar líneas específicas para una profundización posterior, en el estudio de los procesos de identificación y de constitución de sujetos.

---

<sup>5</sup> Agradezco a los participantes en los "Encuentros de tesantes" en Análisis Político del Discurso, por sus valiosos comentarios.

## BIBLIOGRAFÍA.

- Anguiano, A. (1980). *El Estado y la política obrera del cardenismo* (Colección Problemas de México). México: Ediciones Era.
- Anzieu, D. (1986). *El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Arditi, B. (1995). *Rastreado lo político*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Assoun, P. L. (1992). "El Sujeto del Psicoanálisis". *Anamorfosis* (1), 51-64, marzo.
- Ball, S. (1989). *La Micropolítica de la Escuela*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Berger, P., T. Luckmann (1986). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Broccoli, A. (1977). *Marxismo y Educación*. México: Nueva Imagen.
- Bourdieu, P. (1982). "La identidad como representación", 473-481. En *La Teoría y el Análisis de la Cultura* (Programa Nacional de Formación de Profesores Universitarios en Ciencias Sociales), G. Giménez (comp.). México: Secretaría de Educación Pública - Universidad de Guadalajara - Consejo Mexicano de Ciencias Sociales A. C.
- Bourdieu, P. (1988). *La Distinción*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P., L. Wacquant (1995). "La Práctica de la Antropología Reflexiva", 159-196. En *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. México: Grijalbo.
- Buenfil Burgos, R. N. (1990). *Politics, Hegemony and Persuasion: Education and the Revolutionary Discourse during World War II*, Tesis de doctorado. Essex, UK: Departamento de Gobierno, Universidad de Essex.
- Buenfil Burgos, R. N. (1992). *El Sujeto Social en el Discurso Marxista: Crítica al Reduccionismo de Clase y de Educación*, Tesis de maestría (Tesis DIE 12). México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Buenfil Burgos, R. N. (1993a). *Análisis de Discurso y Educación* (Documento DIE 26). México: DIE/CINVESTAV.
- Buenfil Burgos, R. N. (1993b). *Emergencia de la Mística de la Revolución Mexicana y su Componente Educativo* (Documento DIE 32). México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del

Instituto Politécnico Nacional.

- Buenfil Burgos, R. N. (1994). *Cardenismo: Argumentación y Antagonismo en Educación*. México: CINVESTAV- CONACYT.
- Buenfil Burgos, R. N. (1995). *Educación, postmodernidad y discurso (Tres acercamientos)*. (Documento DIE 39). México: DIE - CINVESTAV.
- Cadena, E. (1994). "La crisis de la sociología ¿en México? el caso de la matrícula: 1980-1993", 237-245. En *La sociología contemporánea en México. Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos*, J. P. Leal y Fernández, A. Andrade, A. Murguía y A. Coría (coords.). México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales - Dirección General de Asuntos del Personal Académico/UNAM.
- Casillas, M. (1987). "Notas sobre el Proceso de Transición de la Universidad Tradicional a la Moderna. Los casos de la Expansión Institucional y la Masificación". *Sociológica* 2 (5), otoño, 121-144. México: Depto. de Sociología/Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.
- Castañeda, F. (1994). "La sociología mexicana: la constitución de su discurso", 13-32. En *La sociología contemporánea en México. Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos*, J. P. Leal y Fernández, A. Andrade, A. Murguía y A. Coría (coords.). México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales - Dirección General de Asuntos del Personal Académico/UNAM.
- Castoriadis, C. (1983). *La Institución Imaginaria de la Sociedad I*. Barcelona: Tusquets.
- Coordinación de Ciencias Políticas/ENEP Aragón (1976). *Información Básica sobre los Planes de Estudio de las Carreras del Área de Ciencias Políticas*. México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón/UNAM.
- De Ibarrola, M. (1995). *Repensando el Currículum* (Documento DIE 9). México: DIE/CINVESTAV.
- De la Garza, E. (1989). "Historia de la Epistemología, la Metodología y las Técnicas de Investigación en la Sociología Mexicana". *Revista Mexicana de Sociología* 51 (1) enero-marzo, 103-133. México: Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM.
- Delgado, C. (1994). "Las revistas de sociología en México", 55-68. En *La sociología contemporánea en México. Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos*, J. P. Leal y Fernández, A. Andrade, A. Murguía y A. Coría (coords.). México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales - Dirección General de Asuntos del Personal Académico/UNAM.
- De Peretti, C. (1989). *Jacques Derrida. Texto y Deconstrucción*. Barcelona: Anthropos.

- Dor, J. (1994). "La identificación", 115-124. En *Introducción a la Lectura de Lacan II*. Barcelona: Gedisa.
- Dor, J. (1995). *Introducción a la Lectura de Lacan. El inconsciente estructurado como lenguaje*. Barcelona: Gedisa.
- De la Vega Shiota, G. (1994). "Sobre la profesionalización de la sociología en México", 253-261. En *La sociología contemporánea en México. Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos*, J. P. Leal y Fernández, A. Andrade, A. Murguía y A. Coría (coords.). México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales - Dirección General de Asuntos del Personal Académico/UNAM.
- Dubet, F. (1989). "De la Sociología de la Identidad a la Sociología del Sujeto". *Estudios Sociológicos* 7 (21) sept.-dic. (519-545). México: Colegio de México.
- Eggleston, J. (. *Sociología del currículo escolar*. Editorial Troquel.
- ENEP Aragón (1976). *Información Básica sobre los Planes de Estudio de las Carreras del Área de Ciencias Políticas*. México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- ENEP Aragón (1979-83). *Boletín Informativo*. México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón/UNAM.
- ENEP Aragón (1994). *Plan de Estudios de la carrera de Licenciado en Sociología 1995*, Tomo 1. México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón/UNAM.
- Ezpeleta, J. (1992) "Problemas y Teoría a propósito de la Gestión Pedagógica", 101-117. En: *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.
- Freud, S. (1981). *La interpretación de los sueños I*. Madrid: Alianza.
- Fustier, P. (1989). "La infraestructura imaginaria de las instituciones. A propósito de la infancia inadaptada", 160-179. En *La institución y las instituciones*, R. Käs (coord.). España: Paidós.
- Gallissot, R. (1987). "Bajo la identidad, el proceso de identificación". En *L'homme et la société. Revue internationale de recherches et de synthèses sociologiques*, (83) (Nouvelle Série) 1987/1, 12-27. París: L'Harmattan. Traducción de A. Giménez. Fotocopias.
- Gil Antón, M. (1991) "Contribución al estudio de los académicos mexicanos". En *Cuatro ensayos sobre los académicos mexicanos* (Reporte de Investigación No. 24 Serie II). México: Departamento de Sociología/Universidad Autónoma Metropolitana,

Azcapotzalco.

Gimeno Sacristán, J. (1989). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*.

Girola, L., M. Olvera (1994). "Comunidad disciplinaria. Etapas de desarrollo y cambios en la sociología mexicana de los años setenta y ochenta", 175-193. En *La sociología contemporánea en México. Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos*, J. P. Leal y Fernández, A. Andrade, A. Murguía y A. Coría (coords.). México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales - Dirección General de Asuntos del Personal Académico/UNAM.

Granja, J. (1992). *Los procesos formales de legitimación de los aprendizajes escolares: Rituales normativos, saberes legítimos, sujetos constituidos. El caso de la enseñanza tecnológica agropecuaria del nivel medio superior*, Tesis de maestría (Tesis DIE 11). México: DIE/CINVESTAV.

Granja, J. (1995). *Los Saberes sobre la Escuela Mexicana en el Siglo XIX. Un Análisis sobre las Formaciones Conceptuales en Educación*, Tesis de doctorado. México: Universidad Iberoamericana.

Huisman, D. (director) (1978). *Psicoanálisis y Psicología Médica*, Tomo 4 (Enciclopedia de la Psicología). Barcelona: Plaza y Janés.

Kent, R. (1987). "La Organización Universitaria y la Masificación: La UNAM en los años Setenta". *Sociológica* 2 (5) otoño, 73-119. México: Departamento de Sociología/UAM Azcapotzalco.

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

Kent, R. (1992). *Expansión y Diferenciación del Sistema de Educación Superior en México: 1960 a 1990* (Cuadernos de Investigación Educativa No. 21). México: DIE/CINVESTAV.

Käes, R. (1989). "Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones", 15-67/105-115. En *La institución y las instituciones*. España: Paidós.

Kuhn, T. S. (1976). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lacan, J. (1983a). *El Seminario de Jacques Lacan*, 119-140/321-356 (Texto establecido por Jacques-Alain Miller). Barcelona: Paidós.

Lacan, J. "La dirección de la cura y los principios de su poder", 565-572. En *Escritos 2*. Siglo

- Lacan, J. (1983b). "¿Dónde está la palabra? ¿Dónde está el lenguaje?", 409-434. En *El Seminario de Jacques Lacan Libro 2. El Yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica 1954-1955*. Barcelona: Paidós.
- Laclau, E., Ch. Mouffe (1985). *Hegemonía y Estrategia Socialista*. México: Siglo XXI.
- Laclau, E. (1990). *Nuevas Reflexiones sobre la Revolución de Nuestro Tiempo*. Argentina: Nueva Visión.
- Laclau, E. (ed.) (1994a). *The Making of Political Identities*. Londres: Verso.
- Laclau, E. (1994b). "Why do empty signifiers matter to politics?", 167-178. En *The lesser evil and the greater good*, Jeffrey Weeks (de.). Londres: Rivers Oram Press.
- Laclau, E. (1994c). "Universalism, Particularism and the Question of Identity", 1-16. Texto no publicado.
- Laplanche, J. y J. B., Pontalis (1977). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- Loyo, A., G. Guadarrama y K. Weissberg (1990). "El Instituto de Investigaciones Sociales y la sociología mexicana", 1-108. En: *La Sociología Mexicana desde la Universidad*. México: Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM.
- Macciocchi, M. A. (1980). *Gramsci y la Revolución de Occidente* (Serie Ensayos Críticos). México: Siglo XXI.
- Meyer, L. (1977). "El primer tramo del camino", 111-199. En *Historia General de México*, Tomo 4. México: Colegio de México.
- Montoya, M. de J. (1994) *Los estudiantes del 68, los profesores universitarios hoy*, Tesis de maestría. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Morales, H. (1991). "El sujeto del fantasma", 11-153. En *La cosa freudiana*, N. A. Braunstein (comp.). México: Fundación Mexicana de Psicoanálisis.
- Morales, H. (1992). "Lo Social en Lacan". *Anamorfosis* (1), marzo, 83-98.
- Mouffe, Ch. (1992). "Democratic citizenship and the political community", 225-239. En *Dimensions of Radical Democracy*. Londres: Verso.
- Mouffe, Ch. (1996). "Controversias centrales en la teoría democrática" (Seminario impartido por Ch. Mouffe del 25 al 27 de marzo, 1996. Notas elaboradas por S. Fuentes a

partir de la asistencia al seminario).

- Murguía, A. (1994). "Cuatro décadas de análisis sobre el desarrollo de la sociología en México", 69-87. En *La sociología contemporánea en México. Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos*, J. P. Leal y Fernández, A. Andrade, A. Murguía y A. Coría (coords.). México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales - Dirección General de Asuntos del Personal Académico/UNAM.
- Popham, W. y E. Baker (1977). *Los objetivos de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Quiroz, R. (1995). *Los cambios de 1993 en los planes de estudio en la educación secundaria* (Documento DIE 40). México: DIE - CINVESTAV.
- Remedi, E., P. Aristi, A. Castañeda y M. Landesmann (1987a). "La Libertad y el Censor, Dos imágenes de la Identidad del Maestro". *Perfiles Educativos* (37): 37-42 jul.-sept.
- Remedi, E., P. Aristi, A. Castañeda, V. Edwards y M. Landesmann (1987b). *La identidad de una actividad: Ser maestro* (Documento DIE 160: 7). México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Remedi, E., P. Aristi, A. Castañeda y M. Landesmann (1989). "El Lugar del Psicoanálisis en la Investigación Educativa. Aportes a la Identidad y Quehacer del Docente". En *Freud: A 50 años de su muerte* (Cuadernos de Formación Docente) (29-30, dic.). México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán/UNAM.
- Remedi, E. (1997). *De Instituto a Universidad: sujetos, espacios, acciones*, Tesis de doctorado. México: DIE - CINVESTAV.
- Reynaga, S. (1996). *Procesos de formación y representaciones en estudiantes de la licenciatura en sociología*, Tesis de doctorado. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Rivera, M. A. (1986). *Crisis y reorganización del capitalismo mexicano 1960-1985*. México: Ediciones Era.
- Rosaldo, R. (1991). *Cultura y verdad; Nueva Propuesta de Análisis Social*. México: Grijalbo.
- Ruiten, H. (s. f.). *El individuo en la muchedumbre: Identidad y sociedad de masas*.
- Salama, P. (1985). "La realidad del subdesarrollo". *Estudios Políticos*. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM.
- Sánchez Vázquez, A. (1973). *Filosofía de la Praxis* (Teoría y Praxis 55). México: Grijalbo.



- Sefchovich, S. (1989). "Los Caminos de la Sociología en el laberinto de la Revista Mexicana de Sociología". *Revista Mexicana de Sociología* 51 (1), enero-marzo, 5-101. México: Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM.
- Silva Ruíz, G. (1994). "Las políticas de educación superior y los escenarios del trabajo sociológico", 223-235. En *La sociología contemporánea en México. Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos*, J. P. Leal y Fernández, A. Andrade, A. Murguía y A. Coría (coords.). México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales - Dirección General de Asuntos del Personal Académico/UNAM.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Touraine, A. (1987). *El Regreso del Actor*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Universitaria.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Ediciones Troquel.
- UNAM (1979-83). *Informe de Actividades*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zizek, S. (1992). *El Sublime Objeto de la Ideología*. México: Siglo XXI.

## ANEXO I

**CUADRO 1**  
**ENEP ARAGÓN/UNAM**  
**EVENTOS ACADÉMICOS DEL ÁREA DE CIENCIAS POLÍTICAS (SOCIOLOGÍA,**  
**PERIODISMO, RELS. INTERNACIONALES) Y ECONOMÍA.**

AÑO	EVENTO	ORGANIZADO POR	CONFERENCIANTES/PARTICIPANTES/TEMAS/OBJETIVOS.
1978	Conferencias: "América Latina" (junio/julio/agosto).	Economía	<p>Fdo. Palma/economista/ mexicano/ENEP Aragón.</p> <p>C. Sempat/historiador/argentino/prof. visitante: Colegio de México.</p> <p>G. P. Charles/sociólogo/haitiano/Instituto de Investigaciones Sociales - UNAM.</p> <p>D. Turner: "El Canal de Panamá en el subdesarrollo latinoamericano.</p> <p>P. Vuskovic: "La reestructuración del capitalismo en A. L."</p> <p>S. Salles A.: "Reproducción de capital y lucha de clases en Brasil".</p> <p>Dr. H. Torres Goitia: "Bolivia: Política económica de la revolución nal. 1952-1964".</p> <p>Dr. Agustín Cueva: "Tendencias actuales del desarrollo latinoamericano".</p> <p>Dr. René Zavaleta M.: "Problemas comparativos del Edo. en A. L."</p> <p>Dr. Marcos Kaplan: "La formación y crisis del Estado Nacional en A.L."</p>
	Conferencias: "La Sociología" (nov/dic).	Derecho.	<p>Lic. V. C. García Moreno: "Algunos aspectos sobre el problema de los indocumentados".</p> <p>Dr. Carlos Arellano G.: "Aplicación de la cláusula CALVO".</p> <p>Dr. A. Székely Sánchez (Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM): "Últimos aspectos de nuevo Derecho del Mar".</p> <p>Lic. Adriana Cabezut: "Importancia de la Sociología en la licenciatura de Derecho.</p> <p>Lic. M. A. Pérez de los Reyes: "Aspecto socioeconómico del programa de Sociología en la carrera de Derecho".</p> <p>Lic. Enrique Menéndez: "Aspecto sociopolítico del programa de Sociología en la carrera de licenciado en Derecho".</p> <p>Lic. Eva Duarte Ortega: "La Sociología en la licenciatura de Derecho".</p>
	Cursos de actualización para profesores del área de	ENEP Aragón/ENEP Acatlán.	Profesores de las áreas respectivas.

	Ciencias Políticas y Economía, en el área de matemáticas (sept.).		
	Sdo. ciclo de conferencias: "Estado y Sociedad" (nov.).	ENEP Aragón/Coord. de Humanidades - UNAM	Coords.: Dr. Marcos Kaplan y Lic. Armando Sales Rojas. Participantes: Dr. Lothar Knauth: "Estado e historia". Dr. M. Kaplan: "Estado y sociedad, el problema de la autonomía relativa". Dr. Andrés Fábregas: "Estado y antropología política". Dr. Arnaldo Córdova: "Formación del Estado Nacional en América Latina". Dr. Lorenzo Meyer: "Formación del Edo. Nacional Contemporáneo, consolidación del presidencialismo". Dr. Roberto J. Vernengo: "Estado y Filosofía del Derecho". Dr. Armando Labra.
	Ciclo de conferencias: "América Latina: Capitalismo y Ciencias Sociales".	Coord. de Ciencias Políticas.	Prof. Antonio Murga F.: "Desarrollo capitalista y ciencia social en A. L." Prof. Agustín Cueva: "Características del proceso de industrialización en A. L." Prof. Ruy Mauro Marini: "Tendencias y perspectivas sobre la Dependencia". Profs. Arnulfo Arteaga García y Adrián Sotelo Valencia: "El proceso de trabajo y la jornada laboral". Prof. Iván Molina Ochoa: "Sociología del trabajo" (análisis de un caso).
	Conferencias: "Teorías monetarias e inflación" (nov/dic).	Economía.	Lic. E. Padilla Aragón: "Teoría monetaria (Keynes)". Dr. Cuauhtémoc Anda G.: "Inflación: orígenes y consecuencias". Dr. Nino Maritano: "Keynes ¿es actual?". Lic. Arturo Bonilla: "Inflación y lucha de clases". Dr. Mario Coria: "Oferta monetaria". Lic. Gustavo Esteva: "Inflación y democracia" (1er lugar, 1978, "Premio Nal. de Economía Política Juan F. Noyola). Lic. David Colmenares: "FMI: Teoría y práctica" (2do. lugar, mismo premio).
1979	3er Aniversario de la ENEP-Aragón.	ENEP Aragón/ Secretaría de Rectoría - UNAM.	Ing. M. A. Torres: "La explosión demográfica en el desarrollo de México". Mtra. Adriana Puiggrós: "Problemas contemporáneos de la educación".

			<p>Lic. José Luis Ceceña: "Aspectos económicos y sociales de la revolución mexicana".</p> <p>Dr. Raúl Ortíz Urquidí: "Hacia el tipo ideal del mexicano".</p> <p>Lic. Judith Bokser: "La ciencia política: su significado social"</p>
Ciclo de conferencias: "Semiología e ideología" (enero).	ENEP Aragón/C. P. - DGPA.		Dr. Luis J. Prieto: Profesor titular de la Cátedra "Ferdinand de Saussure" de la Univ. de Ginebra.
Premio anual de la revista Coyuntura (Economía).	Economía.		"Primer concurso estudiantil de ensayo e investigación económica de la revista Coyuntura". Dirigido a la comunidad estudiantil del plantel en general.
"Primer curso de actualización en política económica" (nov/dic 78).	Colegio de Economistas (org. y sede).		<p>Asistentes y difusión en el plantel (enero 79): Coordinación de Economía (el evento fue ampliamente reseñado en el boletín informativo del plantel, en ocho partes; a cont. se mencionan algunos de los temas).</p> <p>Ponentes: José Ayala: "El sector productivo estatal y la crisis capitalista".</p> <p>Emilio Sacristán: Política económica mexicana, presente y futuro.</p> <p>Clara Jusidman: "La programación del empleo en México. Marco institucional".</p> <p>Saúl Trejo Reyes: "Tecnología, empleo y crecimiento de la economía nacional".</p>
"Curso para profesores de ENEP Aragón en la Universidad de Delaware" (enero/febrero).	ENEP Aragón (C. P., Pedagogía, CELE).		<p>Coord. viaje: W. C. Marshall (CELE).</p> <p>Participantes: C. García y J. Hernández (pedagogía); Fco. Orozco (C. P.); S. Reyes (CELE).</p> <p>Programa: Prod. de t. v.; métodos de evaluación, y comunicación intercultural.</p>
Visita del Dr. Michael Pohlen, director de la Facultad de Admon. de negocios de la Univ. de Delaware (julio).	ENEP Aragón.		<p>Objetivos: Intercambio académico.</p> <p>Pláticas con el invitado: Lic. S. Rosas Romero (director plantel); Dr. Luis F. Aguilar V. (Coord. de C. P.), y Lic. M. Guerra Vicente (Coord. de Derecho).</p> <p>Acuerdos: Programación de visitas de estudiantes de Delaware y realización de postgrado de egresados de Aragón.</p>
Ciclo La política económica en los ochentas (sept.).	Economía.		<p>Coords.: Licenciados Gustavo Esteva y Ricardo Ramírez Brun.</p> <p>Doctores Marcos Kaplan y Oscar Colman: "Estado latinoamericano, presente".</p> <p>Licenciados José Blanco y Antonio Chumacero: "Caracterización de la política económica en la década de los setentas (caso México)".</p> <p>Licenciados Gustavo Esteva y Armando Labra:</p>

			<p>“Despunte de la política económica en los ochentas (caso México)”.</p> <p>Lic. Antonio Delhumeau: “Perspectivas de la sociedad mexicana en los ochentas”.</p>
	<p>Conferencia: “La revolución portuguesa y sus repercusiones en A. L.”.</p>	<p>ENEP Aragón.</p>	<p>Conferenciante: Profr. Eduardo Lorenzo/portugués/titular de Filosofía, Universidad de Nice.</p> <p>Invitado: Sr. José Fernández Fafe/Embajador de Portugal.</p>
<p>1980</p>	<p>Conferencia: “Yugoslavia después de Tito”(junio).</p>	<p>ENEP Aragón.</p>	<p>Yuca Julios/periodista/yugoslavo.</p>
	<p>Ciclo Mesas redondas sobre problemas económicos nacionales: “Sistema Alimentario Mexicano”.</p>	<p>Economía.</p>	
	<p>Curso de capacitación académica en Economía Política (dirigido a los profesores), del 2 al 9 de julio: “El Capital, estructura y contenido”.</p>	<p>Ciencias Políticas/ Secretaría Técnica de Sociología.</p>	<p>Impartido por: Dr. Alberto Spagnolo, coord. del seminario de “El Capital” en la Facultad de Economía de la UNAM.</p> <p>Programa: Estructura general de “El Capital”; la ley del valor como ley básica de la prod. mercantil capitalista; la fuerza de trabajo como mercancía y las formas de producción de plusvalía; acumulación y reproducción: capital en general y multiplicidad de capitales; proceso cíclico, rotación de capital y producción de valor; precio de costo, precio de producción, ganancia y crisis.</p>
	<p>Conferencias: “Jornada cultural y educativa sobre la dialéctica revolucionaria de la China Popular Contemporánea” (julio).</p>	<p>ENEP Aragón/ Comisión Técnica de Est. y Proyectos Académicos - UNAM.</p>	<p>Conferencias: “Dialéctica del modelo económico en la China Popular Contemporánea” (conferencia inaugural: Lic. Eugenio Anguiano Roch/Secretaría de Relaciones Exteriores). Otros temas: La dialéctica revolucionaria; componentes de la dialéctica política; la educación, la ciencia y la tecnología; las relaciones campo-ciudad; las relaciones exteriores, etc.</p> <p>Invitados: Embajada de China: Sr. Cheng Yu Bing (asuntos culturales); Sr. Li Zihua (agregado cultural); Sra. Li (canciller para asuntos culturales).</p>
	<p>“Jornada cultural y educativa sobre Polonia” (julio).</p>	<p>ENEP Aragón.</p>	<p>Conferencias: “Estado actual de las relaciones México-Polonia” (Dr. José Fernández Fafe, embajador de Portugal en México).</p> <p>“Planificación económica en la República Popular de Polonia” (Lic. Rodolfo Becerril Straffon, director FONART).</p> <p>“La política o sistema social del gobierno y estado polacos” (Lic. Malgorzata Jurewec Galeniska.</p>

			asesora y agregada cultural de la Embajada de Polonia en México). Cortometrajes: "Lecciones de la historia", "Polonia de hoy, juventud y brindis".
	Seminario de actualización académica para profesores: "El marxismo europeo de entreguerras" (nov/dic).	Ciencias Políticas.	Impartido por: Dr. Fdo. Bazúa/Dr. en sociología (Facultad de Filosofía y letras de la Universidad de Buenos Aires). Programa: Karl Korsh, G. Luckacs, A. Gramsci; Escuela de Frankfurt.
	Curso: "El neomarxismo en las ciencias sociales".		
	2º Concurso anual de la revista Coyuntura, 1980.	Economía.	
1981	Conferencia: "Psicoanálisis ante situaciones de crisis".	Coord. de Ciencias Políticas: Secretaría Técnica de Periodismo.	Impartida por: Dr. Alejandro Córdova, Pdte. de la Sociedad Psicoanalítica Mexicana.
1982	Coloquio: "Formación de profesionales de la sociología en México".	Coord. de Ciencias Políticas.	

**CUADRO 2.**  
**TESIS APROBADAS Y PRESENTADAS HASTA DICIEMBRE DE 1996 POR**  
**ALUMNOS DE SOCIOLOGÍA DE LA GEN. 79-83 (AMBOS TURNOS).\***

Año	Título	Tesis individual (I) o colectiva (C)**
1985	La educación indígena bilingüe-cultural en México y los factores que determinan su deserción escolar, 1982-1984.	I
1986	La educación especial en México.	I
1987	Estado, educación y unidad nacional (1921 -1930).	I
	Las implicaciones sociales de la planificación familiar en los adolescentes de Cd. Nezahualcóyotl.	I
	Las bandas juveniles en Santa Fe.	C
	La revuelta contra la razón.	C
	Naturaleza e importancia del trabajo doméstico.	I
1988	La sociología de Antonio Caso como efecto de una nueva necesidad de producción de saber derivada de la revolución mexicana.	I
1989	Estado y capital: la teoría de John Holloway.	I
	El conalep ¿una respuesta a los requerimientos de fuerza de trabajo “calificada” por parte de la industria en México”.	I
1990	El proceso de industrialización en San Miguel Xoxtla, edo. de Puebla.	I
	El conflicto social un modelo teórico aplicado a un caso específico: el conflicto intrasindical en la sección XIX del SNTE, 1980-1989.	I
	El funcionamiento del Programa de Apoyo a la Microindustria en el estado de México.	C
1993	El lenguaje indígena como manifestación de persistencia de la identidad étnica.	I
	Reconversión industrial y proceso de trabajo en la fábrica de Loza Nueva San Isidro S. A. de C. V., 1986-1992.	I
1994	La filosofía de la planta Ford (Sonora) y el impacto que tuvo en los trabajadores.	C
	La política del Estado Mexicano hacia la educación superior pública: 1982-1988.	C
1996	Análisis de las políticas contra la contaminación ambiental -el caso del auto particular, 1988-1994.	C
1997	La incidencia del modelo económico neoliberal en los servicios de salud del IMSS (1982-1994).	I

**Fuente: Biblioteca de la ENEP Aragón.**

\*Esta lista no es exhaustiva, pero sí cubre aproximadamente un 90% del no. de alumnos que integraban los dos grupos de sociología (uno en el turno matutino y otro en el vespertino) en el 8avo semestre (83-II).

\*\*Cuando fue desarrollada por dos alumnos.



## ANEXO II

## ORGANIZACIÓN TEMÁTICA EN BASE A LA INFORMACIÓN GENERADA EN LAS ENTREVISTAS Y EN LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL.

TEMAS	SUBTEMAS
1. Decisión de estudiar sociología.	<p>Basada en:</p> <p>1.1 Orientación vocacional: recibida por familiares, o en el bachillerato (por ejemplo a través de la materia de "Introducción a la Sociología" en la preparatoria).</p> <p>1.2 Militancia política.</p> <p>1.3 Decisión adoptada durante Tronco Común (influencia de compañeros o profesores).</p> <p>1.4 Para poder estudiar y trabajar (el área de ciencias sociales como menos exigente que otras).</p> <p>1.5 Por el ideal de cambio social.</p> <p>1.6 Por el perfil de humanidades de la carrera.</p> <p>1.7 Búsqueda de formación política.</p> <p>1.8 Por la formación de "ceceachino" (interés en ciencias socio-políticas).</p> <p>1.9 Fundamentación teórica para una carrera política.</p>
2. Expectativas al ingreso, respecto a la institución escolar y a la carrera.	<p>2.1 Ser útil en relación a la sociología.</p> <p>2.2 Ausencia de expectativas laborales.</p> <p>2.3 Recibir una formación de excelencia.</p> <p>2.3.1 Recibir una formación sólida.</p> <p>2.4 Aprender a ser sociólogo (a).</p> <p>2.5 Llegar a ser un profesional de la sociología.</p> <p>2.6 Ingresar a una Universidad con maestros de calidad, y alto nivel cultural y académico.</p>
3. Percepción de la institución escolar y de la formación recibida al egreso.	<p>3.1 Desencanto con respecto a una imagen previa de Universidad como institución de gran calidad cultural y académica.</p> <p>3.2 Formación teórica, pero ausencia de saberes operativos.</p> <p>3.3 La formación recibida constituyó un apoyo valioso para la militancia política; pero se careció de una formación para enfrentarse al mercado de trabajo.</p> <p>3.4 La sociología como medio para "conocerse a sí mismo", en ese sentido de gran valor; sin embargo, inoperante para lograr un desarrollo económico y laboral.</p> <p>3.5 Esta formación significó la posibilidad de conformar una visión de las cosas, "nos abrió la oportunidad de ... de <u>pensar</u> esta, esta carrera" (EntreA2/3).</p>
4. Características de los grupos de sociología de la época.	<p>4.1 Gran fragmentación de los grupos.</p> <p>4.2 Pugnas al interior de los grupos por el liderazgo.</p> <p>4.3 Diferencias en cuanto al turno. En el matutino, mayor dedicación a la vida académica en función del tiempo disponible; en el vespertino la mayor parte de estudiantes eran trabajadores a la vez.</p> <p>4.4 Incapacidad para gestar una organización política ni académica que fuera capaz de llevar a cabo determinados proyectos.</p>
5. Significados de la ENEP Aragón, como	<p>5.1 Al ingreso: compañerismo, amistad. En el momento actual (al egreso): terminar un trámite.</p>

<p>institución. E. “¿Qué significa para ti la ENEP Aragón?”</p>	<p>5.2 Gran valoración como espacio de encuentro de amistades, laboral y político. 5.3 Una etapa de formación importante, pues es la etapa de “maduración”. 5.4 Una escuela más en la formación académica. La administración de la época no destacó, como para recordarla en especial.</p>
<p>6. Percepciones en torno a las autoridades de la época. Relación autoridades-alumnos.</p>	<p>6.1 Muy poca comunicación con los estudiantes (contadísimas excepciones). 6.2 Desconocimiento de quiénes estaban al frente de la Coordinación y de la carrera. 6.3 Escaso impulso a las actividades académicas (se reconocen algunas excepciones). 6.4 Actitud de recelo por parte de los estudiantes: “en ese tiempo te digo que estás reacio a todo lo que es oficialista, a todo lo que es este, dirección, a todo lo que es jefes, a todo lo que es burocracia”. (EntreA5/13). 6.5 La administración, espacio de poder y privilegios. La grilla burocrática. 6.6 Gran capacidad de control de los estudiantes por parte de las autoridades. 6.7 Apatía por parte de las autoridades hacia la carrera. Respuestas sólo frente a la presión estudiantil. 6.8 Numerosos cambios en la Coord. de C. P.: lucha por el poder. 6.9 Debilidad grupal para negociar con las autoridades (cambios de maestros, se mencionan). 6.10 Actitud de enfrentamiento por parte de los alumnos hacia las autoridades: “quizás por lo de la novatez, no nos acercábamos tanto a las autoridades, más bien las enfrentábamos”. (EntreAP-IE/2/8). 6.11 Desinterés de la institución hacia la carrera: “nos vió con desdén {...} la escuela vió mal a los sociólogos”. (EntreAP-IE/1/16).</p>
<p>7. Condiciones materiales.</p>	<p>7.1 Aislamiento, insalubridad, falta de transporte, aridez. 7.2 Ausencia de material didáctico. 7.3 Biblioteca con grandes deficiencias en cuanto a número de ejemplares y bibliografía requerida. 7.4 Instalaciones deportivas apenas en formación.</p>
<p>8a. Imágenes del ser sociólogo, en la época de estudiantes.</p>	<p>8.1 El sociólogo como alguien que estudiaba “para ayudar a la gente”. 8.2 El sociólogo como un “analista de la realidad social” concreta. 8.3 El sociólogo como agente de cambio social y promotor del mejoramiento de la sociedad. 8.4 El “transformador de la sociedad”. 8.5 El sociólogo como “el militante político, el provocador de conciencias”. 8.6 El sociólogo debe apoyar e intervenir en favor de las “masas”. 8.7 El sociólogo como militante partidista, su formación universitaria debía estar subordinada a su militancia. 8.8 El sociólogo cuya formación debía de estar prioritariamente orientada a la práctica, para la intervención.</p>
<p>8b. El ser sociólogo en el momento actual.</p>	<p>8.1 El sociólogo: “el hombre que actúa cuando están las masas en efervescencia”. 8.2 El sociólogo que no abandona su misión transformadora, pero sus estrategias cambian: del enfrentamiento abierto a la intervención estratégica en el juego.</p>

	<p>8.3 Ser funcional y a la vez incidir positivamente en las condiciones de vida de los grupos sociales desfavorecidos.</p> <p>8.4 La docencia como un espacio para el sociólogo, donde se puede “mostrar la situación social a los alumnos”.</p> <p>8.5 Tener una visión más profunda y contextualizada de la sociedad.</p> <p>8.6 Tener sentido crítico pero no negar todo.</p> <p>8.7 Como un profesional crítico, observador y versátil.</p> <p>8.8 El sociólogo debe incidir en las decisiones a nivel institucional para ayudar a las mayorías.</p> <p>8.9 Ser un sociólogo activo por la participación en “cuestiones políticas”.</p> <p>8.10 El sociólogo tiene una formación política que lo predispone para el liderazgo.</p> <p>8.11 El ideal del sociólogo es el sociólogo-investigador.</p>
<p>8b.1 El sociólogo-docente.</p>	<p>8b.1 No limitarse a la enseñanza del marxismo (ni predisponer a los alumnos hacia esa corriente), mostrar otras opciones teóricas, para que el alumno tenga elementos de decisión.</p> <p>8b.2 La docencia como una actividad de importancia menor para el sociólogo (aunque “concientiza” a los alumnos); ya que el desarrollo profesional del sociólogo debe ser la investigación y participar en la toma de decisiones que beneficien a la población.</p> <p>8b.3 El sociólogo-docente cuenta con una mayor capacidad para percibir la problemática social del alumnado, que un maestro normalista o con otra formación profesional.</p> <p>8b.4 La docencia puede ser un ámbito de desarrollo sociológico, al mostrar a los estudiantes las diferencias sociales.</p> <p>8b.5 Al ser egresado de la misma institución donde se imparte la docencia, esta tarea implica un mayor nivel de responsabilidad. Constituye un reto, pues se quiere superar las deficiencias sufridas durante la propia formación. “Y aparte, bueno, pues es sentimentalmente {...} también es agradable”. (EntreAP-IE/1/20).</p> <p>8b.6 Mostrar a los alumnos la realidad, acercarlos a ella. Platicar sobre el campo de trabajo.</p> <p>8b.7 Evitar el incurrir en las mismas fallas que los profesores de esa época, especialmente en cuanto a deficiencias didácticas.</p> <p>8b.8 La docencia como alternativa laboral para el sociólogo, en relación a las grandes dificultades para acceder a un espacio de investigación.</p>
<p>9a. Sobre los profesores de la época, 79-83.</p>	<p>9.1 Ausentismo por parte de los profesores.</p> <p>9.2 “Chambistas” (interinos, con otros empleos).</p> <p>9.3 “Castrantes”.</p> <p>9.3 Ausencia de motivación y orientación hacia los estudiantes.</p> <p>9.4 Algunos profesores brillantes (muy escasos).</p> <p>9.5 Escasa formación pedagógica.</p> <p>9.6 Profesores “amenos”. Conocimientos y capacidad para enseñar.</p> <p>9.7 Profesores “aburridos” (leían los libros en la clase, “te aburren, te aburren, no entiendes nada”).</p> <p>9.8 La planta de profesores “con algunas excepciones {...} era bastante pésima” (EntreA/4/3); ésta no existía como tal, pues las condiciones de trabajo no les permitían tener una mayor dedicación a su formación académica y pedagógica.</p>

	<p>9.9 Profesores tradicionales.</p> <p>9.10 Profesores que no eran sociólogos.</p> <p>9.11 Deficiencias en el dominio de la disciplina.</p> <p>9.12 Algunos ingresaban a la docencia como alternativa al desempleo, pero carecían de una formación pedagógica.</p> <p>9.13 Algunos profesores militantes en partidos de izquierda.</p>
<p>9b. Autoreflexión de dos profesores de la época sobre su práctica docente y el ambiente académico-político.</p>	<p>9.1 El enfoque marxista predominaba en profesores y estudiantes: “{...} tanto los docentes que en aquella época nos formamos como los mismos alumnos teníamos una <u>marcada influencia</u> de todo tipo hacia lo que es la corriente marxista.” (EntrePE2/2).</p> <p>9.2 Ausencia de apoyo institucional para el trabajo docente, se carecía inclusive de una sala de reunión para los profesores.</p> <p>9.3 Las autoridades veían con recelo la vinculación entre profesores. Intento en 1979 por conformar un Colegio de profesores para la discusión académica, la respuesta de la administración fue la no renovación de los contratos de los profesores al frente de ese proyecto, así como la reducción del número de horas clase para algunos otros; en ese contexto se dificultó enormemente el desarrollo académico de la planta docente.</p> <p>9.4 Las condiciones físicas y materiales del plantel eran muy difíciles: aislamiento, falta de transporte, lejanía; la biblioteca desabastecida -los profesores trataban de subsanar el problema con fotocopias-; carencia de material para apoyo didáctico, básicamente.</p> <p>9.5 Profesores con sólida formación académica emigraron, pues sólo se les ofrecían cuatro u ocho horas de clase; además de los bajos salarios y los aspectos señalados más arriba.</p> <p>9.6 Se considera que hubo algunos funcionarios interesados en impulsar la carrera, cuestión que se tradujo en la organización de cursos de formación docente; sin embargo el juego político incidió negativamente desplazando la preocupación académica: “tomamos en aquella época yo recuerdo, cursos de didáctica, cursos de psicología de grupos {...} había como un seguimiento desde la perspectiva pedagógica para que nos formáramos como docentes {...} debido a distintos, eh, matices de tipo político que se fueron dando, bueno pues todo esto se fue modificando.” (Ibid., 4-5).</p> <p>9.7 Fuerte presencia de una visión manualística del marxismo desde la cual interpretaban la situación de la URSS: “en los años ochenta {...} encontré que había muchos jóvenes sociólogos que habían aceptado una visión manualística de, desde la URSS: la URSS es un país que está marchando hacia el comunismo.” (EntrePE-IE/1/3).</p> <p>9.8 En los salones de clase. los alumnos que no compartían la visión marxista, no se atrevían a expresar sus opiniones.</p> <p>9.9 Marxismo y anarquismo, fueron dos corrientes que convergieron en la ENEP Aragón en esa época.</p> <p>9.10 Los alumnos de sociología manifestaban gran interés por estudiar el marxismo. Además estaban muy politizados y les interesaba la discusión. Manifestaban un entusiasmo que no se ve en la actualidad. Algunos estudiantes militaban en partidos políticos: PMT, PCM, PRT.</p> <p>9.11 Generalmente los responsables del área han manifestado una actitud autoritaria en relación a los estudiantes; aunque ha habido algunas excepciones, de sociólogos interesados en establecer comunicación con los</p>

	alumnos y de tratar de apoyarlos en sus proyectos.
10. Organización de eventos académicos por parte de los estudiantes de sociología.	<p>10.1 Interés por organizar eventos que, sin embargo, no lograba cristalizar en actividades concretas (tiempo, ingresos, falta de apoyo como obstáculos).</p> <p>10.2 Apatía.</p> <p>10.3 Gran divisionismo al interior de los grupos.</p> <p>10.4 Pasividad del grupo asociada a los compromisos laborales.</p> <p>10.5 Mucha pasividad en ambos turnos.</p> <p>10.6 Dispersión grupal, asociada al desinterés de las autoridades por la carrera.</p>
11. Participación política de los estudiantes de sociología.	<p>11.1 Militancia partidista: PRT, PC, (después) PSUM.</p> <p>11.2 Alto nivel de politización que generó gran división al interior de los grupos, lo cual impidió el desarrollo de proyectos.</p> <p>11.3 Militancia en diversas organizaciones: Unión Nal. de Organizaciones Bolcheviques, UPOME, CONAMUP; “había mucha variedad y había mucho divisionismo” (EntreA/4/9).</p> <p>11.4 Grupos políticos sin capacidad de autocrítica y con una visión muy limitada.</p> <p>11.5 Debilidad de las organizaciones políticas estudiantiles.</p> <p>11.6 Los grupos de sociología más activos que el resto (a excepción de los de Economía), sin embargo su participación fue muy limitada.</p> <p>11.7 Escasa vinculación con los alumnos de otras carreras, e inclusive entre los alumnos de sociología de la tarde y de la mañana.</p>
12. Percepciones en torno al plan de estudios.	<p>12.1 No existía un seguimiento de la práctica pedagógica de los docentes en relación al plan de estudios. “{...} no sé, pero como que se veía que todo era nada más así de ... de pícitas que nos caían de relleno, así era la sensación que me daban.” (EntreA/1/9).</p> <p>12.2 Predominio del enfoque marxista en el plan de estudios.</p> <p>12.3 “El programa de sociología {...} era parte del ambiente cultural de esa época” (EntreA/4/4), el marxismo era la línea a seguir.</p> <p>12.4 Cambio del programa de Economía, correspondiente al 2º semestre “porque según nos estaban mediatizando con la escuela de Keynes y ... total acabamos viendo marxismo otra vez”. (Ibid., 6).</p>
13. La enseñanza de diversas corrientes teóricas. La presencia hegemónica del marxismo, a lo largo de los ocho semestres que integran el plan de estudios.	<p>13.1 Predominio teórico e ideológico del marxismo que desde el Tronco Común, ubicó a las demás corrientes como no válidas: “como llevábamos esta línea marxista, se veían así casi, casi como de paso, como de relleno, y quizá hasta de forma despectiva”. (EntreA/1/2).</p> <p>13.2 El funcionalismo, interaccionismo simbólico, la Escuela de Frankfurt, etc.; fueron abordadas de forma muy superficial y estigmatizada, desde una interpretación del marxismo ligado a la lucha de clases y la crítica radical-excluyente de cualquier teoría que no pusiera al centro del análisis social ese aspecto.</p> <p>13.3 En los Seminarios de Opción Vocacional (correspondientes a 6º, 7º y 8º), la presencia del marxismo, también fue la constante. Sin embargo, hubo ligeras variaciones en relación a la formación del docente de cada área.</p> <p>13.4 El funcionalismo aparece ante los estudiantes como algo novedoso ante el predominio excluyente del marxismo: “por ahí alguna profesora {...} nos trae la novedad, en aquél entonces ella estudiaba la maestría, la novedad que es el funcionalismo, la novedad obviamente para aquí, porque ya para ese</p>

	<p>entonces ya no era nada novedad”. (EntreAP/1/2).</p> <p>13.5 El panorama teórico en sociología era percibido por los estudiantes dividido en dos campos antagónicos: marxismo VS funcionalismo; en esa pugna la toma de partido era a favor del primero. (Vid. EntreAP/1/2).</p>
<p>14. Impartición y recepción de contenidos y textos marxistas. Profesores y alumnos.</p>	<p>14.1 El enfoque marxista prevalecía en la práctica docente de los profesores de la época. En el caso de los más jóvenes sobre todo, la forma de impartición era de manual.</p> <p>14.2 La actitud de los alumnos variaba. La mayoría se mostraba sumamente interesado en abordar este tipo de contenidos y bibliografía - se reconoce que en algunos casos el interés y recuperación del marxismo lindaba con el fanatismo-; también había los que simplemente lo aceptaban porque formaba parte del plan de estudios; y, en menor medida -sobre todo en los últimos semestres- aquéllos que empezaban a cuestionarse la validez de este esquema explicativo y buscaban otras perspectivas.</p> <p>14.3 Para los egresados del CCH, ya había una aproximación fuerte con el marxismo y tenían una disposición hacia éste, que iba de favorable a considerarlo como el único enfoque válido.</p> <p>14.4 La militancia partidista, sindical y en diversas organizaciones por parte de estudiantes y maestros, acrecentaba - a veces en grado extremo- el interés por abordar esta perspectiva en clases.</p> <p>14.5 En la mayor parte de los casos, la recepción del marxismo por parte de los estudiantes se producía sin ningún cuestionamiento o análisis profundo del mismo.</p> <p>14.6 El tipo de abordaje del marxismo invalidaba, en la mayor parte de las ocasiones, otros enfoques sociológicos, ya que se consideraba como punto de partida que la perspectiva marxista constituía la línea teórico-política a seguir por los sociólogos de la época. Inclusive dentro del mismo marxismo, desarrollos teóricos como los de la Escuela de Frankfurt eran minimizados: “{...} recuerdo que los profesores de la ENEP Aragón nos hablaban {...} de los que son de la Teoría Crítica, como revisionistas del marxismo, todos los de la escuela de Frankfurt y este, y hablaban de, de una forma, este peyorativa contra ellos ¿no?” (EntreA5/6).</p> <p>14.7 El tratamiento del marxismo que predominaba era manualístico y dogmático (“Fue muy dogmático la, la difusión del marxismo en la escuela realmente.” EntreAP-IE/1/13) la revisión más profunda que sólo fue planteada excepcionalmente por algunos profesores se enfrentaba a un alumnado al que no se le había formado en las habilidades necesarias para practicar una forma de lectura más rigurosa: “estar acostumbrados a leer autores muy fáciles, muy sencillos que nos daban: Rius <u>Marx para principiantes</u> {...} llegamos a ver un Marcuse ¿no?, que era muy pesado para mí {...} autores muy difíciles de entender” (EntreA5/6).</p> <p>14.8 Una pluralidad de formas de concebir el marxismo por parte de los profesores: “{...} todos los maestros tenían su marxismo propio ¿no?, muchos le daban una importancia más a las clases sociales, a la lucha de clases; muchos le daban más importancia a ..., a hacer cuadros, cuadros de, de, grupos de cuadros para poder este, trabajar sindicalmente {...} recuerdo que los profesores de la ENEP Aragón nos hablaban {...} de los que son de la Teoría Crítica, como revisionistas del marxismo, todos los de la escuela de Frankfurt y este, y hablaban de, de una forma, este peyorativa contra</p>

	ellos ¿no?” (EntreA5/6).” (Ibid.).
15. Sobre el perfil profesional del sociólogo.	<p>15.1 Vaguedad en cuanto al perfil profesional y el campo de trabajo.</p> <p>15.2 Desconocimiento de la propuesta institucional acerca del perfil profesional del sociólogo.</p> <p>15.3 La reflexión sobre el destino laboral de los sociólogos, no constituía una preocupación importante para los estudiantes de la época.</p> <p>15.4 Un perfil de sociólogo conflictivo, para la grilla: “{...} un perfil de sociólogo que se presta, eh, que, que se presta para la grilla más que todo {...} y es precisamente por ese perfil, ese perfil atiborrado de ideología, marxismo.” (EntreAP-IE/2/4).</p>
16. Los Seminarios de Opción Vocacional.	<p>16.1 Panorama muy teórico, que no permitió vislumbrar el campo de trabajo y tener algunos elementos operativos para enfrentarlo. Frustrante en ese sentido.</p> <p>16.2 Información muy general, no constituían una real especialización: “yo creo que jamás lo tomé como una especialización; creo que tres semestres es este, insuficiente {...} si bien no te especializas, por lo menos te da {...} algún perfil para que vayas viendo después cuando te titulas” (EntreA/4/8).</p> <p>16.3 Orientación básica que en algunos casos fue de utilidad para orientar la búsqueda de empleo.</p> <p>16.4 La elección del Seminario poco fundamentada. Indefinición acerca del área específica y del perfil correspondiente.</p> <p>16.5 Deficiente preparación de los maestros encargados (con algunas excepciones, por ejemplo, en el caso de sociología urbana donde la docente contaba con un conocimiento actualizado del campo). “Estaba la de sociología rural, que fue un fracaso sociología rural {...} sociología rural se convirtió más bien en un programa que nosotros dimos {...} modificamos nosotros todo. O sea, teníamos más experiencia que, que la profesora {...} yo estaba trabajando en el campo, entonces por eso fue que estábamos más avanzados que ella {...} titulada en la UAM.” (Entre AP-IE/1/18).</p> <p>16.6 El tiempo asignado no permitía cubrir los programas correspondientes.</p>
17. Las prácticas de campo.	<p>17.1 Los alumnos influenciados por una interpretación del marxismo, donde ellos se asumían como una especie de “redentores del campesino”, insistían en que las prácticas fueran realizadas en provincia.</p> <p>17.2 Las prácticas son muy importantes para la formación del sociólogo, sin embargo el número de ellas fue mínimo. El ejercicio profesional del sociólogo se concebía como provisto de un carácter predominantemente práctico, de ahí que su formación debía tener esa orientación: “{...} siempre que se hablaba del sociólogo que debe de estar ... llenándose las manos de tierra {...} no estar nada más en los salones {...} decíamos que era más del 40 o hasta el 50% de ir a prácticas y el 50% de teoría {...} hicimos nada más dos prácticas ” (EntreA/5/11).</p> <p>17.3 En las pocas prácticas realizadas, reinó la desorganización y no se produjo un desarrollo académico: “yo pienso que sí faltaba mucha, este, como que iniciativa por parte de las autoridades {...} porque era más bien cotorreo que otra cosa {...} estuvo bonito el paseo, conviví con los compañeros, pero no siento que haya aprendido gran cosa.” (EntreA/3/6).</p> <p>17.4 En algunos casos, la asistencia a las prácticas se reducía al mínimo, ya no sólo por su número reducido, sino también por los compromisos laborales y familiares que determinados alumnos tenían y que les impedían</p>



	<p>asistir a éstas.</p> <p>17.5 De mucho mayor impacto las prácticas realizadas por algunos alumnos en el bachillerato (CCH y Bachilleres), por su nivel de organizativo y académico.</p> <p>17.6 Prácticas de campo para indagar sobre la pobreza, realizadas por alumnos provenientes de grupos sociales muy semejantes a los investigados: “yo vengo de una familia, como ahí la mayoría de nuestro grupo, veníamos de familias modestas. Entonces se me hacía muy chistoso, este, armar una, un proyecto hacer una práctica de campo, ir a investigar a gente que, pues era como yo, y con preguntas muy, que a mí se me hacían tontas.” (EntreA/4/7).</p> <p>17.7 La relación entre teoría y práctica, no se sintetizaba en las prácticas de campo. Se partía de conceptualizaciones, a las que férreamente se pretendía ajustar la realidad.</p> <p>17.8 Desinterés y descuido por parte de las autoridades y docentes (se mencionan algunas excepciones, en especial en el turno matutino) en el desarrollo de las prácticas de campo.</p> <p>17.9 La incapacidad organizativa de los grupos de sociología, se percibe como otro factor que incidió negativamente en el número y calidad de las prácticas.</p>
18. Servicio social.	<p>18.1 Relacionado con la formación marxista, cuando se trataba de actividades políticas, como el trabajo en sindicatos.</p> <p>18.2 En general, en el servicio social de los entrevistados no se produjo un desarrollo teórico ni práctico en relación a la disciplina (a excepción de dos casos) : “Estuve, con un profesor haciendo resúmenes de libros, estuve haciendo unos resúmenes para unos programas que tenía.” (EntreA2/6).</p> <p>18.3 Desconocimiento social acerca de la carrera: “{...} cuando salí de la escuela, inmediatamente tramité mi servicio social {...} entré al Seguro Social, y así como que el sociólogo no saben qué es, ni quién es, ni qué debe de dar, entonces me decían bueno ¿qué es?, ¿como trabajadora social?, no es que no {... } el sociólogo no es un trabajador social {...} me preguntaban a mí, oye ¿qué estudiaste?, yo les decía, y me decían ¿y qué es eso? {...} para qué sirve?” (EntreA3/10).</p> <p>18.4 La participación política, también constituyó en ciertos casos un obstáculo para realizar el servicio social en el lugar de trabajo.</p> <p>18.5 La elección de determinada institución para la realización del servicio social, en relación a la posibilidad de “estar con las masas”.</p> <p>18.6 También se produjo el caso del servicio social “arreglado”.</p>
19. Incidencia de la formación sociológica en el desempeño laboral.	<p>19.1 El enfoque sociológico marxista que predominó en los estudiantes de sociología de la época, conformó como una de las características identitarias una actitud de cuestionamiento y enfrentamiento sistemático contra las autoridades; ello constituyó un elemento de conflicto en su desempeño laboral.</p> <p>19.2 La actitud de enfrentamiento a las autoridades (escolares, laborales, etc.), fue modificándose al paso de los años. Algunos de los entrevistados, señalan un evolución de esta forma de relacionarse de radical, pasando a ser moderada y finalmente, como estratégica, en base a las experiencias negativas vividas en su historia laboral: “{...} ahí aprendí la lección, porque te limitan {...} Después de ahí me trasladé al otro trabajo y de ahí ya llevé</p>

	<p>experiencia {...} me centraba más en lo que es trabajo {...} ya no tanto yéndome por mi línea marxista sino netamente de trabajo” (EntreA/1/4-5).</p> <p>19.3 La formación recibida es altamente valorada en cuanto a la constitución de una capacidad de análisis y reflexión, aspecto que ha incidido en su desempeño laboral para tener una mejor comprensión del ámbito en que se han desarrollado; sin embargo, ello no ha significado una mejoría económica.</p> <p>19.4 El haber recibido una formación organizada en torno al marxismo como estrategia política para el cambio social, constituyó una desventaja en la búsqueda de empleo, ya que el sociólogo era visto como sinónimo de conflicto.</p> <p>19.5 En algunos casos, los límites de la visión marxista recibida, se manifestaron en la incapacidad para entender aspectos de la vida cotidiana: “{...} lo que descubrí es que el marxismo no me ayudaba para muchas cosas, para interpretar otro tipo de fenómenos que, no sé más cotidianos del trato con las personas.” (EntreA/4/7) (Vid. EntreA/5/17).</p> <p>19.6 La formación recibida chocaba totalmente con la realidad exterior a la escuela. Por un lado la teoría, y por otro lado, las experiencias cotidianas.</p> <p>19.7 Para la militancia sindical la formación recibida constituyó un elemento de apoyo importante: “{...} eso fue lo que me ayudó del sociólogo, tener la gran capacidad de tener la visión global de lo que es el papel del sindicato {...} yo habo un balance y digo pues fui a, todo lo apasionado que me dio el materialismo pues sí sirvió para esas épocas ¿no? De dirigente sindical, la audacia ¿no?, y bueno también los conocimientos.” (EntreAP-IE/15).</p> <p>19.8 El ethos constituido a partir de la formación recibida, implicaba una defensa y apoyo a los grupos sociales más desprotegidos; cuando el desempeño laboral ponía en cuestión estos valores, ello condujo en algunos casos a momentos de crisis, que eran percibidos como el establecer una decisión entre estar del lado del poder y la dominación, o seguir el mandato simbólico exigido desde el marxismo.</p>
<p>20. Sobre la forma de asumir el trabajo de tesis y la titulación.</p>	<p>20.1 Los seminarios de opción vocacional cursados constituyen un referente importante para la realización de la tesis, al definir una área de interés (rural, educación, del trabajo y urbana).</p> <p>20.2 La tesis vista como un producto apoyado en la ciencia.</p> <p>20.3 Dificultades para la elaboración de la tesis en relación a los diferentes conceptos de ésta. Por parte de un alumno ya titulado que concibe la tesis como una propuesta, y que considera que la visión de las autoridades del plantel respecto a ésta, es la de concebirla como un trabajo escolar: “un control de lectura mucho más amplio y con muchos autores citados. Y ... si hay menos ideas tuyas mejor”(EntreA4/11).</p> <p>20.4 Existe la impresión de que los integrantes del jurado asignado no leen la tesis -al menos no cuidadosamente. Se percibe desinterés al respecto, en parte explicado por las condiciones laborales.</p> <p>20.5 El materialismo histórico se reivindica como referente conceptual, adoptado para la elaboración de tesis: “la tesis la hicimos tratando de, de tomar los conceptos originales del materialismo histórico {...} hasta nos tocó {el profesor ...} es muy marxista {...} y fue nuestro asesor de tesis.” (EntreA5/7).</p>

	<p>20.6 Todos los alumnos titulados de la muestra, argumentaron que el número de trámites para la titulación es excesivo y que se enfrentaron a un burocratismo agotador; asimismo, los responsables de la carrera no les proporcionaron la orientación adecuada, lo que les ocasionó una inversión de tiempo y esfuerzo mayores.</p> <p>20.7 Como resultado de la elaboración de la tesis, se evidencia que el sociólogo tiene capacidad de aportar al conocimiento de lo social.</p> <p>20.8 Incapacidad para desarrollar el trabajo de tesis vinculada a las deficiencias de formación, particularmente en lo que respecta a los aspectos instrumentales de la investigación.</p> <p>20.9 La falta de empleo en general, y en particular para los sociólogos, ha constituido un obstáculo para la realización de la tesis.</p>
<p>21. Trascendencia de la identidad sociológica hacia otros polos de identificación.</p>	<p>21.1 Frustración al no poder participar ampliamente como sociólogo, ayudando a la comunidad.</p> <p>21.2 Muy importante en la realización personal, como integrante de una familia y como madre. Amplitud de criterio, carácter crítico, como rasgos que han trascendido en esas otras formas de identificación.</p> <p>21.3 La visión de la sociedad desde la perspectiva marxista, presente en la definición de una identidad sociológica que permea el papel de madre, empleado, docente, etc.</p> <p>21.4 El ser sociólogo involucra un “sello” distintivo, tener criterio sociológico cuestión que diferencia al sociólogo de otro tipo de profesionales.</p> <p>21.5 Una experiencia del ser sociólogo como la tensión entre el quehacer científico y la militancia.</p> <p>21.6 Trascendencia al nivel del conocimiento personal -cuestión muy valorada-, pero no se reconoce una incidencia a nivel económico, ni para la obtención de una situación laboral estable o favorable.</p>

## ANEXO III

**FICHA DE INFORMACIÓN GENERAL  
EX-ALUMNOS DE SOCIOLOGÍA  
GEN. 79-83  
PERÍODO ABORDADO: 1979-1983**

**I. GRUPO SOCIAL DE PERTENENCIA.**

**CUADRO 1: NIVEL DE ESCOLARIDAD DE LOS PADRES.**

EX-ALUMNO	PRIMARIA		SECUNDARIA		ESTUDIOS TÉCNICOS		BACHILLERATO	
	C	P	C	P	C	P	C	P
1		P/M						
2		P/M						
3		P/M						
4	M	P						
5	M		P					
6		M/P						
7	P	M						
8	P	M						
9	P	M						

C= Estudios completos      P = Estudios parciales  
M = Madre      P = Padre

**CUADRO 2: ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR EN LA FAMILIA DE PERTENENCIA (PADRES Y HERMANOS) Y EN LAS DE LOS FAMILIARES (TÍOS, PRIMOS, SOBRINOS, ETC.).**

Estudios a nivel superior: Familia y familiares	Ex-alumnos									% En rel. a cada aspecto
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Sin antecedentes									X	11%
Con estudios inconclusos	X		X		X	X				44%
Estudios terminados con titulación		X		X	X		X	X		55%
Mejoría laboral asociada a estudios a este nivel				X			X	X		33%

**CUADRO 3: OCUPACIÓN DE LOS PADRES.**

OCUPACIÓN PADRES						
EX-ALUMNO	OBRERO	EMPLEADO	COMERCIANTE	AMA DE CASA*	VENTAS	BURÓCRATA
1	P			M		
2	P	M				
3	P			M		
4			P	M		
5		P			M	
6	P		M			
7			P	M		
8				M		P
9	P			M		

P = Padre

M = Madre

\*En todos los casos las madres cumplían esta función, independientemente de que tuvieran una ocupación fuera de casa.

**CUADRO 4: VIVIENDA.**

EX-ALUMNOS										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	PROMEDIO/ %
Casa propia/Vivienda rentada/Hab. con familiares.	CP	VR	VR	HF	CP	VR	VR	HF	VR	Casa propia: 22.2% V. rentada: 55.5% Hab. fam.: 22.2%
Número de personas	7-9	7-9	5-7	7-9	5-7	5-7	7-9	5-7	5-7	Promedio: 7 personas
Habitación - Estudio	No	Sí	No	No	Sí	No	No	No	No	Sí: 22.2% No: 77.7%

**CUADRO 5: INGRESOS FAMILIARES.**

EX-ALUMNOS										
INGRESOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	%
BAJOS	X		X	X				X	X	55.5
MEDIOS		X			X	X	X			44.4
ALTOS										00.0
										100.0

**CUADRO 6: CONSUMO CULTURAL.**

**ACTIVIDADES/FRECUENCIA**

EX-ALUMNOS	cine	museos	teatro	zoológico	viajes	lectura	radio	t. v.	deportes
1	quincenal		bimestral	semanal	semestral	quincena 1	diario	diario	diario
2				semestral			diario	diario	
3	bimestral	mensual		semestral		diario	diario		semanal
4							diario	diario	diario
5	quincenal	semestral	bimestral		semestral	diario	diario	diario	
6							diario	diario	
7	mensual				quincenal	diario	diario	diario	
8	semestral				semestral	semanal		diario	
9	mensual		semestral			semanal	diario	diario	semanal

**6.1 CINE.**

**EX-ALUMNOS**

TIPO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	% POR TIPO
COMERCIAL	X		X	X	X	X	X	X	X	88.8
CINE-CLUB				X	X					22.2
CASERO (VIDEOS)										00.0

## 6.2 TELEVISIÓN.

### TIPO DE PROGRAMA

EX-ALUMNOS	P	CC	DC	TVNOV	SP	NOTI	TC	TT	PC	PP	DEPO
1	X			X		X			X		FÚTB
2	X	X		X	X	X			X		FÚTB
3	X				X	X			X	X	FUT/B
4											FÚTB
5	X	X	X			X					
6	X	X									FÚTB
7				X	X	X					X
8		X	X	X	X				X		BASK
9					X						FÚTB
%	55.5	44.4	22	44.4	55.5	55.5			44.4	11	88.8

P: películas    CC: caricaturas    DC: documentales    TVNOV: telenovelas  
 SP: series policiacas    NOTI: noticieros    TC: teleclases    TT: teleteatro  
 PC: programas cómicos    PP: programas políticos    DEPORT: deportes

## 6.3 RADIO.

### TIPO DE PROGRAMA.

EX-ALUMNOS	RADIONOV	NOTI	OPINIÓN	MÚSICA	DEPORT	ENTREVI
1	X	X		rock, cumbia, boleros, ranchera		
2	X			rock, blues, reggae, boleros, ranchera		
3		X		rock, cumbia, clásica, blues, boleros, ranchera		artistas, políticos, deportistas
4	X	X		clásica, boleros	X	
5		X		boleros, ranchera		políticos
6	X			de toda		
7				X*		
8				rock/cumbia		
9		X	X		X	
% POR TIPO	44.4	55.5	11	88.8	22	22

RADIONOV: radionovelas    NOTI: noticieros    OPINIÓN: programas de opinión  
 DEPORT: programas deportivos    ENTREVI: entrevistas  
 \*tipo de música no especificado.



### 6.4 TEATRO.

GÉNERO	EX-ALUMNOS									% POR GÉNERO
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Comedia									X	11
Político										
Dramático										
Musical					X					11
Infantil					X					11
Revista	Blanquita					Blanquita		Blanquita		33

### 6.5 LECTURA.

TIPO	EX-ALUMNOS									% por tipo
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Libros	N, C		A, N, P, C	X	A, C				A	55.5
Historietas	X		X	X		X			X	55.5
Fotonovelas		X								11.1
"Teleguía"		X						X		22.2
Revistas:		X			X					22.2
"Vanidades, Activa, Kena, Buenhogar", etc.										
"Novela Semanal"										00.0
"Lágrimas y Risas"	X					X	X			33.3
Periódicos/Revistas de comentario político			DÍA	PRO	UNO, E, NV	UNO, E, PRE	PRO, UNO, O	X	UNO	77.7

LIBROS. N: novela C: cuento A: académicos P: poesía

PERIÓDICOS/ REVS. COMENTARIO POL.

DÍA: "El Día" UNO: "Uno más Uno" E: "Excelsior" O: "Ovaciones"  
 PRE: "La Prensa" PRO: "Proceso" NV: "Novedades".

## II. TRAYECTORIA ESCOLAR EN LA ENEP ARAGÓN.

CUADRO 7: ASPECTOS GENERALES.

	EX-ALUMNOS								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Materias reprobadas y no presentadas: ciclo 79-83	7		6	10		7		7	2
100% Créditos (año)	1983		1988	X*	1983	X	1983	X	X
Servicio social (año)	1984	1984	1988	1984	1984	1986	1983	1984	1986
Acreditación de dos lenguas extranjeras (año)	1984	1982	1988	(1)**	1983	1988	1981	1993	1994
Turno	M/V	V	M	M/V	V	M/V	M	M/V	V
Abandono temporal de los estudios			1 sem	1 año		1 sem		1 sem	

\*No fue especificado el año.

\*\*Un idioma extranjero aprobado, no fue especificado el año.

CUADRO 8: TESIS.

PROBLEMAS PARA LA ELABORACIÓN DE LA TESIS	EX-ALUMNOS									% POR TEMA
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Teóricos	X						X			22.2
Metodológicos	X						X			22.2
Temporales	X							X		22.2
Laborales	X			X		X	X		X	55.5
Económicos	X					X				11.1
Psicológicos	X					X		X	X	44.4
Familiares				X	X			X		33.3
Rechazo al tema de inv.		X	X							22.2
De salud					X					11.1

**III. PARTICIPACIÓN POLÍTICA.**  
**CUADRO 9.**

**EX-ALUMNOS**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	% POR ACT.
MILITANCIA PARTIDISTA	PSUM	PCM		PRD	NO	NO	NO	NO	PCM	44.4
PART. EN ORG. EST.	NO	NO		NO	NO	NO	NO	NO	NO	00.0
ASISTENCIA MARCHAS, PLANTONES, MITINES, ETC.	A SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	77.7
MILIT. SINDICAL, CÍVICA, IND.	S			S	I	S/C	NO		S/C/I	55.5

PCM: Partido Comunista Mexicano      PSUM: Partido Socialista Unificado de México  
 PRD: Partido de la Revolución Democrática

S: militancia sindical      I: militancia en organizaciones independientes  
 C: militancia en organizaciones ciudadanas

**ANEXO IV**

## **GUIONES DE ENTREVISTA.**

### **TIPO A: EX-ALUMNOS DE LA GENERACION 79-83.**

#### **I. Sobre el ingreso a la Licenciatura en Sociología.**

1. ¿Escogiste como primera opción estudiar la licenciatura en sociología?, ¿qué elementos contribuyeron a tu decisión de estudiar sociología?
2. ¿Cuáles eran tus expectativas respecto a tu formación profesional como sociólogo(a)?; ¿que esperabas de la institución ENEP Aragón (a nivel académico, cultural, político, ético, etc.?)
3. ¿Cuál era la imagen acerca del sociólogo que tú tenías cuando ingresaste a la ENEP?, ¿qué debería ser y hacer el sociólogo?
4. ¿Contabas con alguna formación académica, profesional, técnica, religiosa o política, aparte de la que te proporcionó el bachillerato?
5. ¿Qué relación encontraste entre tu idea inicial de la sociología y del sociólogo, respecto a tus experiencias como estudiante de sociología en la ENEP Aragón?, ¿hubo correspondencia, contradicción, semejanza, totalmente diferente, etc.?

#### **II. Sobre el desempeño estudiantil.**

1. ¿De qué escuela eras egresado (preparatoria, CCH, preparatoria popular, escuela particular, etc.).
2. ¿En qué turno o turnos desarrollaste tus estudios?, ¿cuál fue la evolución del grupo(s) en los que estuviste, en cuanto al número de alumnos que lo integraban?
3. ¿Te dedicaste a estudiar de tiempo completo o combinaste los estudios con un empleo? En ese último caso, ¿qué tipo de actividad desempeñabas?; ¿cuáles eran el horario y las condiciones laborales?; ¿se vinculaba de alguna manera con tus estudios?; ¿qué relación se produjo entre tus experiencias de trabajo y tu formación escolar?, ¿esta última te ocasionó algún tipo de conflicto, o por el contrario, constituyó un apoyo para tu desempeño laboral?
4. ¿Qué importancia tenía la enseñanza del marxismo en la carrera?; ¿qué bibliografía se utilizaba?; ¿ubicabas alguna corriente marxista en especial?; ¿pensabas que era importante estudiar a Marx y a los teóricos marxistas como parte de tu formación profesional?
5. En cuanto a los profesores: ¿Consideras que estaban bien capacitados a nivel pedagógico y en cuanto al dominio de la disciplina?; ¿cuál era la importancia que otorgaban a la enseñanza del marxismo; cómo impartían los contenidos marxistas (de manera dogmática, reflexiva, crítica, etc.)?; ¿existió algún o algunos profesores que te hayan influenciado de manera

significativa en tu actitud frente a la sociología y a lo que debería ser el sociólogo; en especial, en relación a la sociología marxista?; ¿recuerdas algunos profesores que militaran en algún partido u organización política?; en su caso, ¿cómo trascendía esta actividad en su desempeño como docentes?

6. ¿Cuáles eran las actitudes de tu grupo frente a la enseñanza: de pasividad, inquietud, participación, cuestionamiento, auto-didactismo, etc.?

7. ¿Participaste en la organización de algún evento académico (presentación de un libro, mesa redonda, conferencias, etc.)?

8. Respecto a las prácticas de campo ¿cuál era la importancia que le otorgabas a la realización de éstas, para tu formación como sociólogo(a)?; ¿cuál fue tu experiencia al respecto?

9. ¿Qué seminario de opción vocacional cursaste del sexto al octavo semestres?; ¿consideras que la formación recibida en estos seminarios constituyó una especialización?; En estos seminarios y, en general, en estos últimos semestres, ¿cuál era la importancia que revestía la enseñanza del marxismo?

10. ¿Formabas parte de alguna organización estudiantil o partido político? En su caso, ¿cuál era su filiación teórico-política?; ¿de qué manera tu participación en ella influyó en tu desempeño escolar y en tu forma de significar la sociología?

11. ¿Qué tipo de relación existía, a nivel de demandas académicas y políticas, con los estudiantes de otras carreras?; ¿recuerdas alguna coyuntura en especial?

12. ¿Participaste en algún movimiento?; ¿de qué manera influyeron las ideas marxistas en tu participación?

13. En cuanto a la institución, ¿cuál creías que debía ser tu papel según la normatividad establecida por ésta; tanto como estudiante de sociología, como en tu calidad de universitario e integrante de una sociedad?

### **III. Sobre la Coordinación de Ciencias Políticas.**

1. ¿Qué medidas adoptaba la coordinación de ciencias políticas para impulsar la carrera de sociología?

2. ¿Cuál era la actitud de los funcionarios responsables de la carrera de sociología, frente a las demandas académicas y políticas de los estudiantes?

3. ¿Qué tipo de relaciones se establecieron entre los estudiantes de sociología y los responsables de la carrera: de amplia comunicación, indiferencia, antagonismo, represión, etc.?

#### IV. Una vez egresados.

1. Con respecto al servicio social: 1) ¿dónde lo realizaste; 2) ¿qué tipo de actividades llevaste a cabo?, ¿se relacionaban éstas con el trabajo propio del sociólogo?; 3) ¿te quedaste a trabajar?, ¿te sirvió para conseguir trabajo posteriormente?
2. Al finalizar tus estudios: 1) ¿qué opinión tenías de la ENEP?, 2) ¿estabas satisfecho con la formación recibida?; 3) ¿tus expectativas académicas y de trabajo seguían siendo las mismas que cuando ingresaste a la ENEP?; 4) ¿qué definición tenías de lo que debía ser el sociólogo?
3. ¿Cómo fueron tus primeras experiencias en la búsqueda de trabajo como sociólogo(a)? Los posibles empleadores ¿mostraban conocimiento acerca de la profesión del sociólogo?, ¿cuál era su actitud? El ser sociólogo(a) ¿constituyó una carta de presentación favorable, o por el contrario, fue una especie de obstáculo?
4. ¿Cómo ha influido tu identidad como sociólogo(a) en tu desempeño académico y profesional? ¿Consideras que el marxismo ha influido en tu definición como profesional de la sociología? ¿Cómo definirías tu "ser" sociólogo(a)? ¿En alguna ocasión, tu identidad como sociólogo(a) te ha puesto en conflicto con tus otras identidades (padre, madre; hijo(a); marido, esposa; docente; burócrata, etc.)?, ¿cómo lo has resuelto?
5. ¿Cuál crees que ha sido la importancia para tu desenvolvimiento cotidiano (en relación a la multiplicidad de identidades que te constituyen y al conjunto de relaciones sociales en las que te encuentras inmerso) el ser sociólogo(a)? ¿Hasta qué punto te asumes como sociólogo? ¿Qué papel le otorgarías al marxismo en tu identidad sociológica?
6. Respecto a la elaboración de la tesis para obtener el grado de Licenciado en Sociología: 1) ¿por qué decidiste elaborarla, o por qué no? 2) En su caso, ¿cuál fue el tema y la orientación teórico-metodológica que adoptaste para desarrollarla?, ¿en qué medida el marxismo -alguna vertiente específica- tuvieron presencia en tu trabajo de tesis?
7. ¿Consideras que la presencia del marxismo en tu formación: en el currículum, por medio de los profesores, y en relación al ambiente académico de la época; fue valiosa para ti?

#### TIPO AP: EX-ALUMNOS DE LA GEN. 79-83/DOCENTES EN LA ENEP ARAGÓN.

1. ¿En qué año empezaste a trabajar como docente del área de sociología?
2. ¿Por qué decidiste dar clases en sociología?
3. Respecto a tus ideas de lo que debe ser y saber el sociólogo, ¿cuáles son y cómo tratas de formar a tus alumnos de acuerdo a ellas?

4. ¿Cuentas con algún tipo de formación docente? ¿Cuáles han sido los principales problemas que has enfrentado al dar clases en sociología (materiales, de formación, didácticos, etc.)?
5. ¿Cuál es la importancia que otorgas a la enseñanza del marxismo? ¿Te interesa alguna corriente del marxismo en particular?
6. ¿Qué tipo de actitudes has percibido por parte de los alumnos, frente a los contenidos marxistas: de interés, rechazo, indiferencia, etc.?; ¿cómo enfrentas en tu práctica docente estas actitudes?
7. ¿Consideras que el haber leído diversos trabajos de Marx y de marxistas, influyó en tu ideal de sociólogo?, ¿cómo crees que este ideal juega en tu labor docente?
8. ¿Consideras que el sociólogo debe vincularse a las luchas sociales como parte de su ética profesional?
9. ¿Cómo defines las exigencias que, a tu desempeño como docente, te plantea la institución?, ¿cómo respondes a ellas?
10. ¿Qué significa para ti la ENEP Aragón, en tanto institución de educación superior, donde cursaste tus estudios de licenciatura, y donde actualmente te desempeñas como docente?

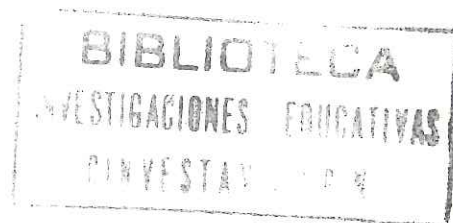
## **TIPO PE: PROFESORES DE LA EPOCA (1979-1983).**

### **I. Datos generales.**

1. Antigüedad laboral en la UNAM y en la ENEP.
2. Nivel de estudios y disciplina(s).
3. Otras instituciones donde laboraba (docencia, investigación, administración, etc.).
4. Experiencia como docente.
5. Formación pedagógica.
6. Requisitos para su incorporación como docente a la UNAM.

### **II. Incorporación a la carrera de sociología y condiciones académicas y políticas.**

1. ¿A partir de qué año se incorporó a la planta docente de sociología?; ¿por qué decidió





integrarse a sociología?; ¿qué requisitos le solicitaron para hacerlo?

2. ¿Cuáles fueron los criterios para asignarle materias?, ¿cuáles fueron éstas?

3. En este periodo, ¿cuántas horas tenía contratadas?, ¿se mantuvo constante, aumentó o disminuyó ese número?; ¿contaba con alguna definitividad, o la obtuvo en esta época?

4. ¿Impartía clases en alguna otra carrera?

5. ¿Cuál era el ambiente académico: eventos (mesas redondas, conferencias, presentación de libros, etc.); publicaciones; difusión; intercambios; debates, etc.? En su caso, ¿quiénes lo impulsaban: la coordinación de ciencias políticas, profesores, alumnos?; ¿participó en algún evento o intercambio académico?

6. Sobre la vida política en la ENEP Aragón, y particularmente en el área de sociología: ¿cuáles eran los grupos políticos que tenían actividad en ese espacio?; ¿qué presencia tenían los de filiación marxista? ¿Cuál era la actitud de las autoridades frente a la actividad política: de participación, diálogo, represión o indiferencia? En su caso particular, ¿se interesó por este tipo de actividades?

### III. Sobre su práctica docente.

1. ¿Qué importancia le asignaba a la enseñanza del marxismo para la formación de los sociólogos?; ¿recuerda qué bibliografía de tipo marxista, solía utilizar?

2. ¿Cómo definía el perfil del sociólogo?; ¿qué conocimientos, habilidades y destrezas debía tener?; ¿cuál debía ser su relación con la sociedad?

3. ¿Los alumnos se mostraban interesados por leer textos marxistas?, ¿cuál era su actitud frente a dichos contenidos?

4. ¿Qué actitudes adoptaban los grupos de sociología frente a su propia formación: de exigencia académica y pedagógica; de indiferencia; de preocupación, pero sin llegar a formular demandas, etc.?

5. ¿Cuál era la conducta de los alumnos, cuando se abordaban trabajos que no se ubicaban dentro de la perspectiva marxista?

6. ¿Qué relación estableció frente al currículum oficial: de seguimiento estricto, de reelaboración, no lo tomó en cuenta, etc.?

## **TIPO IE: INFORMANTE ESPECIAL (EJEMPLO)<sup>1</sup>.**

1. ¿Cómo llegó a dar clases en la carrera de sociología?
2. En tanto estudioso de Marx, ¿qué importancia le otorgaba a la enseñanza del marxismo para la formación de los sociólogos?
3. ¿Cuál era su ideal de sociólogo?
4. ¿Cuál era su ideal del docente en relación a su formación marxista?
5. Usted formó parte de los teóricos que cuestionaron la visión oficial soviética acerca del marxismo. ¿En la ENEP Aragón, usted percibió la existencia de esta postura en la enseñanza de la sociología? ¿Tuvo algún debate o discusión teórica al respecto en el área de Ciencias Políticas de la escuela?
6. Sobre la vida política en el área de sociología. ¿Considera usted que había algunas organizaciones políticas (estudiantiles, magisteriales, sindicales, partidistas, etc.) que enarbolaban como sustento ideológico al marxismo en general, o quizá alguna línea teórica de éste, en particular?
7. Recuerda usted ¿cuál era la actitud de las autoridades frente a los movimientos políticos de estas organizaciones: diálogo, negociación, indiferencia, represión, etc.?
8. ¿Cuáles eran las características de la vida académica en el área de sociología?

## **ANÁLISIS DE UNA ENTREVISTA. ENTREVISTA TIPO AP/IE<sup>2</sup>.**

### **1. Condiciones generales.**

La entrevista se realizó en el comedor de la ENEP Aragón, en un horario de las 17:00 a las 18:30 horas, aproximadamente. Tanto la investigadora como el entrevistado llegaron puntualmente. El entrevistado estuvo de acuerdo con el uso de la grabadora. No se tuvieron interrupciones durante la entrevista, el ruido ambiental, no bloqueó en ningún momento el

---

<sup>1</sup> Cuatro de las doce entrevistas realizadas fueron clasificadas como del tipo IE (informante especial). No se elaboraron guiones de entrevista puntuales, sino que éstos fueron tomando forma en el curso de la entrevista, ya que la información obtenida en cada caso apuntaba hacia aspectos diversos sobre el objeto de estudio; muchos de los cuales sólo pudieron ser explorados frente a los propios comentarios de los entrevistados, los cuales abrían aspectos específicos no previstos.

<sup>2</sup> Inicialmente esta entrevista se había caracterizado solamente como A (ex-alumno de sociología de la gen. 79-83); sin embargo, después de una primera revisión de la transcripción correspondiente, se le asignó también la categoría de IE (informante especial), por la abundante información que nos proporcionó sobre la Asociación de Egresados de la ENEP Aragón, la cual si bien no surge en el período estudiado, sí es fundada por sociólogos de la generación 79/83.

desarrollo de la misma.

### 1.2 Características sobre la trayectoria del entrevistado.

Ex-alumno de la licenciatura en sociología de la generación 79-83. Egresado del CCH Naucalpan. Al momento de su ingreso a la carrera de sociología ya era militante en el Partido Comunista. Posteriormente lo abandona, y junto con otros compañeros del partido que también se escinden, conforman un proyecto de escuela-sindicato (el cual no logra concretarse). En cuanto a su desempeño laboral, trabaja en investigaciones sobre problemáticas rurales en la Oficialía Mayor de la SARH, paralelamente se encuentra cursando los últimos semestres de la carrera. Una vez egresado, trabaja como velador por las noches y como docente de preparatoria por las mañanas. Después, se vuelve dirigente sindical, del sindicato de trabajadores de una Secretaría de Estado tarea que desempeña durante casi toda la década de los ochenta, llegando a los niveles de dirección. A principios de los noventa abandona el sindicalismo y entra en un período crítico, a nivel personal y laboral. Lo va resolviendo con su inserción como docente, básicamente a nivel medio-superior; aunque impartió algunos cursos en la ENEP Aragón, lo hizo en el área de Relaciones Internacionales; en la actualidad ya no forma parte de la planta docente de la escuela. En cambio, tiene a su cargo la impartición de la asignatura de Sociología en una preparatoria privada.

Concluyó su servicio social, pero no ha realizado el trabajo de tesis. Actualmente, además de ser docente, participa activamente en la Asociación de Egresados de la ENEP Aragón, la cual ya no únicamente está integrada por sociólogos, pues se han incorporado profesionales de otras disciplinas, sin embargo, la dirección sigue estando a cargo de sociólogos egresados de la generación 79-83.

### 1.3 Estructura temática de la entrevista.

Se ubicaron un listado de 26 temas armados en relación a las preguntas formuladas y a los aspectos no contemplados que fueron surgiendo a lo largo de la entrevista; asimismo se trató de organizar los diversos aspectos particulares que se abordaron en relación a los temas principales, en calidad de subtemas. El siguiente cuadro pretende dar cuenta de dicha distribución.

TEMAS	SUBTEMAS	ENUNCIACIONES	OBSERVACIONES <sup>3</sup>
1. Llegada a la ENEP Aragón.	1.1 Orientación vocacional.	1.1 <i>Orientación vocacional no teníamos realmente así especializada solamente el ámbito general de las Ciencias Políticas.</i> (p. 2).	2.3 Asociado a la decisión de estudiar sociología.
2. Decisión de estudiar sociología.	2.1 Idea del ser sociólogo.	2.1 <i>No, no tenía yo en claro cuando llegué, este, sobre el campo de la sociología realmente, lo específico de la sociología.</i>	E. “¿Tuviste alguna motivación en especial que te haya dicho, bueno, me decido por Sociología, abandono Relaciones Internacionales?”
	2.2 Tronco Común.		

<sup>3</sup>El carácter de las observaciones no es homogéneo pues he incluido ciertas interpretaciones más elaboradas, con algunas superficiales; así como referencias a las propias enunciaciones del entrevistado, en este último caso siempre específico que retomo sus afirmaciones, con fórmulas del tipo “el entrevistado alude”.

<p>1. <i>Por la zona, yo sí vivía cerca de por aquí, entonces dije, bueno, por acá más o menos la sé</i> (p. 2).</p> <p>2. <i>Llegué más bien por accidente a Sociología, yo venía a Relaciones Internacionales</i> (p.1).</p>	<p>2.3 Militancia política.</p>	<p>(Ibid.).</p> <p>2.2 ... <i>ya ves tuvimos Tronco Común (...) fue como definí ya este, ser sociólogo.</i></p> <p>Vid. 3.3</p>	<p>(p.2)</p> <p><i>Sí, sí, sí, fundamentalmente como yo era militante político, militante partidista, este, pues obviamente en el campo de la Sociología, pues de hecho es más político ¿no? que las mismas Relaciones Internacionales.</i> (p.3).</p>
<p>3. Sobre los profesores de la época.</p> <p>E. "... los profesores (...) ¿qué formación tenían?, ¿tenían formación pedagógica, tenían una formación académica, de qué nivel?" (p. 4).</p>	<p>3.1 Formación académica (conocimientos sobre la disciplina, acercamiento a la investigación).</p> <p>3.2 Formación pedagógica (didáctica, motivación).</p> <p>3.3 Trayectoria política (militancia).</p> <p>3.4 Profesores recién egresados de la UAM (inexperiencia, debilidad en su formación).</p>	<p>3.1 y 3.2 ... <i>vamos a decir no muy pedagogos, pero algunos más en contenido académico, de su profesión ¿no?</i> (p.4)</p> <p><i>RG (...) es uno de los profesores que conjunta las dos cosas desde mi punto de vista: el aspecto didáctico <u>con</u> el aspecto de su conocimiento (...)</i> (p. 5).</p> <p>3.3 ... <i>otro {profesor}, economista se llama JH, creo que lo tuve igual (...) dentro de este contexto vamos a decir medio militante y de conocer, este, las situaciones socio-políticas de México; bueno, pues conversábamos extra-clase (...) entonces eso me llevó a involucrarme más con él y, y pues que el mismo me orientara (...)</i> (p.5).</p> <p>3.4 ... <i>hubo un gran sector de maestros que se (...) empezaron a formar ¿no?, eh, eran recién egresados, muchos de la UAM nos tocaron (...) creo que dos o tres. Estaba la de sociología rural, que fue un fracaso sociología rural (...) estaban recién saliditos.</i> (pp. 7, 8).</p>	<p>3.2 Respecto a la orientación recibida, Esteban se refiere a la relativa a la decisión de cambiarse de Rels. Int. a Sociología. Señala el caso de un profesor en Tronco Común.</p> <p>3.1, 3.2, 3.3 y 3.4 El entrevistado cita casos específicos.</p>
<p>4. Sobre la enseñanza y recepción del marxismo.</p> <p>E. "¿Qué tanto estos profesores enseñaban el marxismo? (...), ¿cuál era la recepción del grupo</p>	<p>4.1 Profesores marxistas dogmáticos.</p> <p>4.2 Profesores marxistas reflexivos.</p> <p>4.3 Demanda por conocer sobre la teoría marxista.</p> <p>4.4 Dogmatismo</p>	<p>4.1 (...) <i>hay unos que pues repetían lo de los manuales y para no meterse en problemas pues seguían la cadenita, (...) estoy hablando (...) de los maestros más endebles, de los más jóvenes que nos tocaron.</i> (p. 10).</p> <p>4.2 (...) <i>y hay otros que donde sí nos permitían un poco más reflexionar.</i> (Ibid.)</p> <p>4.3 y 4.4 (...) <i>un ambiente de ansiedad (...) pues uno querer (...) dominar cada vez más la teoría, este, pues marxista (...) nos volvimos muy fanáticos del, pues del materialismo ¿no?</i> (p. 10, 11). <i>Fue muy</i></p>	<p>Queda pendiente de rastrear las vertientes específicas del marxismo.</p> <p>El entrevistado enfatizó que existía un ambiente de entusiasmo en torno al marxismo, a finales de los setenta.</p> <p>(...) <i>estamos hablando de los finales de los setentas (...) en ese caso pues eso da una consideración ¿no?, en el</i></p>

respecto a estos contenidos.	en la impartición y en la recepción del marxismo.	<i>dogmático la, la difusión del marxismo en la escuela realmente. (12).</i>	<i>ambiente político que, que se generaba; entonces yo creo que sí había una demanda también (p.11).</i>
5. Enseñanza de otras líneas teóricas. <i>No nos dieron mucha posibilidad de tener opciones.</i>	5.1 Parsons.	5.1 (...) <i>qué otro maestro (...) de los buenos que yo recuerde. Bueno, L. G. ¿no? (...) en cuanto también a su apasionamiento por una escuela de pensamiento parsoniana y parsoniana (p. 7).</i>	Aún cuando parece haber un predominio del marxismo, hay rastros de la presencia de otras líneas teóricas. 5.1 Si bien el entrevistado reconoce "la calidad" de L.G., sin embargo a nivel de recursos didácticos comenta que carecía de ellos. <i>(...) la calidad obviamente sí la tenía ¿no?; aunque la didáctica no. (p.7)</i>
6. Sobre la imagen del ser sociólogo, en general, como con respecto a algún profesor en particular. E. (...) "¿hubo alguno que te haya impactado? E independiente de eso ¿Tú qué imagen tenías del ser sociólogo? ¿Del ejercer la profesión de sociólogo? <u>En esa época</u> (p. 13).	6.1 El sociólogo como militante político. 6.2 La militancia dogmática. 6.3 Un profesor identificado como representando el ser sociólogo.	6.1 <i>Tratando de situarnos en esa época yo considero que el sociólogo era, de hecho casi un militante político. (p. 13)</i> 6.2 (...) <i>como fui militante político: pertenecía al Partido Comunista, fui dirigente; entonces eso me orilló a ser más dogmático. (Ibid.).</i> 6.3 (...) <i>entonces yo pensaba que el sociólogo es el, efectivamente, el militante político, el provocador de consciencias, el que está dispuesto en base a la tesis marxiana de -sobre Feuerbach, la onceava- de cambiar, transformar (p. 14).</i> 6.3 <i>Ahora para mí un maestro que yo lo considerara así como sociólogo fue hasta que me empecé a dar cuenta con R.M., ese señor, fue el único que más así lo empecé a identificar así como sociólogo (Ibid.)</i>	El entrevistado alude repetidamente a su experiencia como militante político. <b>Sitúa la definición del ser sociólogo desde su militancia partidista preexistente a su incorporación a la ENEP:</b> <i>(...) el sociólogo era de hecho casi un militante político así lo defini completamente con, en reacción a esa formación que yo ya venía teniendo en cuanto; como fui militante político (p. 13).</i>
7. Relación entre la formación académica y el desempeño profesional. E. "(...) qué impacto tenía la formación que ibas tú recibiendo aquí aunado ya a tu historia como militante	7.1 Experiencia en investigación de gran ayuda para su formación. 7.2 Contenidos específicos: "La tesis de la articulación de los modos de producción". "El materialismo".	7.1 (...) <i>me vino a ayudar mucho el, el poder haber trabajado, este, en el campo, pues del sociólogo; porque ahí fui a conocer sociólogos. Este, militantes, que le trabajábamos al Estado ¿no? Las contradicciones son así (p.15).</i> (...) <i>si me empezó a ayudar a, mucho: las experiencias de enfrentarme a la gente; las experiencias de coordinar investigación; de coordinar encuestas, entrevistas, etc. Eso me ayudó, me fortaleció mi formación que estaba recibiendo aquí en la escuela (p. 16).</i> 7.2 <i>Haciendo investigaciones a Oficialía Mayor de Agricultura y Recursos</i>	El entrevistado tuvo compromiso laboral a lo largo de sus estudios de licenciatura.  Me parece relevante indicar que lo que enfatiza el entrevistado es su militancia como aspecto definidor de su identidad profesional, en ese sentido el ser sociólogo aparece mediado por esta identidad militante.

<p>político (...) ¿cómo iba esto trascendiendo en tu desempeño profesional?" (p.15)</p>	<p>7.3 La formación de sociólogo y el quehacer sindical.</p>	<p><i>Hidráulicos. Entonces obviamente la problemática rural, pues estaba a la orden del día, las tesis de la articulación de los modos de producción que era el modelo ¿no? de la explicación, pues, particular de América Latina (p.16).</i>  <i>(...) además que pues así tenía también más, mayor información teórica ¿no?, ahí donde trabajaba (p.17).</i>  <i>7.3 (...) eso fue lo que me ayudó del sociólogo, tener la gran capacidad de tener la visión global de lo que es el papel del sindicato, pues ya sabes integración de comisiones mixtas, la secretaria de higiene (...) en esa capacidad de ser más, más libre para pensar; más, este, pues más constructivo (...) hacer obviamente un sindicato diferente (p. 61, 62).</i>  <i>(...) yo hago un balance y digo pues fui a, todo lo apasionado que me dio el materialismo pues sí sirvió para esas épocas ¿no? De dirigente sindical, la audacia ¿no?, que hay que tener ¿no?, y bueno también los conocimientos (p. 56).</i></p>	
<p>8. Organización de eventos académicos por parte del grupo de alumnos.</p>	<p>8.1 Desinterés asociado a un "problema de identidad profesional".        8.2 Grupo fragmentado: varios subgrupos.        8.3 Competencia entre los subgrupos, desunión entre los integrantes del grupo.        8.4 Desarrollo académico al interior de cada subgrupo. Los Sem. de Op. Voc. como espacio de mayor comunicación.</p>	<p>8.1 <i>Yo realmente creo que era muy poco el interés (...) de trabajar académicamente nuestra formación (...) sufrimos un problema de, pues de identidad yo creo que hasta de, de la misma profesión que teníamos y cada quien creamos nuestros munditos: los subgrupos (p.17).</i>        8.2, 8.3, 8.4 (...) <i>los subgrupos, y ahí fue como nuestra caja de resonancia para nuestras inquietudes individuales profesionales de cada quien; porque en esos grupos era donde se comprendía quien le echaba ganas y quien no le echaba ganas. Ya en el foro, en la plenaria del salón, parecía, a veces, competencias (...) Pero en ese tipo de competencias nunca pensamos más en la integración y en sacar un producto (...) sí se daba un trabajo aunque no igual por todos los subgrupos, pero sí se estaba dando ese proceso, pues de avanzar teórica y profesionalmente (p. 18).</i>        (...) <i>el grupo fue uno de los, yo creo que fue uno de los más desunidos que hayan sucedido en la historia de la, de aquí de la escuela (pp. 18-19).</i></p>	<p>La pregunta incluye a los diversos grupos en los que el entrevistado formó parte. El entrevistado se refiere principalmente al grupo conformado en el turno vespertino, durante el período del 5º al 8avo semestres. Me parece importante anotar que el entrevistado utiliza una terminología que alude más a su identidad de militante que de estudiantes: "foro, plenaria". El tema de los subgrupos vuelve a aparecer en el apartado respecto a la relación con la Coord. de C. P.: (...) <i>cada quien nos salimos en función de nuestros propios subgrupos. Ellos son los que pudieron conocernos, bueno, quién desarrolló más actividad, pues no sé a lo mejor en educación, en urbano, etc.(p. 21).</i></p>
<p>9. Sobre las prácticas de</p>	<p>9.1 Participación</p>	<p>9.1 (...) <i>yo no asistí a ninguna de ellas aunque trabajé en los marcos teóricos por</i></p>	<p>Generalmente las prácticas de campo se realizaban a</p>

<p>campo.</p>	<p>limitada por compromisos laborales. 9.2 Escasez: dos prácticas. Incapacidad de organización del grupo.</p>	<p><i>mis trabajos no pude asistir, y trabajé en los marcos teóricos porque era lo de, lo rural, lo artesanal (p. 19).</i> 9.2 (...) <i>Yuriria y Querétaro (...) Y creo que nada más (...) no fuimos capaces de organizarlo. (Ibid.).</i></p>	<p>solicitud de los estudiantes. En el documento "Plan de Estudios" publicado por la Coordinación de Ciencias Políticas en 1976 (el cual estuvo vigente hasta 1994), no aparece incluido el tema de las prácticas escolares. Si bien se insiste en el carácter aplicado de la formación sociológica.</p>
<p>10. Relaciones entre la Coordinación de Ciencias Políticas y los estudiantes.  E. "(...) de la Coordinación de Ciencias Políticas en esa época, cuál recuerdas que era la actitud respecto a los estudiantes ¿había un acercamiento, había comunicación? O por el contrario era de indiferencia ¿cuál era la actitud, cuál era la relación que se daba?</p>	<p>10.1 Relación negativa. Desinterés permanente de las autoridades hacia la carrera. 10.2 Dispersión grupal, asociado al desinterés de las autoridades. 10.3 Debilidad grupal frente a la negociación con las autoridades. 10.4 Desinterés de la institución hacia la carrera.</p>	<p>10.1, 10.2 <i>No, pues era totalmente negativa la relación. O sea la, no hubo nunca, este, oídos a las necesidades del grupo eso provocó todavía más la desunión del grupo. (p. 20). Muchos andábamos dispersos, en el sentido en que no llegamos directamente a sociología, por querer ser sociólogos (...) y eso no les preocupó jamás (...) ahí se ve la desintegración del grupo y también el desdén de la autoridad. (p.22).</i> 10.3 (...) <i>yo creo que nos organizamos para cambiar maestros, pero eso no dió resultado entonces tuvimos que soportar, tuvimos que negociar (...) el tipo de maestro (...) o sea no nos aportó nada realmente ¿no?, tuvimos que soportarlo, negociarlo en vez de; o sea, no nos alimentaba (...) no hubo esa, esa unidad (p. 21).</i> 10.4 (...) <i>si no hubo una motivación realmente apropiada de la institución, nos vió con desdén (...) la escuela vió mal a los sociólogos. (p.22)</i></p>	<p>El proceso de enseñanza-aprendizaje enmarcado por un descuido de la carrera por parte de las autoridades. En relación a profesores muy deficientes, al desinterés de las autoridades, y respecto a la dispersión y desorientación del grupo. <b>La idea de "dispersión grupal" se maneja en dos aspectos: a) En relación a la indefinición de querer estudiar sociología, y b) con respecto al desinterés de las autoridades hacia la carrera.</b></p>
<p>11. Coyuntura política en que sociología se haya vinculado con otras carreras.</p>	<p>11.1 Vinculación mínima con los alumnos de otras carreras. 11.2 Alumnos del turno matutino y vespertino. Alumnos que trabajaban y alumnos de tiempo</p>	<p>11.1 <i>No, creo que nomás al principio con las problemáticas de inglés, pero realmente no hubo más, este, relación. (p.23).</i> 11.2 (...) <i>yo estoy realmente en el área del turno vespertino porque no teníamos realmente comunicación con otra gente. Tuvimos posibilidad de entablar relación con, con los turnos de la mañana por alguna gente que no trabajaba pues ya venían temprano a estudiar (...) que uno por su circunstancia específica pues nada más viene a la hora justa de las clases (...) Entonces gracias a la información de otros</i></p>	<p>Hace referencia a los alumnos de tiempo completo (los menos en el turno vespertino) que tenían oportunidad de dialogar con alumnos del turno matutino; y a los nexos generados a partir del Tronco Común. Caracteriza estos encuentros como muy escasos.</p>

	completo. 11.3 Tronco Común.	<i>compañeros del grupo que no trabajaban pues ellos si crearon un poco más (...) de relaciones con otras carreras afines de Ciencias Políticas; y eso, bueno, por lo menos había permitido relacionarme con alguna que otra gente de otras carreras: de Pedagogía, de Periodismo (p. 23). 11.3 (...) y por la situación del Tronco Común, pero si no, ninguna relación. (Ibid.).</i>	
12. Sobre los Seminarios de Opción Vocacional.  E. "¿Consideras que te proveyó al término de estos seminarios de una cierta especialización o cómo lo evalúas?"	12.1 Recuperación de la experiencia laboral en el desarrollo y organización del seminario. 12.2 Obtención de una especialización gracias a la auto-organización del grupo y a la experiencia laboral del entrevistado. Incapacidad para abordar determinados problemas teóricos. 12.3 Solicitud de apoyo teórico a sociólogos externos y economistas de la escuela. 12.4 Deficiente formación y escasa experiencia de la docente asignada al área de sociología rural. 12.5 Inoperatividad de la idea de Seminario.	12.1 (...) <i>para mí digo que si me ayudó por el ejercicio colectivo que hicimos ¿no? de la reflexión, este, teórica; pero ... más por la vinculación que yo tenía en, en el trabajo que estaba desarrollando, este, laboralmente; porque acá (...) lo que si nos vino (...) a alimentar yo diría (...) toda la teoría esa de la articulación de los modos de producción (...) Porque ese tipo de teoría también lo estaba yo desarrollando yo en mi, en el trabajo (pp. 24,25). 12.2 Y el problema era que no podíamos rebasar, pues algunos problemas teóricos muy importantes como el problema de la renta de la tierra que es muy, pues muy pesado ¿no? (...) si nos convertimos en especialistas de nuestro tema, pero esa misma limitante el de ser nosotros mismos casi, casi, este, pues yo digo que nos limitó ( p. 25). 12.3 (...) <i>tuvimos que recurrir a otra información, yo tuve que recurrir a sociólogos externos y economistas de ahí (Ibid.). 12.4 Estaba la de sociología rural, que fue un fracaso sociología rural (...) sociología rural se convirtió más bien en un programa que nosotros dimos (...) modificamos nosotros todo. O sea, teníamos más experiencia que , que la profesora (...) yo estaba ya trabajando en el campo, entonces por eso fue que estábamos más avanzados que ella (...) titulada en la UAM (pp. 7, 8). 12.5 (...) <i>el decirle seminario, pues es una mentira porque no fue ni seminario eso (...) pedagógicamente nos faltó ese instrumento lo que implica ser un seminario realmente, donde llega uno a alimentarse y pues a debatir y a crecer también intelectualmente que es lo que busca un seminario ¿no?, a través del debate (p. 26).</i></i></i>	Estos seminarios corresponden al 6º, 7º y 8º semestres. Los alumnos tenían la posibilidad de elegir entre cuatro áreas: rural, educación, trabajo y urbana. El entrevistado eligió el área de rural.  El entrevistado debido a la experiencia adquirida en el ámbito laboral, y frente a la incapacidad de la docente encargada del Sem. de rural, asumió junto con sus compañeros la coordinación del curso.



<p>13. Expectativas acerca de la Institución. E. " Cuando tú entraste aquí a la ENEP Aragón (...) ¿qué pensabas que la institución UNAM-ENEP Aragón te iba a proporcionar? Pasando los ocho semestres ya de haber cursado tu licenciatura ¿cómo se habían transformado esas expectativas ¿sí?, qué habías encontrado a lo largo de tu formación escolar en relación a esas expectativas iniciales que tú tenías (p.26).</p>	<p>13.1 Cognitivas. 13.2 El devenir profesional, sociólogo. 13.3 Autoformación asociada a la militancia. 13.4 Compromiso con la propia formación. 13.5 Mercado de trabajo.</p>	<p>13.1, 13.2 (...) <i>las expectativas iniciales en el campo del conocimiento (...) yo creo que un proceso de crecimiento ¿no?, de compromiso eh, el sentirme ya profesional, el sentirme ya sociólogo en los últimos semestres (p. 27).</i> 13.4 (...) <i>el sentirme ya sociólogo en los últimos semestres eso ya involucró eh, pues una disciplina; vamos a decir una disciplina de auto-formación. De auto-formación porque yo era militante (...) la formación que tuve en resultado sí es para mí positivo ¿no?, y más todavía en los últimos semestres donde mi grado de compromiso empieza a ser mayor (...) en los primeros semestres (...) estudiar casi por obligación (...) y ya los últimos pues estudiar más bien por, por pasión (p.27).</i> 13.5 (...) <i>el problema se viene cuando uno quiere enfrentar ya el problema laboral (...) no nos prepararon para el mundo laboral (...) nos prepararon como teóricos del marxismo (pp. 27, 28).</i></p>	<p>Alude a una formación débil en investigación. Aunque reconoce que sí fueron satisfechas, en cierta medida, sus demandas de conocimiento. La militancia asociada al compromiso y a la autoformación. <b>En la frase nos prepararon como teóricos del marxismo, me parece importante la acotación que establece, tanto en términos de la corriente teórica como del carácter limitado a lo teórico de la formación recibida.</b></p>
<p>14. La elaboración de la tesis.</p>	<p>14.1 Incapacidad para desarrollar el trabajo de tesis vinculada a las deficiencias de formación, particularmente en lo que respecta a la investigación práctica. 14.2 Formación que no fomentaba la creatividad sino la dependencia.</p>	<p>14.1 <i>Y uno como que sintió desvinculado ese proceso tan ... eh ... pues arduo de hacer la tesis, la investigación porque cada quien, cada maestro traía sus modelos (...) en el trabajo de la investigación práctica (...) adolecieron de motivarnos ¿no? Entonces por eso en el, el problema de la tesis pues ahí fue donde tronamos, tronamos algunos, bastantes ¿no? (p.28)</i> 14.3 (...) <i>ni ajusté lo de mi tesis, ni, porque no tengo la, pues un problema psicológico, le tengo que dar tiempo; mientras no puedo, vamos a decirlo, arreglar el problema laboral (...) me cuesta muy trabajo, mucho trabajo, este, pues concentrarme (p. 74).</i></p>	<p>Lo asocia a la dificultad por encontrar empleo. De los nueve ex-alumnos entrevistados, el 44% ya se ha titulado. Queda pendiente ubicar el total de alumnos que de esa generación ya se han titulado. Es interesante notar como el entrevistado enfatiza las carencias en cuanto a la formación en investigación, concretamente a la instrumentalización de una determinada propuesta teórica, en relación a la falta de motivación por parte de los docentes, y no por ejemplo, a su incapacidad</p>

	<p>14.3 Problemática psicológica ligada a la inestabilidad laboral, limitante para la realización de la tesis.</p>		<p>académica.</p>
<p>15. Búsqueda de empleo, como egresado de sociología. E. "(...) desde estudiante tú ya tenías un desempeño profesional y más aún, ligado inclusive a la sociología ¿no? ¿Cuáles fueron tus experiencias posteriores en la búsqueda de empleo?</p>	<p>15.1 Empleo asociado a la militancia. 15.1.1 Militancia partidista (mayor nivel de dogmatismo). 15.1.2 Militancia sindical (actitud dogmática pero en transición). 15.2 Experiencia laboral con marxistas. 15.2.1 La defensa del marxismo frente al funcionalismo. 15.2.2 La juventud asociada al apasionamiento. 15.3 Docencia: reforzar la formación recibida. Abandono de la militancia partidista (desde un momento previo) y sindical, por la docencia.</p>	<p>15.1, 15.1.1 y 15.1.2 (...) <i>bajo esa doctrina que abrigué (...) del materialismo (...) rompí, en parte con la forma tradicional o dogmática (...) rompí con el Partido Comunista; pero entró más en mí ese sentimentalismo mesiánico ¿no? buscar el trabajo ... eh ... político en el sector obrero ¿no? Y entonces enfoqué ahí mis baterías a dedicarme a ser un militante sindical</i> (p. 29). 15.1.2 (...) <i>ese fue el giro importante que empecé a dar ahí, bajo ya otra perspectiva, bajo no cerradamente de ese dogmatismo, ese materialismo; ya empezó a cambiar esa actitud, por la misma carencia del materialismo ¿no?, a modificarse (...) sí, ya es otro momento, ya, ya me olvidé de los, de la articulación de los modos de producción</i> (p. 31). (...) <i>me retiré a la vida sindical y ahí casi me mantuve por diez años</i> (p. 42). (...) <i>de ahí sí me empecé a profundizar y alimentar de más (...) y a ser militante ¿no?, no político, no partidista, pero sí de movimientos sindicales, de eso me convertí.</i> (p.32). 15.2 y 15.2.1 (...) <i>los trabajos que sacaba, ese de la Oficialía Mayor de la SARH (...) estas investigaciones, este, llenas de, pues de marxistas, pero a la vez luego se cae en el funcionalismo porque bueno las mismas investigaciones se manipulan, los datos se manipulan ahí a ese nivel, este, tus investigaciones lo haces lo más honesto posible, o lo más objetivo</i> 15.2.2 (...) <i>lo intenta hacer uno todavía con esa pasión de joven ¿no? De que puedes encontrar la verdad ¿no?</i> 15.3 <i>Salgo de la escuela y me voy de docente (...) me fue alimentando, reforzando mis conocimientos, este, pues que nos habían dado en la, en nuestra formación profesional aquí; el haber dado docencia me ayudó a eso ¿no? A compartir mis conocimientos</i> (p. 31).</p>	<p>Maneja la idea de su actitud dogmática en la militancia (asociada a una interpretación del marxismo), como elemento de demarcación entre distintos momentos de su vida laboral. <b>Es importante señalar que estos distintos momentos también enmarcan configuraciones distintas de su identidad como sociólogo, donde el eje ordenador de esta configuración lo constituye la definición específica que la militancia reviste en cada momento. El funcionalismo aparece, lo que ya es importante de señalar, y además se presenta como enfoque erróneo, en el que hay que evitar caer.</b></p>

<p>16. El servicio social y la sociología. E. "En cuanto a tu servicio social (...) dónde lo realizaste y si tuvo algo que ver con la sociología." (p.32)</p>	<p>16.1 Desvinculación. 16.2 Dificultad de realización asociada a su posición política. 16.3 La formación sociológica como obstáculo para la promoción laboral.</p>	<p>16.1 (...) <i>lo realicé donde trabajaba (...) Y sí, sí tiene que ver algo con la sociología en relación a ... (...) Sí tiene y no tiene, porque fue muy singular el, el servicio social (p. 32, 33).</i> 16.2 (...) <i>fue en oficinas de gobierno, pues ya era una de serie de trámites que me tenían que haber otorgado. Lo que pasa que por mis problemas de carácter sindical que tenía en la empresa, pues tardó años en que me dieran esa posibilidad de, de hacer mi servicio social (p. 33).</i> 16.3 <i>Pero así que por tu nivel de estudios te hubieran abierto las puertas o acceso a otros puestos no; tuve más bien reticencias y más sabiendo que era, sociólogo ¿no? Y tuve ahí una serie de problemas (Ibid.).</i></p>	<p>Tema: "Análisis de los baños de inmersión y aspersión para ganado". Para el entrevistado sí se produjo una relativa vinculación. El entrevistado establece dos aspectos importantes respecto a su formación profesional y la posibilidad de promoverse esclafonariamente: a) <b>respecto al nivel universitario de estudios</b> (este nivel no le posibilita el acceso a otros puestos), b) <b>en cuanto a su formación como sociólogo</b> (ésta le crea conflictos a nivel laboral).</p>
<p>17. Desempeño docente en la ENEP Aragón. E. "Durante tu trabajo como docente en la ENEP Aragón, ¿en qué área impartiste clase? ¿Y qué significó para ti el ser egresado de la misma institución donde estabas impartiendo clase?" (p.34).</p>	<p>17.1 Ser egresado y docente de la misma institución.</p>	<p>17.1 (...) <i>el venir a dar clases donde uno recibió clases, pues lo ve uno con mayor grado de responsabilidad; por, bueno por todas las situaciones que uno padeció de los docentes cuando se formó uno (...) para uno es un reto. Y aparte, bueno, pues es, sentimentalmente (...) también es agradable (p.34).</i></p>	<p>Su trabajo docente en la institución se limitó a la impartición de la materia de "Introducción a la Sociología", en el área de Tronco Común. Actualmente, ya no imparte clases en la escuela; pero forma parte de la Asociación de Egresados de la ENEP Aragón (fundada por sociólogos de la generación 79-83).</p>
<p>18. Sobre la idea de sociólogo que trataba de transmitir, cuando fue docente en la ENEP Aragón. E. "¿Y cuál era tu visión que tratabas de impartir en esos cursos</p>	<p>18.1 Un sociólogo vinculado a la problemática real. 18.2 Comparación entre los estudiantes actuales que no leen y los de la gen. 79-83 que aunque dispersos sí</p>	<p>18.1 (...) <i>empezarles a hablar desde, pues desde el inicio sobre el mundo que les encuentra allá fuera de la institución, fuera de la Universidad (...) venir a informar sobre, bueno, el contenido temático de la asignatura, pero bueno vincularlo siempre a la problemática, a la problemática real que tenemos afuera ¿no? (p.36).</i> 18.2 (...) <i>la gente que viene a las Ciencias Sociales y, y no sé como quiere aprender Ciencias Sociales sin leer (...) Ve uno graves deficiencias. Por lo menos tan dispersos éramos nuestra generación o tan poco unitarios, pero creo que sí hubo</i></p>	<p>Enfatiza que trataba de vincular el contenido temático de la asignatura con problemáticas reales. <b>Se trata de un tercer momento de su configuración de identidad, en la cual si bien no desaparece el elemento de la militancia, éste ya no juega como articulador, dando paso a la idea de un sociólogo crítico, reflexivo y vinculado a los problemas</b></p>

acerca de lo que era el sociólogo?" (p.36).	leían.	<i>mucha alimentación teórica, o sea la gente sí leyó (...) y aquí hemos visto que es un problema (...) la lectura (p. 37).</i>	<b>reales, pero ya no en su calidad de militante político, sino de analista social.</b>
19. Cómo asumía el mandato simbólico institucional. E. "(...) cómo asumías digamos las demandas que te establecía la institución ENEP Aragón, como docente? (...) ¿Cómo percibías la normatividad, digamos, de la institución en cuanto a lo que te pedía como docente que ya eras de la escuela?" (p.37).	19.1 La actitud de descuido y desinterés por parte de las autoridades frente a la formación de los alumnos. Desinterés en el desempeño docente. 19.2 Fundamental el grado de compromiso del docente. 19.3 Las condiciones laborales de los docentes. 19.4 La política (proyecto) y lo político (las fuerzas, relaciones)	19.1 (...) <i>Yo creo que lo viene a reflejar a veces la Universidad es que en las instancias educativas, organizativas de la administración, no hay interés, este, o preocupación por los grupos (...) dejan ser al estudiante, pues como pueda si tiene capacidad, si tiene interés o motivación, él solo o con el maestro que más se pueda acercar a él o que más se identifique. Pero la institución que esté preocupada por un método de enseñanza, por un seguimiento del programa, por modificación al programa, eso realmente no. O sea, les preocupa nada más que cumpla uno y ahí ¿no?</i> (p. 38). 19.2 (...) <i>aquí como que más bien depende del maestro. Si el maestro está comprometido a elevar el nivel y la calidad de, del contenido de su materia: perfecto (...) si el maestro se contempla nada más a, a dar lo del programa, también ¿no?</i> (...) <i>Entonces eso da, te digo más bien depende del maestro (...) del grado de implicación que tenga el maestro sobre los alumnos</i> (p. 39). 19.3 (...) <i>el chambismo (...) un docente que no tiene seguridad laboral, pues tampoco no le puede dedicar mucho tiempo a un grupo ¿no?, para poder motivar a un grupo, etc.</i> (pp. 39, 40). 19.4 (...) <i>las instancias estas de decisión donde hay bueno muchos intereses de carácter político (...) a veces depende de qué persona esté en tal puesto para que realmente puedan fluir una serie de, pues no sé una serie de presiones académicas ¿no?, de la institución hacia el profesor y así de éste igual hacia el alumno</i> (pp. 38, 39).	Considera que hay un desinterés de la institución por la carrera, lo cual se manifiesta en que al profesor simplemente se le pide que asista y no más. Todo ello cruzado por intereses políticos. Hay recurrencia en la idea del desinterés de las autoridades hacia la carrera, tanto en el período de estudiante del entrevistado como en su experiencia como docente de la institución.
20. Sobre la Asoc. de Egresados de la ENEP Aragón. E. "(...) esta asociación, cuál es su carácter y cómo concibió el quehacer	20.1 Reivindicación de una identidad más cultural que sociológica. 20.1.1 Identificación de la asociación por parte de las	20.1 (...) <i>yo creo que no forzosamente la formación de la asociación respondió a un quehacer sociológico, sino más bien (...) fue el buscar un poco ser más globalizadores, un poco más culturales (...) quizás aquí no se nos dió obviamente sociología política ni mucha, pues filosofía realmente (...) Entonces creo que respondió más (...) a nivel general que a nivel sociológico</i> (p. 41). 20.1.1 (...) <i>siempre se nos identifica que,</i>	Destaca el agotamiento de la actividad altruista. El carácter conflictivo con la institución asociado a la identificación de la Asoc. como de sociólogos, vistos como conflictivos. El entrevistado ha ampliado su participación dentro de la Asoc. en los últimos años. (...) <i>yo me involucré ya muy,</i>

<p>sociológico, pues, en qué se inspira” (p. 40)</p>	<p>autoridades como sociológica. 20.2 Relación con las autoridades del plantel: recelo por parte de éstas al identificar a la asociación como de sociólogos, y a éstos como militantes políticos. Ventaja y desventaja. 20.2.1 El cambio negociado. 20.3 Agotamiento del altruismo, asociado a un desempeño profesional. 20.4 La grilla. 20.5 La escasez de recursos económicos. Contraste con otras asociaciones.</p>	<p><i>pues que la asociación es de sociólogos ¿no? (...) aunque no lo queremos así, pero así no lo van a hacer, vas a ver, después de todo van a , a querer que seamos nada más sociólogos (pp. 43, 44).</i>  <i>20.2 (...) nos ve con mucho recelo la, pues la institución (p. 44) hay quien nos ve todavía en nuestra vieja militancia (...) E. “En qué sentido, será esto de la fama del sociólogo ligado al marxismo justamente y esa idea de activista político” (...) Yo creo que sí. Aquí sí pesa más eso. Aquí sí. Yo lo siento que la institución ve más ese problema con nosotros ¿no? Nos ve siempre con más recelo (p. 45).</i>  <i>(...) está bien que nos identifiquen con, pues como sociólogos (...) Tenemos esa independencia, ese trato diferente (p. 49).</i>  <i>20.2.1 Aunque hoy ya ... las circunstancias sociales nos indican que tenemos que cambiar, pero no vamos a cambiar quitando nuestros prejuicios eh bueno (riendo), mientras no se quiten ellos sus prejuicios pues quién sabe (p. 49).</i>  <i>20.3 (...) el elemento también económico (...) eso también ha sido un problema el problema del altruismo con el problema pues laboral ¿no? (...) ya como profesionistas que ya se empieza a desenvolver uno y que, y que ya el altruismo ya, pues no lo puede uno, pues seguir apoyando (p. 43). (...) pero no crees en el altruismo, eso ya no es ... (p. 62).</i>  <i>20.4 (...) con nosotros si existe el recelo, que grillamos (p. 46).</i>  <i>20.5 El problema de nosotros es el problema económico, no podemos ser como las asociaciones de Derecho porque estoy hablando de magistrados (p. 44).</i></p>	<p><i>este, muy poco yo en su formación (...) mi vínculo fue muy esporádico (...) hasta hace dos años que más o menos me he involucrado (p. 42).</i>  <b>La fundación de la Asociación aparece como vinculada a tratar de subsanar la estrechez de la formación recibida, buscando el contacto con otros campos disciplinarios.</b> Parece haber, por un lado, cierta percepción negativa del entrevistado en cuanto a que la asociación sea identificada como sociológica; pero, por otro lado, reconoce que gracias a esa identidad reciben un trato especial.  <b>Supongo que el reconocimiento de la necesidad del cambio de los sociólogos frente a las circunstancias sociales actuales es atravesado por las condiciones que va marcando el escenario político de la ENEP.</b></p>
<p>21. Percepción del espacio institucional.</p>	<p>21.1 Valoración del espacio institucional como un espacio de reflexión y de encuentro en relación a su actual participación dentro de la Asociación de Egresados. Relación de</p>	<p>21.1 <i>La escuela se convierte en una, pues es una institución que nos da cobertura, por lo menos es una institución que a mí me ha dado cobertura hasta no sé podemos decir que hasta psicológicamente ¿no? (...) es un espacio donde tú puedes venir a reflexionar a veces (...) si hay un sentimentalismo hacia esta institución, tan es así que bueno formamos parte de una asociación de egresados ¿no? La escuela se convierte en una, pues es una institución que nos da cobertura, por lo menos es una institución que a mí me ha dado cobertura hasta no sé podemos decir que hasta psicológicamente ¿no? (...) es un espacio donde tú puedes</i></p>	<p>La Asociación de Egresados, ha luchado desde su fundación por lograr su legitimación dentro del espacio institucional, a través del reconocimiento de las autoridades del plantel. Cuestión que ha sido muy difícil por la identificación de la asoc. como sociológica, léase grilla, política (dentro del contexto de la ENEP Aragón el término grilla aparece en su sentido negativo y no como ejercicio</p>

	<p>apropiación y de alta valoración del espacio institucional.</p> <p>21.2 El espacio institucional como político: posiciones y conflictos.</p>	<p><i>venir a reflexionar a veces (...) si hay un sentimiento hacia esta institución, tan es así que bueno formamos parte de una asociación de egresados ¿no? (pp. 34, 35). (...) vamos a mantenernos aquí de alguna o de otra manera, con relación a, con la instancia universitaria; sino pues nos vamos a tener que ir afuera, pero no vamos a dejar aquí (pp. 44, 45). (...) el espacio no lo vamos a dejar aquí: no es de ellos - ay sí -; jurídicamente existimos ¿no?, aunque ellos no nos quieran reconocer (...) jurídicamente existimos (p. 47).</i></p> <p><i>21.2 (...) no hemos querido jugar a la política casi aquí, pero las acciones que hemos hecho han molestado, este, al director porque hemos apoyado a candidatos diferentes (...) obviamente en el juego de la política pues se sabe, entonces eso ha pesado (...) con nosotros si existe el recelo, que grillamos (P. 46).</i></p> <p><i>(...) nos jugaron sucio totalmente, te digo ya tenían actas preparadas (...) para sacarnos, para detenernos los cursos (...) no se vale que nos hayan jugado así (E. Claro); cuando hemos tratado de apoyar a la escuela ¿no? (p. 50).</i></p>	<p>político productivo).</p>
<p>22. Consolidación del proyecto de la Asociación de Egresados. (...) y creo que está más sólido hoy el proyecto todavía aunque sea poca gente pero está más consolidado el proyecto (p. 47)</p>	<p>22.1 La asociación como proyecto académico y político.</p> <p>22.2 Vinculación con otras asociaciones, para fortalecerse frente a la hostilidad institucional.</p>	<p>22.2 (...) estamos sacando otro libro (p. 51). (...) no nada más es el aspecto del desarrollo de la, del seminario de tesis (...) sino también una serie de cursos (...) eventos, hemos hecho casi eventos por semestre, donde tratamos de manifestar nuestra posición política eh, y que obviamente esa posición no va de acuerdo con, pues ni las corrientes que hay, que existen aquí; eese, somos más pues más libres, queremos ser más libres (p. 48).</p> <p>(...) se han logrado consolidar a través de otros participantes que hay, este, pedagogos (...) muy difícil, este, pues lograr tener una empresa cultural, vamos a decirlo o generar actividades culturales y que también tengan el otro elemento el elemento académico (p. 43).</p> <p>(...) no tenemos recursos económicos pero lo que sí tenemos son unas instancias o la relación, o sea, académica, de profesionales y eso es lo que más nos interesa (...) para venirle a dar aquí a ésta, este, pues a la población (...) no nada más venir, este, ser una instancia pues de una empresa vamos a decir, porque así se venden las asociaciones (E. Mjm), pero también el otro aspecto: el</p>	<p>El entrevistado hace referencia a eventos y libros publicados, en medio de la hostilidad institucional y de la escasez económica. Han publicado: dos libros, cuatro números de una revista, y han realizado cuatro o cinco eventos académicos.</p> <p><b>Cabe advertir que la percepción del sociólogo como activista político, encuentra sustento en la actividad y posición política que despliega la asociación de egresados.</b></p> <p>El imaginario de la Asociación enmarca la configuración de una nueva identidad de estos sociólogos en la medida en que si bien no abandonan la actividad política, ahora el centro de articulación lo constituye la actividad académica y cultural.</p>

		<p>aspecto académico (...) siempre buscamos esos, este, instrumentos ¿no?, culturales ¿no?, que hablen un poco más de , de lo que queremos ser (pp. 50, 51).</p> <p>22.2 (...) Hoy estamos por vincularnos a través de esa relación forzosa que hemos tenido que tener con las otras asociaciones aquí, entonces hoy estamos en ese proceso de vincularnos con las otras para ser fuertes si no (E. Claro). Si no, no, si no nos pueden pues dominar ¿no?, quizás, o bueno no dominar sino pues acabar con el trabajo que uno pretende hacer</p>	<p>Uno de los profesores que fue entrevistado en calidad de profesor de la época, mantiene una participación más o menos constante en los eventos que organiza la asociación. Lo relevante del caso es que se trata de un teórico marxista (de línea trostkista), de amplia trayectoria académica.</p>
<p>23. La versatilidad del sociólogo.</p> <p>(...) a veces le hemos jugado con eso del sociólogo a varias profesiones ¿no?; con eso de que el sociólogo se mete en todos lados (p.55).</p>	<p>23.1 Militante político, periodista, editor.</p>	<p>23.1 (...) le hemos jugado a eso; pues a varias profesiones: periodistas, somos diseñadores (...) en esa militancia política, he tenido mis órganos de difusión, de prensa (...) me he convertido en editor (...) es la posibilidad que nos ha dado ahorita la sociología (p. 55).</p>	
<p>24. Una experiencia del ser sociólogo como la tensión entre el quehacer científico y la militancia.</p>	<p>24.1 Sociólogo: el militante político, dirigente sindical, el apasionamiento.</p> <p>24.1.1 El dirigente sindical como foador de consciencias y el altruismo. La decepción.</p> <p>24.2 Científico social.</p> <p>24.3 Los marxistas y el sindicalismo.</p>	<p>24.1 (...) es la posibilidad que nos ha dado ahorita la sociología ¿no? En el caso más, todavía conmigo, de la militancia política pues me llevó a, pues no sé hasta la dirección ¿no? Nada más no me llevó a corromperme porque yo no quise, pero, por eso fue mi ruptura; pero, pero ahí fue yo creo mi problema: no distanciarme del sociólogo al involucrarme yo totalmente al problema social (p. 56).</p> <p>24.1.1 Entonces no hay consciencia realmente (...) eso aprendí: el desdén ¿no? que es muy difícil trabajar con la gente (...) ese fue pues mi, mi gran decepción, yo diría ¿no?; que es muy difícil entrarle al terreno de la gente, al terreno de la consciencia; que pues terminas uno desgantándose -ahí está el problema del altruismo- y, este, y no, no saca uno realmente beneficio ( pp. 58, 59).</p> <p>24.2 (...) el problema es que choca uno ya cuando estamos hablando del papel del científico que tiene uno cuando choca con el interés del poder político ¿no? O sea, ahí fue donde no lo supe amalgamar yo creo,</p>	<p>En su experiencia como dirigente sindical, el entrevistado hace una crítica al clientelismo que reinaba en el espacio donde trabajó; plantea que su interés en esa época, fue el de generar un poco más pues de cultura (...) y no nada más el defensor de los malos trabajadores ¿no?, que en eso también se cae (pp. 57, 58).</p> <p>Para el entrevistado, el momento en que se desvincula de la lucha sindical constituye un momento de ruptura, en el que se abre un nuevo momento identificatorio, en relación negativa con su trayectoria sindical.</p> <p>Importante resulta considerar el deslinde que</p>

		<p>ese juego ¿no? (...) no me quise burocratizar eso fue mi riesgo, eso fue mi decisión (p. 56).</p> <p>(...) para mí ya en el papel del sociólogo dije no pues ahí ya fue un error, yo me impliqué demasiado y no supe, este, pues saber, saberme diferenciar. Saber diferenciar el trabajo, del trabajo (p. 62).</p> <p>24.3 (...) un error yo creo que tenemos los llamados marxistas que andaban en los sindicatos y que siguen andando todavía. Todos quisieron tener la razón, todos quisieron tener el poder y ahí está la búsqueda del poder (p. 60).</p>	<p>hace el entrevistado entre el quehacer científico del sociólogo y su quehacer político, como dos ámbitos contradictorios.</p>
<p>25. El empleo y un lugar donde se sea libre para pensar.</p>	<p>25.1 Difícil trabajar como sociólogo. Especialmente a nivel directivo.</p> <p>25.2 El trabajo docente..</p> <p>25.3 La imagen social negativa del sociólogo: un "grillo del setenta". Desconocimiento: ¿Quién es el sociólogo?, ¿qué hace? Encasillamiento.</p>	<p>25.1 (...) si ha costado trabajo encontrar trabajo por, por la etiqueta de sociólogo ¿no? Sí me ha costado trabajo (...) es muy difícil cuando llegas a instancias directivas, tienes problemas, ahí es donde llegas a tener problemas (...) cuando quieres una jefatura de departamento y eso, ahí pesa mucho el papel, pues la visión que tienen del sociólogo, más del sociólogo universitario (p. 63).</p> <p>25.2 (...) por eso me he ido a la docencia, juego más mi, pues mi papel libre ¿no?, pues de reflexionar y de pensar (...) a lo mejor la docencia pues es (...) refugio donde pues puedo ser libre en mis, pues en mis reflexiones (...) Y bueno, pues se acostumbra uno a, pues a trabajar otra vez de la palabra (p. 64).</p> <p>25.3 E. "(...) la imagen social (...) política en un sentido de conflicto, más bien conflictiva respecto al sociólogo" (p. 65).</p> <p>Sí, sí, pues es un ... apéndice que nos ponen siempre: ya llegó un grillo del setenta (Ibid.).</p> <p>(...) y el sociólogo qué es (...) y eso por la gente que desconoce totalmente, pero los que conocen poco pues ya con la etiqueta de son revoltosos (...) se ha desprestigiado la sociología (...) por ese fenómeno del, del marxismo (...) del materialismo ese fue el problema: nos encasillaron a todos los sociólogos (...) una etiqueta que se tiene que quitar uno (p. 67).</p> <p>La Universidad luego no nos quiere dar trabajo porque dice pero en el nivel de la preparatoria o en los CCHs, que no porque somos nada más historiadores (...) no saben ni la función que tenemos el sociólogo (p. 71).</p>	<p>Estas reflexiones sobre la búsqueda de empleo como sociólogo se derivan de lo que llamaré el tercer momento de la configuración de la identidad del entrevistado, el cual es el momento actual.</p> <p>El entrevistado considera a la docencia como una especie de refugio donde frente a la estigmatización y rechazo que sufre el sociólogo, éste puede tener la libertad de reflexionar.</p>



<p>26. Desempeño actual como docente y asunción de la identidad de sociólogo. E. “(...) actualmente ya después de todo este período de formación y de experiencias de tu, también de tu desempeño como docente ¿cómo te asumes actualmente como sociólogo?, ¿cómo has reasumido tu identidad como sociólogo?” (p. 67).</p>	<p>26.1 La versatilidad del sociólogo como atributo positivo. 26.2 La sociología como un instrumento para aprehender y explicar la realidad social. 26.3 Imagen de sociólogo que transmite: crítico, observador, versátil. 26.4 Valoración de la sociología en el espacio laboral. 26.5 Asunción de la identidad de sociólogo.</p>	<p>26.1 (...) <i>el sociólogo tiene la capacidad de tener mayor riqueza, de amplitud, de, de acciones (...) puede ser un buen administrador, un buen organizador, etc. Bueno y me ha tocado ver ... que son sociólogos y que pues lo han mostrado (p. 66). (...) el mismo papel versátil que puede tener un sociólogo para poder, este, desarrollar su, bueno desarrollarme profesionalmente (p. 68).</i> 26.2 (...) <i>el ser sociólogo, me ha, me ayuda a instrumentar bien, más mis procesos pues de aprehensión de la realidad (p. 68). Entonces yo lo veo ahora a la sociología como un instrumento que les ayuda a comprender mejor la realidad (p. 70).</i> 26.3 E. “Y qué imagen tú tratas de transmitir del sociólogo, qué idea del sociólogo tú transmites” (p. 69). <i>(...) pues un sociólogo crítico, observador y bueno eso globalizado (...) trato de, pues de dar a conocer sobre la versatilidad que podemos hacer (...) lo más importante, les trato de ver la importancia que tiene la sociología en relación para las demás disciplinas sean frías o ciencias o profesión o sean de la sociales (...) busco más que nada hablarles sobre la ... pues también sobre el mundo laboral que se van a encontrar (...) Que es difícil buscar trabajo para alguien que se dedica pues a las ciencias humanas (pp. 69, 70). (...) que la sociología es una ciencia crítica que sirve, que es útil para la aprehensión de la realidad (...) sirve siempre para la sociedad el tener alguien que esté reflexionando (p. 71).</i> 26.4 (...) <i>ahorita estoy, este, motivado ¿no?, motivado porque, pues bueno es este tipo de instituciones donde estoy (...) se da sociología, pero alguien que es sociólogo (...) te dan tu lugar específico (...) usted puede ser responsable de pues de toda esa asignatura ¿no?; y esa preocupación ... que no se ven como una, una materia con desdén (...) sino pues es una materia que la hay, que han ido valorando (p. 75).</i> <i>(...) ya los profesionistas se empiezan a dar cuenta ya en el mundo laboral de la necesidad de la sociología (...) te estoy hablando de periodistas, de pedagogos, de economistas, de trabajadoras sociales (...) Pero hasta al final se dan cuenta de la utilidad de esta ciencia, este, pues del</i></p>	<p>En esta parte de la entrevista se hace referencia a uno de los momentos simbólicos del proceso identificatorio, que iniciado en los setenta, presenta un momento de cierre en el 96, cuando el entrevistado se reconoce “ahora sí” como sociólogo: <i>(...) Entonces yo me identifico previamente ahora sí como sociólogo (...) en este momento estoy ... (...) reanimándome hacia la sociología (...) ahorita estoy definitivamente, yo, este, motivado con la sociología (pp.68, 69).</i> Otorga especial importancia a su reconocimiento como sociólogo en la escuela donde trabaja, ya que también hay una valoración de la disciplina.</p>
--	--	--	--

		<p><i>presente (p. 73).</i></p> <p><i>26.5 (...) hoy ya soy más sociólogo-filósofo (...) uno como el doctor ¿no?, el doctor ya va, llega a su casa pues traiga bata o no traiga bata pues es el doctor, pues así es uno eso ya no se lo puede quitar.</i></p> <p><i>E. "Claro, trasciende toda tu personalidad, todas tus otras identidades".</i></p> <p><i>Sí, sí, sí; ya hay una identidad completamente como profesional y uno como persona ¿no? (...) Entonces así es como me siento ¿no?, un sociólogo netamente (p. 75).</i></p>	
--	--	--	--

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 26 de mayo de 1997.



Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos  
Investigadora Titular el Departamento  
de Investigaciones Educativas



Lic. Vicente Eduardo Remedi Allione  
Investigador Adjunto del Departamento  
de Investigaciones Educativas



Dra. Josefina Granja Castro  
Investigadora Adjunta del Departamento  
de Investigaciones Educativas



Dra. Sonia Reynaga Obregón  
Investigadora Titular del Centro  
Universitario de Ciencias Sociales  
y Humanidades de la Universidad de  
Guadalajara