

01070



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
POSGRADO DE PEDAGOGÍA

LA UNAM Y SUS ACTORES
UN ESTUDIO EN REPRESENTACIONES SOCIALES

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A :
YAZMIN CUEVAS CAJIGA

TUTOR: DR. JUAN MANUEL PIÑA OSORIO



FAC. DE FILOSOFÍA Y LETRAS



FEBRERO 2005

DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

m. 341031



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

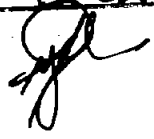
Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

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

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico o impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Yazmin Magaña
Cecilia Cajigas

FECHA: 11-02-2005



AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue posible gracias a la labor académica del Dr. Juan Manuel Piña, quien tuvo la gentileza de darme una oportunidad para trabajar con él, discutir en sus seminarios y aprender de la vida cotidiana escolar. Estoy muy agradecida por todas sus enseñanzas.

De igual forma, el apoyo que me brindó la Mtra. Renate Marsiske durante mi formación en el posgrado fue invaluable, en especial con sus seminarios, nuestras conversaciones y, sobre todo, por compartir conmigo sus conocimientos de historia social.

Agradezco a la Dra. Estela Ruiz Larraguivel la cuidadosa revisión de este trabajo, así como sus comentarios, y a la Mtra. Carmen Güemes, quien fue una cuidadosa lectora, sus recomendaciones de lectura y su fundamental asesoría. A ambas quiero darle las gracias por haber ampliado mis perspectiva de investigación, sembrando nuevas dudas e inquietudes, que serán muy importantes en mi siguiente proceso de formación.

La Mtra. Olivia Mireles, al igual que mi tutor, ha sido un gran sostén de mi formación académica, con quien he aprendido sobremanera, en especial respecto de los pequeños detalles de que se compone el trabajo académico. Compartir proyectos de investigación, seminarios y la enseñanza con ella han sido mi mejor aprendizaje.

A la Mtra. Bertha Orozco le quiero agradecer profundamente la ayuda y la confianza que me brindó.

Hago un reconocimiento a la Dirección General de Estudios de Posgrado por su ayuda para cursar mis estudios de maestría con la *Beca para Estudios de Posgrado en la UNAM*. Asimismo, la conclusión de este trabajo fue posible gracias a la beca que me otorgó el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) mediante el proyecto PAPIIT IN312903.

Ahora bien, concluir una tesis de maestría no sólo es producto del trabajo académico; también involucra a las personas que ayudan de manera discreta. Por lo tanto, en las líneas que siguen quiero agradecer a quienes han estado cerca de mí durante el proceso de graduación.

Reconozco el afecto que me brindó mi familia (mi mamá Margarita y mis hermanos Pamela y Jesús) por su cariño, su comprensión y su ayuda en los buenos y malos momentos. Especialmente a mi mamá, quien siempre me ha animado a cumplir mi sueños y me cuida a mi *Princesa*.

Gracias Alberto y Javi porque son mi risa, mi cultura y mis amigos. Ustedes me han enseñado a reírme de mí misma y a disfrutar de la vida.

Quienes lean esta tesis se darán cuenta de que tiene un formato muy profesional, que se debe a Enrique Saldaña, a quien le estoy muy agradecida por apoyarme en este proceso. Igualmente quiero reconocer que con él he aprendido muchas cosas, me ha enseñando a mejorar mi escritura, me ha recomendado a excelentes autores (Vargas Llosa, Muñoz Molina, Eloy Martínez) y me ha hecho reír muchísimo. Gracias Enrique por ser mi interlocutor, mi apoyo y mi amor.

Yazmín Cuevas

ÍNDICE

<i>Introducción</i>	11
Nota aclaratoria	13
La UNAM y su complejidad	14
Las representaciones sociales de la UNAM como objeto de estudio	17
Supuesto y universo de estudio	20
Metodología	21
Estructura del trabajo	24
<i>Capítulo 1. Acerca de la teoría de representaciones sociales</i>	27
Durkheim y las representaciones colectivas	29
Berger y Luckmann: el pensamiento de sentido común	33
Origen de la teoría de las representaciones sociales: un estudio sobre la epistemología de sentido común	36
Teoría de las representaciones sociales	39
La objetivación y el anclaje	42
Función de las representaciones sociales	44
Matices en la teoría de las representaciones sociales	46
<i>Capítulo 2. Consideraciones sobre la teoría de las representaciones sociales en la investigación educativa mexicana</i>	51
Producción de investigaciones sobre representaciones sociales en México	52
Fundamento teórico y metodológico.....	55

La UNAM y sus actores

Particularidades de los estudios de representaciones sociales en investigación educativa mexicana	61
<i>Capítulo 3. La UNAM como mi segunda casa: una representación hegemónica</i>	65
La UNAM como institución	66
Información: la tradición histórica	67
Información: tradición de cerebros formados	71
Información: prestigio en investigación	77
Campo de representación: máxima casa de estudios	81
Campo de representación: mi segunda casa	85
<i>Capítulo 4. Lo que los otros piensan de la UNAM: una representación compartida</i>	91
El Otro para el actor	92
La huelga: breve contexto	94
Primera categoría: el desprestigio, porros y grillos los de la UNAM	99
Segunda categoría: la imagen de la UNAM producto de los medios de comunicación	106
Tercera categoría: la recuperación del prestigio	109
<i>Capítulo 5. La ENEP-Aragón y su representación particular</i>	113
Ciudad Universitaria y la ENEP-Aragón: origen y territorio	114
Información: comparación entre CU y Aragón	123
Campo de representación: CU el Olimpo, Aragón el exilio	126
Actitud: ¿universitarios de segunda?	129
<i>Consideraciones finales</i>	133
<i>Anexas</i>	137
<i>Bibliografía</i>	141

El hombre más apasionado por la verdad, o al menos por la exactitud, es por lo común el más capaz de darse cuenta, como Pilatos, de que la verdad no es pura.

Marguerite Youcenar, *Memorias de Adriano*

Aunque la realidad cambió (la UNAM dejó de ser la única universidad), hablan de la Universidad y los universitarios para referirse a sí mismos. Pero esta fijación lingüística refleja una fijación mitológica: la Ciudad Universitaria como una especie de ciudad-estado dentro de la ciudad-estado que domina al país; la Universidad Nacional Autónoma de México como la República del orden del saber. La UNAM nunca ha aceptado ser una universidad: es la Universidad.

Gabriel Zaid

INTRODUCCIÓN

En la Sesión Solemne de la Cámara de Diputados del siete de julio de 2002, fue otorgado un reconocimiento a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM),¹ por su 450 aniversario.² En este acto se habló de la trascendencia de la Universidad Nacional en el ámbito educativo, intelectual y científico; así mismo se consideró como un proyecto social de gran envergadura por la formación de profesionales, la difusión cultural y la promoción en la movilidad social en el país.

La trascendencia de la UNAM ha sido reconocida por diferentes factores. Por ejemplo, para Muñoz (2001) la importancia de la Institución se debe a la presencia que ha tenido en el último siglo en la formación de profesionistas, altos dirigentes y científicos. Para Sarukan (Mendoza, 2001), su trascendencia radica en: a) su historia como la primera institución de educación superior en el país; b) su cobertura de trabajo académico y de investigación; c) sus responsabilidades únicas, ya que es la encargada de resguardar la Biblioteca y Hemeroteca Nacional, el Servicio Sismológico Nacional, el Observatorio Astronómico Nacional, entre otros centros y; d) su amplio desarrollo en diferentes áreas de conocimiento. Arredondo (1995), considera que la Universidad Nacional ha sido referencia importante para la creación de otras instituciones de educación superior en el país. Cabe mencionar que en 1950 se fundó la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES),³ instancia en la que la

¹ En este trabajo se empleara UNAM, Universidad Nacional, Universidad para hacer referencia a la Universidad Nacional Autónoma de México.

² H. Cámara de Diputados (2002), *450 Aniversario de la Universidad de México. Sesión Solemne en la Cámara de Diputados*, México, CESU-UNAM.

³ La ANUIES, es una institución no gubernamental que incorpora a las instituciones de educación superior más importantes de México. Su objetivo es ser el principal interlocutor no gubernamental para la educación superior en México. La opinión de la Asociación es tomada en cuenta para la elaboración de políticas del Estado en materia de educación superior.

UNAM ha desempeñado un papel importante en el análisis y planeación de políticas de educación superior.

La Universidad ha sido una institución destacada por sus funciones, considerada como el centro y ejemplo para otras instancias educativas y con un gran reconocimiento social. No obstante, de acuerdo con Chehaybar y Cevallos (2003: 175): "A lo largo de las dos últimas décadas, por un complejo proceso de factores internos y externos, la UNAM dejó de ser la institución central de enseñanza superior en México". En la actualidad se planea realizar una reforma que promueva cambios estructurales, de academia y administración (Muñoz, 2001) porque debe responder a los avances científicos y tecnológicos, a las nuevas maneras de realizar investigación científica⁴ y a los modelos de producción⁵ sin dejar de lado su carácter social.

Por esta razón la reforma es una tarea importante, que tiene pendiente resolver una diversidad de temas tales como: gobierno, academia, democracia. La atención a éstos es fundamental, para que la UNAM continúe siendo una institución de vanguardia en el país y satisfaga las necesidades sociales.

Llevar a cabo una reforma implica el conocimiento de los factores directos e indirectos que inciden en la Universidad, por lo que es importante realizar investigaciones que develen las problemáticas existentes. Es necesario, por un lado, conocer los procesos macro sociales y, por otro, comprender los aspectos micro sociales que impactan a la UNAM. La presente investigación tiene como campo de estudio los actores de la Universidad Nacional.

⁴ Gibbons señala que existen dos formas de producción de conocimiento: el modo 1 y el modo 2. Para éste las universidades tienen que producir investigación en el modo 2. "En comparación con el modo 1 el modo 2 es más socialmente responsable y reflexivo. Incluye a un conjunto de practicantes cada vez más amplio, temporal y heterogéneo, que colaboran sobre un problema definido dentro de un contexto específico y localizado". Véase Michel Gibbons, *et al.* (1997), *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Pomares, p. 14.

⁵ En la actualidad existe una transición de la producción en serie a la producción flexible. La primera es mecanizada, se apoya en la cadena de montaje y favorece la división social del trabajo; lo que hace que sea un modo de producción obsoleto por su rigidez para adaptarse a las nuevas demandas del mercado y su alto costo. La segunda, tiene una organización flexible para dar mayor cobertura y adaptación a las demandas. Este modo flexible requiere de profesionales que trabajen en equipo, manejen nuevas tecnología y conozcan todas las fases del proceso de producción. Véase Benjamín Coriat (1992), *El taller y el robot: ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*, México, Siglo XXI.

Nota aclaratoria

Este estudio se deriva de una investigación realizada en el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), titulada *La UNAM vista por sus actores*.⁶ Es importante mencionar el problema de investigación, los objetivos, así como la metodología que siguió, ya que permitirá comprender con mejor cabalidad el trabajo de tesis que la autora presenta.

A partir de la huelga de 1999 en la UNAM, el equipo de investigación del CESU se percató de las diferentes percepciones que los universitarios tenían sobre su casa de estudios. Por ejemplo, para algunos el trabajo más importante era la investigación, para otros la docencia, para algunos la difusión cultural. Entre más conocían las opiniones de los universitarios, más amplios eran los significados que se le asignaban a la Universidad.

Así el propósito de la investigación fue conocer y comprender las representaciones sociales de los universitarios sobre la UNAM. Se consideró que las representaciones sociales de la Universidad dependían de las particularidades de cada actor en función de las coordenadas de su vida (género, edad, estado civil, ingresos) .

Para el estudio, fue necesario reconocer que la UNAM es una institución compleja, en la cual interactúan muchas personas, se conforma de diversas coordinaciones, departamentos, oficinas, y también ofrece diferentes servicios a su comunidad y a la sociedad en general. Por lo que era necesario hablar de ciertos aspectos de la Universidad. Así que se identificó que la Universidad se componía de diferentes detalles:⁷ pedagógicos, administrativos, de política educativa y de normatividad institucional. Esta tarea fue muy importante para la elaboración de los instrumentos que ayudarían a recolectar las representaciones sociales.

Posteriormente fue necesario delimitar el universo de estudio, por lo que ello se eligieron tres carreras (economía, pedagogía y sociología) en dos campus de la Universidad: la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón y Ciudad Universitaria. Este universo se constituyó de estudiantes y profesores de

⁶ *La UNAM vista por sus actores*, con registro PAPIIT IN312903 ante la Dirección General del Personal Académico (DGPA)

⁷ Para Castoriadis todo lo que se presenta en el mundo social está conformado de detalles, los cuales forman parte de los procesos que se expresan claramente en pequeñas acciones que a diario ejecutan los actores involucrados. Los detalles tienen un significado importante para el fortalecimiento de las representaciones que los actores sostienen para el presente.

cada carrera, en cada campus. Más adelante se mencionan los criterios de selección.

En cuanto al trabajo empírico se optó por dos tipos de instrumentos de recuperación de la información: la encuesta y la entrevista. El primer instrumento se compuso de datos generales y una apartado de asociación de palabras. Esta encuesta se aplicó al 20% de los alumnos de cada carrera en cada campus (en total se aplicaron 1162), que posteriormente se procesaron en una base de datos. La entrevista constó de 18 preguntas sobre los diferentes detalles de la UNAM. Se realizaron 24 entrevistas a profesores y 18 a estudiantes con un total de 42 entrevistas las cuales se transcribieron.

Con la información empírica sistematizada, cada integrante del equipo comenzó la interpretación de la misma de acuerdo con sus intereses, conocimientos y aptitudes. Es necesario resaltar que la investigación que aquí se presenta fue sólo la interpretación de las 42 entrevistas, específicamente de dos preguntas: para ti qué significa la UNAM y que piensas de la relación entre la UNAM y la sociedad. A pesar de que este trabajo forma parte de un proceso colectivo, lo aquí escrito es responsabilidad de la autora.

La UNAM y su complejidad

La Ley Orgánica de la UNAM (2002) señala que ésta tiene dos funciones y un objetivo. Dentro de las funciones está la formación de profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; y la organización y producción de investigaciones. Su objetivo es promover el conocimiento científico, social y humanístico para el beneficio de la sociedad mexicana. Mendoza (2001) reconoce que la UNAM, al ser una institución social, tiene, además de las ya mencionadas, funciones informales:

- La función ideológica y socializadora ya que difunde formas de pensamiento, modelos de comportamiento social y valores para que los individuos interactúen con la sociedad.
- La función de movilidad y selección social, porque certifica conocimientos y otorga grados académicos reconocidos por la sociedad. Éstos pueden coadyuvar a que se pueda transitar de una jerarquía social a otra.
- La función política y económica, porque es una institución donde confluyen académicos, estudiantes y autoridades que conforman grupos con un interés

común (sindicatos, organizaciones estudiantiles, organizaciones políticas). Además, forma profesionales para su integración en el sector productivo.

Para cumplir con sus funciones oficiales y extra oficiales, la Universidad cuenta con 5,280 profesores de carrera; 20,567 profesores de asignatura; 3,458 técnicos académicos; 13 Facultades, 3 Escuelas, 6 campus, 28 centros de investigación científica y 16 centros de investigación en humanidades. Atiende a un total de 131,491 alumnos de licenciatura en el sistema escolarizado, en el Sistema de Universidad Abierta su matrícula asciende a 6,532 alumnos y cuenta con 18,530 estudiantes de posgrado (UNAM, 2004).

Para cumplir con estas funciones y coordinar a las personas que intervienen en su funcionamiento, la UNAM tiene diferentes áreas de acción como: la normativa, la financiera, la evaluativa, la administrativa, la pedagógica. Esto hace que la Universidad sea una institución compleja, porque en ella intervienen diversos actores internos y externos, el contexto social, político y cultural. Es muy difícil tratar de conocer y comprender algún elemento o componente de la institución por sí mismo, porque éste tendrá relación con otros aspectos y éste a su vez con otros. Por ejemplo, si se quiere conocer a los estudiantes universitarios será necesario delimitar el nivel de estudios (licenciatura o posgrado), la carrera que cursan, el campus de pertenencia, la interacción maestro-alumno, enumerar las relaciones sería interminable. Al estudiar a la UNAM, se tiene que atender a sus múltiples dimensiones, tales como el financiamiento, la normatividad, la legislación, por mencionar algunas. Todos estos factores se encuentran involucrados. Es difícil distinguir las funciones de uno y otro.

Diversos estudiosos han investigado a la UNAM y sus resultados permiten comprender la complejidad de la institución. Estas investigaciones se pueden clasificar por el tipo de problemática que atienden:

1. Investigaciones históricas que se ocupan de estudiar sus procesos (financiamiento, autonomía, Ley Orgánica), sus prácticas, sus actores (profesores, alumnos y funcionarios) desde sus orígenes como Real Universidad de México en 1551 hasta nuestros días. Éstas dan cuenta de los aspectos macro sociales como sus políticas y de aspectos micro sociales que analizan la vida cotidiana universitaria en algún momento específico (García Diego, 1996; Alvarado, 2001; Marsiske, 2001; Menegus, 2001; Domínguez, *et al.*, 2001; Chehaibar y Ceballos; 2003).
2. Investigaciones pedagógicas, que se abocan a comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, para generar estrategias de enseñanza, elaborar planes y

- programas de estudio, análisis y evaluación curricular, programas de formación a profesores con el fin de mejorar procesos de aprendizaje de estudiantes (Díaz Barriga, 1993; Chehaybar 1999, De Alba 2002; Barba, 2003; Morán, 2003).
3. Investigaciones jurídicas que se encargan del estudio de leyes y normas que rigen a la UNAM; así como la autonomía y su relación con el Estado Mexicano. Entre estas destacan estudios sobre autonomía universitaria, libertad de cátedra, historia jurídica de la UNAM (Terán, 1997; Torres Parés, 1999; Ramos 2001).
 4. Investigaciones que analizan las políticas internacionales y nacionales sobre educación superior y sus repercusiones en la UNAM. Principalmente se interesan por el estudio de los estándares internacionales (excelencia, calidad, eficiencia, eficacia, pertinencia) y las tendencias en educación superior en una sociedad globalizada (financiamiento, normatividad, programas de evaluación) (Aponte, 1997; Brennan, 1998; Brunner, 1997; Coraggio, 1998; Maló y Velásquez; 1998).
 5. Estudios críticos que analizan los efectos de las políticas internacionales y nacionales en la Universidad como los programas de estímulos académicos, financiamiento, programas de evaluación y acreditación, posgrados de excelencia, entre otros. Generalmente se abocan al conocimiento de las causas macro estructurales que impiden la aplicación lineal de políticas nacionales e internacionales (Díaz Barriga, 1997; Didriksson, 1997; Ibarra, 1997; Mendoza, 2002; Villaseñor, 1997).
 6. Investigaciones que se interesan en la vida académica universitaria de estudiantes y profesores, su objeto de estudio son las prácticas y procesos que se generan en la UNAM. Consideran que la biografía y la cultura de los actores universitarios son importantes para la comprensión de la vida universitaria; sin dejar de reconocer la importancia de las políticas de educación superior y el contexto (Inclán, 1997; García, 1999; Piña y Mireles, 2000; Sánchez Puentes y Santa María, 2000; Piña, 2003; Mireles, 2003; Romo, 2003).

Cada uno de los estudios atiende a una de las múltiples problemáticas de la institución. Esto devela que la UNAM es un entramado de relaciones entre sus partes que a la vez conforman un todo. Según Morin (2001: 36) “el todo tiene cualidades o propiedades que no se acotarían en las partes si éstas se separan unas de las otras y ciertas cualidades o propiedades de las partes pueden ser inhibidas por las fuerzas que salen del todo”.

Las circunstancias estructurales, así como las subjetivas tienen vínculos estrechos. Con base en esto es necesario comenzar a generar estudios que atiendan la complejidad de la institución, por lo que la convierte en un nicho de trabajo académico importante y necesario.

Las representaciones sociales de la UNAM como objeto de estudio

Usualmente, los integrantes de la comunidad universitaria al hablar de la UNAM hacen referencia a muchos términos, por ejemplo “la máxima casa de estudios”, “el *alma mater*”, “el lugar donde se produce la mayor parte de la investigación en el país”, “mi centro de trabajo”, “la dependencia administrativa”. Profesores, estudiantes y funcionarios no distinguen los diferentes procesos y personas que intervienen en la Universidad. Cada universitario le asigna un significado a la institución.

Durante el movimiento estudiantil de 1999, se rebelaron los innumerables sentidos que tenían estudiantes, profesores y funcionarios sobre la Universidad. En sus comentarios hacían referencia a algún aspecto de la UNAM, por ejemplo, para algunos alumnos era su lugar de estudios, su posibilidad de movilidad social y reivindicación social. Para otros significaba el lugar donde se realiza la mayor parte de la investigación del país, la institución que resguarda la Biblioteca y Hemeroteca Nacional y que cuenta con el campus más grande de América Latina. Con esto se develaron los múltiples significados que tiene la UNAM para los universitarios.⁸

Al ser la Universidad un espacio que privilegia el conocimiento científico y humanístico, durante el conflicto se esperaba que estudiantes y profesores emplearan tales conocimientos para referirse a la UNAM.⁹ Sin embargo, estos actores para hablar de su casa de estudios no hacen distinción alguna entre el pensamiento científico y el pensamiento de sentido común. Para ellos todo lo referente a la Universidad se encontraba entrelazado, concatenado, no se podía limitar a una explicación científica. Por lo cual elaboraron imágenes, opiniones, representaciones sobre la UNAM, que transformaron sus actitudes y posturas ante la misma.

⁸ Véase Hortensia Moreno y Carlos Amador (1999), *La huelga del fin del mundo*, México, Planeta. En este libro se presentan diversas entrevistas hechas a profesores y estudiantes de la UNAM, que permiten conocer las diferentes percepciones de los universitarios sobre su casa de estudios.

⁹ Para Guimeli es muy difícil para la persona distinguir entre el pensamiento social y científico. “Sin duda que todos conocemos en nuestro entorno a médicos que consultan chamanes cuando están enfermos, ingenieros que leen atentamente sus horóscopos antes de tomar decisiones importantes, o hasta ejecutivos que reclutan su personal en función de su signo astrológico. Esto es porque el paso de una forma de pensamientos otra, se efectúa de forma muy natural, particularmente cuando el contexto social en el que se encuentra el sujeto, cambia bruscamente de condición, modificando así las relaciones que le conciernen”. Véase Christian Guimeli (2004), *El pensamiento social*, México, UNAM-DGAPA/Ediciones Coyoacán.

Los significados, imágenes, opiniones o representaciones forman parte del pensamiento de sentido común. Este último es muy importante en la vida cotidiana de los universitarios –y de cualquier persona– porque es un referente que configura y constituye las ideas y actitudes ante la realidad (hechos, objetos o personas). Esto llevó a tener un interés por conocer cómo el pensamiento de sentido común de estudiantes y profesores incide en las acciones de los mismos para con la UNAM.

Para Moscovici (1986: 682-683) “el sentido común incluye las imágenes y los lazos mentales que son utilizados y hablados por todo el mundo cuando los individuos intentan resolver problemas familiares o prever su desenlace. Es un cuerpo de conocimientos basado en tradiciones compartidas y enriquecido por miles de observaciones, de experiencias, sancionadas por la práctica”. Las personas realizan clasificaciones de algo o alguien de acuerdo con su experiencia, su conocimiento a mano¹⁰ y mediante la comunicación con otros seres humanos. Es un cuerpo de conocimiento reconocido por la comunidad o sociedad donde se encuentra el sujeto. Pero además permite conocer, comprender, interpretar y orientar las acciones de las personas en la vida cotidiana. Es difícil, entonces, que un individuo emita una opinión objetiva sobre las personas, los objetos y los hechos.

Este pensamiento de sentido común no se constituye de manera individual, se elabora de manera intersubjetiva en las relaciones de día a día con las personas. La cultura tiene un peso muy importante. Para Schutz (1995: 41) “desde el principio, el mundo de la vida cotidiana es un universo de significados”. Existen múltiples símbolos de los objetos o hechos que son necesarios conocer para interactuar con otros sujetos y desenvolverse en la vida social, ya que son un repertorio de pautas transmitidas históricamente que se manifiestan en formas simbólicas, a partir de las cuales los sujetos comparten experiencias, concepciones y creencias. En otras palabras este tipo de pensamiento es una serie de relaciones y acciones con sentido (Weber, 2001) que permiten a las personas desenvolverse en su sociedad. Lo anterior demuestra que dentro de la vida cotidiana institucional, el pensamiento de sentido común se recrea en las interacciones, la comunicación y todo acto de convivencia. Esto a su vez llevó a interesarme en estudiar el pensamiento de sentido común de profesores y estudiantes universitarios.

El pensamiento de sentido común ha sido objeto de atención de diferentes ciencias (psicología, sociología, antropología) y se han generado diversas teorías

¹⁰ Para Schutz cada sujeto posee conocimientos que acumula a lo largo de su vida y le permiten desenvolverse en la vida cotidiana. Véase Alfred Schutz (1995), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.

sobre el mismo, por ejemplo: creencias (Durkheim, 1982), teorías implícitas (Paicheler, 1996), teoría del pensamiento ingenuo (Heider, 1958), significados compartidos (Berger y Luckmann, 2001).¹¹ Adoptar todas estas posturas para comprender el pensamiento de sentido común es difícil, lo que llevó a concentrarse en una teoría para realizar un estudio detallado sobre los significados que tienen los universitarios acerca de la UNAM. Un enfoque que permitió, en la investigación, por un lado, conocer el significado (en este caso de la UNAM); y por otro, la toma de postura y actitud ante ese objeto, hecho o persona fue la teoría de las representaciones sociales (Mosovici, 1979).

Según Moscovici los seres humanos elaboran representaciones sociales, para interpretar la realidad. Éstas se vinculan con lo psíquico y social, porque es en la forma en que los sujetos comprenden los acontecimientos de la vida cotidiana, de acuerdo con su historia de vida, contexto y cultura. Para Jodelet (1986: 472) las representaciones sociales son: "Imágenes que concentran significados; sistema de referencia que nos permiten interpretar lo que sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver."

Las representaciones sociales orientan el comportamiento y las prácticas de los sujetos, generan un esquema de explicaciones sobre el objeto de representación con el objetivo de definir lo aceptable o inaceptable en un contexto social. También, las representaciones justifican la toma de posición y actitudes acerca del objeto a representar. Como se puede ver, cumplen un papel importante en la dinámica social por lo que su estudio es una pieza importante para la comprensión de comportamientos y actitudes.

La investigación de representaciones sociales ofrece un puente, un entrelazamiento entre las grandes estructuras y las acciones sociales; permite entender cómo los sujetos o grupos se adaptan a las estructuras sociales, cómo asumen roles o crean nuevos. Es decir, resignifican en que medida aceptan las normas, reglamentos y políticas en su quehacer académico cotidiano.

Esto llevó a formular los siguientes cuestionamientos: ¿qué representaciones sociales tienen los actores de la UNAM sobre su Institución?, ¿qué tipo de representaciones sociales elaboran los profesores y alumnos de la UNAM?, ¿existen diferentes representaciones sociales sobre la UNAM?, ¿en qué medida la par-

¹¹ Al respecto Guimelli realizó una revisión de las diferentes posturas teóricas que existen para el estudio del pensamiento de sentido común. Christian Guimelli (2004), *op. cit.*

particularidades de profesores y estudiantes influyen en el significado de las representaciones sociales?, ¿son diferentes las representaciones sociales de los alumnos y los académicos?, ¿el campus de estudio y carrera de estudios influye en la construcción de las representaciones sociales? A partir de estos cuestionamientos se decidió estudiar las representaciones sociales de estudiantes y profesores acerca de la UNAM.

Supuesto y universo de estudio

El siguiente momento de la investigación consistió en delimitar el universo de estudio. Se reconoció que las representaciones sociales de académicos y estudiantes se elaboran a partir de sus particularidades (género, edad, estudiante o profesor), de su situación específica dentro del escenario social de la institución (modalidad de contratación del profesor, estudiante de tiempo completo) y del medio geográfico en el que se desenvuelven los agentes (campus de pertenencia). Esto es, las representaciones sociales de estudiantes y profesores son diferentes de acuerdo con su pertenencia a diferentes campus de la UNAM, ya que cada uno de éstos tiene condiciones académicas, institucionales y socioeducativas diferentes. Así mismo, hay distintas representaciones sociales en relación con las diferentes carreras o disciplinas que se imparten en la UNAM. Por ejemplo, serán muy diferentes las representaciones de los estudiantes de contaduría sobre la Universidad a la de los estudiantes de filosofía, debido a que su profesión y los conocimientos de su disciplina tienen distintas miradas de la realidad.

También los académicos elaboran distintas representaciones sociales en función de su disciplina académica, su contratación, categoría laboral y lugar de adscripción. Un académico de tiempo completo con quince años de antigüedad en la UNAM, incorporado al Sistema Nacional de Investigadores y dedicado a la investigación, tendrá una representación diferente que la de un profesor interino, cubriendo un contrato de seis horas que trabaja en dos escuelas más.

Ante esto se comprendió que no era viable estudiar a todas las carreras que se imparten en los diferentes campus de la UNAM, sino se tenía que seleccionar a las licenciaturas y campus. En consecuencia se identificó dos tipos de carreras: las académicas y las profesionalizantes (Ordorika, 2001). Las carreras académicas tienen una formación disciplinaria, que se enfoca a enseñar, aprender, investigar y difundir el conocimiento, como filosofía, historia, literatura, biología. Las carreras profesionalizantes, privilegian la formación de recursos humanos

para incorporarlos al mercado de trabajo, se abocan a la formación de habilidades y la solución de problemas. Carreras como derecho, contaduría, ingeniería, administración, medicina son ejemplos. Además, existen carreras que son académicas y profesionalizantes, esto es, que tienen características de formación académica y de incorporación a la fuerza productiva. Al ser carreras académicas y profesionalizantes se eligió a economía, pedagogía y sociología para ser estudiadas.

Estas carreras se ofrecen en tres campus Ciudad Universitaria (CU), Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán (ENEP-Acatlán) y Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (ENEP-Aragón). Se eligió a CU y a la ENEP-Aragón debido a que concentran la mayor matrícula de las carreras seleccionadas y Aragón cuenta con la menor matrícula en los tres campus.¹² En esta elección de plantel, también influyeron cuestiones de obtención de información, ya que en CU y Aragón se contactaron informantes clave para realizar las entrevistas. Como se ha mencionado se realizaron cuarenta y dos entrevistas, veinticuatro profesores y dieciocho estudiantes.

Con esto, la investigación tuvo el propósito de identificar, conocer y analizar las representaciones sociales acerca de la Universidad, elaboradas por académicos y estudiantes de tres licenciaturas (economía, pedagogía y sociología), en dos campus CU y la ENEP-Aragón.

Metodología

Toda estrategia metodológica debe ser consecuente con el objeto de investigación y con la posición teórica asumida. Para este estudio se eligió una metodología de corte cualitativa,¹³ que se interesa por comprender los motivos y los significados que están detrás de las acciones de las personas. Entre las características sus características destacan:

¹² Según datos de la Agenda UNAM 2003, en Ciudad Universitaria economía cuenta con 2 907 alumnos, pedagogía 1 392 y sociología 650 alumnos. Mientras que la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón economía cuenta con 620 estudiantes, pedagogía 719 alumnos y en sociología 357 alumnos.

¹³ En este trabajo se asume por metodología cualitativa o interpretativa a aquella se interesa por comprender el significado de las acciones de los sujetos. Para Mardones y Ursua sería en paradigma hermenéutico. Véase José María Mardones y Nicolás Ursua (2001), *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*, México, Ediciones Coyoacán, pp. 13-36.

1. Atiende a las expresiones particulares de las personas. Generalmente existen detalles, conversaciones, rasgos que pueden parecer poco importantes para la investigación. Sin embargo, estos son una rica fuente de información. Para Ginzburg (1999) los detalles y huellas son fuentes de conocimiento estrechamente unidas al estudio de la vida cotidiana y del pensamiento de sentido común.
2. No sólo describe los actos de las personas estudiadas, a partir de las informaciones recopiladas se desarrollan esquemas de comprensión del problema de investigación (Taylor y Bogdan, 1987).
3. No tiene como objetivo deducir reglas generales, ya que su objetivo es estudiar los hechos sociales particulares que difieren entre sí. En palabras de Weber (2001, 175) "una comprensión de la conducta humana obtenida por medio de la interpretación contiene ante todo una evidencia cualitativa específica, de dimensión singularísima". Al interesarse por las personas y su modo de entender el mundo, la metodología cualitativa descarta por completo generar leyes como en la ciencia dura.
4. Capta las acciones subjetivas que tienen referencia con los otros sujetos y el contexto social. Los pensamientos y las acciones de las personas son elaborados de manera colectiva, tanto las estructuras sociales, su reproducción y funciones, como los procesos individuales son importantes para la interpretación de los significados.
5. Es flexible, ya que sus métodos no han sido estandarizados como en otras posturas de investigación, en palabras de Taylor y Bogdan (1987: 23) "El investigador es un artífice. El científico social cualitativo es alentado a crear su propio método. Se siguen lineamientos ordenadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador, nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica".

Esta metodología, fue pertinente para la investigación porque permitió comprender el significado de las representaciones sociales a partir de las particularidades de los actores, su grupo y contexto social. En otras palabras, la metodología cualitativa se interesa por conocer el significado que las personas elaboran socialmente en espacios particulares: la casa, la escuela, la oficina. Además, es pertinente por su flexibilidad, ya que de acuerdo con las características del objeto de estudio esta metodología se adapta en función de las necesidades de investigación. Esta estrategia permitió una movilidad en cuanto a métodos de recolección y análisis que enriquecieron los hallazgos.

Sin embargo, el estudio de las representaciones sociales tiene dos problemas metodológicos importantes: el de la recolección de representaciones y el análisis de los datos obtenidos. Para elegir el instrumento de recolección de las mismas y las fuentes de información, en este estudio se realizaron búsquedas bibliográficas sobre investigaciones educativas en México (capítulo 2). Se detectó que no existe una metodología y técnica propia de las representaciones sociales. Según Moscovici (1979: 20):

Las representaciones sociales [...] no han sido objeto de una aproximación empírica continuada. Mientras se está a la espera de que surja una metodología las técnicas actuales más adecuadas para su examen científico son la investigación que concierne a la población de individuos y al análisis de contenido referente a la población de documentos.

Ante esto, se optó por la entrevista como instrumento de recolección de las representaciones sociales. Para autores como Abric (2001), Farr (1986) y Mosovici (1979), la entrevista es una herramienta indispensable en cualquier estudio de representaciones sociales, ya que se enfoca en conocer el discurso de los sujetos, porque es en éste donde se plasman las representaciones. La entrevista se agrupa dentro de las técnicas que tienen por objetivo la recolección de contenido de una representación (Abric, 2001). Esto es, descubrir e interpelar las representaciones de los entrevistados. Con la elección de instrumento de recolección prosiguió el diseño de la guía de la entrevista, para lo que se consideró el problema de investigación y se estructuró la misma en torno a una pregunta ¿para ti que representa la UNAM? (ver anexo 1).

Posteriormente, ya acotado el universo de estudio y diseñada la entrevista, se eligió a informantes clave (Taylor y Bogdan, 1987), que fueron los coordinadores de las carreras a estudiar (economía, pedagogía y sociología) de cada plantel (ENEP-Aragón y CU). A cada uno de ellos se realizó la entrevista y preguntó sobre el tipo de profesor que trabajaba en su licenciatura. En todas estas entrevistas se distinguieron tres tipos: los maestros tradicionalistas, innovadores y críticos (Piña, 2003). A partir de esta información se seleccionó a un profesor de cada tipo para llevar a cabo la entrevista, en la misma se pidió que recomendara a un estudiante y también se realizó la entrevista. En total fueron 42 entrevistas que duraron entre cuarenta y cinco minutos y dos horas y media.

De manera paralela a este proceso, se transcribieron las entrevistas, a las cuales se les asignó una clave considerando la carrera, el campus, profesor y alumno (ver anexo 2). En la transcripción se depuraron los silencios y las palabras repetidas, respetando el sentido de las respuestas. Con las entrevistas transcritas, prosiguió la fase de interpretación de las mismas. Para realizar tal

tarea, se revisaron investigaciones sobre representaciones sociales que aportaron conocimientos significativos para el análisis de la información. Además, se realizó una relectura a la teoría de representaciones sociales, para identificar los elementos que conforman a las representaciones (información, campo de representación y actitud).

El proceso de interpretación tuvo sustento en la metodología de análisis de datos de Taylor y Bogdan (1987), la cual constó de tres pasos:

Se realizó una lectura detallada de cada una de las entrevistas, para comprender los significados de profesores y estudiantes, y desarrollar interpretaciones sobre los mismos. Se identificaron en las entrevistas vocabulario, actividades, sentimientos y significados recurrentes.

Posteriormente, lo que inicialmente fueron ideas e intuiciones de interpretación se desarrollaron por completo. Cada una de estas interpretaciones fueron agrupadas en categorías de análisis. Ya constituidas las categorías nuevamente se analizaron, algunas se descartaron y otras prosperaron de acuerdo con su solidez.

Por último, se interpretaron las categorías de acuerdo al contexto y las problemáticas que refirieron los entrevistados. Las fuentes bibliográficas y hemerográficas fueron una herramienta fundamental para el conocimiento de la UNAM y su comunidad universitaria. Para Taylor y Bogdan (1987, 150) "El análisis cualitativo de documentos [...] abre muchas nuevas fuentes de comprensión". En este estudio, las fuentes documentales permitieron conocer e interpretar el significado de las representaciones sociales, ya que aportaron datos históricos, políticos y lingüísticos inherentes a la interpretación.

Después de la identificación y análisis de las representaciones sociales prosiguió uno de los procesos más difíciles de la investigación, la presentación de los hallazgos. En esta fase se trató de proporcionar la suficiente información sobre los puntos centrales de la investigación: la explicación de la teoría de las representaciones sociales, la metodología que siguió el trabajo y la interpretación del material empírico.

Estructura del trabajo

Esta investigación se presenta en cinco capítulos, los dos primeros atienden a la revisión teórica de las representaciones sociales y los tres últimos, consisten en la interpretación de los resultados.

En el primer capítulo, se revisan los orígenes de la teoría de las representaciones sociales a partir de la epistemología de sentido común, el concepto de representaciones colectivas de Durkheim, la sociología del conocimiento de Berger y Luckmann. Después, se prosigue con el conocimiento de la teoría de representaciones sociales, sus características y funciones.

En el capítulo dos se realiza una descripción de las investigaciones educativas en México sobre representaciones sociales, publicados entre 1992 y 2002. Posteriormente se muestra un análisis del apoyo teórico y la metodología que se ha empleado en estos estudios. A partir de estos datos, se presentan las particularidades de estas producciones y matices que ha adquirido la teoría en la investigación educativa en México.

En el capítulo tres, se analiza una representación que fue compartida por profesores y estudiantes de las tres carreras en ambos campus. En ésta los universitarios resaltan las cualidades de la Institución que se conforman en seis categorías: la UNAM como institución, la trayectoria histórica de la Universidad, la formación de profesionales e intelectuales, la investigación, la máxima casa de estudios y el *Alma Mater*.

El capítulo cuatro se presenta otra representación social compartida por los actores de las tres carreras sobre lo que la sociedad opina de la UNAM a partir de la huelga de 1999. La representación se conforma de tres categorías: la información que tienen estudiantes y profesores sobre la opinión que expresa la sociedad acerca de la UNAM, el papel que jugaron los medios de comunicación en propagar una "mala" imagen de la institución y la postura que asumen los entrevistados ante tales opiniones.

En el último capítulo, se expone la representación social de profesores de la ENEP-Aragón. La cual se genera a partir de las diferencias de infraestructura y planta académica entre campus (Aragón y CU). La representación se constituye de tres categorías: la información de los profesores sobre su campus, la imagen de la ENEP-Aragón y las actitudes que asumen los entrevistados con respecto a su representación.

En la parte final se escriben algunas consideraciones finales que se generaron a partir de los resultados de la investigación. Estas se agruparon en tres rubros: consideraciones teóricas, consideraciones metodológicas y reflexiones finales.

CAPÍTULO 1

ACERCA DE LA TEORÍA DE REPRESENTACIONES SOCIALES

Es importante considerar que en el campo de la investigación educativa intervienen diversas disciplinas como la antropología, la psicología, la sociología, la economía, como también diversas perspectivas teóricas y metodológicas¹³ que van desde el interaccionismo simbólico hasta la hermenéutica. Las problemáticas que aborda este campo son diversas, por ejemplo, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (comie) en el año 2001 registró once áreas temáticas de investigación las cuales son Sujetos, Agentes y Actores de la Educación; Procesos y Prácticas Educativas; Aprendizaje y Desarrollo; Didácticas Especiales y Medios; Currículo, Políticas Educativas, Educación, Economía y Sociedad; Educación, Cultura y Sociedad; Historia de la Educación, Filosofía, Teoría y Campo de la Educación; el Campo de la Investigación Educativa.

Investigaciones educativas recientes se han enfocado al estudio de representaciones sociales y educación.¹⁴ Sin embargo, esta teoría tiene más de cuarenta años, y ha sido una pieza importante en investigaciones sociológicas, psicológicas y antropológicas.

Las representaciones sociales son una expresión del pensamiento de sentido común que se elabora en la vida cotidiana. Son un medio por el cual se inter-

¹³ Al respecto se puede revisar a Ángel Pérez Gómez (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata. Frederik Erickson, (1989), "Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza", en Merlín Wittrock, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós.

¹⁴ En los últimos diez años se reportan 29 trabajos sobre representaciones sociales y educación. Según datos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Véase Mireles, Olivia y Yazmín Cuevas (2003), "Representaciones", en Juan Manuel Pifia, Alfredo Furlan y Lya Sañudo, *Acciones, actores y prácticas educativas*, Tomo 2, COMIE/SEP/CESU-UNAM, pp. 71-84.

preta la realidad y se determinan las acciones. El pensamiento de sentido común se encuentra conformado por representaciones, imágenes y opiniones, debido que es un pensamiento socialmente compartido por un grupo, y determina la actuación y comprensión del objeto o idea representada. Sin embargo, otros grupos elaboran sus propias representaciones sociales.

El primero en hablar sobre representaciones sociales fue Sergie Moscovici con su tesis doctoral *El psicoanálisis, su imagen y su público*.¹⁵ En este trabajo se da a conocer la teoría de las representaciones sociales, tomando como objeto de estudio la influencia del psicoanálisis en la década de los cincuenta en Francia. Esta década, se caracterizó por la posguerra y guerra fría en Europa, la crítica a la reconstrucción de los países que habían estado en guerra, muchos de los cuales se sometían a regímenes políticos y económicos nuevos. Moscovici dibuja la época de la guerra fría, la manera cómo se construye la ciencia, tratando de conocer las representaciones sociales sobre el psicoanálisis.

Hasta ese momento el psicoanálisis ocupaba un lugar importante en la cultura francesa. Sin embargo, sólo se ponía atención a lo que los intelectuales hablaban acerca del psicoanálisis pero sin cuestionar cómo este conocimiento científico había penetrando en la vida común de la sociedad. Los pensamientos, las conductas, las costumbres y conversaciones de personas medias¹⁶ se plagaron de expresiones originadas en el psicoanálisis. Uno de los méritos académicos del trabajo de Moscovici es que logra colocar una de las expresiones de sentido común (representaciones sociales) en el centro de la investigación. Para este autor, el sujeto y sus ideas expresadas a través de representaciones merecen estudiarse. Esta idea no fue única, porque autores como Alfred Schütz¹⁷ ya habían destacado la importancia del conocimiento del para la investigación social. Otros autores como Berger y Luckman,¹⁸ a través de la sociología del conocimiento, enfatizaron la necesidad que tiene para la sociología conocer el peso del conocimiento de la persona media en su vida cotidiana. La sociología del conocimiento, no busca el conocimiento del intelectual sino el conocimiento de sentido común de la persona media de una sociedad.

¹⁵ Publicada en francés en 1961, en 1979 este trabajo fue presentado en español por la editorial Huemul

¹⁶ Se entiende por personas medias, a las personas no dedicadas en exclusividad a una actividad intelectual.

¹⁷ Véase a Alfred Schütz (1972), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, el Haya.

¹⁸ Véase a Peter Berger y Thomas Luckman (2001), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

En este capítulo se abordarán los orígenes y teoría de las representaciones sociales. Primero se revisará a Durkheim y su concepto de representaciones colectivas que Moscovici retoma para desarrollar el corpus de las representaciones sociales. Posteriormente, se realizará una breve revisión de la sociología del conocimiento de Berger y Luckmann para analizar los puntos coincidentes y divergentes con la teoría de las representaciones sociales. Después, se revisará el interés por el cual surge esta teoría: la epistemología del sentido común. Por último, se mostrará en que consisten las representaciones sociales, su concepto, sus características y su funcionamiento.

Durkheim y las representaciones colectivas

El primero en hablar de manera formal sobre representación fue Durkheim, con su concepto de representaciones colectivas, que posteriormente retomó Moscovici en su tesis doctoral (1979: 16). El término de representaciones colectivas, Durkheim lo empleó para entender que los pensamientos organizados tienen una relación inherente con la vida social. Esto es, el pensamiento individual se encuentra subsumido en el pensamiento social. Durkheim distingue al ser social y al ser individual:

En cada uno de nosotros puede decirse existen dos seres que, no siendo inseparables sino por abstracción no dejan de ser distintos. El uno está hecho de todos los estados mentales que se refieren únicamente a nosotros mismos y a los sucesos de nuestra vida personal: es lo que podría llamarse el ser individual. El otro es un sistema de ideas de sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo, o los grupos diferentes de los cuales formamos parte; tales son las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las *tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo género*. Su conjunto forma el ser social (1991: 71).

El ser individual hace referencia a las características distintivas que componen y hacen particular a cada hombre: los procesos mentales, la personalidad, el carácter, el cuerpo. Es decir, la constitución física y psíquica del organismo individual (Durkheim, 1999: 76). Durkheim señala que la psicología se encarga del estudio de este ser individual.

El ser social se constituye de la incorporación de las normas, reglas, leyes, creencias de la vida social indispensables para su inserción en la sociedad. Estas normas, leyes, creencias son la manera en que los seres humanos han conformando la sociedad para su organización y funcionamiento, a esto Durkheim lo

denomina moral (1999: 60). Así con la constitución y consolidación de la sociedad es como se ha ido configurando a ese ser social. El ser humano desde su nacimiento es ser individual, y la sociedad se encarga de ir configurando a ese ser social, mediante la educación y la inserción de este ser en grupos sociales como la familia, los círculos profesionales, los amigos. La vida social (la vida en grupo, comunidad, equipo) teje y materializa a ese ser social.

Esto no quiere decir que el ser individual y el ser social se encuentran separados, el pensamiento individual se encuentra estrechamente relacionado con la sociedad, sin embargo, según Durkheim "las cualidades que parecen a primera vista, tan espontáneamente deseables, el individuo no las busca más cuando la sociedad le invita a ello, las busca de manera que ella ordena" (1991:76). La sociedad no se dedica a imponer pensamientos y actitudes, por el contrario, el individuo por la necesidad de ser aceptado e instituido como miembro social incorpora las actitudes y pensamientos que se le requieren (escuela, trabajo, familia).

Este ser individual y ser social, lleva a que se tenga una vida individual y una vida colectiva (Durkheim, 2000: 14) que se encuentran íntimamente relacionadas. Al estar la sociedad integrada por individuos, elementos activos, se genera una vida social en donde se manifiestan, crean y recrean estos individuos sociales. Durkheim distingue que la vida social se constituye de representaciones individuales y colectivas (2000:13). Menciona que las representaciones colectivas son:

la forma en que el grupo piensa en relación con los objetos que lo afectan. Ahora bien, el grupo está constituido de otra manera que el individuo y las cosas que lo afectan son de distinta naturaleza. Representaciones que no expresan ni a los mismos sujetos ni a los mismos objetos que podrían depender de las mismas cosas. Para comprender cómo se representa la sociedad a sí misma y al mundo que la rodea, se debe considerar la naturaleza de la sociedad (2000: 16).

La representación colectiva para Durkheim alude a un pensamiento generado por ese ser social en la interpretación de la realidad. Las representaciones individuales son diferentes a las representaciones colectivas, debido a que son distintas las reacciones que se producen en el individuo. Una representación individual, no trasciende más allá del individuo mismo. Una representación colectiva es el resultado de la vida común y del intercambio de ideas de las conciencias individuales, de la historia, del contexto para conocer y comprender a la sociedad y su mundo.

Para Elejabarrieta "las representaciones colectivas son una suerte de producciones mentales sociales, una especie de ideación colectiva que dota de

fijación y objetividad [...] las representaciones individuales serían variables e inestables, de la objetividad colectiva, sujeta a todas las influencias externas e internas que afectan al individuo" (1991, 257).

Las representaciones colectivas influyen en los individuos formando parte del bagaje cultural de la sociedad. El conocimiento colectivo se adapta a las características de cada individuo. Esto lleva a que la representación individual sea psíquica y la representación colectiva se genere en relación al pensamiento social.

El término colectivo en Durkheim, se caracteriza por ser común. Es decir, una idea, un sentimiento, o un acto que se comparte con los miembros de la sociedad o la mayoría de sus miembros. Tiene que ser general al grupo social en el que se encuentra inserto el individuo. Esta colectividad se refleja en las estructuras, relaciones y situaciones sociales, por ejemplo: la organización económica, la división del trabajo, la estructura política de la sociedad. El pensamiento colectivo, Durkheim lo traduce en conciencia colectiva (2000: 15). La conciencia individual hace referencia a los estados psíquicos de cada ser humano. La conciencia colectiva se desprende de la mentalidad de los grupos (Durkheim, 2000: 15) que se generan en la vida social.

Para Durkheim la colectividad es muy importante porque se convierte en una institución, al respecto señala "sin desnaturalizar el sentido de esta expresión puede llamarse institución a todas las creencias y formas de conducta instituidas por una colectividad" (2000: 19). El pensamiento colectivo se traduce en formas de actuar y de pensar ante la realidad. Para generar este tipo de pensamiento, es necesario que un conjunto de individuos actúen de manera coordinada en la generación de un pensamiento nuevo que tiene como fin instituir actos y prácticas legitimadas. Los pensamientos colectivos se originan en las conciencias individuales, las acciones y actos en la sociedad. Las representaciones colectivas son un pensamiento generado en la sociedad que ayuda a su organización y funcionamiento, actúan en el individuo como un agente externo que configura el pensamiento y la acción. Sin embargo, Durkheim se concretó a la mención del concepto de representación colectiva, pero no explicó cómo es que funcionan.

Moscovici retoma de Durkheim el concepto de representación colectiva para explicar el origen y naturaleza del pensamiento social. Moscovici señala: "Durkheim simplemente quería decir que la vida social es la condición de todo pensamiento organizado —y más bien la recíproca—, su actitud no está libre de objeciones. Sin embargo en la medida en que no aborda de frente ni explica la

pluralidad de formas de organización del pensamiento [...] la noción de representación pierde nitidez" (1979: 28).

El concepto de representaciones colectivas de Durkheim, Moscovici lo utiliza para configurar lo que denomina la representación social como una de las vías para comprender el mundo concreto (Moscovici, 1979: 29). Las representaciones sociales son producto de nuestra cultura y sociedad, debido a la gran cantidad de conocimientos formales que existen y al incorporarse al sentido común dan lugar a que el hombre dé explicaciones de su realidad.

Una representación tiene el carácter de social porque se da en grupo. Moscovici señala "¿Qué significaciones agrega el adjetivo 'social' al sustantivo 'representación'? Ya describimos una: la dimensión de los grupos sociales" (Moscovici, 1979: 51). El grupo es un elemento importante para que una representación sea social. Sin embargo, Moscovici considera como grupo a los individuos que comparten criterios socioeconómicos y profesionales como clase obrera, clases medias o estudiantes y profesiones liberales.¹⁹ Es decir, el grupo es un conjunto de personas, a diferencia de otras caracterizaciones como grupo estructurado en donde la interrelación, el compartir creencias, valores e ideas son muy importantes para la conformación y configuración de un grupo (Piña, 2002: 62).

Otro factor que contribuye al carácter social de las representaciones es su función. Para Moscovici "la representación contribuye exclusivamente al proceso de formación de las conductas y de orientación de las comunicaciones sociales" (Moscovici, 1979: 52). La representación social establece un sistema de conocimiento sobre un objeto determinado y nos prepara para la actuación del mundo. Es decir, la representación social permite la explicación, la comprensión y la acción de la realidad. Así, los elementos que conforman las representaciones como sociales, para Moscovici, son los grupos y su función para entender, explicar y actuar en la realidad del hombre.

Sin embargo, para Tomas Ibañez (1988: 181-182) las representaciones sociales tienen el carácter social debido a tres factores:

- Producción de procesos sociales. Las representaciones construyen una perspectiva compartida de la sociedad, por ejemplo el lenguaje.
- Colectivo. Las representaciones son sociales en la medida en que son compartidas por un conjunto amplio de personas.

¹⁹ Véase Moscovici, *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Huemul, Buenos Aires, 1979, p. 50

- **Configuración de grupos sociales.** Las representaciones cumplen un papel importante en la configuración de grupos sociales. Existe una cultura grupal, memoria y lenguaje en común, lo cual es necesario para la elaboración de representaciones sociales.

Las representaciones tienen un carácter social en la medida en que son compartidas por grupos y proporcionan una visión de la realidad, es decir, la significación social a objetos, hechos o personas. Además, las representaciones son un factor importante en la generación y actuación de grupos, ya que requieren de visiones compartidas con otros miembros para ser generadas.

Sin embargo, el pensamiento social que Moscovici retoma de Durkheim, no es la única fuente para la elaboración de una teoría de las representaciones sociales. Existe un componente fundamental en la generación de representaciones sociales: el pensamiento de sentido común. Este tipo de pensamiento se construye en la vida cotidiana y su con la actuación del hombre en la realidad social. El pensamiento de sentido común no es exclusivo de la teoría de representaciones sociales, por el contrario esta teoría tiene coincidencias importantes con otras teorías como la sociología del conocimiento de Berger y Luckman, que se verán en el siguiente apartado.

Berger y Luckmann: el pensamiento de sentido común

Peter Berger y Thomas Luckmann no fueron una fuente directa en el trabajo de representaciones sociales y psicoanálisis de Moscovici. Sin embargo, estos trabajos presentan coincidencias importantes, Moscovici reconoce que el trabajo la construcción social de la realidad (Berger y Luckmann, 2001) se interesa por una de las problemáticas de la psicología social. Al respecto Daniel Lagache, quien hace el prefacio en *El psicoanálisis su imagen y su público*, reconoce que: «el pensamiento de Moscovici estimula e incita al diálogo. [Constituye], una empresa nueva y audaz atacar los problemas de la sociología del conocimiento en el terreno de la actualidad cercana y viviente, a veces candente, como se dice. Moscovici lo ha hecho con una comprensión de los problemas» (Lagache, 1979: 8).

Berger y Luckmann (2001) se abocan al estudio de la sociología del conocimiento. Para ellos la realidad se constituye en la vida cotidiana, a la sociología

del conocimiento le corresponde estudiar los procesos mediante los cuales se genera esta construcción. Es decir, la realidad es comprendida, interpretada y modificada por los hombres para tener un significado en el mundo coherente. Este mundo se crea en los pensamientos y en las acciones de los sujetos que para ellos es real.

Al igual que Moscovici, Berger y Luckmann se interesan por estudiar el conocimiento de sentido común desde lo que piensan los actores, las personas medias, no desde las formulaciones teóricas, científica o filosóficas de lo que es la realidad y el conocimiento (Berger y Luckmann, 2001: 31). Es decir, como es que cualquier conocimiento se convierte en real y se legitima en la sociedad.

La sociología del conocimiento comparte con la teoría de las representaciones el estudio del pensamiento de sentido común. Moscovici y Hewstone señalan que "las representaciones sociales se conforman del sentido común y lo forman, partiendo de las teorías de la ciencia" (1986: 710). Como se ha mencionado, el interés de estudio de las representaciones sociales se centra en el conocimiento de sentido común que se construye a partir de la información divulgada sobre conocimientos científicos. Esto es, a Berger y Luckmann tienen como propósito estudiar el pensamiento de sentido común; a Moscovici por su parte, se centra en el estudio del pensamiento de sentido común que se configura con conocimientos originados en la ciencia. Para Elejabarrieta (1991), Berger y Luckmann aportan tres elementos a la teoría de las representaciones sociales:

1. El carácter constructivo que tiene el conocimiento de la vida cotidiana.
2. La comunicación e interacción entre los individuos y grupos que se generan la construcción del conocimiento en la vida cotidiana.
3. El lenguaje y la comunicación en la transmisión y creación de la realidad

El carácter constructivo que tiene el conocimiento de la vida cotidiana, hace referencia a que en el mundo el hombre lo experimenta como real, y es en éste donde se crean y se recrean los pensamientos y las acciones. Por un lado la realidad se da por establecida, en donde ejerce el ser humano en sus actos (como trabajar, divertirse). Por otro lado, también al ser humano se le presentan situaciones o problemas no conocidos, no imaginados a los cuales se da solución. Al respecto Berger y Luckmann señalan: "traduzco las experiencias que no son cotidianas volviéndolas a la suprema realidad" (2001: 44). Cuando aparece

algún concepto, objeto o persona alejado o extraño a la realidad del sujeto, éste lo adapta a su vida cotidiana, ya sea para dar una explicación a su mundo o ejercer una actuación.

Para la teoría de las representaciones sociales sucede algo similar. Los hombres tienen sus conocimientos, sus estructuras mentales, sus imágenes, sin embargo, cuando se presenta un nuevo conocimiento científico y es de interés y utilidad, éste se conoce, se explica, se transforma y se incorpora para interpretar la realidad del sujeto (Moscovici, 1979: 13-14).

La comunicación y la interacción entre los grupos y los individuos, es muy importante en la construcción social de la realidad y en la elaboración de representaciones sociales. La realidad de la vida cotidiana tiene la característica de ser intersubjetiva, es decir, compartida con otros seres humanos. El mundo es común, porque los significados en éste tienen correspondencia con los individuos que los conocen y comprenden. El conocimiento de sentido común, es el que se comparte con otros seres humanos (Schutz y Luckmann, 2001: 25).

Para la teoría de las representaciones sociales, la realidad es producida y constituida en la interacción de los individuos. Los sujetos seleccionan las informaciones del objeto de representación. Esta selección se ve influenciada por las tradiciones, los prejuicios, y todos los conocimientos de sentido común.

El lenguaje y la comunicación son dos elementos importantes para la construcción social de la realidad. El lenguaje es una vasta acumulación de significados y experiencias que permite el conocimiento de sentido común (Berger y Luckmann, 2001). Con el lenguaje se tipifican experiencias, se clasifican, se ordenan y se vinculan con otras categorías. Además, con el lenguaje se reelaboran esquemas clasificadores, se construyen nuevos símbolos para explicar y comprender la realidad de la vida cotidiana. Es decir, mediante el lenguaje y la comunicación se construyen y dan a conocer nuevos elementos, objetos, ideas de la realidad.

Moscovici retoma esta idea de Berger y Luckmann sobre el lenguaje y la comunicación, elementos que tienen un peso importante en la elaboración y difusión de las representaciones sociales. Al respecto Moscovici señala:

La comunicación es una actividad experimental de las colectividades. Con seguridad es una actividad que posee un alto grado de redundancia, gran cantidad de fallas, de tanteos, no nos preocupamos mucho por la eficacia cuando conversamos, no tratamos de convencer ni de hacer cambiar las actitudes. La conversación es una realidad en sí, tiene su propio fin (1979: 68).

Con el lenguaje y la comunicación se construyen y constituyen objetos, ideas, conocimientos, creencias, prejuicios; pero sobre todo permiten el intercambio de información entre los sujetos. Las representaciones sociales tienen un importante sustento en la comunicación y el lenguaje, porque es por estos medios que se elaboran y además difunden.

Como se menciona al principio del apartado, Berger y Luckmann no fueron una fuente directa en la elaboración sobre la teoría de las representaciones sociales para Moscovici. Sin embargo, ambas perspectivas muestran muchos puntos coincidentes. Quizá la diferencia entre la construcción social de la realidad y las representaciones sociales consiste en que: a la primera le interesa el conocimiento de sentido común y a la segunda le interesa el conocimiento de sentido común que se origina o basa en ideas científicas.

Origen de la teoría de las representaciones sociales: un estudio sobre la epistemología de sentido común

Los conocimientos científicos se integran a la vida cotidiana. Muchos de estos se encuentran, en mayor o menor medida, conformados por ideas que tienen origen científico (el psicoanálisis, la nutrición, la medicina, la física). Esto lleva a la distinción de dos componentes importantes: la epistemología científica y la epistemología popular (Moscovici y Hewstone, 1986: 680).

La epistemología científica tiene sus bases en el pensamiento racional al cual Moscovici y Hewstone nombran "el pensamiento normalizado que busca y alcanza la verdad. Es un pensamiento que reflexiona sistemáticamente. Esto significa que controla y formula criterios para invalidar o confirmar sus razonamientos" (Moscovici y Hewstone, 1979: 681). Se caracteriza por la rigurosidad de sus planteamientos y con ello describir, explicar, comprender e interpretar la realidad. Lo realizan los expertos (investigadores, científicos) las personas que se encargan de estudiar esta realidad y formular conocimientos científicos.

La epistemología popular tiene su origen en el pensamiento de sentido común y el consumo que realiza el hombre acerca de los conocimientos científicos. A este pensamiento Moscovici y Hewstone lo nombran "pensamiento no normalizado que corresponde a una forma de pensamiento más natural [...] que se adquiere sin formación particular. En este caso los individuos saben directa-

mente lo que saben. Intentan articular su significado por sí mismo, en su vida" (Moscovici y Hewstone, 1979: 681). Este pensamiento no cuenta con la rigurosidad del pensamiento científico, por el contrario, en éste el "hombre medio" retoma lo que le interesa de los conocimientos científicos y los adapta a sus necesidades para explicar e interpretar su realidad.

Moscovici identificó que en las sociedades modernas aparece un fenómeno particular. Anteriormente, los conocimientos de sentido común (lenguaje, conocimientos locales), eran el material de estudio para la ciencia y la filosofía en la construcción de conocimientos científicos. Al respecto Moscovici y Hewstone (1986:683) señalan: «El trabajo de la ciencia aparece así como un trabajo de dilucidación y de ordenamiento de materiales populares, religiosos e incluso mágicos. Por medio de la razón transforma lo que ha sido acumulado por la tradición».

Los conocimientos científicos tienen su origen en hechos, accidentes, fenómenos, interrogantes que suceden en la vida cotidiana. A estos acontecimientos el hombre les da explicaciones desde el conocimiento de sentido común (ideas religiosas, valores, tradiciones). Sin embargo, los científicos toman a estos acontecimientos y explicaciones originadas en la vida cotidiana, para realizar estudios rigurosos y sistematizar los conocimientos de sentido común en conocimientos científicos. Un ejemplo lo es la medicina tradicional, en donde elementos como el tepezcohuite con un uso milenario es empleado para la medicación a pacientes con quemaduras. O bien muchas interrogantes en física tienen origen por una duda que se genera en la vida cotidiana, la famosa caída de la manzana frente a Newton lo llevó a estudiar este hecho y llegar a la explicación de la ley de la gravedad.

Sin embargo Moscovici y Hewstone (1986: 685) distinguen que en la actualidad "el nuevo sentido común, derivado de la ciencia y caracterizado por la razón, es un conocimiento de segunda mano que crece asimilando estos elementos de distinta procedencia y fundándose en ellos".

Surge el nuevo sentido común, en donde la difusión de información sobre conocimientos científicos cumple un papel muy importante. Esta información es utilizada por los hombres para dar una explicación "racional" a sus acontecimientos cotidianos. En la actualidad las ciencias y los conocimientos que producen nutren el sentido común de la sociedad. Es decir, el sentido común se conforma de conocimientos científicos. Según Moscovici: "la génesis del nuevo sentido común, en lo sucesivo asociado a la ciencia, se inscribe entre sus preocupaciones teóricas y prácticas esenciales" (Moscovici, 1979: 14).

Es este nuevo sentido común es el que le interesa estudiar a Moscovici. Una de sus preguntas es ¿los conocimientos científicos se socializan? Específicamente ¿cómo se socializa el psicoanálisis en la sociedad francesa? Así, realiza la investigación sobre la penetración del psicoanálisis en la sociedad francesa mediante la teoría de las representaciones sociales.

Moscovici no intentó realizar una teorización acerca del psicoanálisis, por el contrario, buscó conocer cómo un conocimiento científico penetra en los diferentes grupos sociales. En otras palabras, cómo se socializaba el conocimiento. Esta socialización responde a varios momentos:

1. Las ciencias proponen, inventan objetos, ideas, conceptos, analogías para enfrentar los problemas del ser humano y lo que le rodea;
2. Algunos grupos o individuos pertenecientes a círculos científicos a través de medios de comunicación como periódicos, revistas, programas de radio, difunden a la sociedad estos conocimientos científicos;
3. La sociedad se comienza a familiarizar con estas ideas, objetos, conceptos y lenguaje;
4. Posteriormente, la misma sociedad utiliza estos conocimientos para entender los acontecimientos de su vida cotidiana. Los objetos y conceptos se convierten en representaciones sociales.

Las ciencias y las disciplinas forman parte de nuestra vida cotidiana. Los sujetos conocen el contenido de la ciencia, y con el sentido común, los contenidos científicos se transforman en pensamiento y lenguaje propio, como una explicación a la realidad.

De la ciencia se extrae el contenido de interés y se inserta en un contexto específico general de la vida cotidiana que permite su asimilación. Esto se manifiesta claramente en el lenguaje, la jerga, los modismos (por ejemplo: "te proyectaste", "es un acto fallido"). Al respecto Moscovici y Hewston mencionan que "mientras que en la ciencia tiende a dominar el componente descriptivo el más próximo de la observación, en el conocimiento del sentido común es el componente explicativo, el más alejado, es el que predomina"(1986: 700).

Es la socialización de la ciencia una adaptación de un conocimiento científico a otras necesidades para la explicación e interpretación de la realidad. Sin embargo, esta socialización se genera de manera equilibrada, ya que comienza a transformar el medio atravesándolo y engendrando condiciones para su realización y renovación.

Así, las representaciones sociales para Moscovici, provienen de esta socialización de la ciencia. Con referencia a lo anterior señala: "Las representaciones sociales, por su parte proceden por observaciones, por análisis de estas observaciones, se apropian a diestra y siniestra de nociones y lenguajes de las ciencias o de las filosofías, y extraen las conclusiones" (1979: 30).

Al hombre se le presentan los conocimientos científicos difundidos mediante la prensa, las revistas, los libros, los reportajes televisivos, los programas de radio, incorpora tales conocimientos a su vida cotidiana para explicar hechos y conductas de su realidad. Así, un conocimiento extraño lo hace conocido y lo utilizan en la comprensión e interpretación de sus situaciones de la vida diaria y esto, a su vez, da lugar a la elaboración de representaciones sociales.

Teoría de las representaciones sociales

Una de las principales dificultades sobre la teoría de las representaciones sociales es comprender el concepto de representación social. Como lo apunta Moscovici "si bien la realidad de las representaciones sociales es fácil de captar, el concepto no lo es" (1979: 27). Esto se puede deber en gran medida a la composición de la noción de representación social, en donde existen elementos psicológicos como imagen, figura. Además, y elementos sociológicos como cultura, conocimiento de sentido común. Por esta razón, el concepto de representación es considerado por Ibañez como un híbrido (1988: 170). Bajo este argumento, y antes de revisar el concepto de representación social, es importante conocer su dos componentes:

1. El componente cognitivo, en donde el pensamiento del sujeto está sometido a reglas que rigen los procesos mentales.
2. El componente social, en donde los procesos cognitivos actúan con la información de las condiciones sociales para la elaboración de representaciones sociales.

Así, las representaciones sociales se encuentran atravesadas por dos argumentos científicos para su estudio; el de la psicología y el de la sociología. Para Moscovici "la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios" (1979: 18).

Las representaciones sociales son un conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que el hombre comprenda, interprete y actúe en la realidad. Estos conocimientos no son formales, por el contrario son conocimientos que se encuentran establecidos en el pensamiento de sentido común. Las representaciones sociales se tejen con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana. El pensamiento de sentido comunes, ante todo, práctico, ya que se utiliza para necesidades prácticas: para explicar una situación, para la comprender un nuevo concepto, objeto o idea; para decidir cómo actuar un problema.

Las representaciones sociales son acerca de algo o de alguien (Jodelet, 1986). Es un proceso en el cual se establece relación con el mundo de la vida cotidiana y con los objetos a representar. Las representaciones, son importantes porque son un medio para interpretar la realidad y determinar el comportamiento de los miembros de un grupo hacia su entorno social y físico con el objeto representado. Por esta razón y según Moscovici, "las representaciones sociales son una preparación para la acción" (1979: 32). Es decir, guían y orientan las acciones y relaciones sociales.

Sin embargo, no sólo las representaciones guían los actos de los hombres, también remodelan los comportamientos. Al respecto Moscovici señala: "Las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una producción de estos comportamientos o estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado(1979: 33)."

Las representaciones no solo determinan la acción sino también pueden cambiar las acciones y producir nuevos comportamientos, construir y constituir nuevas relaciones con el objeto de representación. Determinan o modifican la toma de postura ante un objeto, persona o hecho dado que se encuentra íntimamente ligado a las reacciones sociales y a la organización de procesos sociales. Así, la representación social es un pensamiento constituido y constituyente. Es constituido, porque genera productos que intervienen en la vida social que se utilizan para la explicación y comprensión en la vida cotidiana. Son constituyentes porque intervienen en la elaboración de la realidad de la vida cotidiana.

Además, las representaciones encierran imágenes que concentran significados, los cuales hacen que éstas sean una referencia importante para interpretar lo que sucede en la realidad cotidiana como una forma de conocimiento social. Es decir, las representaciones tienen un carácter significativo porque en la cons-

trucción, la reconstrucción y la comunicación de algo o alguien se interpreta la realidad mediante un simbólicismo social, el cual tiene fines de expresión.

Las representaciones sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es, esto es, representamos desde nuestra particularidad y desde el lugar que ocupamos en el mundo en donde interviene la experiencia, la historia, el contexto social y el conocimiento de sentido común: circulan y reúnen experiencia, para hacer insólito lo familiar y familiar lo insólito. Esto lleva a distinguir la existencia de tres ejes mediante los cuales se estructuran las representaciones sociales (Moscovici, 1979):

- El eje de información, es el conocimiento disponible que se tiene acerca de la persona, idea u objeto de representación. Por medio de la prensa, las revistas, los libros de divulgación científica, la comunicación cotidiana se obtienen conocimientos e ideas sobre diferentes situaciones de la realidad.
- El eje de actitud, que se caracteriza por "la disposición más o menos favorable que tiene una persona hacia el objeto de la representación, y expresa por lo tanto la orientación evaluativa en relación con ese objeto" (Ibáñez, 1988: 184). En este eje a partir de la información obtenida sobre el objeto de representación, se adopta una postura y se ejercen acciones.
- El eje del campo de representación, donde se realiza una ordenación y jerarquización interna de los elementos de la representación. Es una ordenación particular, sin embargo los elementos de la representación no necesariamente tienen una secuencia lógica. La organización de los elementos se realiza en torno al núcleo figurativo, el cual se construye en el proceso de objetivación que más adelante será explicado.

Estos ejes permiten caracterizar las representaciones sociales, las cuales se componen de información sobre algo o alguien. Esta información permite una toma de postura sobre el objeto representado, el cual tiene una incorporación en la estructura cognitiva del sujeto. Esto lleva a conocer el mecanismo de funcionamiento de las representaciones sociales, con la objetivación y el anclaje.

La objetivación y el anclaje

La representación social se compone de dos procesos: la objetivación y el anclaje. Ambos procesos muestran el vínculo existente entre la actividad psicológica y las condiciones sociales en la elaboración de representaciones sociales.

Objetivación. El pensamiento social traduce los conceptos en elementos concretos, en la objetivación sucede que los conceptos, las ideas, las informaciones u objetos a representar se transforman en imágenes que pueden ser entendidas por los sujetos.

En la objetivación las imágenes del objeto representado adquieren un significado con el lenguaje y la realidad social. De acuerdo con Ibáñez (1988), la objetivación se compone de tres fases: la construcción selectiva, la esquematización estructurante y la naturalización.

- La *construcción selectiva*, es un proceso por medio del cual los grupos se apoderan o toman las informaciones o conocimientos acerca de un objeto, hecho o persona. Sin embargo, esta apropiación de conocimientos es de algunos elementos, otros elementos pueden pasar desapercibidos. Los elementos apropiados se transforman para que puedan ser integrados en las estructuras de pensamiento, es decir, forman parte del conocimiento de sentido común. Esta fase es la adaptación de conocimientos nuevos a las estructuras establecidas.
- En la *esquematización* estructurante, los elementos de información que previamente han sido seleccionados y adaptados, se estructuran para conformar una imagen del objeto representado que es sencilla de comprender para el sujeto. Esto, da como resultado el núcleo figurativo, que es una transformación de los elementos a representar en algo conocidos y con significado para el sujeto, ya que el objeto representado retoma un nuevo valor y sentido.
- En la *naturalización* el núcleo figurativo se convierte en un elemento más de la realidad del sujeto. Al respecto Ibáñez señala que "el esquema figurativo (o núcleo) pasa a ser la expresión directa de una realidad que se le corresponde perfectamente y de la que no parece constituir un reflejo fiel[...]el núcleo figurativo tienen toda la fuerza de los objetos naturales que se le imponen por sí mismos a nuestra mente" (1988: 187). El núcleo figurativo primero es una construcción social elaborada con la información acerca del objeto de representación, y posteriormente se convierte en un elemento más de la realidad del sujeto.

El proceso de *objetivación* se realiza en situaciones específicas, los significados atribuidos al objeto de representación dependen del conocimiento de sentido común, la historia y las condiciones de vida de los sujetos que realizan la representación. Es muy importante la ideología y el lugar que ocupan los sujetos en la vida cotidiana, porque las representaciones sociales se elaboran dentro del sistema social.

El *anclaje*, para Jodelet el anclaje se refiere "a la integración cognitiva del objeto representado del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema [...] es la inserción orgánica dentro del pensamiento constituido" (1986: 486). La función de la objetivación es la integración de información acerca del objeto representado en nuestro sistema de pensamiento como está conformado. Se utilizan categorías que son conocidas, para interpretar y dar significado a nuestros objetos. El anclaje tiene tres funciones:

- Función cognitiva. Las categorías que son conocidas para interpretar la realidad son utilizadas para dar sentido a los nuevos objetos de representación.
- Función de integración de la novedad. Para Ibáñez esta función es similar al proceso de asimilación y acomodación del cual habla Piaget. "El proceso de 'asimilación' está acompañado de un proceso de 'acomodación'. En efecto, si bien es cierto que nuestros esquemas preestablecidos deforman las innovaciones, también es verdad que, aun deformada, la integración de la novedad modifica nuestros esquemas para hacerlos compatibles con sus características" (1988: 188). Al existir un objeto nuevo para la mente, ésta tiene que integrarlo en su estructura y en su organización. Para realizar esta tarea se toma la información existente (esquemas) y se incorpora el nuevo objeto, esto hace ver que el nuevo objeto siempre ha pertenecido a la estructura y a la organización.
- Función de enraizamiento. La representación no se integra sobre una tabla rasa, por el contrario se vincula con conocimiento latentes y manifiestos. El nuevo objeto de representación que antes era extraño ahora se hace familiar. El enraizamiento proporciona categorías para clasificar al objeto en un esquema familiar y explicar el objeto de forma familiar.

Para Moscovici el anclaje "deja de ser aquello 'de lo que se habla' para convertirse en aquello 'a través de lo cual' se habla" (Moscovici, 1979: 122). El objeto del que antes se tenía información, en el anclaje se transforma en un objeto mediante el cual se interpreta la realidad

Es importante considerar que el mecanismo de objetivación y el mecanismo de anclaje, se dan de manera conjunta; y tienen una estrecha relación con los ejes de representación antes mencionados (eje de información, eje de actitud y eje de representación).

Función de las representaciones sociales

Hasta este momento se ha revisado la influencia teórica, el concepto y los mecanismos de las representaciones sociales. Sin embargo, aun no se ha hablado de la función de esta teoría. Las representaciones sociales son una de las formas en que se estudia el pensamiento de sentido común, pero es necesario reconocer que existen otras teorías que se han abocado al estudio de este conocimiento.²⁰

Las representaciones sociales son un medio para la construcción de la realidad social, permiten aprehender las formas y los contenidos de la vida cotidiana. Esto lleva a que las representaciones contengan un carácter interdisciplinario, porque tienen puntos de coincidencia con disciplinas como la sociología, la ciencia política, la pedagogía. Al respecto Jodelet señala: "las representaciones sociales atraviesan todas las disciplinas, aparecen como una mediación ineludible para dar una revisión global de lo que es el hombre y su mundo de objetos" (2000: 9). Las representaciones consideran la complejidad del conocimiento social, debido a que el pensamiento de sentido común se constituye por elementos de carácter social, personal, económico, político, histórico, psicológico, sociológico, afectivo y mitológico. Elementos que son inseparables, porque se encuentran tejidos y establecen una interacción entre ambos. Al revisar la función de las representaciones sociales, puede que existan puntos en común con otras ciencias, disciplinas o teorías. Ibáñez señala que las representaciones sociales tienen cuatro funciones básicas (1988: 191-193):

1. Las representaciones sociales tienen un papel importante en la comunicación social. Para que se lleve a cabo la comunicación es necesario compartir un código lingüístico (significados) y expresar posturas similares o diferentes ante un hecho, objeto o persona; como una medida de interacción entre los sujetos

²⁰ Al respecto se puede revisar a Tomás Ibáñez (1988), "Representaciones sociales, teoría y método", en Tomás Ibáñez, *Ideologías de la vida cotidiana*, Barcelona, Sendai, pp. 193-202.

que permite la comunicación. Esta es una de las tareas de la representación social, contribuir a la elaboración de posiciones similares o diferentes sobre el objeto de representación. Se pueden realizar diferentes representaciones acerca de algo o alguien, y este factor requiere de una comunicación entre sujetos para elaborar las representaciones. Al respecto Moscovici señala "la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre individuos" (1979: 17).

2. Las representaciones sociales integran novedades en el pensamiento social. Cuando aparece un nuevo conocimiento, objeto o hecho que es extraño al sujeto, éste lo interpreta e integra a su realidad de manera que parezca familiar. Esto se puede ver claramente cuando un conocimiento científico es integrado al conocimiento de sentido común.
3. Con las representaciones sociales se configuran identidades; y se configuran grupos. Para Ibáñez "el hecho de poseer un repertorio común de representaciones sociales desempeña un papel importante en la configuración de la identidad grupal y en la formación de la conciencia de pertenencia grupal" (1988: 192). Al estar un grupo de personas donde se comparte la misma visión del mundo, proporciona confianza acerca de la validez de los criterios individuales para contruir la identidad.
4. Las representaciones sociales generan tomas de postura, porque orientan la acción ante el objeto representado. Las representaciones no sólo son una vía para interpretar el mundo, también son una vía por la cual se toma posición y actúa hacia el objeto de representación.

Estas cuatro funciones de las cuales habla Ibáñez, permiten distinguir que las representaciones sociales se encuentran involucradas con el conocimiento de sentido común que se ejerce en la vida cotidiana. Este conocimiento de sentido común orienta las actuaciones del sujeto en la realidad. En estas actuaciones se requiere de sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos sociales; también es indispensable la relación e interacción entre individuos en la elaboración de representaciones sociales.

Matices en la teoría de las representaciones sociales

Como se ha mencionado la teoría de las representaciones sociales tiene más de cuarenta años, esto ha implicado que no sólo tenga exclusividad con la psicología social. Las representaciones sociales se han convertido en una perspectiva teórico-metodológica utilizada por otras disciplinas de conocimiento como la sociología, la antropología, la pedagogía. Con el paso del tiempo y su aplicación en otros campos, esta teoría ha adquirido diversos matices. En este apartado se presentarán algunos matices en la teoría de representaciones sociales, específicamente de cuatro autores: Jodelet, Arruda, Wolfgang y Elejabbarieta.

Jodelet identifica seis diferentes perspectivas en la construcción de representaciones sociales, al respecto señala "estas [seis] ópticas constituyen diversas maneras de formular cómo se elabora la construcción psicológica y social de la representación" (1986: 479). A continuación se presenta de manera breve estas seis ópticas (Jodelet, 1986: 479-480):

Óptica de la actividad cognitiva. Para esta óptica la representación social tiene dos dimensiones. La primera dimensión es la del contexto, en donde el sujeto tiene interacción con otros sujetos, así comienza a informarse acerca del objeto de representación para incorporarlo a la cognición social.²¹ La segunda es la dimensión de pertenencia en donde el objeto a representar se vincula con las ideas, los valores, los modelos ya establecidos.

Óptica de la actividad representativa. Estas investigaciones en representación social se inclinan por conocer el sentido y el significado que se da a las prácticas sociales. El carácter social de la representación radica en la codificación e interpretación generada en la sociedad.

Óptica centrada en la actividad discursiva. Mediante las prácticas discursivas de los sujetos en la sociedad es como se generan representaciones sociales. Las investigaciones de esta óptica se abordan con el conocimiento del discurso.

Óptica centrada en la representación de la práctica social. El actor ocupa una posición y lugar en el mundo, lo cual se refleja en la representación de las normas institucionales derivada de su posición o ideología.

²¹ Para Wolfgang y Elejabbarieta la cognición social "se interesa, por las características generales del proceso de percepción, memoria y juicio". Wagner Wolfgang y Fran Elejabbarieta (1994), "Representaciones sociales", en Francisco Morales, *et al.*, Psicología social, Madrid, McGraw-Hill.

Óptica de las relaciones intergrupales. Para ésta, la dinámica de las representaciones la determinan las relaciones intergrupales. Con la interacción se modifican y construyen nuevas representaciones que los miembros de grupos tienen acerca de su mismo grupo y sus miembros. Esta óptica se enfoca a las relaciones sociales establecidas en un grupo o en grupos.

Óptica sociologizante. Para esta óptica, el sujeto porta determinaciones sociales (clase, Estado reproductor) y de la actividad representativa se basa en esquemas de pensamiento establecidos.

Para Jodelet estas seis ópticas tienen por objeto de interés, el funcionamiento de la teoría de las representaciones. La cognición social, el sentido de las acciones, los imaginarios, el discurso, la práctica social, la identidad grupal, la socialización son factores que cada una de las ópticas antes mencionadas privilegian en su estudio.

Angela Arruda (2000), distingue que las representaciones se pueden clasificar según la socialidad en que son compartidas. Clasifica a las representaciones en tres modalidades (Arruda, 2000: 32-33): representaciones hegemónicas, representaciones emancipadas y representaciones polémicas.

Las representaciones hegemónicas, tienen como característica el ser compartidas por todos los miembros de grupos altamente organizados y estructurados como una ciudad o nación. La característica de estas representaciones es la colectividad de la representación en donde la información es general, es decir, que es compartida por un conjunto de personas amplio (Durkheim, 2000).

Las representaciones emancipadas o autónomas, son producto de la circulación de conocimiento y de las ideas de grupos. La elaboración de estas representaciones no quieren estar de acuerdo con toda la sociedad o bien de colectivos altamente organizados. Por el contrario, su característica principal es que su elaboración se da en pequeños grupos (la familia, los amigos). En estas representaciones es muy importante la relación de los integrantes cara a cara (Piña, 2002), en donde los motivos de configuración de un grupo (historia de vida, intereses), no necesariamente son compartidos por toda la sociedad.

Las representaciones polémicas se originan en los conflictos y controversias de la sociedad. Estas representaciones no crean consensos y unanimidad con la sociedad, por el contrario son parte de la oposición entre pequeños grupos (migrantes, enfermos, etnias). Para Ibañez (2000) las diferencias con otros grupos (con respecto a una polémica, a un conflicto) son un factor importante en la configuración de identidades grupales.

Otra clasificación sobre estudios de representaciones sociales la realizan Wolfgang y Elejabarrieta (1994: 822-826). Esta clasificación la realizan en función de los campos de investigación, los cuales son tres:

El *conocimiento científico socializado y convertido en conocimiento popular*. Es la perspectiva original del estudio de las representaciones sociales, la transformación del conocimiento popular. En otros tiempos la religión, los mitos y las creencias eran una fuente importante en el conocimiento del sentido común. En la sociedad moderna la sociedad tiene un papel importante de conocimiento y de legitimación del pensamiento de sentido común. Moscovici con sus investigación sobre la popularización del psicoanálisis en la sociedad francesa, pretendió conocer cómo los conocimientos científicos son una fuente de producción de conocimiento de sentido común.

La *imaginación cultural*. La investigación de representaciones sociales en la imaginación cultural para Elejabarrieta y Wolfgang se centra en "objetos con una larga historia, como los roles sexuales, la mujer, las relaciones materno-filiares, el cuerpo humano, o las anomalías de la existencia humana como la enfermedad, la locura y la discapacidad. Las representaciones hacen inteligible el mundo a los miembros de grupos sociales y culturales" (1994: 824). Estos estudios se centran en los autores y objetos como producto del contexto cultural. Generalmente estas representaciones se construyen a lo largo de la historia y el contexto social, lo que hace que produzcan su significado y su actuación en la vida cotidiana.

Condiciones sociales y acontecimientos. Estas investigaciones de representaciones sociales se centran en acontecimientos o conflictos sociales polémicos, que se generan por una evaluación de personas o grupos. Según Wolfgang y Elejabarrieta "estas representaciones polémicas de los problemas sociales son la base de la identidad social. El conocimiento colectivo sobre las condiciones políticas, la estructura social y también sobre los acontecimientos históricos guían el pensamiento y la actuación selectiva de los grupos sociales" (1994: 826). Los acontecimientos o conflictos sociales (guerra, nacionalismo, racismo, fundamentalismo), significativos para los sujetos pueden ser un elemento importante en la elaboración de representaciones sociales, y al mismo tiempo, también, un factor importante en la configuración de la identidad de los grupos.

Estos tres campos de investigación sobre las representaciones sociales, no se estudian de manera separada o fragmentada; por el contrario se empalman y

pueden pertenecer a más de un campo de investigación.

Sin duda, las clasificaciones realizadas por diferentes autores muestran que el estudio de las representaciones sociales se ha dirigido a diferentes aspectos. La idea original de Moscovici sobre la socialización de un conocimiento científico en conocimiento de sentido común se ha diversificado, estudios actuales sobre representaciones sociales se enfocan a problemáticas como:

1. El discurso generado en la elaboración de representaciones sociales.
2. Las representaciones y las prácticas sociales.
3. Las representaciones sociales como un elemento en la configuración de la identidad social.
4. Las representaciones sociales y cultura.
5. Las representaciones sociales y el conocimiento de sentido común.

Además, los estudios de representaciones sociales ya no enfocan el carácter social de éstas en la medida en que son elaboradas por una clase social, como lo mencionó Moscovici en su primera investigación.

Para algunos autores las representaciones pueden ser compartidas por un grupo muy amplio (Arruda, 2000), para otros las representaciones sociales se elaboran en grupos reflexivos,²² o bien la elaboración de representaciones puede constituir un elemento en la construcción de grupos sociales (Wolfgang y Elejabarrieta, 1994; Arruda, 2000).

Sin embargo, en América Latina el estudio sobre representaciones sociales ha adquirido ciertas particularidades. Por ejemplo en la metodología, los estudios latinoamericanos privilegian la aproximación cualitativa en las investigaciones sobre representaciones sociales (Jodelet, 2000).

En estas investigaciones, tiene mucha importancia la construcción del mundo cotidiano como un elemento necesario para la elaboración de representaciones sociales.

Esta particularidad según Jodelet (2000: 12-13), se debe en gran medida a las características que tiene la psicología social latinoamericana, que enfoca sus estudios a:

²² Para Wolfgang y Elejabarrieta el grupo reflexivo es aquel en donde sus integrantes conocen su afiliación y tienen sus reglas, razones, creencias y conductas implícitas. Wagner Wolfgang y Fran Elejabarrieta (1994), "Representaciones sociales", en Francisco Morales, *et al.*, *Psicología social*, Madrid, McGraw-Hill.

1. Los cuestionamientos sobre las identidades nacionales en países donde coexisten dos formas de vida conjuntas (tradicional y moderna).
2. La importancia que tienen las condiciones sociales y económicas en las demandas sociales de la población, en donde se privilegian las investigaciones que generan intervenciones en las comunidades.
3. Existe una dependencia científica (principalmente de Estados Unidos y los países europeos), que influye en el corte de las investigaciones que realiza.

Las investigaciones que intervienen para un mejoramiento en los objetos de estudios son una característica en América Latina. Además, la gran influencia teórica como el marxismo, la hermenéutica, la Escuela de Frankfurt, el psicoanálisis, el constructivismo, entre otras teorías son un fundamento en la elaboración de estudios nombrados "investigación-acción".

Estas características según Jodelet han hecho que: "el modelo de representaciones sociales [conociera] un destino diferente en América Latina. Adoptando por su alcance crítico en el seno de la psicología social, ofreció igualmente instrumentos teóricos, y hasta metodológicos para definir su objeto de estudio específico permitiendo al mismo tiempo la investigación empírica y la intervención" (2000: 15). Las investigaciones en América Latina sobre representaciones sociales son una respuesta al contexto científico, histórico y social. Esto no quiere decir que sean investigaciones buenas o malas, sino que son el tipo de investigaciones que se están generando.

Sin embargo, los estudios en representaciones sociales en investigación educativa en México tienen particularidades que son necesarias revisar de manera más profunda.

CAPÍTULO 2

CONSIDERACIONES

SOBRE LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA MEXICANA

.En este capítulo se analizan las investigaciones educativas que han asumido esta teoría con el propósito de describir sus características y conocer su fundamento teórico-metodológico. Este último aportó ideas importantes para la selección, elaboración e interpretación del material empírico de la presente investigación.

Es importante señalar que la información de este capítulo se desprende de la investigación colectiva para la elaboración del Área II, Procesos y prácticas educativas, *campo 2, La construcción simbólica de las prácticas y procesos de la vida escolar* del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).²²

En dicha investigación se hizo una revisión de investigaciones que abordaron la construcción simbólica de las prácticas y los procesos de la vida escolar de 1991 a 2001. Se encontraron ciento quince trabajos, los cuales se agruparon en cuatro categorías: identidad, imaginarios cotidianidad y representaciones sociales. Las investigaciones correspondientes a esta última categoría dieron origen a este capítulo.

Primero, se realizará una descripción de las investigaciones encontradas; posteriormente, se presentará una revisión del fundamento teórico y metodológico de los estudio; y por último, se muestran algunas de las particularidades que tienen las investigaciones educativas de representaciones sociales en México.

²² Véase Juan Manuel Piña, Alfredo Burlan y Lya Sañudo (2003), *Acciones, actores y prácticas educativas*. México, SEP/COMIE/CESU-UNAM.

Producción de Investigaciones sobre representaciones sociales en México

En México, particularmente en investigación educativa, los estudios sobre representaciones sociales tienen menos de una década de estar presentes.²³ Estos tienen características singulares (uso de la teoría, sujeto de investigación, modalidades de estudio), que son importantes conocer. A continuación se expondrán tres características relevantes:

- Frecuencia con que se presentaron las investigaciones.
- Modalidad de los trabajos (tesis, libros, ponencias, entre otros).
- Actores educativos estudiados.

Antes de 1995 no se encontraron estudios sobre representaciones sociales y educación en México. En el periodo de 1995 a 2003 se encontraron 30 investigaciones que abordan el estudio de representaciones sociales en educación (véase el cuadro 1).

En el cuadro 1 se puede observar que en 1995 se registraron 6 trabajos de representaciones sociales. Entre 1997 y 1998 sólo se reportaron 2 investigaciones. Sin embargo, a partir de 1999 y hasta el 2003 se produjeron en promedio 4 investigaciones por año. Esta información es interesante porque manifiesta que los estudios de representaciones sociales en educación quizá se incrementarán en los próximos años.

Otro dato significativo sobre representaciones sociales y educación es la modalidad de trabajos encontrados. De las 30 investigaciones que se encontraron la producción fue en: artículos de revistas, artículos de libro, tesis (de licenciatura, de maestría y de doctorado), ponencias y libros. La gráfica 1 muestra el porcentaje de modalidades de producción.

Es importante señalar que destaca el número de tesis encontradas (14) y ponencias (10). Esto quizá se deba a que el estudio de representaciones sociales es un campo de la educación es una perspectiva teórica emergente. El que sea

²³ Específicamente en el caso de la investigación educativa, porque en otros campos de conocimiento como el de la psicología social, el estudio sobre representaciones más antiguo, por ejemplo las investigaciones de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Facultad de Psicología de la UNAM.

mayor el número de tesis de representaciones y pocos artículos de libro (3), artículos de revista (2) o sólo un libro, muestra que esta perspectiva ha surgido como una alternativa y pertinencia con el objeto de estudio educativo. Esto es, la investigación educativa es un gran campo formado por distintos subcampos. Las representaciones en los procesos educativos son un subcampo en busca de reconocimiento dentro de la investigación educativa. Los investigadores con autoridad dentro del campo es muy probable que sigan indagando en lo ya recorrido. Por el contrario, los agentes que se integran más fácilmente a un subcampo emergente son aquellos que aun no obtienen el reconocimiento dentro de la comunidad de investigadores. Por eso, un investigador en proceso de formación que estudia un posgrado, es fácil que pueda emprender una investigación basada en una teoría o metodología emergente dentro del campo de la educación.

Es muy probable que en estos próximos años varias de estas tesis se conviertan en artículos de revistas, en libros o en capítulos de éstos y varios de estos autores y autoras adquirirán renombre nacional en el subcampo de las representaciones sociales y en el campo de la investigación educativa.

A lo anterior Bourdieu le llamó legitimidad científica que, es cuando una perspectiva teórica o grupo está luchando por obtener el reconocimiento en el campo científico dominante.²⁴ En otras palabras, en la medida en que se realicen más estudios sobre representaciones sociales y educación probablemente se producirán más libros, artículos de libro o revista que contarán con la aprobación de las autoridades del campo de la investigación educativa.

En cuanto al los sujetos de estudio de estas investigaciones se identificó que han indagado en las representaciones sociales de diversos grupos o gremios, tales como: docentes de preescolar, docentes universitarios, padres de familia y alumnos. El cuadro 2 permite ver la diversidad de las actores educativos estudiados, que se distribuye de la siguiente manera: estudiantes de educación superior (6), docentes de primaria (5), docentes universitarios (4). A partir de lo esto se puede decir que esta perspectiva teórica no sólo permite el estudio de las prácticas educativas generadas sólo dentro del aula o la institución escolar, tam-

²⁴ Para Bourdieu el campo científico es un "sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas [...] es un lugar (es decir, espacio de juego) de una lucha competitiva que tiene por desafío específico el monopolio de la *autoridad científica*, indispensablemente definida como capacidad técnica y como social". Véase Pierre Bourdieu (2003), *Los usos sociales de la ciencia*, (Colección Claves), Buenos Aires, Nueva Visión, p. 12.

Cuadro 1: Número de investigaciones por año

Año	Número de investigaciones
1995	6
1996	3
1997	0
1998	2
1999	4
2000	5
2001	4
2002	2
2003	4
Total	30

Fuente: Mireles y Cuevas (2003).

Cuadro 2: Actores educativos estudiados

Actores educativos	Número de investigaciones	%
Estudiantes primaria	2	6
Estudiantes secundaria	2	6
Estudiantes bachillerato	3	9
Estudiantes educación superior	6	17
Estudiantes educación normal	1	3
Estudiantes posgrado	3	9
Docentes preescolar	1	3
Docentes primaria	5	14
Docentes bachillerato	3	9
Docentes educación normal	2	6
Docentes universitarios	4	12
Padres de familia	1	3
Sacerdotes	1	3
Total	34*	100

Fuente: Mireles y Cuevas (2003).

* El número de actores estudiados no coincide con el número de trabajos encontrados (30), debido a que hay investigaciones atiende a dos o tres actores educativos en una mismo trabajo.

bién facilita investigaciones que estudian aspectos fuera del aula y de la institución escolar (familia, religión, comunidad), pero que repercuten en estos espacios escolares. Por ejemplo Beltrán (1999), dirigió su investigación a las representaciones sociales que elaboran sacerdotes, padres de familia y docentes, acerca de profesores de educación superior y de bachillerato. Esta perspectiva permite estudiar a actores educativos que has sido poco estudiados, lo que abre una veta importante.

Los datos revisados hasta este momento, proporcionan una descripción sobre cómo el estudio de las representaciones sociales en educación en los últimos años se está conformando como una nueva perspectiva teórica en investigación educativa. Sin embargo, estas 30 investigaciones tienen características particulares que llevan a revisar su contenido, su fundamento teórico y metodológico.

Fundamento teórico y metodológico

En estas investigaciones existen dos tipos de referencias teóricas: autores para la interpretación de las representaciones elaboradas por los actores y autores que explican la teoría de las representaciones sociales. Este apartado se abocará en conocer las referencias de este último tipo.

En los trabajos revisados se encontraron dos tipos de autores como fundamento de la teoría de las representaciones sociales, los cuales se pueden clasificar en autores de la teoría de las representaciones sociales y autores de la sociología.

En *autores de la teoría de las representaciones sociales* destacan Moscovici, Jodelet y Abrie, son a los que se hace mayor referencia. Sin duda el texto más citado es el de Jodelet (1986) titulado "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en el libro *Psicología social II*. Para explicar el concepto de representación los estudios acuden de manera frecuente al siguiente párrafo (López, 1995; Guevara, 1996; Mercado, 2000; Piña, *et al.*, 2000; Hernández, 2001; Mireles, 2001):

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funciones socialmente caracterizados. En sentido más amplio designa una forma de pensamiento.

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas en el ámbito de organización de contenidos, las operaciones mentales y la lógica.

La UNAM y sus actores

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación han de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción del mundo y los demás (Jodelet, 1986: 474-475).

Jodelet en este concepto asigna tres características a las representaciones sociales:

- Las representaciones sociales son una forma de conocimiento, específicamente, *un saber de sentido común*. Esta es una de las diferencias entre Jodelet y Moscovici, porque para este último las representaciones sociales son un conocimiento del nuevo sentido común que responde a una socialización de los conocimientos científicos. Para Jodelet, las representaciones sociales son imágenes que concentran significados y que permiten comprender determinadas circunstancias. Esto ubica a Jodelet en una perspectiva más cercana a la sociología del conocimiento. Para Berger y Luckmann, exponentes de la sociología del conocimiento, “el ‘conocimiento’ del sentido común más que las ‘ideas’ debe constituir el tema central de la sociología del conocimiento” (2001: 31). El que Jodelet circunscriba a las representaciones sociales como un conocimiento de sentido común, hace más amplio el concepto de representación social. Éste puede ser uno de los motivos por los cuales la mayoría de las investigaciones encontradas sobre representaciones sociales en investigación educativa, se inclinen por un estudio más sociológico, que psicológico.
- La segunda característica es que las representaciones sociales como conocimiento de sentido común son un medio para comprender y actuar en la realidad. Las representaciones orientan las acciones del sujeto. Jodelet hace alusión a que la representación tiene un carácter social, pero en su concepto no menciona el componente psíquico de la representación (componente cognitivo).
- La última característica, centra su atención en que toda representación se elabora con base en el contexto y en las condiciones sociales, en donde se ubica al sujeto para elaborar la representación social. Así, Jodelet otorga más atención a la socialización del conocimiento u objeto de representación, que al proceso de incorporación de la representación en el sujeto (anclaje).

Los estudios revisados sobre representaciones y educación también toman como referencia a Jodelet, para explicar los procesos de objetivación y anclaje (López, 1995; Mireles, 2001; Güemes, 2002). Sin embargo, es interesante que

los treinta estudios revisados no presentan hallazgos sobre la objetivación y anclaje. Sería necesario analizar más al respecto y determinar si los estudios internacionales tienen el mismo matiz, si es así esto podría ser la tendencia en todas las investigaciones sobre representaciones sociales.

También Moscovici, como referencia teórica, tiene una particularidad importante. En las primeras investigaciones encontradas *El psicoanálisis, su imagen y su público* (1995 a 1998), es una referencia poco citada. En la bibliografía de los estudios revisados se encuentran dos trabajos de Moscovici: *Psicología de las minorías activas* (1981), *La era de las multitudes* (1985) y su artículo "De la ciencia al sentido común" (1986); éstos documentos no son citados de manera frecuente dentro de las investigaciones. En estudios posteriores a 1998, se hace referencia a *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Lo anterior se puede deber al hecho de que este libro fue publicado en 1979 en su edición en español por editorial Huemul de Argentina y hasta la fecha, no se han hecho más reimpresiones. Se trata de un libro poco difundido y de difícil búsqueda en las bibliotecas nacionales.

La referencia, más frecuente, a este libro de Moscovici es para dar a conocer como el autor retoma el concepto de representación colectiva de Durkheim y el estudio del nuevo conocimiento de sentido común originado en la ciencia (López, 1999; Güemes, 2002).

Otro autor citado desde la perspectiva de representaciones sociales es Abric con su libro *Prácticas sociales y representaciones* (2001). A éste se hace referencia para explicar el concepto de representación social de Abric (2001: 13): "La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige a las relaciones sociales. Es un sistema de precodificación de la realidad puesto que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas".

A diferencia del trabajo de Jodelet (1986), Abric se orienta hacia una perspectiva cognitiva de la representación social. Según el autor, la representación se encuentra organizada alrededor del núcleo central, que es el que determina el significado y la organización de la representación.²⁵ Es importante conocer el núcleo central porque es como se especifica el significado de la representación

²⁵ El núcleo central tiene dos funciones: función generadora, a través de ésta se crea y se transforma la significación de los elementos constitutivos de la representación; así los elementos de la representación retoman un valor y un sentido. La función organizadora del núcleo central determina los lazos que unen a la representación, para unificar y estabilizar la representación. Véase Jean-Claude Abric (2001), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán.

social. Sin embargo, las investigaciones revisadas no se abocan al estudio del núcleo central, sino que Abric es consultado para el conocimiento del concepto de representación social (Guevara, 1996; Hernández, 2001)

Moscovici, Jodelet y Abric son los autores a los cuales se hace referencia de manera recurrente en los estudios revisados. Otra característica que destaca del fundamento teórico de las investigaciones sobre representaciones sociales es el apoyo en autores de la sociología como Durkheim, Schutz, Berger, Luckman y Bourdieu. De las 30 investigaciones revisadas, 16 de ellas se apoyan en estos autores.

Durkheim, es un autor que se cita como un antecedente histórico de la teoría de las representaciones sociales y como una referencia teórica para conocer la influencia que tiene el pensamiento social en el pensamiento individual, esto es, la noción de representación. Como lo señala López Beltrán (1995, 50): "la representación social es un concepto, una teoría y una metodología que empezó a utilizarse desde los años cincuenta por Serge Moscovici, a partir de la noción de representación colectiva de Durkheim".

Más que profundizar en la diferencia entre representación colectiva y la representación social, Durkheim se ubica como un antecedente o referencia histórica de la teoría de las representaciones sociales.

La postura de Schutz, también es una fuente importante en los trabajos revisados, debido a que las representaciones sociales se elaboran a partir del conocimiento de sentido común. Para Schutz, los hechos se componen de las acciones humanas y de las interpretaciones que hace los sujetos de estas. Los individuos viven en un mundo construido por significados y elaboran conocimientos que les permiten actuar en la vida cotidiana, a esto denomina conocimiento de sentido común. Algunas investigaciones señalan que existen importantes coincidencias entre la teoría de las representaciones sociales y el pensamiento de Schütz. Al respecto Mireles menciona "las representaciones sociales (Psicología social) o bien las representaciones colectivas (Durkheim), en tanto formas de relacionarse con el mundo tienen su equivalente en lo que Schutz denomina construcciones de sentido común" (2001: 104). El pensamiento de Schutz permite explicar, en las investigaciones educativas, que las representaciones sociales se elaboran a partir del conocimiento de sentido común del individuo y de su interacción con otros hombres.

Berger y Luckman, discípulos de Schutz, también son una fuente teórica que aparece en las investigaciones (López, 1999; Piña, 2000), para explicar el pensamiento de sentido común. Son una referencia para conceptualizar al *hombre*

medio o de la calle (Berger y Luckmann, 2001), como la persona no especializada en alguna actividad científica y que explica su vida a partir de nociones de sentido común (Piña, 2003). Esta persona media es la que elabora representaciones sociales sobre algo o alguien.

Bourdieu es otro autor citado, como una fuente importante para explicar el concepto y la elaboración de representaciones sociales, a partir de dos conceptos: *habitus* y *capital cultural*. Para Bourdieu el *habitus* (2000: 54):

se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles –estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes– que integran todas las experiencias pasadas y funcionan en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir.

El *habitus* se conforma por las condiciones sociales en las que vive el agente y, también, por su situación particular. Así, el *habitus* se genera y, a su vez, genera acciones mediante de las cuales el agente percibe y aprecia la realidad. No sólo produce actos y prácticas, además las comprende. Se hace uso de la categoría de *habitus* para explicar la mediación que existe entre el objeto de representación y el sentido común de los actores que elaboran la representación (Mireles, 2001; Güemes, 2002). Esto es, el *habitus* ayuda a comprender el objeto de representación y a que el sujeto integre en este objeto su esquema de pensamiento.

También, se hace mención de la categoría de *capital cultural* incorporado, que es el conocimiento artístico, literario, estético que tiene aprehendido el agente. Este capital cultural dota de esquemas intelectuales (conocimientos) para interpretar las representaciones sociales (Güemes, 2002).

Las investigaciones que se apoyan en autores de la sociología centran su atención en interpretar el componente social de la representación, específicamente para el estudio del pensamiento de sentido común importante en la elaboración de representaciones como se ha señalado. Esto indica que en todos los casos se trabaja al actor y su perspectiva, pero en la interpretación del sentido no se adopta únicamente a los autores y a la perspectiva de las representaciones sociales francesa, sino que se hace a partir de diversos flancos, tales como la psicología, la sociología y la antropología. Con respecto a la metodología que emplearon los trabajos revisados, la mayoría hace referencia a Abric con su libro *Prácticas sociales y representaciones*. En este existe un capítulo titulado “Metodología de recolección de las representaciones sociales”. En éste, el autor expone los métodos para el estudio de las representaciones clasificados de la siguiente manera:

1. *Métodos de recolección del contenido de una representación*, donde destacan la entrevista, las aproximaciones monográficas (etnografía, análisis histórico, encuesta), asociación libre, la carta asociativa.
2. *Métodos de identificación de la organización y de la estructura de la representación*, que permiten acercarse a la estructura de la representación (Abric, 2001). Destacan los métodos de identificación de los lazos entre elementos de la representación y la jerarquización de ITEMS.
3. *Métodos de control de la centralidad*, que tienen como objetivo conocer el núcleo central de la representación, es decir, confirmar la validez del núcleo central. Como parte de estos métodos, Abric presenta la técnica del cuestionamiento del núcleo central y el método de inducción por guión ambiguo.

Los dos últimos métodos tienen como objetivo a conocer el núcleo central. Pero, como se ha mencionado, las treinta investigaciones no se abocan al estudio del núcleo central, sino que sus técnicas de obtención de información de representaciones sociales se ubican en los métodos de recolección del contenido de la representación de Abric.

Los estudios de representaciones sociales y educación, enfatizan el uso de una metodología cualitativo-interpretativa, tales como, la obtención de información mediante entrevistas, cuestionarios, historias de vida, encuestas para captar el sentido y significado de las acciones subjetivas de los individuos o grupos estudiados. El cuadro 3 muestra las técnicas de obtención de información.

La entrevista (16), el cuestionario (6), la encuesta (6) son las técnicas más utilizadas. La explicación de esto debe buscarse en las tradiciones académicas o perspectivas teóricas metodológicas que se han documentado en América Latina y, específicamente en México.

En nuestro contexto, la metodología cualitativa-interpretativa ha tenido una fuerte influencia como herencia o por sus vínculos provenientes de la antropología y la sociología. En éstas, se privilegia la comprensión del contexto y las prácticas sociales para el estudio. Esto indica que las investigaciones de representaciones sociales en educación se han interesado en el conocimiento del contenido de la representación. Su perspectiva ha sido más procesual (proceso social) que cognitiva (Banch, 2000).

**Algunas particularidades
de los estudios de representaciones
sociales en investigación educativa mexicana**

Se puede observar que, las investigaciones de representaciones sociales en educación están cobrando una relevancia importante en México. Estas investigaciones tienen particularidades y matices propios del campo de la investigación educativa.

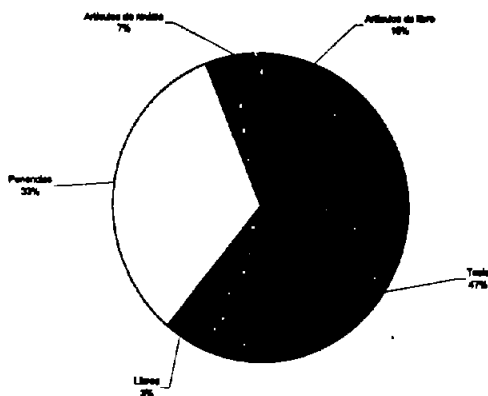
Muchos de los trabajos revisados buscan conocer el pensamiento y la actuación de los sujetos en las instituciones escolares, bajo el nombre de perspectivas (Cornejo, 1995), expectativas (Nateras y Tinoco, 1995), información (Guerrero, 1998), creencias (Macotela, 2001; Durán, 2002), pensamientos (Velásquez, 2000). Más que conocer la representación social de los actores educativos, los trabajos revisados tienen el propósito de develar los significados que elaboran estos actores con respecto a la vida cotidiana escolar.

Esto no quiere decir que las investigaciones educativas mexicanas deban regresar a una concepción ortodoxa de la teoría de las representaciones sociales. Por el contrario, es necesario reconocer las particularidades y matices de las investigaciones para generar nuevos estudios y comprender las problemáticas educativas.

Por ejemplo, un aspecto que llamó la atención en los trabajos revisados es que la teoría de las representaciones sociales se involucra con otros objetos de estudio como la vida cotidiana, la identidad o el pensamiento de sentido común. Esto hace más amplia la explicación de la elaboración de las representaciones sociales, ya que no sólo se limitan a observar los mecanismos de anclaje y objetivación, sino que también se vincula con aspectos culturales y sociales, elementos indispensables para el estudio de los actores educativos y de sus representaciones sociales.

Estas últimas no se pueden entender como un proceso aislado, por el contrario la identidad y el pensamiento del sentido común son aspectos inherentes a la elaboración de representaciones sociales. Esto lleva a que el estudio de representaciones sociales en México también sea un híbrido, en la que confluyen nociones culturales, biográficas, sociales, políticas, geográficas entre otras. Por esta razón, no es casual que estas investigaciones educativas se orienten más hacia el conocimiento del componente social de la representación, que se elabora en gran medida por las condiciones sociales, la vida cotidiana y el pensamiento de sentido común. Quizá esto se deba a la importancia que ha tenido en México la etnografía educativa en los

Gráfica 1: Modalidad de trabajos



Fuente: Mireles y Cuevas (2003).

Cuadro 3: Técnicas de recolección de datos

Técnica obtención información de representaciones sociales	Número
Carta asociativa	4
Cuestionario	8
Cuestionario tipo encuesta	1
Encuesta	6
Entrevista	18
Estadísticas	2
Historia de vida	2
Observación	3
Técnica etnográfica	1*
Total	41

Fuente: Mireles y Cuevas (2003).

* El número de técnicas de obtención de información no coincide con el número de trabajos encontrados (30), debido a que hay investigaciones que se apoyan de dos o más técnicas de obtención de información (41 cuadro 3).

últimos veinte años, como un movimiento intelectual (Inclán, 1992, Piña, 1997) que se ha preocupado por conocer la particularidad de los actores educativos. Al respecto Rockwell señala: "la etnografía nos confrontó con la vida cotidiana de las escuelas, y buscábamos pistas conceptuales para acercarnos a ese mundo. La lectura del libro de Agnes Heller (1977) nos permitió rebasar la idea de tipificaciones y rutinas (Berger y Luckmann, 1976) asociadas con la vida cotidiana, y abrió la posibilidad de repensar la apropiación y la heterogeneidad [...] para mirar a la escuela de maneras distintas a las que solía encontrarse en el campo educativo" (1993: 9). Así, gran parte de la producción en investigación educativa es de carácter sociológico o antropológico, influida por la etnografía educativa y su interés por interpretar a los sujetos educativos y sus particularidades. Esto se manifiesta en los objetos de estudio de los trabajos (vida cotidiana, creencias, identidad, imaginarios).

Otra particularidad, es el uso de la metodològía nombrada por algunos investigadores cualitativa y por otros interpretativa. Ambos apelativos coinciden en destacar la interpretación de las acciones con sentido, develando por medio de entrevistas en profundidad, entrevistas, testimonios, observaciones, narrativas, historias de vida, conocidas como técnicas de investigación etnográfica.

Los matices de los estudios de representaciones sociales en investigación educativa en México se manifiestan, principalmente, en los referentes teóricos y metodológicos. Esto, se debe a la tradición en investigación y a la pertinencia con los objetos de estudio como se ha señalado. Pero, sin duda, la característica más importante de las investigaciones de representaciones sociales es que centran su atención en el estudio del pensamiento de sentido común, como una pieza importante en la orientación de las acciones del sujeto en su vida escolar.

CAPÍTULO 3

LA UNAM COMO MI SEGUNDA CASA: UNA REPRESENTACIÓN HEGEMÓNICA

Es importante recordar que esta investigación se deriva de un trabajo más amplio. Lo aquí expuesto es el resultado del análisis de cuarenta y dos entrevistas (a veinticuatro profesores y dieciocho estudiantes), las cuales se realizaron a tres alumnos y cuatro docentes por cada carrera (economía, pedagogía y sociología) en los dos campus (enep-Aragón y CU) seleccionados. Después de la transcripción de las mismas prosiguió la fase de interpretación, que fue muy compleja pero minuciosa.

Antes que nada se dio lectura a cada una de las entrevistas, sin embargo se puso más atención a las preguntas ¿para ti qué significa la UNAM? y ¿cómo se expresa la relación entre la UNAM y la sociedad? Cabe señalar que todas las preguntas de la misma fueron una importante fuente de información.

Con la lectura se identificó el vocabulario recurrente, que fue el origen de diferentes categorías de análisis. Las que nuevamente se revisaron, en este proceso algunas se descartaron y otras prosperaron de acuerdo con su solidez. En cada una de las categorías se identificaron los testimonios que correspondían a los tres ejes de representación planteados por Moscovici: información, campo de representación y actitud. Para interpretar las categorías con sus respectivos ejes, las fuentes bibliográficas y hemerográficas fueron una herramienta fundamental. En estos últimos tres capítulos se da cuenta de los hallazgos de trabajo.

En este capítulo se presenta la representación social compartida por los universitarios a la cual se le asignó el nombre de *la UNAM como mi segunda casa*. En esta se identifican los tres ejes antes mencionados. Con respecto al eje de información se encontraron las siguientes categorías: la tradición histórica, los cerebros formados y el prestigio en investigación. Esta es la información de la que disponían los universitarios en el momento de la entrevista, La UNAM es

una institución compleja que ofrece muchos servicios, sin embargo profesores y estudiantes resaltan sólo una parte de la historia de su casa de estudios, de la UNAM egresan los mejores profesionistas, intelectuales y políticos.

Las categorías la UNAM como segunda casa y Máxima Casa de Estudios pertenecen al campo de representación. Los entrevistados adaptaron la información que tenían y elaboraron una imagen coherente y de fácil expresión de la UNAM: la segunda casa, el segundo hogar. En las categorías que pertenecen al eje de información y al de actitud está implícita una actitud positiva hacia el objeto de representación, esto es la UNAM.

La UNAM como institución

El significado que resalta en las entrevistas sobre la UNAM, se organiza en torno a la trayectoria como institución de educación superior. Según los entrevistados, la UNAM es una institución con un alto reconocimiento a nivel nacional e incluso internacional. Se puede pensar que la Universidad es evidentemente una institución por su carácter nacional y porque la educación es promovida por el Estado Mexicano. Sin embargo, una institución para constituirse como tal tiene que contar con ciertas condiciones y elementos.

La palabra *institución* puede aludir a diferentes significados, la cual depende de la disciplina de conocimiento que la estudie (derecho, economía, antropología, sociología, entre otras). Por institución se puede entender desde grupos oficiales (escuela, empresa) hasta un sistema de reglas que determinan las formas de vida de los individuos o grupos (lealtad, amistad). Así, la institución se encuentra atravesada por lo social, económico, político e ideológico. Según Palacios (1978: 249) "la institución puede verse como una forma que adopta la reproducción de relaciones sociales en un momento dado de producción, como lugar en que se articulan las formas que adoptan las determinaciones sociales". En una institución existen tres elementos fundamentales para su conformación:

- Orden social: las instituciones surgen como una necesidad para desarrollar mecanismos específicos de control de cualquier actividad o necesidad humana (salud, comercio, educación).
- Legitimación: la organización de las actividades sociales que ofrece la institución, debe ser aceptada, reconocida, no sólo de manera legal y formal, también

se necesita del reconocimiento de los miembros de la sociedad.

- **Historia y tradición:** la organización de las actividades humanas de las que se encargan las instituciones, tienen un origen que, a la larga dan lugar a la comunicación de sus normas y valores, los cuales pasan de generación en generación hasta llegar a ser tradición.

Por lo que se refiere a la Universidad como institución, Yuren (1997) menciona que ésta tiene tres funciones importantes. La primera es la regulación de los procesos de selección, la producción, la organización y la transmisión de conocimientos científicos mediante políticas y reglamentos. La segunda es, la vigilancia de la interacción entre los actores universitarios y la sociedad. La tercera, es la rectificación de conocimientos que ofrece la universidad.

En las entrevistas realizadas, los actores hacen énfasis en dos elementos: por una lado, se inclinan hacia el conocimiento de la trayectoria histórica de la UNAM; por otro, la legitimación que goza ésta por la formación de profesionales y la investigación que realiza, por ello consideran que es la institución más importante del país en educación superior.

Información: la tradición histórica

Una institución no sólo destaca por el número de miembros a los que incorpora, o bien por la cantidad de edificios que tiene; la historia es un elemento importante en la configuración de cualquier institución. Berger y Lukmann (2001: 82) señalan que “un mundo institucional, pues, se experimenta como realidad objetiva, tiene una historia que antecede al nacimiento de individuo y no es accesible a su memoria biográfica. Ya existía antes que él naciera, y existirá después de su muerte. Esta historia de por sí, como tradición de las instituciones existentes”.

Las instituciones tienen un pasado, una historia que las reconoce en la sociedad, hasta un punto en que se piensa que la institución siempre ha existido en el pasado del hombre. Al revisar a las instituciones sociales mexicanas de la actualidad, específicamente las educativas, son muy pocas las que cuentan con una historia tan larga como la UNAM con orígenes en la Universidad Real de México (1551), como fue la primera universidad en funcionar en continente Americano y modelo para las siguientes instituciones de la región (Levy, 1995).

La UNAM tiene una historia en la vida del país, primero como la Universidad Real de México, después como la Universidad Real y Pontificia de México (1553), tres siglos más tarde como la Universidad Nacional de México (1910), luego como la Universidad Autónoma de México (1933) y en la actualidad como la Universidad Nacional Autónoma de México (1945).²⁶

La historia del país está concatenada con la historia de la Universidad, es decir, no se puede entender la historia de la UNAM sin hacer referencia a la historia de México. Algunos autores (Marsiske, 1989), reconocen que la Universidad, en mayor o menor medida, ha estado ligada al gobierno (sea el de la Nueva España, el gobierno de la República independiente, o bien del Estado mexicano). Esto no quiere decir que, la Universidad ha estado al servicio del gobierno, sino que ambos han tenido una estrecha relación. Para Cevallos y Chehaibar (2003: 16) la Universidad:

Ha estado activamente presente en la vida del mexicano desde sus antecedentes en la época de la Colonia y ha debido compartir con él logros y realizaciones; pero, también, contradicciones y dificultades. En esta cercanía de destinos, la universidad y la sociedad mexicana han sido muchas veces compañeras, casi cómplices, pero también se han distanciado e incluso han pretendido ignorarse sólo para terminar comprendiendo la fuerza inevitable de sus vínculos.

A continuación se dan a conocer algunos momentos de la historia en la que ha sido muy evidente esta relación:²⁷

- El primer objetivo de la Universidad Real de México fue la formación de clérigos para consolidar a la iglesia en la Nueva España (Menegus, 2001).
- En el periodo de Independencia y establecimiento de la República (siglo XIX), en la Universidad se reflejó la inestabilidad que se vivía, lo cual se puede constatar con la numerosas ocasiones en que fue clausurada y reabierta: en 1833 se clausuró por orden de Gómez Farias, 1834 Santa Anna la reabrió, 1857 Comonfort la cerró nuevamente, en 1861 Juárez la cerró y en 1867 fue

²⁶ Si bien para Justo Sierra la Universidad Nacional de 1910 no tenía nada que ver con la Universidad Real y Pontificia de México, para otros la UNAM tiene sus raíces en la Universidad Real y Pontificia. En el presente trabajo no se discute tal polémica, interesa conocer lo que los actores entrevistados piensan acerca de la UNAM. Véase Consuelo García Sthal (1975), *Síntesis histórica de la Universidad de México*, México, UNAM; Renate Marsiske (2001), *La Universidad de México: un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.²⁷

Al respecto véase Renate Marsiske (2001), *op cit.* y Javier Mendoza Rojas (2001), *Los conflictos en la UNAM en el siglo XX*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.

clausurada definitivamente por Maximiliano de Habsburgo (Soberón, 1982b; Alvarado, 2001).

- Durante el porfiriato Justo Sierra, como funcionario de educación y salud apoyó a la educación. Manifestó la necesidad de que el país contara con una universidad para impulsar el desarrollo nacional. Como producto de esta política, en 1910 se inauguró la Universidad Nacional; dos meses después de su apertura México inició en un periodo de revolución que se prolongó diez años. Este acontecimiento afectó a la Universidad, que tuvo numerosos problemas a causa de la inestabilidad política y financiera (Marsiske, 2001).
- En la década de los años veinte, en materia educativa se dio prioridad a la educación, especialmente a la educación básica. Sin embargo, por parte del Estado hubo un alejamiento e indiferencia de las cuestiones universitarias (Cevallos y Chehaibar, 2003). Para 1929 se promulgó la autonomía universitaria. Para Marsiske (1989) “la idea de autonomía surgió cada vez que hubo un problema en la relación con el gobierno y la Universidad”.
- Hasta 1933 el gobierno dio a conocer la Ley Orgánica que regiría a la comunidad universitaria, para que ésta pudiera contar con una autonomía más amplia. Esta ley quitó a la Universidad el carácter de Nacional. Según Krauze (1999: 22) “en este año, el Estado abandonó a la universidad a su suerte”.
- Para los años cuarenta, la sociedad mexicana se urbanizaba y se crearon muchas instituciones con un fuerte compromiso social (Instituto Mexicano del Seguro Social, Instituto Politécnico Nacional). Se fortaleció la clase media, se aceleró el crecimiento económico y comenzó la industrialización del país. Así, se abrieron las oportunidades para acceder a mejores empleos, esto repercutió en la UNAM, por ejemplo el aumento de su demanda educativa y se inició la construcción de Ciudad Universitaria (Dominguez, 2001).
- En la década de los sesenta, aparecieron movimientos de gran trascendencia como el ferrocarrilero, el de médicos y el de los maestros, como respuesta al descontento que se vivía en cuanto al corporativismo y autoritarismo del gobierno. Este descontento, también, se reflejó en los alumnos universitarios y de bachillerato, en 1968 se registró un movimiento estudiantil en el que los alumnos de la UNAM tuvieron una importante participación. Ante esta problemática, para 1970, como una medida social, se otorgó más presupuesto a la educación superior. Con base en lo anterior, en la UNAM se crearon los colegios de Ciencias y Humanidades y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (Casanova: 2001).

Las experiencias que ha vivido la UNAM, la importancia de éstas y su impacto en la sociedad mexicana han sido numerosas, imposibles de relatar y analizar en este documento. Todas ellas permanecen sedimentadas en la mente de los actores universitarios, de manera que, en el presente, se expresan de múltiples formas. Veamos algunos testimonios:

Es muy difícil entender la historia de nuestro país sino entendemos el papel que ha desempeñado la Universidad, en términos de recursos humanos para el sector privado y el sector público, y también importante en la investigación (Maestro de Economía de CU, CEF).

La UNAM es la universidad más grande a nivel superior del país. Sin embargo, es un reflejo de los problemas de la sociedad mexicana (Maestro de Pedagogía de la ENEP-Aragón, APM3).

Para mí la Universidad es ese ámbito plural, donde se recrean diferentes concepciones, diferentes visiones del mundo y por supuesto, diferentes visiones sobre el papel que juega la Universidad para la sociedad [...] Yo me refiero a la huelga del veintinueve [1929] por la autonomía. Antes, con Vasconcelos, nuestra Universidad moderna, con un pensamiento diferente. La ley Orgánica del treinta y tres [1933] muy importante. También, la nueva Ley del cuarenta y cinco [1945]. Y bueno, el sesenta y ocho [1968] como tal, donde nuestro insigne rector Javier Barrios Sierra se coloca al frente del pensamiento de la Universidad y le dice que no al autoritarismo (Estudiante de Sociología de CU, CSE3).

Como se puede leer en el primer testimonio, es imposible aislar a la Universidad de la historia de nuestro país, puesto que la su ingerencia se ha expresado de distintas maneras, en particular, formando a los recursos humanos fundamentales para el sector público y privado.

En el segundo testimonio, por su parte, se enfatiza en la cobertura estudiantil de la Universidad, gracias a su trayectoria histórica. La Universidad no es percibida por los actores entrevistados como una institución alejada de los acontecimientos históricos y sociales del país. Por el contrario, se reconoce que la influencia de dichos eventos en la vida y organización universitaria.

En el tercer testimonio, el actor reconoce que la UNAM influye en la sociedad ideas de vanguardia como la autonomía universitaria, las leyes orgánicas y las posiciones políticas de los universitarios como Javier Barrios Sierra. Para el entrevistado, estas maneras de ver el mundo de la Universidad, han influido en el país.

Este reconocimiento histórico no es sólo de los actores entrevistados, por el contrario la UNAM goza de un amplio reconocimiento simbólico e histórico por parte de la sociedad. Un ejemplo de esto, es el reconocimiento que hizo la Cámara de Diputados con la aprobación de que el nombre de la Universidad se inscribiera en letras de oro en el muro de honor del palacio legislativo (Didriksson, 2003).

No sólo el transcurso histórico que tiene la Universidad la lleva a su reconocimiento y legitimación. Los actores reconocen que la UNAM influye en la vida del país mediante la formación de intelectuales, profesores o investigadores destacados.

Información: tradición de cerebros formados

Para la población entrevistada, uno de los factores que ha llevado a que la UNAM sea una institución destacada en la vida del país es la formación de intelectuales, políticos y profesionales que han tenido una gran influencia en la sociedad mexicana. Los universitarios distinguen tres figuras de egresado: intelectuales, políticos y profesionales. Es importante señalar que, en estos tres tipos de personalidades, no se considera al investigador.

Evidentemente un intelectual influye en la vida del país, ya que tiene una alta connotación de legitimación social (Weber, 2000). Un intelectual es aquella persona reconocida como autoridad moral entre las elites, al externar su opinión con respecto a un tema público. Es considerado como la inteligencia pública de la sociedad, por lo que cuenta con el reconocimiento social. Su labor radica en develar los problemas o intereses de la sociedad, para ofrecer una comprensión y crítica a los mismos. Lo que lo convierte en la conciencia de la sociedad.

Zaid (1998) menciona que los intelectuales son producto de las sociedades católicas, porque, para las sociedades protestantes por sus características culturales, cada fiel es su propia autoridad moral, cada cual hace su propia lectura de la realidad para enfrentar sus problemas, es decir, es el pastor de sí mismo. Para estas sociedades protestantes el jefe de Estado puede invocar a Dios, o ser la cabeza de la Iglesia sin necesidad de cuestionarse la relación Estado-Iglesia.

En las sociedades católicas es diferente, porque sus reformas de Estado y organización moderna fueron a partir de los grupos de poder, de las elites y de los altos mandos de poder; las clases media y baja no tomaron decisiones tras-

cedentes para los cambios que se gestaban. La reforma puede ser vista como una ideología oficial, que carece de la representación y creencias populares. Las elites encabezaron a la sociedad civil y la conciencia social que requerían, esta última no la podía ofrecer el clero, ni los políticos. Lo anterior favoreció el papel de los intelectuales porque según Zaid (1998: 82):

Son como la conciencia libre del laico protestante, pero en la formación pastoral del clero católico. Son vistos como oficiantes del sacerdocio laico que tiene las llaves del reino civil: las claves de la conciencia nacional. Son al mismo tiempo, la reforma (el lado crítico del protestante de la conciencia nacional) y la tradición católica (la elite que se encarga de la conciencia de los demás).

Así, por un lado, el intelectual cuenta con los conocimientos necesarios y la sensibilidad para ubicar problemas, conflictos y tensiones sociales; y por otro, tiene la autoridad moral para opinar sobre los mismos. Según, Gramsci todos los seres humanos son intelectuales porque requieren de una actitud en sus actos cotidianos, sin embargo, no todos tienen la formación y función especializada de ser intelectuales. Lo son solo aquellos que emplean en su actitud diaria el intelecto. El intelectual para que lo sea, debe ser reconocido, esto es, legitimado.²⁸

No debe confundirse legitimidad por legalidad (leyes). Muchas prácticas sociales son aceptadas porque se encuentran legitimadas por los actores, empero no son legales sino al margen de cualquier reglamentación o normatividad legal. También, hay practicas legitimadas basadas en la legalidad, no obstante, la legitimidad tiene un espectro de acción más amplio, porque se expresa en prácticas, objetos y personas. El intelectual goza de legitimidad. Esta última es el respeto hacia una costumbre o persona consagrada, es su reconocimiento pero no de forma legal, sino más bien, de una forma implícita en la conciencia de la sociedad, en la tradición (Weber, 2000). La figura del intelectual tiene una connotación redentora, con poder sobre la sociedad. Evidentemente, si un intelectual goza de este reconocimiento, una institución que forma intelectuales, también, adquiere de la distinción ante otras instituciones.

Para los actores entrevistados, el que los intelectuales egresen de la UNAM, la hace ser una institución importante y necesaria para atender a los problemas del país. En el siguiente testimonio se puede apreciar este reconocimiento.

²⁸ Para Zaid el intelectual es el escritor, artista y científico que opina sobre el interés público con autoridad moral entre las elites. Los taxistas, peluqueros y otros hacen lo mismo que los intelectuales, pero no tienen el respeto de las elites. Véase Gabriel Zaid (1998), "Intelectuales", en *De los libros al poder*, México, Océano.

Para mí, la Universidad representa el corazón del Estado. En el sentido de trabajo intelectual que todo el país requiere para tener, no solamente la respuesta que exige una nación en cuanto a atender a sus demandas, sus necesidades; sino también, en gran parte está la responsabilidad del desarrollo y el cumplimiento del país, por la condición de peso que tradicionalmente ha tenido la Universidad en nuestro país (Maestro de Pedagogía de CU, CPM1).

Algunos actores universitarios consideran que la UNAM, es reconocida principalmente porque de ésta han egresado los intelectuales del país. El siguiente testimonio de una maestra de pedagogía de la ENEP-Aragón da cuenta de ello:

Mi institución, con sus cuatro siglos de tradición, con su origen en la Universidad medieval, esas leyendas negras y luego con la Real y Pontificia, o sea que nuestra universidad tiene una tradición de cerebros formados, de una intelectualidad de influir en el país" (APM2).

Es importante señalar que la Universidad por su trayectoria histórica ha sido una institución de la cual han egresado muchos intelectuales, sin embargo, en la actualidad no es la única institución que provee al país de los mismos. Existen otras instituciones, tanto públicas como privadas, de las cuales también han egresado intelectuales. Parece que, para los actores universitarios, los intelectuales sólo egresan de la UNAM.

Otro tipo de egresado que los universitarios entrevistados reconocen es al político, quién también le da estatus a la institución. En sus orígenes la Universidad formó clérigos para ocupar puestos eclesiásticos y de gobierno (Pérez, 2001), pero parece que esta figura de político que prevalece en las entrevistas, está más vinculada con el inicio del Estado postrevolucionario.

Esta idea puede derivarse del hecho de que, después de la Revolución Mexicana y de la conformación del Estado-Nación, quienes tuvieron poder en el gobierno fueron los militares.

Así, en 1946 el licenciado Miguel Alemán se convirtió en presidente de la República y los estudiantes de la Universidad ocuparon puestos importantes en el gobierno. En opinión de Enrique Krauze (1999: 22) "el poder no combatiría más al saber, el saber no criticaría al poder: con el retiro voluntario de los militares, los universitarios tomaban pacíficamente el poder [...] La UNAM era el gran trampolín para saltar a las secretarías, dependencias o empresas de la otra república".

Desde los años cuarenta y hasta mediados de los ochenta, la mayoría de los puestos políticos importantes fueron ocupados por egresados de la UNAM. Esta institución monopolizó los puestos políticos del gobierno, principalmente el cargo de presidente de la República.²⁹ Para Levy (1995), la Universidad fue un apéndice del Estado, cuya función radicó en formar a los cuadros públicos del país. Probablemente los actores universitarios asocien que de la UNAM egresan políticos, por la relación que ha existido entre ésta y la ocupación de muchos exalumnos en puestos públicos.³⁰ Según Javier Mendoza:

En la Universidad se reclutaban cuadros para el aparato económico, pero también para el aparato político en esta época [1946-1952] era primordial de importancia la pertenencia a una generación universitaria para escalar puestos económicos y políticos; ahí se tejían las relaciones y alianzas. El gobierno de Alemán impulsó la adhesión a una generación universitaria (Mendoza, 2001: 101).

Sin embargo, desde inicios de la década de los ochenta, expresamente en el gobierno de Miguel de la Madrid los puestos de gobierno también han llegado de egresados de otras universidades, principalmente privadas o extranjeras (Levy, 1995; Meyer, 1995). Pero, el actor expresa sus representaciones sociales desde las coordenadas de su vida cotidiana. Este no es un especialista en historia sino un actor del escenario cotidiano, al respecto una maestro de sociología de la ENEP-Aragón señala:

La gente pasa por la Universidad, puede trasladarse de la Universidad a una institución federal, procurador, gobernador (ASM2).

Para este universitario, la UNAM es una institución de la cual egresan políticos que ocupan puestos importantes. Quizá esta representación derive de la importante ocupación de puestos en el gobierno de egresados de la Universidad.

En cuanto a la formación de profesionistas, ésta es una tarea importante para los universitarios entrevistados. Desde los años cuarenta, la UNAM se ocupó de la formación de profesionales, principalmente de las carreras liberales. Con la reconciliación gobierno-universidad (en el periodo presidencial de Miguel

²⁹ La mayoría de los presidentes mexicanos del siglo xx han egresado de la Universidad Nacional o bien han sido profesores de la misma. Excepto Ernesto Zedillo egresó de Instituto Politécnico Nacional y Vicente Fox de la Universidad Iberoamericana.

³⁰ Véase Roederic Ai Camp (1993), *Los líderes políticos de México. Su educación y reclutamiento*, México, Fondo de Cultura Económica.

Alemán), esta última comenzó abastecer los cuadros profesionales que el modelo económico requería. Dicho modelo se enfocó al desarrollo de la industria y las exportaciones. Esta industrialización impactó a la UNAM, quién a su vez fomentó la formación de cuadros profesionales que permitieran el desarrollo industrial y de servicios. Para Díaz Barriga (1995: 21): “es el momento en que se empieza a considerar a la educación superior con la movilidad social. La mayor escolarización se vincula con mejores oportunidades laborales”. Fue en esta época en que se construyó Ciudad Universitaria, se crearon y renovaron los planes de estudio y se fundaron nuevas carreras universitarias.

Evidentemente estos acontecimientos tuvieron una repercusión en la Universidad, la cual fue el incremento de la matrícula universitaria. Domínguez (2001) señala que las primeras señales de alarma fueron en 1955 cuando la matrícula universitaria ascendió a 37 mil alumnos; y por supuesto, el crecimiento del personal administrativo y académico.

A este fenómeno se le denominó masificación. Los actores universitarios entrevistados señalaron que al estudiar en la UNAM, se adquiere movilidad social, porque al egresar se puede contar con un empleo que posibilite un ascenso económico. Esto, se expresa en los siguientes testimonios:

Soy la primera de cuatro hijos de mi Mamá y la decimoquinta de mi Papá, y soy la primera de sus hijos que llega a la Universidad, y pues la idea de tener un médico o un abogado en la familia es muy fuerte (Estudiante de sociología de CU, CSE1).

La Universidad es un espacio importante para las personas que no contamos con suficientes recursos para tener una educación privada podría decirse [...] Me agrada venir a la universidad la aprecio como una posibilidad de desarrollo a comparación de otras escuelas que son públicas y que no tiene la universidad (Estudiante de economía de CU, CEE2).

Ser un profesionista de la UNAM ofrece prosperidad. Para estos actores, llegar a la Universidad es una esperanza de desarrollo económico y social. En ambos testimonios se descubre que estos estudiantes provienen de familias de escasos recursos y, la posibilidad de estudiar en la UNAM representa un espacio para el progreso monetario y social. Quizá, son la primera generación que ha logrado alcanzar estudios universitarios en una institución pública. Estudiar en la UNAM es importante para los entrevistados, porque es de carácter público y

La UNAM y sus actores

con prestigio comparada con otras universidades, tanto públicas como privadas.

El reconocimiento de la UNAM, señalan los entrevistados, se debe a dos motivos: por la infraestructura que posee; y por la alta calificación de su planta académica reconocida a nivel nacional. Se considera que la infraestructura necesaria son las instalaciones. Esta idea, tiene sus orígenes con la construcción de CU, la cual se decidió a partir de la relación existente entre el Estado y la Universidad de la década de los cuarenta. Esta monumental construcción responde a la idea imponente de los diseñadores sobre lo que tendría que ser su institución: la UNAM. Una construcción simbólica, representante de progreso nacional y superioridad de conocimientos científicos y tecnológicos.

También, los académicos de la Universidad son reconocidos por los entrevistados. La figura del académico, está legitimada por sus conocimientos, es decir, goza de prestigio, el siguiente testimonio amplía el argumento:

Toda la tradición de la Universidad como escuela de su nivel académico, no me gusta esa palabra de prestigio, pero es muy importante y se tiene mucha gente preparada y bueno esa es la razón más fuerte por la que yo estudio (Estudiante de Economía de CU, CEE3).

Los actores universitarios reconocen el prestigio de sus académicos, el cual consideran se debe a dos factores: los conocimientos y el compromiso. En el siguiente testimonio se argumenta que el académico de la UNAM tiene buena fama por su preparación escolar:

Tenemos una planta de profesores bien preparada, de alto nivel, un alto porcentaje tiene estudios de maestría y doctorado, preocupada por su trabajo académico, por investigar (Maestro de Economía de CU, CEF).

Pero no sólo los conocimientos son importantes, también lo es el compromiso que tienen con su labor.

Los académicos en cuanto a su dedicación y calidad académica, creo que están comprometidos (Maestro de Economía de CU, CEF).

La figura del académico, para los universitarios se caracteriza por su conoci-

miento y su compromiso, esto probablemente es lo que lleva a que se tenga de este prestigio. Pero además, este no sólo se concentra en el académico sino también en la figura del intelectual, del político y del profesional. El conocimiento es parte de este prestigio para las figuras mencionadas por los actores, pero además la alta participación e influencia que han tenido en la vida política, profesional e intelectual. A la investigación, los actores le dan también mucha importancia lo cual amerita su análisis por separado.

Información: prestigio en investigación

Mucho se ha escrito sobre la importancia que tiene la investigación en la sociedad contemporánea, no sólo la básica y la tecnología, también la humanística y social. Conocer para comprender la naturaleza y la sociedad y, con base en ello, entender el universo y la humanidad. La UNAM es considerada como una institución pionera en investigación.

La investigación que se realiza en la Universidad, es para los actores entrevistados, una de las actividades académicas fundamentales porque constituye una parte importante del prestigio de la Institución. Esta actividad, no fue prioritaria para la Universidad Real, ni de la Universidad Nacional, sino que fue considerada como una actividad académica importante hasta la Ley Orgánica de 1929 (Marsiske, 2001).

No obstante, fue hasta 1945 cuando se constituyeron el departamento de Investigación Científica y el departamento de Investigación Humanística, con el fin de coordinar las tareas de investigación. En ese mismo año se crearon numerosos institutos de investigación como el de Matemáticas, Biología, Sociales, el Observatorio Astronómico Nacional, entre otros (Domínguez, 1998).

El impulso que tuvo la Universidad en investigación en la década de los cuarenta, se debió en gran medida a las relaciones entre la Institución y el gobierno de la República -específicamente en el período presidencial de Manuel Ávila Camacho- el cual se sustentaba en un modelo económico de importaciones e industrialización. Por lo que se requería la labor de investigación para impulsar la industria. Incluso se propuso la Ley de la Comisión Impulsora y Coordinadora de investigación científica ante el Congreso de la Unión (Domínguez, *et al.*, 2001).

Es importante reconocer que hasta ese momento eran muy pocas las instituciones que se dedicaban a la investigación. Ante esto, la UNAM tuvo el reto de

organizar las actividades científicas como primera Institución para el país. Según Domínguez (1998: 17), la Universidad: "Se dio a la tarea de poner en marcha las diferentes facetas de su nueva organización. La magnitud de la empresa, sumada a la crónica escasez de los recursos, determinó que se tuviese que establecer un orden de prioridades, quedando a la saga de la investigación científica".

Si bien en los inicios de la actividad científica, la Universidad tuvo algunos problemas principalmente económicos³¹ y de infraestructura, ésta se consagró como una institución de vanguardia en Investigación Científica y Humanística en el país.

Con la construcción de Ciudad Universitaria (CU), la investigación obtuvo muchos beneficios, entre ellos de infraestructura, laboratorios, áreas administrativas. Lo que posibilitó que los institutos y centros tuvieran una ardua actividad que hasta ese momento no se había realizado en la UNAM. Por ejemplo, el Instituto de Biología concluyó la clasificación de 25, 000 especies de fauna mexicana. En el Instituto de Física se estudiaban las reacciones nucleares, gravitación y estructura del núcleo. El Observatorio Astronómico realizaba investigaciones sobre la galaxia y clasificaba miles de estrellas de la Vía Láctea (Domínguez, *et al.*, 1998).

Estos ejemplos muestran la importancia que ha tenido la UNAM como una institución de investigación en el país. Durante la década de los setenta, la Universidad asesoró la creación de nuevos centros y programas de investigación en otras instituciones como el Instituto Nacional de Energía Nuclear, el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, el Instituto del Petróleo, la Universidad Autónoma Metropolitana, el Centro de Investigación Científica y Educación en Ensenada, Baja California, entre otros.

Hablar de la trayectoria de la investigación en la UNAM requeriría de un tratamiento profundo de cada uno de sus institutos y centros. Lo que interesa resaltar es que ha sido una pieza importante para el desarrollo de investigación científica y humanística en el país.

En la actualidad, la UNAM cuenta con 28 centros e institutos de investigación científica y con 16 centros e institutos dedicados a la investigación en

³¹ Para el ejercicio 1946-1947 se designó tan sólo el 8% de presupuesto universitario a la investigación. Véase Raúl Domínguez, *et al.*, (1998), *Cincuenta años de ciencia universitaria: una visión retrospectiva*, México, UNAM-Coordinación de Humanidades-Coordinación de Investigación Científica/Miguel Ángel Porrúa.

humanidades. Tan sólo en el año 2002 se llevaron a cabo 8 197 proyectos de investigación de los cuales: 3 248 fueron de ciencias experimentales y naturales; 171 de ciencias agropecuarias, 949 de ingeniería y tecnología; 644 de ciencias de la salud y 3 185 en ciencias sociales y humanidades (<http://www.planeacion.unam.mx/>, 2003).

Además, cuenta con 2 183 investigadores y con 2 561 académicos incorporados al Sistema Nacional de Investigadores (SNI),³² lo que equivale a la tercera parte del total de investigadores nacionales (<http://www.conacyt.mx/dac/sni/index.html>, 2003). Estos datos dan cuenta de que la UNAM continúa con su labor en investigación y que desempeña un papel muy importante en México por esta actividad.

La trayectoria de la UNAM en investigación es reconocida por los actores entrevistados. Un maestro de economía de CU considera que:

Esta Universidad es el ejemplo del país, es el eje, es la única que hace investigación, es la que aporta mayor investigación y la investigación provoca progreso (CEM2).

Para este universitario la UNAM es la base, la guía para realizar investigación en el país, esto es el ejemplo a seguir. Pero en este testimonio, la investigación cumple con un papel fundamental porque provoca progreso, por esto la UNAM y su labor en investigación tiene una contribución trascendente en el país.

Como se ha señalado la Universidad fue una de las primeras instituciones en realizar investigación, en la actualidad no es la única, existen otras instituciones dedicadas a esta actividad. Sin embargo, para este actor, su representación no hay otra institución que realice tal actividad.

El que no se realice toda la investigación del país en la UNAM, no le quita méritos a la institución, esto según sus actores, para un maestro de pedagogía de CU, la Universidad:

Es el centro intelectual del país, el lugar donde se hace más del 50% de la investigación [...] es profundamente reconocida por la propia comunidad y por los organismos intelectuales (CPM3).

³² Es importante señalar que el número de investigadores de la UNAM (2 183) no coincide con el número de investigadores de la UNAM incorporados al SNI (2 561), por que en esta cifra también se incluyen a los docentes.

La UNAM y sus actores

Aunque no toda la investigación del país se hace en la UNAM, para este actor la Institución es el centro intelectual del país, esto es, es la que continúa formando investigadores, está a la vanguardia. Como productora de conocimiento científico obtiene un reconocimiento por su comunidad pero sobre todo de otras instituciones u organismos. Para los universitarios entrevistados, la UNAM tiene un alto prestigio por la investigación. La UNAM y su infraestructura, permiten que la investigación se lleve a cabo. Una maestra de pedagogía de CU opina:

La UNAM como institución significa un proyecto educativo, cultural, un espacio de investigación, de docencia, un espacio de pluralidad (CPM4).

La Universidad es una institución que provee de la infraestructura y personal para realizar investigación, pero además es esta actividad existe un diálogo, un intercambio entre la docencia, la cultura y la investigación. Para los entrevistados, cada una de estas labores no se encuentran separadas, por el contrario confluyen, son partes centrales de la institución.

Sin embargo, para un maestro de sociología de CU, al priorizar en la investigación, hace que la docencia quede de lado:

La UNAM es fundamentalmente, por ejemplo en el área de ciencias sociales el ámbito básico para generar conocimiento, es uno de los lugares en donde la investigación es fundamental, yo creo que la investigación está valorada o sobre valorada con respecto a la docencia (CSM1).

En este argumento se reconoce la importancia en el ámbito de la investigación en ciencias sociales a la UNAM. En otros testimonios aparece la investigación como un gran rubro, pero en esta opinión el actor señala que la ciencia social cumple, al igual que las ciencias exactas, un papel importante y trascendental. Sin embargo, la investigación tiene un protagonismo que ha desplazado a la docencia a segundo término.

En todos los testimonios consideran que la UNAM cuenta con un prestigio por lo que se refiere a la investigación, lo que la lleva a estar como un centro que genera investigación y que es modelo para otras instituciones. Los actores notan que en México no cualquier institución puede realizar esta labor, pero el que la UNAM lo haga le da un carácter de privilegio y distinción ante otras universidades e instituciones. La investigación es el orgullo de los entrevistados,

sin duda, gracias a la trayectoria de investigación, a sus productos y su personal la lleva a estar presente, sedimentada en la representación de los universitarios.

Campo de representación: máxima casa de estudios

Es común que al hacer referencia a la UNAM se le denomine el *Alma Mater* o Máxima Casa de Estudios. El origen de la primera frase proviene del latín que significa madre nutricia, el diccionario *Espasa* (1985) menciona que: "*Alma Mater* es el título o epiterio que de modo poético y a semejanza de los romanos daba a algunas de sus divinidades, dieron a los poemas latinos, a la patria, y los modernos a la universidad, colegio o escuela donde se ha estudiado".

En la actualidad al nombrar como *Alma Mater*, en este caso a la UNAM, es equivalente a decir el lugar donde se formó intelectualmente. Este nombre no significa que la UNAM sea la única *Alma Mater*, por el contrario a cada institución de educación superior se le puede nombrar de esta manera.

A diferencia de *Alma Mater* de origen latino, el término Máxima Casa de estudios no se sabe con certeza cuál fue su origen. Es a partir de la década de los años treinta y principios de los años cuarenta que comienza a normársele de esta manera a la Universidad.

Sin duda, se le llama Casa de Estudios a la institución educativa que se aboca a la actividad académica (docencia, investigación) y a la difusión cultural. Para Silva Herzog Márquez (2000: 495): "La UNAM sigue siendo una institución crucial en la vida del país. Lo que es como principal institución docente, como máxima productora de investigación científica y extraordinaria divulgadora de arte y de cultura".

Se le puede nombrar a otras instituciones de educación Casa de Estudio, por su dedicación a la academia, investigación y cultura. Además, de ser reconocidas como instituciones que tienen autoridad para extender títulos profesionales sin la necesidad de la incorporación a alguna institución (por ejemplo Secretaría de Educación Pública). Las Casas de Estudio tienen esa posibilidad de reconocimiento legal, de alojar profesiones y registro propio de títulos.

Probablemente el término Máxima Casa de Estudio tuvo su origen desde que la Universidad fue declarada Nacional. En 1910, Justo Sierra inauguró la Universidad Nacional, como una institución que se dedicaría a la formación de profesionales y el cultivo de la vida intelectual del país. El nombre de Nacional continúa desde la Revolución Mexicana hasta 1933 cuando se le declaró Uni-

versidad Autónoma y por ordenes de presidente Abelardo Rodríguez la institución dejaba de ser Nacional (Ramírez, 2001).

Es en la Ley Orgánica de 1945 que se restituye a la Universidad el carácter de nacional (Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México 1945: 27):

Artículo 1. La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública –organismo descentralizado del Estado– dotado de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la amplitud posible, los beneficios de la cultura.

El carácter Nacional para la UNAM implica que es una institución que debe responder a los ideales del Estado mexicano y contribuir a logro de los mismo, mediante la formación de profesionales la investigación, docencia y difusión cultural. Es necesario decir que, la UNAM es la única Universidad que cuenta con el atributo de Nacional. Es por esta razón que quizá se le considere Máxima Casa de Estudio, por su carácter nacional y su dedicación académica y cultural.

Quizá contribuya a este simbolismo de Máxima Casa el lema universitario y su escudo, ambos creados por José Vasconcelos. Tanto el lema y escudo responden a los que se denominó raza cósmica, y es ésta quien tiene los elementos suficientes para hacerse cargo del destino de la humanidad.³³ La raza cósmica es la mezcla de la cultura europea y las culturas prehispánicas que engendran una nueva cultura. El término espíritu en palabras de Vasconcelos (1957: XXII-XXII) significa:

Usé la vaga palabra espíritu, que en el lema significa presencia de Dios, cuyo nombre nos prohíbe mencionar dentro del mundo oficial, la Reforma protestante que todavía no ha sido posible desenraizar de las constituciones del 57 y del 17. Yo sé que no hay otro espíritu Santo, pero la palabra santo es otro de los términos vedados por el léxico oficial del mexicano. En suma por el espíritu quise indicar lo que hay en el hombre de sobre natural y es lo único valioso por encima de todo estrecho humanismo y también, por su puesto, más allá de los problemas económicos que son irrecusables pero nunca alcanzarían a normar un criterio de vida noble y cabal.³³

El lema por un lado refiere a los mexicanos como una posibilidad de cambio y por otro la parte de grandeza, generosidad y de calidad. La Universidad se considera como Máxima Casa de Estudios por su lema que refleja sus ideales y compromisos con la sociedad. La representación de *Alma Mater* es reconocida por los actores universitarios:

³³ Asimismo, véase José Vasconcelos (1966), *La raza cósmica*, México, Espasa-Calpe.

La Universidad es mi *Alma Mater*, yo amo a la Universidad, es la institución que me formó y pienso que lo que pueda dar a la Universidad lo daré (Maestro de economía de CU, CEM2).

Para este profesor, la UNAM es el *Alma Mater* como institución formadora. Razón por la cual tiene un compromiso con la misma y que todos los que han estudiado en ella también asuman tal compromiso. Para otro profesor de pedagogía de CU, el *Alma Mater* con lleva otros compromisos:

Yo creo que ha sido como mi *Alma Mater*, en donde me he formado, primero como estudiante y posteriormente como profesionista. Es donde he aprendido a tener una visión del mundo, he aprendido a reflexionar acerca de ella, he aprendido también a ubicar mi papel como parte de la sociedad misma (CPF).

Además, de ser una institución formadora de profesionales, en este testimonio aparece la formación como académico que lleva a tener un papel importante en la relación Universidad-sociedad. Esta relación fortalecida por las enseñanzas y reflexiones aprendidas en la institución. Para un maestro de economía de Aragón:

La UNAM es una institución, todavía para mí considero, que es la Máxima Casa de Estudio y representa un orgullo. En este caso yo estudie derecho en la UNAM y representa un orgullo para mí la Universidad y también un prestigio académico (AEM3).

La Máxima Casa de Estudio implica un exceso de estima, un sentimiento elevado a la UNAM. Para este actor la carrera de derecho de la UNAM tiene un reconocimiento, buena fama por la formación de profesionales, maestros y la envergadura de la institución en esta disciplina de conocimiento. Un estudiante de economía de la ENEP-Aragón opina que

La UNAM es la Máxima Casa de Estudios. De chicos uno aspira o te inculcan ser universitario y entonces vez toda esa trascendencia que ha tenido siempre la Universidad y todo lo que ha hecho, como me gustó siempre (AEE2).

En este testimonio, el término trascendente refiere a que la UNAM es una institución de educación superior en su género, esto es, es sumamente impor-

La UNAM y sus actores

tante por su trayectoria, su formación de profesionales, investigadores, siempre ha estado a la vanguardia. Es por esto existe un deseo de pertenecer a la Universidad como estudiante. Tener esta aspiración, es un aprendizaje familiar. Más adelante este estudiante señala:

Mis primos son universitarios y hay unos del Politécnico, pero yo veía con más simpatía a los de la UNAM como que son más apegados a su escuela que los del Polí (IPN) que nada más van a estudiar y se salen, no sienten ese amor hacia la Universidad (AEE2).

La aspiración de pertenecer a la UNAM surge en la familia como un ejemplo. Estudiar en la Universidad para esta estudiante cumplir con la formación escolar y tener un sentimiento de cariño respeto y reconocimiento para con ella, que aprendió en la vida familiar. Un estudiante de pedagogía de la ENEP-Aragón menciona:

Para mí la UNAM es como lo máximo, es nuestra Casa de Estudio, es una institución que nos da mucho a nosotros como estudiantes, nos acoge, nos da estudio gratuito. Es lo máximo. De repente me genera un sentimiento padre porque no hay mucha gente que tenga acceso y los que estamos dentro somos privilegiados (CPE2).

Estudiar una carrera universitaria es costoso, pero en este testimonio, la UNAM brinda formación profesional, procura movilidad social para las clases desfavorecidas. Pero el hecho de que sea gratuita no significa que toda la Universidad no cuente con todos los recursos necesarios, por el contrario tiene una gran infraestructura y amplio personal académico y administrativo. Sin embargo, no todos los aspirantes pueden ingresar a la institución, es difícil acceder a los beneficios que brinda. Lo que le da al estudiante una distinción porque pertenecer a una Institución de difícil acceso. Esto se refuerza con el testimonio de una estudiante de pedagogía de la ENEP-Aragón:

Yo no cambio para nada a la UNAM. Estoy orgullosa de pertenecer a la Universidad y de que se me haya dado un lugar, porque es bien difícil, o sea, tener acceso a ella. Ahorita ya está muy difícil poder tener una educación superior porque ya se están cerrando mucho esos caminos para tener una licenciatura y ahorita si te has dado cuenta la mayoría como que son rechazados y son mandados a carreras técnicas (APE2).

Ocupar un lugar en la UNAM es significado de orgullo, por todas las personas que aspiran a acceder a ella. Además, según los testimonios, la UNAM es importante porque la formación universitaria otorga una visión del mundo y la formación técnica parece que es para los rechazados.

Según los universitarios, la UNAM es su *Alma Mater* y Máxima Casa de Estudios, porque los ha formado académicamente y les ha permitido desenvolverse como profesionales con alto compromiso con la sociedad. Consideran que la UNAM es la institución más importante del país, por su destacada trayectoria académica y su trascendencia que tiene en la vida del país. Estudiar en ella es un honor, una distinción por lo difícil que es pertenecer a ella. Para los universitarios, pertenecer a la institución, ya sea como estudiante o académico, es cuestión de privilegio ya que es la Universidad más importante del país. El término de Máxima Casa de Estudios está sedimentado en la sociedad, que sus actores viven, gozan con honor de pertenecer a esta Universidad.

Campo de representación: mi segunda casa

Los entrevistados representan a la UNAM como su “segundo hogar” o su “segunda casa”. La palabra hogar en el diccionario de uso del español se refiere (Lara, 1996: 487) “casa en donde vive alguien, particularmente una”. El diccionario Espasa (1985: 710-711) que casa es “un edificio para habitar donde vive un individuo o una familia”.

La casa u hogar la constituyen dos elementos, por un lado el espacio físico (edificio) y, por otro, el conjunto de personas al que se le puede denominar familia o comunidad. En cuanto al espacio físico, éste se relaciona con algún edificio o territorio que se destina para la habitación de los individuos, donde se realizan asuntos domésticos y necesidades primarias (comer, dormir).

El espacio físico es importante, pero lo que le da cuerpo al concepto de casa u hogar son las personas que habitan en ella, la familia o comunidad. La familia es el conjunto de personas que se encuentran unidas por un parentesco (padres, hijos, abuelos, hermanos). El sentido de asociar a la Universidad con el segundo hogar quizá tenga vínculos por lo que se denomina comunidad universitaria. La comunidad es algo complejo de definir, para Heller (1987: 77) “la comunidad es un grupo o unidad de estrato social estructurada, organizada, con un orden de valores relativamente homogéneos, a la que el particular [el hombre] pertenece necesariamente”.

En una comunidad existe una interacción con sus miembros, comparten significados, valores, fines e intereses. Estas relaciones son indispensables para una comunidad, porque es la manera en que sus miembros comparten e intercambian intereses y valores. En consecuencia, los integrantes de una comunidad tienen arraigo a un territorio, relaciones afectivas entre sus miembros, cultura. Las actividades de una comunidad se jerarquizan y valoran en relación con estos fines y objetivos.

Es conocido que a estudiantes y académicos de la UNAM se les denomina en conjunto *comunidad universitaria*. Al respecto Soberón (1982a: 6) menciona que esta institución es "una comunidad de profesores y estudiantes voluntariamente asociados para adquirir, acrecentar y transmitir el saber, que cultivan un espectro amplio de disciplinas y que conjugan todas las formas de saber científico, artístico".

La comunidad universitaria de la UNAM tiene el objetivo de construir conocimiento, divulgar la ciencia y formar profesionales. Ésta, es una labor compartida por todos sus miembros y se lleva a cabo en las instalaciones universitarias (como CU, las Facultades de Estudios Superiores, los Institutos de Investigación en todo el territorio nacional).

Como se ha visto la UNAM representa para los actores universitarios entrevistados la institución más importante del país, la Universidad con mayor tradición, la formación de intelectuales, profesionales. Esto es, se resaltan las fortalezas de la UNAM, lo cual conforma la representación del segundo hogar. Así lo manifiesta una estudiante de pedagogía de CU:

Bueno la UNAM es como mi segunda casa, como el lugar donde he aprendido muchísimo desde la prepa [bachillerato], he crecido mucho como persona, he aprendido mucho de la gente [...] de mis profesores (CPE1).

Para este estudiante la Universidad significa su segundo hogar por los aprendizajes que le ha brindado. Pero no sólo habla de los contenidos temáticos, de asignatura; también, hace referencia a los aprendizajes que ha incorporado en la interacción con sus compañeros, profesores, con la comunidad universitaria que para el entrevistado han sido útiles en su desarrollo personal. Al respecto un estudiante de economía de la ENEP-Aragón manifiesta que:

La UNAM es mi segundo hogar, es el lugar donde he aprendido muchas cosas, tanto de parte de mis profesores como de mis compañeros alumnos en todos los sentidos. No solo en el campo de conocimiento específico de la carrera que se estudia, sino de muchos otros ámbitos de la vida (AEE3).

A este estudiante, la Universidad le ha brindado numerosos aprendizajes, tanto de su campo de conocimiento como de manera genérica. Los conocimientos académicos que proporciona la UNAM son reconocidos, pero los conocimientos informales para el desarrollo de la vida también lo son, ambos constituyen la representación del segundo hogar. Una profesora de pedagogía de CU considera que la UNAM es: "Mi lugar de trabajo, mi segunda casa, la mejor institución" (CPM2). El trabajo, como actividad genérica del hombre otorga satisfacción, para la profesora la UNAM es su segunda casa, probablemente por el tiempo y trabajo que le dedica. Adquiere un toque significativo el nombrar a la Universidad como la mejor institución de educación superior, con las mejores virtudes que se traducen en el segundo hogar, con un enorme sentido de pertenencia. Lo mejor, lo auténtico proviene de "mi casa", de "mi hogar". Un profesor de economía de CU opina:

Lo que representa para mí la UNAM es muy complejo. Una vez platicando con varias personas dijimos, para mí lo que significa la UNAM es como mi casa, desde que llegue a estudiar en 1979 para mí se convirtió en mi segunda casa, porque era tanto tiempo de traslado que prefería pasar la mayor cantidad de tiempo aquí [...] Como es mi casa estoy contento, me gusta (CEM1).

Este actor universitario tiene más de veinte años de pertenecer a la institución y con el paso de los años, se ha ganado el título de segunda casa por la pertenencia en la misma. Más que un empleo o una escuela, la UNAM es el medio donde se desenvuelve, se ha desarrollado profesionalmente, tiene relaciones afectivas. Es el lugar en el que comparte con compañeros y amigos que también pertenecen a esa familia o comunidad universitaria. La UNAM como segunda casa es el espacio en el que se siente confianza y produce emociones gratificantes para este actor. Esta relación entre Universidad y el ámbito familiar, también, es percibido por un profesor de economía de la ENEP-Aragón:

Para mí la UNAM significa así como una especie de necesidad [...] Yo me siento arado a la UNAM, un

La UNAM y sus actores

vínculo como familiar, un vínculo como una atmósfera que me hace sentir bien, que me hace vivir de otra manera, me hace sentir mejor. Yo, trabajo por las mañanas en la Escuela Secundaria Técnica, pero ahí soy otro. Soy otro personaje cuando estoy en la UNAM, cuando me vengo para acá, el hecho de sentir la presencia, sentirme junto a la presencia de los alumnos, las alumnas, el aula, la UNAM. Además, cuando otros nos remarcan que somos profesores de la UNAM me hace sentir una cosa especial, me hace sentir como que estoy en una espacio privilegiado (AEM1).

Este testimonio es muy significativo, para este profesor su empleo está en una Escuela Secundaria por las mañanas, su necesidad, su recreación la tiene en las tardes dando clases en la Universidad. Vincula a esta última como su familia por la interacción que tiene con la comunidad universitaria, lo que traduce como una necesidad, en otras palabras, como un requerimiento para sentirse pleno. Esta pertenencia a la comunidad universitaria, se interpreta como prestigio, exclusividad, privilegio porque no todos los profesores pueden ser de la UNAM.

Sin duda esta pertenencia a la comunidad genera lazos afectivos, como lo menciona un estudiante de pedagogía de la ENEP-Aragón:

Son profesores con los que de alguna manera se establece un lazo afectivo, y este lazo afectivo implica, también, un lazo afectivo con la UNAM (APE1).

Para este estudiante, la UNAM es muy importante, en relación con el cariño que tiene hacia los profesores, hacia los alumnos, incluso al campo de conocimiento. Más que ser una institución importante por su prestigio, por su labor en cuanto a difusión cultural, en los testimonios de este apartado resalta el cariño, la relación entre la UNAM y la casa, con el lazo familiar.

Esta relación de los entrevistado con la denominación común a la UNAM como Máxima Casa de Estudios, implica que es la institución más grande e importante en su género, esto es, de la Universidades Mexicanas. Los universitarios, al hablar de casa de estudios hacen alusión a los conocimientos que construye, brinda y difunde la Universidad, a su prestigio académico, a la formación de profesionales, a su labor en investigación y su infraestructura. Pero también se refieren a las interacciones entre los miembros de la comunidad universitaria, que trascienden más allá de una relación profesional, representándola en un aspecto familiar.

La familia universitaria se compone de ese afecto y cariño con el grupo de estudiantes y académicos que tienen una característica en común: la pertenencia a la Universidad. Esos lazos afectivos, el reconocimiento de la institución, su trayectoria histórica se sedimentan en los actores, quienes representan a la UNAM como Máxima Casa de Estudios, como el segundo hogar. Esto es, el centro de reunión de los universitarios, las mejores atenciones, valores, conocimientos se proporcionan y aprenden en el hogar, en la Universidad.

Esta representación social es positiva, porque resalta las fortalezas de la UNAM que desembocan en los actores como la mejor institución de educación superior. Esta representación es producto de la historia de la Universidad y su estrecha relación con la sociedad mexicana.

Es la representación social se sedimenta en dos elementos importantes: la historia de la Universidad -particularmente de las décadas de los años cuarenta y cincuenta- y los productos de la misma (docencia, investigación, formación de intelectuales y políticos). Ambos tuvieron origen en un periodo de restablecimiento de relaciones entre el Estado y la Universidad, en consecuencia mayores recursos económicos, contratación de egresados y reconocimiento social.

En esta investigación, conocer la representación de la UNAM como segunda casa permite conocer el significado que los entrevistados le asignan a la Universidad. Pero devela la pertinencia a un grupo en particular, los universitarios de la UNAM. Al respecto Güemes (2002: 37): "se trata de entidades relacionadas que se presentan como totalidades [...] Dichas entidades relacionales están constituidas por individuos vinculados entre sí por un común sentimiento de pertinencia, lo que implica, como se ha visto, compartir un núcleo simbólico y representaciones sociales por lo mismo, una orientación común a la acción".

Así una identidad grupal da sentido a las acciones de los sujetos y tienen un valor positivo o negativo, de inferioridad o superioridad con respecto a otros grupos. En la representación social la UNAM como segunda casa, los universitarios tienen un valor positivo sobre su intuición al considerarla superior a otras universidades ("es la universidad más importante de México") de la cual egresan los intelectuales, investigadores y políticos mexicanos. Esta representación manifiesta una actitud de superioridad con respecto a otras comunidades universitarias. Además, esta representación muestra la identidad de los universitarios con la institución. Según Ibáñez (1988) al compartir los miembros de un grupo representaciones sociales se constituye la identidad grupal. Ya que este último se define en función de sus diferencias con otros grupos

CAPÍTULO 4

LO QUE LOS OTROS PIENSAN DE LA UNAM: UNA REPRESENTACIÓN COMPARTIDA

En el capítulo anterior se analizó la representación positiva sobre la UNAM; que resaltó las fortalezas de la institución. Por ejemplo, para los entrevistados la unam es la única institución en su género y la mejor del país. Sin embargo, los entrevistados tienen una actitud positiva sobre lo que opina la sociedad acerca de la unam, la cual se analizará en este capítulo.

Ya que el contexto es un elemento importante en la constitución de representaciones sociales es importante mencionar que, las entrevistas fueron realizadas meses después de la huelga de 1999-2000. Sin duda, esta representación se conformó a partir de todos los acontecimientos durante y después del conflicto. Al analizar las entrevistas, los universitarios manifestaron que la sociedad tenía una mala imagen de la UNAM y de su comunidad, debido a los conflictos generados durante la huelga. A partir de lo anterior, se identificaron tres categorías que componen la representación:

1. La primera categoría es de información, los entrevistados refieren que la sociedad tiene una mala opinión de la UNAM a partir de la información que tuvieron por medio de conocidos o medios de comunicación. En las entrevistas se manifiestan una gran atención a los adjetivos que les asignan la sociedad a los universitarios, por ejemplo: porros, grillos, revoltosos. Según los testimonios esta ha sido una actitud segregativa de la sociedad para con la Universidad, lo que provocó la falta de empleo y miedo a los egresados de la UNAM.
2. La segunda categoría es el campo de representación, los entrevistados reconocieron que la mala imagen de la UNAM fue causada por los medios de comunicación. Afirmaron que más que informar, los medios de comunicación no estu-

vieron de acuerdo con el movimiento de huelga, en consecuencia se dedicaron a presentar una mirada parcial del conflicto, no informaron adecuadamente sobre las negociaciones de la huelga y desprestigiaron a la Universidad. Este momento se caracteriza porque los entrevistados señalan a los responsables de difundir una mala imagen de la UNAM.

3. La tercera categoría corresponde a la actitud que toman los universitarios que es la recuperación del prestigio. Los entrevistados asumen una actitud positiva, ya que, según ellos, con el trabajo de profesores y alumnos, la producción de conocimiento y la trayectoria de sus egresados, la UNAM continuará siendo la institución de educación superior más importante del país, con trascendencia internacional. En este momento los entrevistados señalan que es necesario salvaguardar la buena imagen y prestigio de la UNAM.

En el presente capítulo se analiza esta representación social, es decir, lo que los universitarios creen que la sociedad opina sobre la UNAM. En el primer apartado se revisa por qué es importante el pensamiento del *Otro* en la realidad social del sujeto. Posteriormente, se analiza de manera breve el contexto de la huelga universitaria de 1999-2000. Por último, se estudian las tres categorías de las que se compone la representación social.

El Otro para el actor

Para satisfacer sus necesidades básicas, los seres humanos requieren interactuar con sus semejantes. De aquí deriva la relación humana dentro de la vida cotidiana, que tiene diferentes expresiones mediante el vínculo con *el Otro* que es mi cercano y con el cual se comparte el mundo vital. Los gustos, las orientaciones específicas sobre algo o alguien pueden ser similares, cercanas y hasta diferentes, empero se comparte un mundo. En estas situaciones hay cercanía, similitud o diferencia con respecto a algo o a alguien. Está, también, la relación humana con *los Otros*, con aquellos que comparten otro mundo y de los cuales se marca una diferencia y se limita un territorio vital.

Los Otros son distintos, no están en este territorio pero opinan sobre él. En consecuencia el pensamiento del *Otro* es importante. Así, la aceptación del sujeto en un grupo es una necesidad porque no se puede vivir alejado de ésta. Un sujeto difícilmente puede ignorar lo que los *Otros* piensa sobre él, ya sea

bueno o malo, dado que es la aprobación, su pase de entrada o salida a un grupo, o bien la diferencia entre un grupo y otro.

Cuando el ser humano conoce *al Otro* y todo lo que éste involucra -como su pensamiento y su organización distinta a las de él- su percepción del mundo y la organización de la vida cotidiana pueden cambiar. Schutz (1995: 1981) señala que:

Los objetos ya no están definidos exclusivamente por distancias mesurables desde mi posición, sino también desde la suya; sus propiedades, para ser objetivas, deben persistir tanto desde su punto de vista como desde el mío. En resumen, percibo los objetos como no sólo son percibidos por mí, sino también percibidos por él, el *Otro*.

El sujeto al entrar en interacción con *el Otro*, reconoce otras percepciones de la realidad, otra jerarquía de valores, otras actitudes. Además, no sólo conoce el orden que tiene *el Otro*, si no también, lo que el otro percibe de manera favorable o desfavorable. Con esto, el sujeto pierde posibilidades de dominio de la situación, porque *el Otro* se conforma como una subjetividad, con sus propias representaciones, pensamientos, imágenes y reacciona con relación a sus pensamientos, o representaciones; tales reacciones pueden ser de miedo, orgullo, vergüenza, enojo.

Es evidente que la relación con *el Otro*, se encuentra cargada de subjetividad, Berger y Luckmann mencionan que "puedo pensar que el *Otro* se sonríe cuando en realidad está haciendo una mueca" (2001: 47). Así, las acciones del *Otro* quizá son interpretadas por el sujeto de manera errónea. Dependiendo del lugar que ocupa la persona y su historia de vida, le atribuye un sentido a las acciones del *Otro*. Cuando se interpreta una acción *del Otro* es sólo una aproximación. En la vida cotidiana, se ve lo que quiere ver, se escucha lo que se quiere escuchar, esto es, cada persona tiene sus propias significaciones con respecto a la realidad.

Finalmente, el sujeto elabora representaciones sobre lo que piensa *el Otro*, es decir, no es el pensamiento exacto el que conoce el sujeto, por el contrario, toma lo que considera importante (del *Otro*) y lo incorpora a su pensamiento. En palabras de Jodelet (1986: 473) las representaciones sociales son:

La actividad mental desplegada por los individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. Lo social interviene ahí de varias maneras: a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y grupos; a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; a través de los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas.

Las representaciones sociales son acerca de cosas, acciones, hechos o personas, en esta investigación, se encontró que los universitarios elaboraron una representación con respecto a lo que la sociedad (*el Otro*) piensa de la UNAM. Durante la huelga de 1999-2000, políticos, intelectuales, medios de comunicación externaron diversas opiniones con respecto a la UNAM. Esto fue percibido por los entrevistados y los llevó a elaborar una representación acerca de lo que piensa la sociedad de la UNAM. Sin duda en la constitución de esta representación contribuyeron en gran medida las opiniones que generó el movimiento de huelga en la sociedad mexicana.

La huelga: breve contexto

Para comprender la representación social de los entrevistados es necesario conocer el contexto en el cual se desarrollaron. La huelga que tuvo la UNAM de abril 1999 a febrero de 2000, fue un hecho complejo, que hasta la fecha es difícil de explicar. Dentro del mismo movimiento estudiantil se registraron conflictos internos, los medios de comunicación tomaron partido, por que es difícil contar con una visión amplia y objetiva del movimiento de huelga.

A principios de 1999 el rector de la UNAM Francisco Barnés de Castro propuso, ante el Consejo Universitario, modificaciones al Reglamento General de Pagos con el fin de incrementar las cuotas escolares. Ante esta decisión, los estudiantes universitarios se manifestaron en contra y se constituyó la Asamblea Estudiantil Universitaria, realizando un paro de actividades por 24 de horas el 11 de marzo del mismo año. El día 15 de marzo, el Consejo Universitario aprobó la modificación a las cuotas universitarias, pero por una cantidad menor que la propuesta por el rector. Estas modificaciones al Reglamento consistían en que:

- Las familias de estudiantes cuyo ingreso económico fuera superior a cuatro salarios mínimos (SM), pagaría 15 veces el SM al semestre por alumno de bachillerato y; 20 veces el SM al semestre por alumno de licenciatura.
- Las familias que tuvieran dos o más hijos inscritos en la UNAM y su ingreso fuera entre cuatro y ocho veces el SM se les otorgaría un 50% en el pago de la cuota semestral al segundo hijo y a los siguientes se les exentaría del pago (Gaceta UNAM, 15 de febrero 1999, Ibarra, 1999).

Mendoza (2001: 198) señala que “el rechazo fue inmediato: a la oposición por parte de la comunidad universitaria al contenido de las reformas (la elevación de cuotas) se sumó el cuestionamiento de la legitimidad de los órganos de gobierno de la Universidad”.

A partir de ese momento se incrementaron las manifestaciones en contra de las modificaciones al Reglamento General de Pagos. El 20 de abril la Asamblea Estudiantil Universitaria se transformó en el Consejo General de Huelga (CGH) y presentó un pliego petitorio que, hasta que no fuera cumplido la UNAM estaría en huelga. Las peticiones fueron:

- Anulación de las modificaciones al Reglamento General de Pagos.
- Derogación de las modificaciones al pase automático y permanencia en la UNAM.³⁴
- Derogación de las demandas legales que interpuso la UNAM a algunos participantes del movimiento.
- Realización de una reforma universitaria.
- Modificación al calendario escolar por el tiempo que durara la huelga.
- Cancelación de la relación entre la UNAM y el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL)(Mendoza, 2001).

La huelga estudiantil se sostuvo durante más de nueve meses, debido a problemas de negociación entre el CGH y las autoridades universitarias. En mayo de 1999 se creó la Comisión de Encuentro integrada por diez directores de Escuelas, Facultades e Institutos de Investigación, así como académicos. Las reuniones entre ambos órganos fueron difíciles, ya que la Comisión no tenía carácter resolutivo. El 7 de julio el Consejo Universitario aprobó modificar el

³⁴ Desde 1966 se estableció el pase reglamentario (conocido como *pase automático*) de los estudiantes de bachillerato de la UNAM para estudios de licenciatura en la misma institución. A partir del 9 de junio de 1997 se modificó el Reglamento General de Inscripciones. En este último, los aspirantes de licenciatura eran seleccionados sin hacer examen, de ingreso si habían concluido los estudios de bachillerato en la UNAM en un máximo de cuatro años con un promedio mínimo de siete. Los alumnos que finalizaron sus estudios de bachillerato en la UNAM en un plazo mayor a cuatro años tendrían que hacer un concurso de selección. Véase José Manuel Covarrubias y Fernando Jiménez (2001), “La UNAM y el pase reglamentado”, en Javier Mendoza, Pablo Latapí y Roberto Rodríguez (coord.), *La UNAM. El debate pendiente*, México, UNAM-CESU/Plaza y Valdés.

Reglamento General de Pagos, para que las aportaciones fueran voluntarias, cancelar las demandas jurídicas a participantes del movimiento estudiantil, hacer ajustes al semestre en transcurso y discutir en un espacio propio los problemas de la Universidad. El CGH manifestó que estas decisiones no resolvían el conflicto y que la huelga continuaría. En ese momento el movimiento estudiantil se dividió en dos grupos: el de los *moderados* que querían una negociación con las autoridades y; el otro grupo, conocido como los *ultras*, que se negaban al levantamiento de la huelga (Mendoza, 2001).

El 12 de noviembre renunció a la rectoría el Dr. Francisco Barnés y como nuevo rector se designó a el Dr. Juan Ramón de la Fuente. Éste, convocó a un plebiscito para que la comunidad universitaria opinara sí se debía o no continuar con la huelga. La votación se llevó a cabo el 20 de enero del año 2000 en 870 casillas, participaron 150 mil universitarios de los cuales el 87% se manifestó en favor del levantamiento de la huelga y el 8% estuvo en desacuerdo (Avilés y Garduño, 2000). Por su parte el CGH, realizó un plebiscito para que la población en general decidiera el levantamiento o continuación de la huelga. Según sus datos votaron 120 mil universitarios y 500 mil ciudadanos, la mayoría opinó estar en favor de la huelga (Mendoza, 2001).

Ante los resultados del plebiscito organizado por las autoridades, rectoría hizo un llamado a que se abriera la Universidad y que realizar un Congreso Universitario para la reforma de la UNAM. Al respecto, el CGH manifestó que ese plebiscito fue un fraude y por lo tanto no representaba los intereses de los universitarios (Avilés, 2000).

El primero de febrero del 2000 se registró un conato de violencia en la Escuela Nacional Preparatoria número 3 entre estudiantes, trabajadores universitarios, personal de auxilio UNAM y civiles, por lo que tuvo que intervenir la Policía Federal Preventiva (PFP) (Castillo y Muñoz, 2000). Lo que generó un clima de violencia, el CGH condenó la entrada de la Policía a la Preparatoria número 3. Días después, el 6 de febrero, la PFP ocupó las instalaciones universitarias, por órdenes del presidente Zedillo, quien en un discurso señaló que: "los esfuerzos por lograr una solución únicamente por parte de los universitarios habían llegado a su límite, y resultaba indispensable complementarlos con la aplicación de la ley" (Zedillo, 2000).

Con la entrada de la PFP a Ciudad Universitaria se detuvo a más de 600 estudiantes y a 175 líderes del movimiento se les aprendió por daño en propiedad ajena, sabotaje, motín, despojo y terrorismo. Los líderes más destacados del

Cuadro 4
¿Cómo califica la actuación de...?

<i>Actores involucrados</i>	<i>Actitud adecuada</i>	<i>Actitud inadecuada</i>
Los estudiantes en paro	16%	73%
El Consejo Universitario	44%	47%
El rector Juan Ramón de la Fuente	49%	32%
El presidente Zedillo	27%	58%
El gobierno del D.F.	31%	52%

Fuente: Roy Campos Esquerria (2000), "UNAM: el asalto a la razón", en Educación 2001, Vol. 5, Núm. 57, pp. 25-30.

CGH fueron llevados al Reclusorio Norte (Mendoza, 2001). Fue así como se levantó la huelga de casi nueve meses, poco a poco se abrieron escuelas, facultades e institutos. Sin embargo, ya en actividades normales, en la Universidad continuaron los conflictos internos entre autoridades y activistas.

Al ser la huelga un hecho complejo, los medios de comunicación, políticos, intelectuales y la sociedad tuvieron una impresión diferente del conflicto. En palabras de Casanova (2001: 320):

En ese marco, la contienda política vinculada con el proceso electoral para la presidencia de la República motivó que los propios candidatos cuestionaran en diferentes momentos para apoyar o cuestionar el conflicto [universitario]. Además, quienes generaron opiniones devinieron en forma casi inevitable en protagonistas y actores. De tal suerte, políticos, intelectuales, representantes del poder económico, medios, organizaciones no gubernamentales y aun la Iglesia se vieron complenidos, por la propia dinámica del conflicto, a tomar posición, aumentando con ello su complejidad.

Durante la huelga universitaria y posteriormente a ésta, se dieron muchas opiniones positivas y negativas hacia la UNAM, su comunidad y específicamente al CGH.³⁵ Lo cual llevo a que se tuvieran diversos puntos de vista sobre la huelga, los universitarios y la universidad misma. Estas opiniones hicieron que el movimiento se complejizará. Por ejemplo, en una encuesta realizada a la población del Distrito Federal (D.F.), la sociedad opinó que el gobierno del presidente Zedillo, el Consejo Universitario, el Gobierno del D.F. y los estudiantes en paro tuvieron una actitud inadecuada para la solución del conflicto (véase cuadro 4).

En el cuadro 4 se puede ver que la sociedad se formó una opinión con respecto a las acciones que realizaron los actores involucrados en el conflicto. Un dato curioso es que, los encuestados consideraron que el gobierno del D.F. fue responsable del conflicto, cuando esta instancia no tiene responsabilidad legal o política sobre la UNAM. El rector Juan Ramón de la Fuente, tuvo opiniones favorables por su actuación en la huelga. En contraste, los estudiantes en paro fueron calificados con una actitud inadecuada. Sin duda estas opiniones afectaron la imagen de los universitarios.

Durante los meses de la huelga, los medios de comunicación tuvieron un papel importante. Ya que, en sus informaciones aportaron juicios de valor hacia los universitarios y concretamente al CGH. Al respecto Monsiváis señala (2001: 418):

³⁵ Véase Guillermo Sheridan (2000), *Allá en el campus grande*, México, Tusquets. Nelia Tello Peón (et al.) (coord.) (2000), *Deslinde. La UNAM a debate*, México, Cal y arena.

“En los noticiarios se prodigan señalamientos de la condición vandálica de los jóvenes y se identifica con frecuencia al partidario de la *huelga con porro* [...] esto alienta el desastre. La distorsión informativa deforma, ridiculiza o calumnia los argumentos opositores”.

Los medios masivos en sus espacios informativos otorgaron tiempo considerable a la huelga universitaria, a los líderes del CGH, a los conflictos en las asambleas de huelga. Esto fue percibido por los universitarios, quienes elaboraron una representación social acerca de lo que la sociedad piensa sobre la UNAM.³⁶

**Primera categoría:
el desprestigio. Porros y grillos los de la UNAM**

La UNAM al ser una de las primeras instituciones de educación superior en el país, así como su destacada trayectoria en docencia, investigación y difusión cultural la ha llevado a tener un prestigio ante la sociedad. Sin embargo, los actores entrevistados señalaron que a partir del movimiento de huelga de 1999-2000, la Universidad quedó desprestigiada, principalmente por los medios de comunicación y esto llevó a que se tuviera una mala opinión de los universitarios. La imagen que se transmitió asociaba a los estudiantes como grillos, porros, revoltosos y terroristas, entre otros calificativos. En las entrevistas resaltan adjetivos para referirse a los estudiantes: “a la UNAM la asocian con grilleros, con revoltosos, con porros, con rateros” (APE2), “puras huelgas, muchos grillos, no hay clases” (ASM2).

Poco se sabe de manera formal sobre el significado de grillo, porro, revoltosos. Es importante revisar los significados de los adjetivos empleados por los entrevistados, porque dará cuenta del sentido la representación social que se analiza.

En el lenguaje coloquial mexicano *grillo* (Lara, 1996: 469) es “la persona que se dedica a la murmuración y el chisme, tratando obtener ventajas políticas, o de dañar a otras cuando está en juego un puesto importante en una sociedad o empresa”. Un grillo es por lo tanto considerado una persona deshonesta que hará lo imposible por logra su objetivo, es decir, obtener un puesto político. Al revisar, la palabra grilla también tiene una relación con la política. Para Lara (1996: 469) es el “ambiente de murmuración, chismes y calumnias, que se producen en círculos políticos, sindicales y empresariales, debido a los intentos de varios de sus participantes por sacar ventajas personales y obstaculizar a sus rivales”.

Los vínculos entre grilla y política son evidentes, en la actualidad la figura de político se encuentra devaluada ante la sociedad mexicana, porque se considera que el político vive de la política no para la política (Weber, 2000). En palabras de Luis Guzmán (1995: 225) “a diferencia de los políticos de otros países, la mayoría de los políticos mexicanos sólo concibe una manera de ejercer su oficio: el uso del poder [...] esto no se debe a maldad o ambición –sería injusto y torpe asegurarlo–, sino más bien a la estrechez de aptitudes que por lo común lo caracteriza”. Para la sociedad un político es aquel que utiliza su poder en beneficio propio. Muchos de los políticos del país, han egresado de la UNAM, pero este personaje de la vida pública se ha ido desvirtuando por los cambios que ha enfrentado el país.

El que la mayoría de los presidentes egresaran de la UNAM, fue un factor de prestigio para la institución. En la actualidad, la sociedad afirma que la institución forma grillos, es decir los estudiantes sólo se dedican a la política. Al respecto Lomnitz (1989: 50) señala que “los políticos tienden a convertirse en activistas y líderes en el partido oficial o en los grupos de oposición. La Universidad [UNAM] se ha convertido en un laboratorio o escuela de entrenamiento para políticos, en donde los elementos de solución de conflictos, lucha ideológica y compromisos se enseñan en un nivel práctica”. Un grillo va estar ocupado en organizar una marcha, exigir sus derechos, asistir a alguna asamblea, deja de lado sus estudios profesionales para dedicarse a la política.

La connotación de porro tiene sus orígenes desde hace más de cincuenta años. En México, a partir de 1950 el fútbol americano se convirtió en un deporte popular para los estudiantes universitarios. El partido llamado “clásico” entre la UNAM y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), atrajo la atención de los estudiantes de ambas instituciones, por las rivalidades que había entre ellos. En estos eventos los grupos de aficionados se organizaban en porras; con el tiempo, éstos se conformaron sólo por hombres, se caracterizaron por sus peleas con otros grupos rivales y comenzaron a conocerse como porros (Lomnitz, 1989). Poco a poco los porros se incorporaban en las discusiones estudiantiles para interrumpirlas, o bien para causar brotes violentos en las preparatorias de la UNAM. Los funcionarios de las preparatorias, identificaban a los porros como estudiantes que violentaban el ambiente universitario. Durante la huelga estudiantil de 1966, estudiantes huelguistas obligaron al rector Chávez a firmar su renuncia (Domínguez, 2001; Mendoza, 2001), algunos autores señalan que dichos estudiantes eran porros pagados por un funcionario importante del gobierno (Lomnitz, 1989). Posteriormente, los porros se infiltraron en las asam-

bleas del movimiento estudiantil de 1968 para generar confusión en la organización. Según Lomnitz (1989: 50) “los porros representan de alguna manera un camino sin porvenir, pero de suma importancia, ya que expresa la necesidad de controlar a la ideología de la clase burocrática en surgimiento [...] Esta nueva clase tiende a dominar la sociedad teniendo como base justamente su capacidad para manejar símbolos [...] los porros se especializan en el negocio del miedo como un medio de control social”. Sería difícil dar una caracterización de un porro, porque es una figura que ha cambiado con el paso del tiempo desde que surgió. En la actualidad al porro, se le asocia con violencia (golpes, agresiones verbales) para conseguir determinados objetivos como organizar una porra deportiva, provocar tentativas de violencia o desestabilizar asambleas.

Otro de los adjetivos dados a los estudiantes de la UNAM es el de revoltosos, Krauze menciona que “los contingentes de la huelga son una tribu revoltosa: sus actos son espontáneos, derriban bardas en los conciertos de rock, mientan madres en los juegos de los Pumas echan relajo contestatario” (1999: 26). Se puede considerar que un estudiante revoltoso es aquel que, por su energía juvenil, realiza actos de protesta por cualquier causa sea por un partido, un concierto, un acto político, una manifestación ecológica mediante gritos, porras, consignas políticas. A un joven revoltoso le atrae compartir con sus compañeros cierto desorden, que no es aprobado socialmente porque para la sociedad un universitario va estudiar y todo lo que es ajeno a esto no es correcto.

El terrorista es uno de los términos más recientes para caracterizar a los estudiantes universitarios. Probablemente esto, se derive de que una de las causas legales por las que se detuvo a los activistas del movimiento de huelga fue por terrorismo. Para Lara (1996: 865) el terrorismo es “un recurso violento, absoluto e indiscriminado con que alguien o alguna institución busca imponer sus creencias o sus objetivos a los demás”. El terrorismo es infundir miedo, pánico mediante la violencia directa o psicológica. En la actualidad este término ha adquirido un peso muy importante debido a los actos ocurridos en Estados Unidos el 11 de septiembre de 2001. Es importante destacar que el terrorismo se agrupa en asociaciones, sin embargo en la actualidad no se ha dado a conocer algún grupo terrorista organizado o constituido por estudiantes de la UNAM.

Estos adjetivos para nombrar a los universitarios se caracterizan por ser negativos. Algunos de ellos, muy arraigados en el lenguaje universitario como grillos o porros; algunos más violentos como revoltosos, otros muy vanguardistas como terroristas. Tales adjetivos han sido percibidos por los actores entrevistados. El siguiente testimonio es ilustrativo:

Ahorita yo creo que [...] y si te ves lo de la huelga, yo siento que está muy perdido porque la gente le tiene miedo a la UNAM. Porque la asocian con grilleros, con revoltosos, con porros, con rateros. Entonces como que la gente está muy atemorizada, pues tienen miedo de que sus hijos pueden entrar aquí y convertirse en unos terroristas (Estudiante de pedagogía de la ENEP-Aragón, APE2).

Para este estudiante, a la Universidad se le vincula con grillos, revoltosos, porros, terroristas, lo cual ha llevado a que la sociedad le tenga miedo. Parece que quien ingresa a la UNAM automáticamente se transforma en un líder político, en un guerrillero o porro. La Universidad forma a éstos, lo que generan temor en la institución. Esta figura de grillo, porro o revoltoso tiene su origen relacionado con familias de bajos ingresos económicos. Un estudiante de economía de la ENEP-Aragón aclara:

Se maneja mucho, por ejemplo que en el caso de la UNAM se origina con mucha gente de bajo nivel económico y social, gente de la Universidad que crea problemas, conflictos políticos esas cosas, es la idea que se tiene (AEE1).

Probablemente el que la UNAM sea una institución pública ha creado una imagen de que asisten estudiantes de bajo nivel económico. Generalmente, se asocia un nivel económico bajo con personas violentas. Para el estudiante la sociedad tiene esta idea de los alumnos de la UNAM y se atribuye que esa fue la causa del conflicto, lo que desmeritó el prestigio de la institución. En consecuencia, a la huelga se le consideró como un hito que afectó el prestigio de la UNAM. Los siguientes testimonios son ilustrativos:

Antes nos querían poner en un pedestal y ahora por el cotorreo de la huelga como que nos ven como el patito feo, como apestados en pocas palabras (Estudiante de sociología de la ENEP-Aragón, ASE1).

La relación UNAM-sociedad está un poquito desquebrajada por lo mismo de la huelga, no se ha restablecido completamente la relación. Pero anteriormente creo que era buena, muy buena (Estudiante de pedagogía de la ENEP-Aragón, APE3).

La UNAM ocupaba, para los entrevistados, un lugar privilegiado en la socie-

dad, como lo indican las entrevistas, en un pedestal, un lugar por lo alto de la sociedad. Con el conflicto universitario, este prestigio se perdió y se convirtió en un argumento para que la sociedad afirmara "los estudiantes de la UNAM no son buenos, son conflictivos y revoltosos". Los siguientes testimonio son significativos:

La huelga fue un episodio más de la Universidad, que no sé si tenía o tiene que pasar y dudo que no pase más, porque me dijeron que "aquel que es estudiante pero que no es comunista y no es ateo es un pobre pendejo" [...] eres estudiante y vas descubriendo cosas. Es por eso que estas en contra del sistema (Estudiante de sociología de la ENEP-Aragón, ASE1).

En el sentido de decir a tu hijo: oye estudia en la UNAM, ya hay ese miedo, ese temor, esa angustia de no querer que sus hijos caigan en lo mismo, porque a lo mejor no saben como estuvo el problema (Estudiante de pedagogía de la ENEP-Aragón, APE2).

Los conocimientos que brinda la Universidad permiten que la realidad se analice de una manera racional. Lo que conlleva a que los universitarios exijan sus derechos. Esta cualidad, que brinda la institución, no es valorada por la sociedad por el contrario es causa de temor. Al respecto un profesor de economía de la ENEP- Aragón señala:

Los muchachos del CGH están como estigmatizados [...] y en el CGH estuvieron participando excelentes alumnos, digo con nueve de calificación, algunos incluso becados, buenos alumnos, muy participativos, muy críticos, muy cumplidos, muy disciplinados en el trabajo. Habíamos abonado bien, para tener gente no sólo buena académicamente sino crítica, participativa, socialmente, inconforme, rebelde incluso, pero con fundamento (AEM1).

A los miembros del CGH se les calificó de flojos y revoltosos ante la sociedad. Pero este maestro aclara que, los integrantes del CGH, tienen una buena trayectoria académica y son críticos, participativos y disciplinados; destacaron por exigir sus derechos y sus deseos de transformar a la sociedad. Característica de los estudiantes no fue reconocida por la sociedad. Más adelante el mismo profesor señala:

Era una cosa muy común oír hablar, de referirse a los cegecheros como gente huevona, irrespon-

sable que no quiere estudiar, que solo quiere el ruido, el escándalo por el escándalo mismo, cosas así, hay prejuicio, hay cliché (AEM1).

En consecuencia, la sociedad se formó una imagen caricaturesca de los miembros del CGH, de revoltosos, porros, grillos que no estudian y el movimiento es un pretexto para pasar el rato. Para profesores y estudiantes, existe un desconocimiento de cómo realmente son los estudiantes que dirigieron la huelga de 1999. Para el profesor son fruto de la crítica, la disciplina y lucha que se les transmitió en el salón de clases. Una estudiante de CU opina:

Antes de la huelga yo sentía que estaba muy bien, que estábamos, como que tomando un buen lugar dentro de la sociedad, que se nos veía como la Máxima Casa de Estudios. La UNAM estaba preparando a gente que sirviera a esta sociedad, que pudiera ayudarlo a desarrollarse. Después de la huelga como que se rompió un poquito esa relación. No sé, ahora somos así como los que estamos formando a los grilleros, no sé a los que están en contra de todo (CPE1).

En este testimonio prevalece, por parte de la estudiante, el privilegio por pertenecer a la UNAM. Se asigna un peso muy importante el sentido de Máxima Casa de Estudios, dado que es una institución que promueve la movilidad social y brinda desarrollo al país; sin embargo, estas cualidades se deterioraron por la huelga. Es muy interesante que para esta estudiante la UNAM un día formaba profesionales y al siguiente grillos. De un momento a otro la Universidad perdió su prestigio ante la sociedad, esta es la representación de los actores entrevistados. Los siguientes testimonios son ilustrativos:

En términos de imagen mucha gente dice no voy a la Universidad porque puras huelgas, muchos grillos, no hay clases, no hay preparación, no me ofrece mucho futuro (Maestro de sociología de la ENEP-Aragón ASM2.)

Nos tocó de por sí el paro, que mucha gente [...] al menos mi Papá me decía te pago una particular y ya salte de ahí porque va para largo (Estudiante de economía de la ENEP-Aragón, AEE2).

Los actores entrevistados perciben que para la sociedad la UNAM ya no ofrece oportunidades de estudio, ni de movilidad social, es mejor asistir a otra

institución. En consecuencia, los universitarios transmiten molestia por lo que se piensa de la institución. Una profesora de pedagogía de CU comenta:

Creo que el movimiento fue apabullante para la Universidad, fue un gran deterioro en todos los ámbitos desde el académico, el estudiantil, el social. Evidentemente, el reflejo de la Universidad ante la sociedad fue anulado. Fue un movimiento que marcó en un sentido negativo a la propia Universidad y, que bueno, basta con recordar como nos sentíamos los universitarios durante tantos meses, fue apabullante (CPM2).

Los universitarios percibieron que con la huelga se estaba dañando la Universidad pero sobre todo el aspecto académico y estudiantil. El conflicto dejó importantes huellas que se han sedimentado en los actores, una estudiante de pedagogía de CU relata:

Hubo oportunidad de tener un puesto de planta, la razón por la cual no me lo dieron fue por esa, porque era de la UNAM, entonces en ese momento enfrenté una realidad tan dura, tan difícil [...] en realidad me da miedo así como de llegar y tocar puertas y decir: hola soy de la UNAM, me da pánico, me da terror (CPE1).

Según esta estudiante, la imagen que se socializa en los medios laborales sobre la UNAM no le ha permitido desenvolverse profesionalmente. Probablemente no obtuvo el trabajo que deseaba por otras causas (por ejemplo crisis económica), sin embargo la estudiante percibe que su rechazo fue por ser de la egresada UNAM y por lo que se piensa de la institución a partir de conflicto. Un profesor de economía habla del ánimo de la comunidad universitaria ocasionado por el conflicto:

Habría que hablar de los alumnos antes de la huelga y después de la huelga. Quiénes eran nuestros alumnos antes de la huelga y quiénes después de la huelga. Tan pronto volvimos de la huelga se respiraba una especie de una atmósfera como de cansancio, de hastío, los rostros de los muchachos manifestaban eso hastío, cansancio, decepción en algunos casos se podía leer, se podía sentir una especie de decepción. Creo que son las emociones que nosotros mismos sentimos como profesores (AEM1).

Los estudiantes y profesores, con la huelga experimentaron decepciones,

cansancio, enojo, miedo por lo que se habló de los universitarios. La opinión de la sociedad, piensan los entrevistados, se debe a el comportamiento de algunos de los miembros de la comunidad. Así, la Universidad ha perdido su lugar como una de las principales instituciones que forma profesionales, investiga y difunde la cultura nacional. Pero, además, los actores manifiestan que la sociedad les teme a los universitarios, es como una enfermedad que contagia a las nuevas generaciones. Quien estudia en la UNAM se puede transformar desde un grillo hasta terrorista. Los actores reconocen que este desprestigio se debe a que los medios de comunicación ha tenido una influencia en la sociedad.

***Segunda categoría:
la imagen de la UNAM producto
de los medios de comunicación***

En la actualidad los medios masivos de comunicación tienen una influencia muy importante en la vida del ser humano, debido a múltiples factores, entre ellos que difunden información trascendente, coadyuvan a que la sociedad se forme una opinión con respecto a algún tema, hecho o producto comercial. En palabras de Farr (1986: 496) "es precisamente la comunicación de masas la que refleja, crea y transforma a las representaciones sociales, ordena la forma y al contrario de las conversaciones. Numerosas representaciones son sociales porque son transmitidas por los medios de comunicación".

Los medios de comunicación difunden información, que está a disposición de un gran número de personas. Tal información, el individuo la interpreta, la clasifica y toma una actitud al respecto. Esta interpretación se elabora en función de la historia de vida, la personalidad, la sociedad en la que vive el sujeto. Al asimilar la información el individuo la comparte con interlocutores como familia, amigos, conocidos, vecinos.

Así, los medios de comunicación cumplen un papel importante en la elaboración de representaciones sociales. Al respecto Moscovici y Marková (2003: 145) señalan "para mí la comunicación forma parte del estudio de las representaciones, porque las representaciones se generan en este proceso de comunicación y luego, por supuesto, se expresan a través del lenguaje". Es mediante los medios de comunicación, como los actores obtienen una parte de su informa-

ción que les sirve para elaborar representaciones sociales. En el trabajo de Moscovici (1979) *El psicoanálisis su imagen y su público*, se expone la representación de la sociedad francesa no sólo se elaboró a partir de la información de los libros científicos (el psicoanálisis), por el contrario la prensa tuvo un papel importante porque difundía muchos artículos sobre el tema. Incluso la misma prensa tenía una representación sobre el psicoanálisis, en relación con la postura de cada publicación, por ejemplo prensa comunista o católica.³⁷ Moscovici (1979) clasifica a los medios de comunicación, a partir de su contenido y la forma en que emitan los mensajes:

- a) Medios de difusión. Según Rouquette (1986: 642) “en nuestra sociedad, la difusión es el sistema de comunicación de masas más extendido. Aquí, la fuente no tiene como finalidad probada reforzar, influenciar o convencer, sino transmitir lo más ampliamente posible un contenido de interés general”. Estos medios no se dirigen a un grupo específico, por el contrario tratan de incluir a todos los grupos mediante la difusión de información que es interesante para la sociedad. Dejan de lado las diferencias sociales para presentarse como un medio necesario a toda la sociedad. Un ejemplo puede ser la información científica, técnica o histórica.
- b) Los medios de propagación. Estos medios, se dirigen a un grupo en particular, se caracteriza por brindar objetivos y valores específicos. Rouquette (1986: 643) señala que “la propagación no intenta imponer una opinión a sus receptores, sino que, más incitadora que imperativa, se limita a interpretar los fenómenos y situaciones, atribuyéndoles un sentido referido a las convicciones del grupo”. En este medio se resaltan las diferencias entre una acción y otra, o un pensamiento u otro, con el fin de que el sujeto reconsidere su opinión o toma de postura. Por ejemplo, en el trabajo de *el psicoanálisis su imagen y su público* (1979), cuando Moscovici analiza que la prensa católica no asumía una postura en favor o en contra, sólo se limitaba a señalar la compatibilidad o incompatibilidad de principios entre religión y psicoanálisis.
- c) Los medios de propaganda. A diferencia de la propagación, la propaganda centra su atención en fijar una postura específica ante un grupo social, de manera negativa o positiva. En palabras de Moscovici (1979: 287) “la propa-

³⁷ Véase Sergie Moscovici (1979), *op. cit.*, pp. 209-363. En este apartado Moscovici realizó un análisis de contenido sobre la prensa y los artículos que se publicaban acerca del psicoanálisis.

ganda es una forma de comunicación más [...] Sin embargo, la propaganda es más concreta, no se contenta con renovar la significación de un conocimiento sino que tiende a crearlo o reforzarlo. El universo está estrictamente dicotomizado". La propaganda generalmente se utiliza en un momento de conflicto, el medio de comunicación toma una postura de manera pública. Esta posición de los medios, conlleva a afirmar la identidad de un grupo (por ejemplo "los parista de la UNAM") y contribuye a la formación de una representación social sobre tal grupo. Una de las características de la propagación es que utilizan términos peyorativos para reafirmar a los grupos en contra ("los huelguistas", "los terroristas", "los delincuentes").

Durante la huelga de 1999-2000, los medios de comunicación fueron informativos, de propagación o propaganda. Además, como se ha señalado, numerosos personajes públicos expresaron su opinión, positiva o negativa, acerca del movimiento estudiantil. Los entrevistados refieren que ante la sociedad, la UNAM tiene una imagen de desprestigio que fue causada por la huelga, pero sobre todo por los medios de comunicación que fueron de propaganda porque se ocuparon en crear una imagen negativa de los universitarios. En consecuencia un maestro de sociología de la ENEP-Aragón opina:

Aquí tendríamos que señalar que los medios o que algunos medios, tanto televisión, prensa, radio, en algún momento parece que su objetivo era desacreditar al movimiento. En esta medida no fue el movimiento sino que la institución fue la que quedó mal (ASM2).

Para este maestro, los medios de comunicación estuvieron en desacuerdo con el movimiento de huelga, su objetivo fue desprestigiar al movimiento estudiantil y a sus integrantes. Sin embargo, las consecuencias, el desprestigio la sufrió la Universidad. Los siguientes testimonios son significativos:

Pero las campañas publicitarias decían que [los estudiantes universitarios] eran porros, que eran rateros, que terroristas, como que eso vino a fracturar mucho la relación que había con la sociedad (Estudiante de la ENEP-Aragón, APR2)

Con lo de la huelga dicen que disminuyó el prestigio de la Universidad, yo pienso que fue principalmente por los medios de comunicación (Estudiante de economía de CU, CEE1).

Para los actores universitarios, los medios de comunicación crearon una campaña publicitaria *ex profeso* para desacreditar a la UNAM, no obstante que la información acerca de la huelga mostró sólo una parte del movimiento estudiantil. Los siguientes testimonios son ilustrativos:

Se modificó de alguna manera la opinión que se tenía de la Universidad ante la sociedad por varios motivos, por la falta de información precisa de lo que sucedía, por las propias autoridades y los mecanismos de negociación que tuvieron (Maestra de pedagogía de CU, CPM2).

La Universidad se conoce en términos generales, pero no en términos particulares. Mucha de la manipulación que se hizo fue decir en el mejor de los casos medias verdades y esto manipuló mucho a la sociedad en su conjunto (Maestro de economía de CU, CEM3).

Para estos profesores, no se informó adecuadamente sobre la negociación entre autoridades y estudiantes, se brindó una visión parcial de los hechos, se habló de la UNAM de manera general, con lo que se ignoraron aspectos particulares de la huelga y la institución (como de las tareas académicas que realiza). Todo con el fin de distorsionar la verdad sobre el movimiento de huelga para formar una opinión específica en la sociedad.

Tercera categoría: la recuperación del prestigio

Según los entrevistados, el principal culpable del desprestigio en la UNAM durante los meses de huelga fueron los medios de comunicación como producto de la publicidad. La sociedad desconoce las tareas académicas y problemas que tiene la UNAM. Pero, a pesar de la representación que tienen los entrevistados, existe un llamado a recuperar el prestigio.

Los universitarios reconocen que la Universidad está en la vanguardia como institución de educación superior. El siguiente testimonio es ilustrativo:

Cuando uno ve donde están los universitarios pues prácticamente están en todas partes, difícilmente hay empresas o instituciones donde no se tengan universitarios que egresaron de la UNAM [...] Los ejemplos recientes fue que esto sucedió con lo del volcán, la erupción de fin

de año, donde las predicciones en términos científicos, las explicaciones que hacían los científicos, las explicaciones que hacían los investigadores de la Universidad encargadas del volcán pues no dejaron mentir, la gente de la Universidad es fundamental para explicarles muchos fenómenos, para atender muchos problemas y que para muestra falta un botón como se puede refrendar la confianza nuevamente que a perdido una buena parte de la sociedad en la institución (Maestro de sociología de la ENEP-Aragón, ASM2).

A pesar del desprestigio que tiene la UNAM, este profesor manifiesta que los universitarios se encuentran presentes en los sectores profesionales y de investigación en el país. Refiere el caso del monitoreo que realiza la Universidad al volcán Popocatepetl. En los problemas o peligros que vive la sociedad, la UNAM esta presente, realiza de manera adecuada y eficiente su trabajo. Todas éstas son acciones que llevan a que la Universidad y su comunidad recuperar el prestigio. Otros testimonios afirman:

Aunque la imagen está devaluada, cada vez que se asoman a una de las instituciones y empresas se ve que predomina la gente egresada de la Universidad [...] Observo que fuera de la Universidad la sociedad tiene un gran desconocimiento de lo que ésta es, piensa que todos los estudiantes son como dirigentes del CGH cuando realidad son los menos (Maestra de economía de CU, CEM2).

La UNAM está formado gente capaz, para ayudar al desarrollo de nuestra sociedad (Estudiante de pedagogía CU, CPE1).

En estos testimonios refieren que la sociedad evoca a un tipo de estudiante, el del CGH. Sin embargo, la comunidad universitaria se compone de investigadores reconocidos, profesores eméritos, estudiantes destacados, grandes profesionistas que han sido una parte importante del prestigio de la UNAM. La Universidad continúa formando profesionales destacados para el país y promover el desarrollo. Los universitarios entrevistados, afirman que la sociedad desconoce todos los servicios que ofrece la UNAM como la investigación, la docencia y la cultura. El que el país cuente con una Universidad de tales magnitudes, es un privilegio para México. En las entrevistas se manifiesta que el prestigio que tenía la Universidad lo recuperará. El siguiente relato es significativo:

Cuando yo entré a trabajar, apenas tiene poquito que entré, me dijo la directora "es que viene de la UNAM maestra y mire pues está muy desvirtuado todo". Y le dije no mire pues déjeme demostrarle que yo puedo trabajar y que puedo hacer mi trabajo y si a usted no le gusta pues con las manos en la cintura me dice que no. Pero déjeme demostrarle que yo puedo hacer el trabajo aunque sea de la UNAM [...] Pero bueno ahí es cuando uno demuestra lo que sabe, porque si te dicen que eres de la UNAM y agachas la cabeza y te das la vuelta, pues entonces no, porque ahí se te puede cerrar una, veinte, treinta puertas pero tú ahí. El chiste es la actitud que tienes y defender a tu Universidad sin en verdad la quieres, porque estuviste mucho tiempo aquí, es para que la defiendas (Estudiante de pedagogía de la ENEP-Aragón, APE2).

En este caso, la entrevistada expresa su experiencia ante un empleador que tiene desconfianza de su trabajo por ser de la UNAM y todo lo que se ha dicho de la institución a partir de la huelga. La estudiante pide el trabajo condicionado, para demostrar sus conocimientos y desempeño. Evidentemente el testimonio habla sobre la actitud que se debe tener, según la entrevistada, para obtener un trabajo. Pero resulta significativo que parte de ésta sea la defensa de su casa de estudios. Los siguientes testimonios son ilustrativos:

La Universidad con todo lo que se le pueda achacar ahorita, sigue siendo un espacio formativo, un espacio generador de conocimientos (Profesor de pedagogía de la ENEP-Aragón, APF).

Tenemos que comprometernos y elevar el prestigio de esta Universidad, recuperar el prestigio que tenía (Profesora de sociología de la ENEP-Aragón, ASM1).

El desprestigio de la Universidad ha afectado a los estudiantes, pero depende de ellos saberse vender. Me atrevería a decir que nuestros estudiantes son mejores que los de la universidad privada (Profesora de economía de CU, CEM2).

Todo desde luego motivó que el prestigio de la Universidad decayera, pero yo creo que poco a poco va recuperando su nivel, su prestigio (Profesora de pedagogía de CU, CPM2).

Es un hecho que para los universitarios la UNAM ha perdido prestigio. Esto lleva a que los universitarios lo deseen recuperar, ya que la Universidad continúa siendo una fuente importante en la generación de conocimientos y sus egresados destacan por la calidad de su formación por lo que están presentes en las empresas e institu-

ciones que los requieren. Además, destaca el compromiso de la comunidad con la sociedad. Todo esto, según los entrevistados, va a permitir que la institución esté a la vanguardia. Los entrevistados permiten tener optimismo porque la UNAM continúa siendo una institución de prestigio.

A lo largo de este capítulo se analizó la representación social que tiene los universitarios sobre lo que la sociedad piensa de la UNAM. Esta es una representación compartida por los actores entrevistados de ambos campus de todas las carreras. Esta representación se conforma de dos aspectos, uno negativo y otro positivo. Por el lado negativo, los entrevistados reconocieron que los medios de comunicación tuvieron un papel fundamental para que la sociedad mexicana se formara una mala opinión de la UNAM. De acuerdo con esta idea, la UNAM se encarga, por una parte de formar "grillos" en detrimento de los estudios profesionales; por otra parte también que la institución forma "porros". Esto ha llevado a que la sociedad estigmatice a la UNAM. El aspecto negativo, según los entrevistados, es externo a la UNAM, es decir, los culpables de la mala imagen son los medios de comunicación.

Por el lado positivo, se reconoció que aunque la UNAM ha sido desprestigiada, ésta recuperará el reconocimiento ante la sociedad mediante su trabajo académico. Prevalecía en profesores y estudiantes una defensa hacia su casa de estudios, como si la comunidad universitaria fuera una gran familia. El aspecto positivo es producto del esfuerzo de la comunidad universitaria, es producto de su dinámica interna.

Destaca que la representación de la UNAM como Máxima Casa de Estudios prevalece en los universitarios, como la defensa de esta casa, de su familia universitaria para continuar siendo la institución de educación superior más importante del país.

CAPÍTULO 5

LA ENEP-ARAGÓN

Y SU REPRESENTACIÓN PARTICULAR

Hasta el momento se han revisado dos representaciones generales: la UNAM como mi segunda casa y lo que los *Otros* piensan de la UNAM. Ambas son compartidas por la comunidad universitaria estudiada. Sin embargo, en las entrevistas, se encontró una representación social autónoma (Arruda, 2000) elaborada por los académicos de las tres carreras en el campus de la ENEP-Aragón. Las representaciones autónomas se originan en grupos pequeños, no es necesario que toda la sociedad o comunidad la comparta, generalmente surge por diferencias con otros grupos o colectivos. Sin duda los acontecimientos históricos, las condiciones políticas y la estructura social en la que se encuentran insertos los grupos son elementos que marcan diferencias con respecto a otros grupos, motivo por el cual elaboran representaciones sociales. En el análisis de las entrevistas, se identificó que el contenido de esta representación social radica en la comparación que realizan académicos entre el campus Aragón y CU. Lo que hace a la comunidad de Aragón diferente con relación a otros campus de la misma Universidad.

Es evidente que existen diferencias entre cada campus, pero los profesores de Aragón traducen que tales diferencias como desventajas. Esto los lleva a asumir una posición inferior con respecto al resto de la Universidad. Al respecto Moscovici (1979: 39) señala "representar una cosa, un estado, no es simplemente desdoblarlo, repetirlo o reproducirlo, retocarlo, cambiarle el texto". En otras palabras, para la elaboración de una representación social intervienen las particularidades de los sujetos como su historia de vida, la ubicación en el espacio geográfico, el rol que ocupan en la sociedad. En este caso, la ubicación de la ENEP-Aragón y su origen son factores que configuran la representación

social de los profesores. Estos señalan que su plantel al estar alejado de CU no pertenece la UNAM; ya que tiene carencias muy importantes, algunas de ellas arraigadas desde la fundación de la Escuela. Específicamente los factores de comparación son el espacio geográfico, la infraestructura y la planta académica.

Con relación al espacio geográfico Piña menciona “las imágenes y las representaciones sociales se construyen en un territorio delimitado, en donde se localiza cada persona, grupo o comunidad. El lugar o territorio, y todos sus edificios, parques y lugares públicos son familiares para la persona que ahí se instala” (2003: 54-55).

El territorio y origen son factores que hacen que los actores comprendan e interpreten la realidad de tal o cual forma. Para los profesores el origen de la ENEP-Aragón y su ubicación geográfica –incluso la arquitectura– son elementos que los ponen en desventaja en relación a CU.

En este capítulo se presenta primeramente, la historia de los campus Aragón y CU; y algunas características de su infraestructura académica (número de profesores de carrera, número de profesores de asignatura, número de ejemplares por biblioteca). En el segundo apartado se muestra la información que comparten los académicos de Aragón, que se enfoca en tres elementos alumnos, ubicación del campus y planta académica. En el tercer apartado se analiza el campo de representación, donde los profesores consideran que CU es el olimpo y la ENEP-Aragón el exilio de la Universidad. Por último, se revisa la actitud que toman los profesores ante su representación social, estos asumen una actitud de exclusión por considerarse universitarios de segunda.

Ciudad Universitaria y la ENEP-Aragón: origen y territorio

El origen de CU se dio durante la presidencia del Licenciado Miguel Alemán Valdez (1946-1952) quien fue el primer presidente egresado de la Universidad. Para él los problemas y soluciones del país tenían que ser diagnosticados y resueltos por los universitarios. Su gobierno se caracterizó por los lazos estrechos con la UNAM, por ejemplo el 75% de su gabinete se conformó de egresados universitarios (Mendoza, 2001) Esta sólida relación entre la Universidad y el gobierno se materializó con la construcción de CU, la cual tuvo dos fines fundamentales:

1. Brindar el espacio necesario para la docencia, la investigación y las actividades administrativas, ya que el crecimiento de la matrícula universitaria iba en aumento y se requerían de un lugar adecuado para atender a la demanda.
2. Ser un proyecto político, dado que la construcción de CU se consolidaba la modernización del Estado mexicano en el rubro de educación superior. En ese momento la UNAM cumplía un papel importante en la formación de profesionales que estarían al servicio de la sociedad. El que la población accediera a la Universidad, se pensaba, era una granita de movilidad social.

Para la edificación del campus en 1946 fueron cedidos los terrenos del Pedregal de San Ángel. En el mes de septiembre del mismo año, apareció de decreto de expropiación de los terrenos del Pedregal de San Ángel en el que se situaría CU (UNAM, 2004) y para agosto de 1952 se comenzaron a construir los edificios de la Facultad de Ciencias, Derecho, Economía, Filosofía y Letras, y el Estadio Deportivo. La inversión inicial de la obra fue de 14 millones pesos (Domínguez, 2001) y debía ser construida en un plazo de cinco años. El 22 de marzo de 1954 se hizo entrega oficial de CU (Villalpando, 2004), pero se dio de manera paulatina.

En México hasta antes de CU no existía obra alguna arquitectónica educativa de tal magnitud, los edificios educativos (SEP, UNAM) habían sido adaptados como escuelas, porque eran construcciones históricas que tuvieron otras funciones, contaban con obras artísticas importantes y se ubicaban en el centro de la ciudad. CU fue una construcción ex profeso para ser un campus universitario.

Mediante el diseño arquitectónico se puede transmitir la moda, la idea de sociedad o bien la ideología del Estado. CU no fue la excepción, su arquitectura tuvo como fin dar a conocer la modernización del Estado en materia educativa, esto se puede identificar en el testimonio de Carlos Lazo gerente de la construcción:

La Ciudad Universitaria no es ni podía ser un puro proyectar y construir edificios. No se trata de un mero traslado o de un simple cambio de lugar, sino de responder a la exigencia de una honda transformación en lo físico, en lo económico, en lo pedagógico, en lo social [...] Pero la Ciudad Universitaria de México es sólo un punto de partida de esa tarea que consiste en planificar la educación y la alta cultura del país. En las zonas estratégicas del territorio nacional irán jaloneándose ciudades universitarias, grandes o chicas, hasta integrar la red cultural y educativa en que ha de cimentarse el México del mañana (Lazo, 1983:24-25).

México, en la década del cincuenta continuaba urbanizándose y su población crecía a un ritmo acelerado, para la sociedad la CU representó el progreso y privilegio de un país que vivía los beneficios de la revolución. El plantel contaba con tecnología para la investigación, áreas verdes, numerosas aulas universitarias, lo que se traducía en movilidad social, ya que para la sociedad esto significaba el acceso a un mejor nivel de vida. El privilegio de tener un campus universitario, no sólo sería de los habitantes de la Ciudad de México, por el contrario poco a poco los estados de la República contarían con sus propios campus, que tomarían como ejemplo a CU. Esto, convirtió al campus en un patrón a seguir no sólo en el ámbito de la construcción, también como un modelo académico, pedagógico y de organización escolar.

Por su arquitectura CU tuvo un pacto a nivel nacional e internacional, con relación a esto Artigas señala "como realización plástica la Ciudad Universitaria constituye una de las imágenes visuales del México moderno y se encuentra entre las de mayor proyección han logrado en el campo internacional. Sus enormes murales, realizados por los más distinguidos pintores del momento, son una lección gráfica de las raíces y de los anhelos de conocimiento" (1986: 142). La CU cuenta con obras de Rivera, Siqueiros, O'Gorman, Tamayo, por mencionar algunos artistas que, por cierto, cuentan con un reconocimiento internacional, lo reforzó la importancia del campus.

La apertura de las nuevas instalaciones universitarias causó una gran impresión en la sociedad, lo que ocasionó en gran medida el aumento de la demanda de ingreso a la institución. Las cifras son ilustrativas: en 1953 la matrícula universitaria era de 30 mil alumnos, para 1961 ésta aumentó a 68 mil, lo que significó un aumento del 126% en ocho años (Domínguez, 2001). Además, en estos años la UNAM contó con un subsidio federal muy importante, por ejemplo el ingreso federal en 1952 fue del 65.9% del total del presupuesto para educación superior, ya en 1960 este presupuesto aumentó al 87.5% (Domínguez, 2001).

Es importante resaltar que el origen de CU se dio con la denominada época de oro de la Universidad (Mendoza, 2001), que tuvo como fin la extensión de la enseñanza superior. En ese momento estudiar en la UNAM (particularmente en CU) representó formar parte de la modernización del país y pertenecer a un sector privilegiado que accedía a la educación superior. Así CU se convirtió en un símbolo de progreso económico, político y cultural del país. Al respecto Zaid señala (1998: 139) "la Ciudad Universitaria como una especie de ciudad-estado dentro de una ciudad-estado que domina al país, la Universidad Nacional Autónoma de México como república del orden del saber".

CU adquirió un sentido intelectual muy importante, hasta la fecha considerada un centro de formación de profesionales, investigadores y artistas. En la actualidad el campus cuenta con oficinas de gobierno (rectoría), oficinas administrativas, facultades, escuelas, biblioteca y hemeroteca nacional; institutos de investigación científica y humanística. En estos últimos se produce la mayor parte de la investigación en el país que, por cierto, tiene reconocimiento a nivel nacional e internacional.

Para 1970 la matrícula de la UNAM en el nivel superior ascendió a 106 718 alumnos (Mendoza, 2001), la cual se concentraba en CU, lo que se convirtió en un problema de atención a la demanda. Ante esto, se tenían dos soluciones: limitar el ingreso de los universitarios o descentralizar a la comunidad universitaria con la creación de otros campus. Se optó por la segunda opción y se fundaron las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), que fueron parte de la reforma de descentralización de los estudios profesionales. Con este proyecto se pretendió que la comunidad universitaria se dispersara geográficamente de CU y se crearon nuevos campus modernos y eficientes. Para Krauze (1999: 23) esta decisión contribuyó a “propagar la mentira de que todo mexicano puede ser egresado de la UNAM”.

Con la presidencia de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) se fundaron las ENEP. En ese sexenio el principal problema a resolver del país fue la búsqueda de un nuevo consenso social, ya que el conflicto de 1968 (movimiento estudiantil) produjo una ruptura entre los sectores universitarios y el Estado, por lo que se propuso una reforma educativa principalmente en el nivel superior. En palabras de Mendoza (1981: 5) “esta política intentó modificar las orientaciones autoritarias en el sexenio anterior [1964-1970], iniciando una liberación del ambiente político. La apertura democrática, la mayor intervención del Estado en la economía del país para modificar el modelo de desarrollo estabilizador, la ampliación de beneficios sociales y oportunidades educativas”.

Así, dio inicio la *reforma educativa* que tuvo como objetivo impulsar la educación, principalmente en el nivel superior. El objetivo era satisfacer las necesidades de los sectores medios de la población para que tuvieran acceso a la educación superior, en consecuencia se fundaron numerosas instituciones de educación media superior y superior como el Colegio de Bachilleres (CB), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), en el caso de la UNAM se fundó el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el Sistema de Universidad Abierta (SUA) y las ENEP.

Con relación a estas últimas, las autoridades universitarias decidieron que se debían ubicar de acuerdo a la expansión residencial de la Ciudad de México y sus alrededores. Los estudios indicaron que las zonas de mayor crecimiento poblacional y de necesidad de educación superior eran el norte y oriente de la ciudad (Casanova, 2001). Así que primero se construyó la ENEP-Cuatitlán (1974), después la ENEP-Acatlán (1975), en seguida la ENEP-Iztacala (1975), posteriormente la ENEP-Zaragoza (1976) y por último la ENEP-Aragón (1976). En cada una de estas escuelas se impartirían diferentes profesiones, de distintas áreas del conocimiento (químico-biológicas, físico-matemáticas, ingeniería, económico-administrativas, ciencias sociales y humanidades).

El 16 de enero de 1976 fue inaugurada por el rector el Dr. Guillermo Soberón la ENEP-Aragón. Las carreras que se impartirían eran: arquitectura, diseño industrial, derecho, economía, ingeniería civil, ingeniería en computación, ingeniería mecánica eléctrica, periodismo y comunicación colectiva, pedagogía, planificación para el desarrollo agropecuario, sociología y relaciones internacionales. El objetivo de la Escuela según el rector Soberón (1991: 15) era que "La comunidad de estos planteles se enfrenta al desafío de que pronto se lleven a cabo programas de investigación; así como lograr que surjan los elementos para brindar educación de posgrado en maestría y doctorado a los universitarios".

La ENEP-Aragón tuvo una tarea ambiciosa, la de formar profesionales y realizar investigación, difícil de cumplir debido a que no representaba a una disciplina o profesión en común a las carreras impartidas, ya que agrupó doce carreras de distintas áreas de conocimiento. A diferencia de las Facultades o Institutos de Investigación que se encuentran en CU, que cada una representa a un área o disciplina de conocimiento.

Si desde su origen CU representó un privilegio para las clases medias —el acceso a la educación superior— en cuanto la ENEP-Aragón ha sido vista como una institución de escasa valía. Un ex director de la Escuela, mencionó que "La ENEP-Aragón es una avanzada de la Universidad Nacional Autónoma por llevar cultura a una zona marginada cuya formación ha sido irregular, carente hasta hace poco de los más elementales servicios municipales, con deficiencias ambientales y difíciles vías de acceso" (Merrifield, 1991: 12).

Según el discurso de las autoridades universitarias, la ENEP-Aragón tuvo un origen de atención a poblaciones que requerían de educación superior. No se habla de proporcionar movilidad social a la población, sino de las característi-

cas donde se encuentra el plantel. Éste se ubica en el Estado de México, municipio de Netzahualcóyotl, hasta hace poco tiempo no contaba con suficientes servicios de transporte colectivo (Metro), vías de acceso y está en el extremo opuesto al sur de la Ciudad de México, donde se concentra la mayoría de escuelas de educación superior, librerías y bibliotecas.

Un aspecto importante es la arquitectura, de la ENEP-Aragón, probablemente por el espacio y su distribución se compone de pequeños bloques de edificios para oficinas y salones, cuenta con *las torres* de Aragón escultura realizada por Mathías Goeritz,³⁸ un auditorio y una biblioteca.

Con las ENEP se dio la expansión de la Universidad, en la actualidad atienden al 40% de los estudiantes de licenciatura (Pérez, 2001). Cada ENEP se ha desarrollado de una manera distinta y cuenta con recursos humanos y materiales diferentes. Esto se ve cuando muchas Escuelas se han transformado en Facultades. Pérez Pascual menciona "cada ENEP ha evolucionado en su estructura interna de manera distinta; basta mencionar que mientras Iztacala, con 8500 alumnos cuenta con 1300 profesores de asignatura y 450 académicos de carrera, la de Aragón, con 1400 alumnos, tiene 1300 profesores de asignatura y 80 académicos de carrera" (Pérez, 2001: 100).

Existen diferencias de infraestructura y planta académica entre la ENEP-Aragón y CU. Por ejemplo en el campus CU cada facultad cuenta con su biblioteca, mientras que en el campus Aragón sólo existe una biblioteca. Véase el cuadro 5 para mayor ilustración.

La Facultad que cuenta con un mayor número de ejemplares por alumno es Economía (54.3), es importante mencionar que es la única carrera de las estudiadas que cuenta con su propia Facultad. En cuanto a número de ejemplares por alumno le sigue la Facultad de Filosofía y Letras con un promedio de 31.8, cabe aclarar que ésta tiene 13 carreras con una matrícula de 5 925 alumnos, a diferencia de la ENEP-Aragón que tiene 12 carreras, pero con una matrícula de 13 171 alumnos, lo que asciende a un promedio de 21.4 ejemplares por estudiante. Este promedio no está muy alejado de la Facultad de Ciencias Políticas

³⁸ Mathías Goeritz (1915-1990) fue un artista plástico de origen alemán, que radicó en México desde la década de los cuarenta. Fundó la Escuela de Altamira, profesor de la Facultad de Arquitectura de la UNAM. Fue uno de los creadores del espacio escultórico de CU. Entre sus obras destacan *los vitrales* de Catedral, el edificio escultural *el Eco*, *los muertos del 68*, *la Corona del Pedregal* (en el espacio escultórico). Véase Humberto Musacchio (1990), *Gran Diccionario Enciclopédico de México Visual*, Tomo II, México, p. 724.

Cuadro 5. Bibliotecas

Institución	Carrera	Carreras	Matrícula	Número de ejemplares	Ejemplares por alumno
Facultad de Economía	Economía (CU)	1	3 000	163 000	54.3
Facultad de Filosofía y Letras	Pedagogía (CU)	13	5 925	189 000	31.8
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Sociología (CU)	4	5 145	110 188	21.4
Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón	Economía, Pedagogía y Sociología (Aragón)	12	13 171	260 000	19.7

Fuente: UNAM (2002), Agenda estadística 2002, Dirección General de Estadística y Desarrollo Institucional; las coordinaciones de cada carrera.

Cuadro 6. Profesores

Carrera	Matrícula	De asignatura	De carrera	Alumnos por profesores de asignatura	Alumnos por profesores de carrera
Economía (CU)	3 000	322	152	9.3	19.7
Economía (Aragón)	608	92	8	6.6	78.1
Pedagogía (CU)	1 257	201	28	6.2	48.3
Pedagogía (Aragón)	1 021	88	4	11.8	256.25
Sociología (CU)	614	528	177	*	*
Sociología (Aragón)	256	54	2	4.7	128

Fuente: UNAM (2002), Agenda estadística 2002, Dirección General de Estadística y Desarrollo Institucional; las coordinaciones de cada carrera.

* No hay datos disponibles acerca del número de profesores de asignatura y carrera de la licenciatura en sociología, campus CU. Estos datos pertenecen al número total de profesores de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. En consecuencia, no se puede calcular el número de alumnos por profesor.

y Sociales que es de 19.7 ejemplares por alumno. Sin embargo, las carreras que están en CU cuentan con otras bibliotecas en el campus como la Biblioteca Nacional y la Biblioteca Central.

Es importante considerar que los alumnos de CU pueden acudir a los investigaciones por disciplina, por ejemplo: para economía el Instituto de Investigaciones Económicas que tiene un acervo de 23 mil volúmenes, para pedagogía el Centro de Estudios sobre la Universidad con 50 mil volúmenes y para sociología el Instituto de Investigaciones Sociales con 23 mil ejemplares. Así que el número de ejemplares por carrera-campus se incrementa en CU. Estas diferencias se encuentran también en el número de profesores de asignatura y carrera (ver cuadro 6).

La carrera que cuenta con más matrícula es Economía de CU, que tiene el mayor número de profesores de asignatura y carrera. Pedagogía de la ENEP-Aragón es la carrera cuenta con el menor número de profesores de asignatura y carrera 11.8 y 255.2 por alumno respectivamente. Al analizar cada carrera por campus, CU tiene mayor matrícula y más profesores de asignatura y carrera con respecto a la ENEP-Aragón.

Con respecto a investigación, la UNAM cuenta con 2561 académicos incorporados al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), lo que corresponde a la tercera parte del total de investigadores nacionales (CONACYT, 2003). Es indudable que la mayoría de los académicos de la Universidad pertenecientes al SNI se encuentran en los institutos de investigación, pero también existen muchos profesores de Escuelas y Facultades en el sistema (véase el cuadro 7)

Del total de sus profesores de carrera la Facultad de Filosofía y Letras el 3.30% se encuentra en el SNI, le sigue la Facultad de Economía con el 3.10% y la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales con el 2.50%. Según datos de la Agenda Estadística de la UNAM del 2002 la ENEP-Aragón no tiene académicos en el SNI, lo que la pone en desventaja con respecto a el vínculo docencia-investigación y el que los estudiantes se involucren con investigadores.

Al revisar estos datos, se puede conocer el origen, las características, planta docente, acervo bibliográfico con el que cuenta cada carrera en su respectivo campus. Los datos hasta este momento revisados son factores de comparación de los académicos de la ENEP-Aragón y que derivan en una representación social. No obstante, es importante destacar que el campus Aragón tiene una historia, origen e infraestructura académica diferente a CU.

Cuadro 7
SNI número de profesores por facultad

<i>Facultad</i>	<i>Profesores de carrera</i>	<i>Profesores en su</i>
Ciencias Políticas y Sociales	152	38
Economía	118	37
Filosofía y Letras	209	71

Fuente: UNAM (2002), Agenda estadística 2002, Dirección General de Estadística y Desarrollo Institucional.

**Información:
comparación entre CU y Aragón**

Hasta este momento se ha revisado la información formal de los campus Aragón y CU. Para la elaboración de representaciones sociales los actores toman la información del objeto de representación, que a sus ojos es la más importante, y la organizan con respecto a las particularidades del grupo al que pertenecen. En este apartado se conocerá la información que tienen los profesores de la ENEP-Aragón sobre su plantel y el de CU.

Mucha de la información que tienen los académicos está apegada a las cifras reales y en otro momento alejada. En tal o cual caso, no hacen una distinción, para ellos la información que tienen es su realidad objetiva y a partir de ésta elaboran su representación social. Los profesores de la ENEP-Aragón comparan los siguientes aspectos de su Escuela con CU: estudiantes, la ubicación del campus y planta académica.

Con respecto a los *estudiantes*, los siguientes testimonios son ilustrativos:

Aquí en esta escuela tercermundista, con chamacos de Netzahualcóyotl, de la [colonia] Impulsora, con problemas familiares muy gruesos (Profesora de economía de la ENEP-Aragón, AEF).

Son muy vulnerables [los alumnos] a las enfermedades respiratorias. Uno dice, bueno si estos niños hubieran tenido una buena alimentación, fruta, verduras, con vitaminas y minerales suficientes para que tuvieran esa defensa, pero no. Traen sus carencias educativas, culturales, económicas y alimenticias muy básicas (Profesora de pedagogía de la ENEP-Aragón, APM2).

La población que llega acá, también, es generalmente de escasos recursos, con un medio cultural, así medio bajo, con hábitos muy malos y la mayor cantidad de gente es la que ya trae una formación indefinida por las cosas no. La gente que llega a Ciudad Universitaria va con otras perspectivas, por lo que he podido a platicar con otras personas (ASF).

Según los entrevistados, el campus Aragón tiene a estudiantes universitarios de bajos recursos, con problemas de alimentación, con enfermedades y carencias económicas. Lo interesante sería contar con datos que afirmaran estas opiniones. El que en sus orígenes la ENEP-Aragón atendiera a la población marginal continúa sedimentado en la comunidad aragonesa. En las entrevistas, parece

que los únicos estudiantes que tienen problemas culturales, económicos y sociales son los de la ENEP-Aragón. Los alumnos de CU por el hecho mismo de pertenecer a ese campus, parece que no tienen problemas de cualquier índole. Un profesor de sociología explica la problemática de sus estudiantes:

Los que vienen a la ENEP-Aragón quizá serán los primeros que en esa familia tengan acceso a la Universidad y que finalmente en términos de todo el contexto cultural pues es fundamental para un desarrollo adecuado, no puede uno también decir que todos los que estén aquí no van a poder destacar en grandes niveles, pero será mucho más complicado que los que tienen otras condiciones (ASM2).

Para este profesor, los alumnos de la ENEP-Aragón tienen desventajas en cuanto a las herramientas socioculturales que proporciona la familia para el desempeño académico, probablemente son la primera generación en la Universidad. Sin embargo, un estudio reciente (Mireles y Cuevas, 2004), acerca la escolaridad de los padres de alumnos de la ENEP-Aragón y CU en economía, pedagogía y sociología muestra que el 39.95 de los padres y el 51.5 de las madres tenían la primaria cursada, y sólo el 23.5% y 13.6% respectivamente contaban con estudios de educación superior. Con esto se puede afirmar que tanto estudiantes de Aragón como de CU tienen condiciones familiares similares.

Estas carencias a juicio de los *académicos*, se deben a la *ubicación del plantel Aragón*. En consecuencia un profesor de economía manifiesta:

Entendemos que esta Escuela [ENEP-Aragón] se debe vincular sobre todo con la región oriente, que no tiene nada, es la región oriente con mayor población, menor ingreso, sin escuelas, sin agua, sin donde tirar la basura, horrible esta parte (AEM2).

En este testimonio se exaltan las malas condiciones de la zona en que se ubica la ENEP-Aragón. Según el profesor, la Escuela cuenta con pocas condiciones ambientales y sociales. Sería interesante conocer estudios que manifiesten las carencias de la zona geográfica en la que se ubica la ENEP-Aragón, es importante reconocer que en últimos años esta zona del Estado de México ha sido beneficiada con la construcción de la línea B del transporte colectivo Metro. El que el campus Aragón atienda a una población del Estado de México significa,

para los profesores, que sus alumnos con carencias culturales, sociales y económicas. Un maestro de sociología afirma:

La calidad de CU y la calidad de la ENEP-Aragón, hay muchos factores que determinan esto, la planta docente, el acervo bibliográfico, los hábitos, todo, el mismo entorno, lo bueno lo encuentran en el sur (ASF).

En este testimonio aparece la idea de que en el sur de la ciudad de México —donde se ubica CU— cuenta con mayores recursos que son importantes para la calidad educativa, como las bibliotecas o la planta docente. La atención que el profesor manifieste que “hasta los buenos hábitos” se encuentran en el sur de la Ciudad.

Los *académicos* advierten que CU es un *lugar de privilegios*, principalmente en la planta académica. Al respecto un profesor de economía manifiesta:

No va a ser lo mismo tratar a la Facultad de Economía, que tratar a la carrera de economía aquí [campus Aragón], el presupuesto no es el mismo, que la planta docente no es la misma, simplemente la población estudiantil es diferente [...] en la Facultad [de Economía] están 2500 o más, sí, como 3000 estudiantes, pero como 2500 ya fijos. Estas hablando de una población de profesores de carrera que están en 512 en la Facultad de Economía y economía aquí [campus Aragón], es la carrera de más profesores de carrera [...] hay una gran diferencia, la infraestructura simplemente la Facultad de Economía no se compara a la biblioteca que tenemos aquí (AEF).

En este testimonio se afirma que la Facultad de Economía tiene 512 profesores de carrera, los datos de la Agenda estadística de la UNAM (2002) manifiestan que en realidad son 152 profesores, una cifra mucho menor a la que proporciona el entrevistado. Sin embargo, como los datos demuestran el acervo de la Facultad de Economía es mayor que en Aragón. Por estas razones en los siguientes testimonios se enfatiza que no se puede hacer una comparación entre campus:

No puedes tratar de igual manera a Acatlán que a Aragón [...] Acatlán tiene 518 profesores de carrera y Aragón tiene 47 profesores de carrera (AEF).

Más que compararme con CU, yo sé que nunca me podré comparar con CU, pues ni con Acatlán casi todos son maestros de carrera (APF).

Según los testimonios Aragón por sus recursos académicos no se puede comparar con otros campus, para los entrevistados todos los profesores de Acatlán tienen tiempo completo. Al confrontar estos datos con información oficial (UNAM, 2002) se encontró que, la ENEP-Acatlán cuenta con 1 354 profesores de asignatura y 217 de carrera; por su parte Aragón cuenta con 1 354 profesores de asignatura y 63 de carrera. En relación a lo anterior se puede afirmar que, existe poca coincidencia entre la información que tienen los profesores con los datos oficiales. Esto, se puede deber a que en la elaboración de una representación social, las personas retoman la información que les interesa y la reelaboran con su experiencia. Esta información de los profesores los lleva tener una imagen que siempre se está comparando con otros planteles de la UNAM.

Campo de representación: cu el Olimpo, Aragón el exilio

El campo de representación que tienen los académicos de la ENEP-Aragón sobre su campus se desprende de la comparación con CU. Este campo se caracteriza por su dualidad, ya que por un lado se exaltan los beneficios de CU, y por otro se considera a la ENEP alejada de estos últimos, los profesores transmiten una imagen mítica de CU y otra muy devaluada de Aragón. Esto se puede observar en el testimonio de un maestro de economía:

Llegar a CU, al circuito escolar, estar en el metro Copilco, estar en el metro de la UNAM y descender del metro y subir otra vez. Es el Olimpo, una representación social si quieres, pero es eso. Aquí en la ENEP-Aragón esa lo más que tenemos en toda esta zona geográfica, lo máximo en estudios universitarios superiores (AEM1).

El Olimpo era el lugar donde vivían los dioses griegos. Para el maestro el campus de CU es un lugar de privilegio, que cuenta con el mejor transporte (existe una estación de metro CU), las mejores instalaciones y está rodeada de otras escuelas de educación superior (Universidad Pedagógica Nacional, Escue-

la Nacional de Antropología e Historia, Colegio de México). Incluso, el entrevistado reconoce que es una representación social que tienen de CU. A diferencia de lo anterior, la ENEP-Aragón está en una zona donde la construcción escolar más importante es la Escuela misma. Para llegar a ella es necesario ir al metro Moctezuma y tomar un colectivo que realiza un trayecto de 40 minutos; o bien ir a la estación de metro Netzahualcóyotl y tomar un taxi o caminar aproximadamente un kilómetro. Los profesores resignifican a CU como un modelo social, como un ejemplo, es decir, como su referente que está mitificado, ya que no tiene carencias de infraestructura, ni problemas, es un ideal. A diferencia de representar a CU como el Olimpo dos profesores consideran:

No sé si sepas que, se dice que la ENEP-Aragón es el basurero de la UNAM (Maestro de sociología de la ENEP-Aragón, AES1).

Venir a Aragón significa exiliarse de la Universidad, porque creo que también eso es algo importante, no se sienten que vengán a la Universidad [los alumnos], es como un anexo, como algo aparte, la población que a nosotros nos llega es gente de segunda y tercera (Maestro de sociología de la ENEP-Aragón, ASF).

Los profesores, no sienten pertenecer a la UNAM por la zona donde se ubica la ENEP-Aragón y el tipo de población a la que atienden. La palabra exilio significa abandonar la patria, el lugar de origen. En este caso parece que el lugar de origen es CU y Aragón está alejada de los privilegios, porque se encuentra a las afueras de la Ciudad de México. Para los maestros su representación radica en afirmar que los estudiantes de la ENEP-Aragón tienen un nivel intelectual que está por debajo de los estudiantes de CU, sin embargo no hay datos que demuestren esto.

A partir de los testimonios, se puede decir que para los académicos de Aragón representa vivir en el exilio, de no pertenecer a la UNAM porque existen diferencias importantes entre CU y Aragón. CU representa ese Olimpo lleno de privilegios. Al respecto un profesor de sociología opina:

Hay distintos niveles es indudable que no es lo mismo hablar de Ciudad Universitaria, de sus facultades y sus institutos y hablar por ejemplo de las escuelas periféricas como pueden ser las ENEP, el caso de la ENEP-Aragón porque hablo de niveles, porque sabemos que hay también en ese

sentido, y dices la gente con un mayor reconocimiento, está en este instituto de investigación y algunos imparten clases en las facultades (ASM2).

En este testimonio se manifiesta que la importancia de CU es por el prestigio de sus facultades, profesores que dan clases (ampliamente reconocidos por la comunidad científica); y porque cuenta con institutos de investigación a diferencia de la ENEP-Aragón. El término periférico es un elemento que aparece con frecuencia en las entrevistas. Un profesor opina que la periferia de su campus se hace presente en las diferencias:

No es lo mismo hablar de algunas facultades de CU que hablar de algunas escuelas periféricas, en el caso de la ENEP-Aragón la población que acudimos en su mayoría somos de Ciudad Netzahualcóyotl, Ecatepec, de algunas delegaciones cercanas, casos raros así que vienen del sur, es decir la zona geográfica sí determina en cierta medida el comportamiento adecuado, el aprovechamiento (ASM2).

Esta periferia significa estar alejado de los servicios que ofrece el centro y contar con una comunidad universitaria que radica en el Estado de México. Parece que provenir de esta zona determina la vida académica de los estudiantes, sus aciertos o desaciertos en la formación profesional. En los testimonios vivir en la periferia significa tener carencias de toda índole. Un profesor de sociología afirma que:

Yo observo, cuando llego a ir a CU, si hay mucha diferencia, el trato inclusive es como más cordial, menos burocratizado, un ambiente que a mí me llama la atención. Aquí es mucho cuidarse de la apariencia por ejemplo, allá es menos [CU], no es lo mismo hablar de un funcionario por ejemplo de los centros de investigación, no, en los posgrados que en una preparatoria o que en una escuela. Yo creo que sí hay diferencia (ASF).

Nuevamente aparecen las cualidades de CU, como un campus que tiene una eficiencia y calidad en los tramites administrativos. Destaca la idea de que el personal y funcionarios son más amables, lo que lleva a que este actor considere que existen niveles de atención en donde CU ocupa el primer lugar. Una profesora de pedagogía manifiesta que las diferencias entre CU y la ENEP-Aragón se deben a que:

Hay un problema, porque todo está centralizado. Tienen que ir a CU, un ir y venir. La centralización no es muy sana. Hay mucha población [en la ENEP-Aragón], pero además con las características de la Universidad han surgido muchas necesidades que antes no se preveían y todo esto hace que cada campus, CU y Aragón, pues tengamos distintas necesidades.

En este testimonio se da cuenta que la idea de periferia se origina porque en CU se llevan a cabo muchos de los trámites administrativos, se toman las decisiones de otros campus y se realiza la mayor parte de la investigación de la UNAM; lo que provoca el descontento en la población universitaria. Para los profesores el objetivo de la ENEP-Aragón de descentralizar los servicios educativos no ha funcionado. A partir de los testimonios, se puede decir para los académicos la ENEP-Aragón representa vivir en el exilio, de no pertenecer a la UNAM porque existen diferencias importantes entre CU y Aragón. Para los maestros los mejores estudiantes, las mejores instalaciones, los mejores servicios los tiene CU, que se representa en ese Olimpo lleno de privilegios.

Actitud:
¿universitarios de segunda?

Después de la información y el campo de representación que elaboraron los profesores, estos tomaron una actitud. Esta consiste en una evaluación y toma de postura con respecto al objeto de representación. Así, los académicos de la ENEP-Aragón asumieron que su campus ocupa una posición marginal que atraviesa diferentes aspectos de su vida académica. Es significativo el testimonio de un profesor de economía:

Es que la actitud también te la da la escuela, ¿qué se les ha enseñado aquí? Que somos una escuela del tercer mundo, que somos el sótano de la Universidad (AEF).

Los profesores señalan que sus estudiantes de manera implícita han aprendido que CU es como el Olimpo y la ENEP-Aragón el exilio; debido a las desventajas de su campus con respecto a otros. Esto ha provocado, según el testimonio, que la comunidad universitaria de Aragón se considere en último lugar de una escala que ellos mismos han establecido. Otro profesor manifiesta que:

La UNAM y sus actores

Somos universitarios o somos considerados universitarios de segunda y así lo sentimos todos en Aragón o casi todos. Me atrevo a pensar, muchos alumnos se sienten así y están soñando en irse a CU o de menos a Acatlán si es que su carrera esta ahí (AEM1).

Para el profesor, el universitario de segunda va más allá de no contar con la infraestructura o planta académica, implica no contar con el mismo prestigio en la formación profesional. En todo momento los académicos ubican al su campus en una escala "tercermundista", "sótano de la Universidad", "universitarios de segunda". En consecuencia, juicio de los profesores, esta escala afecta la identidad de los estudiantes, un profesor de economía relata:

Una generación de economistas formados aquí [ENEP-Aragón], que han pasado cuatro años y medio de su vida en estas instalaciones para su graduación dicen "maestro haber indíqueme, nos vinieron a decir que la foto [de generación] la podemos tomar ahí al cristal [...]". Ese mercado que hicieron de puro vitral en Toluca, dicen "usted cree que estaría bien que fuéramos a sacar la foto ahí". Les dije "miren, yo no entiendo mucho, pero lo que no entiendo es que ustedes están saliendo de la Universidad, qué tiene ver [el Cosmovital]. Yo les puedo sugerir que se vayan al Estadio Olímpico o a la entrada de la biblioteca, parte de la Universidad, el Cosmovital no me interesa. Aquí se pueden venir a retratar [la ENEP-Aragón]". Pero dicen [los alumnos] "es que aquí no hay nada". No hay sentido de pertenencia a algo pues, estos chavos se van a Toluca por eso (AEM2).

Sin duda la foto de generación de cualquier carrera universitaria tiene un peso simbólico importante porque en ella se manifiesta la conclusión de estudios, aparecen los amigos y compañeros de carrera y muestra un edificio significativo de la institución en el que se estudió. Este profesor realiza una valoración sobre la falta de identidad de los alumnos de economía con la Universidad, dado que en su foto de generación no figura algún edificio simbólico de la UNAM. El hecho de que estos alumnos estudien en un campus diferente no les impide hacer uso de todas las instalaciones de la UNAM, sin embargo parece que Aragón no es parte de la UNAM. Más adelante el mismo profesor señala:

Aquí el auditorio es A-9 ó A-1, no hay nombres, llámenles como quieran y cada cosa tiene una parte que es tuya, puede llamarse "Che Guevara o Justo Sierra", pero lo conoces, sabes cual es el espacio y esa es la cuestión, muy importante, que aquí no hay sentido de identidad, ni de pertenencia (AEM2).

El que los alumnos no estudien en CU parece que, según el testimonio, cuestiona su

pertenencia a la Universidad. El profesor, señala que el problema de identidad en parte se debe a que las instalaciones de la ENEP-Aragón son nombradas con números o letras, a diferencia de CU donde los auditorios, aulas, salones tienen un nombre oficial de personajes importantes, o bien los estudiantes les asignan algún nombre. Los académicos piensan que al no pertenecer a CU no se es parte de la UNAM. Al parecer esta actitud la notan en sus alumnos:

Hay abandono importante de gente, de buena gente, de buenos alumnos o de alumnas, que yo diría más que por decepción que por otra cosa, que vienen abandonando esto o buscando Ciudad Universitaria [...] aquí hemos tenido excelentes alumnos los dos primeros semestres y ya no los volvemos a ver, difícilmente se cree que hayan desertado, es gente que está interesada en el estudio ¿dónde están? Pues se fueron a CU a la Facultad de Economía, anda uno buscando como tu decías una representación social (AEM1).

Al considerarse universitarios de segunda, los maestros perciben que los alumnos de los primeros semestres buscan su cambio a otros campus como a Acatlán o CU. Para ellos el alumnado, también tiene una representación social de la ENEP-Aragón, dado que los "buenos alumnos" abandonan en los primeros semestres el plantel. Esto se traduce en que los buenos alumnos no quieren pertenecer a la ENEP-Aragón. Parece que los profesores son quienes tienen deseo de abandonar el campus Aragón, más que los estudiantes. El siguiente testimonio manifiesta claramente el interés de los maestros:

Los maestros anhelamos ser de la Facultad, no se cual, como sea estamos en la UNAM. Pero como sea soñamos estar en la Facultad o algo por el estilo y codearnos con gente de ahí. Tener el teatro y el cine, y el centro cultural todo a la mano, las conferencias, todo al momento que queramos, las novedades bibliográficas y no esperar a que nos digan como si estuviéramos años luz de CU, como si fuésemos ajenos (AEM1).

La actitud que toman los profesores es que por no encontrarse en CU, no son universitarios, añoran pertenecer al campus principal, porque para ellos en éste se pueden desarrollar académica y culturalmente. Es importante señalar que en las entrevistas que se elaboraron a estudiantes de este campus, estos nunca se compararon con CU o emitieron alguna opinión negativa sobre la ENEP-Aragón. Probablemente los profesores cursaron su licenciatura en CU, y ese sea el motivo de representar a su Escuela como el exilio.

CONSIDERACIONES FINALES

En las páginas anteriores se dio cuenta sobre las representaciones sociales de la UNAM que elaboraron profesores y estudiantes de tres carreras universitarias en dos campus. En este apartado se plasman algunas consideraciones finales derivadas de la investigación. Para fines de exposición se agruparon en tres incisos abordar aspectos teóricos, metodológicos y para finalizar una reflexión de la autora.

Consideraciones teóricas. Al revisar las investigaciones que se han realizado sobre la UNAM, se encontró que generalmente atienden a los problemas estructurales de la institución (financiamiento, normatividad, políticas de educación superior); lo que ha dejado un vacío en el estudio de la vida cotidiana universitaria y el conocimiento de su comunidad (estudiantes y profesores). En los últimos años se han comenzado a generar estudios que atienden a la problemática de estos sujetos y a su relación con el escenario histórico, el contexto social, las tradiciones educativas, la cultura académica, la vida universitaria, entre otros. Estos estudios se han ocupado por ahondar en el conocimiento de sentido común y su relación con la realidad social de estudiantes, profesores y funcionarios. Esta investigación tuvo como propósito conocer las representaciones sociales de maestros y alumnos con respecto a la Universidad Nacional.

Las representaciones sociales se abocan al estudio del pensamiento de sentido común y se reconoce que éste ha sido objeto de estudio de diferentes teorías como el interaccionismo simbólico, el pensamiento ingenuo, las creencias, entre otras. Cada una de estas posiciones no es mejor que otra, sino cada cual atiende a alguna de las aristas del pensamiento de sentido común (leguaje, mitos, creencias). Se optó por emplear como sustento teórico a las representaciones sociales porque son pertinentes para conocer las imágenes y significados

que los universitarios generan sobre su casa de estudios. El conocimiento de las mismas constituye, en palabras de Gímenez (1999: 90-91), "una pieza esencial para la comprensión de los determinantes de los comportamientos y de las prácticas sociales. Por sus funciones de elaboración del sentido común, de construcción de la identidad social y por las anticipaciones y expectativas que genera". En otras palabras la teoría de las representaciones sociales es una de las vías para detectar los juicios, las valoraciones y las acciones que emprenden los sujetos en la vida cotidiana, para el caso estudiantes y profesores de la UNAM.

No obstante se reconoce que esta teoría puede tener limitaciones con respecto al conocimiento de las prácticas y los procesos educativos de los actores universitarios. El estudio de las instituciones escolares es un ámbito abierto y complejo que requiere de investigaciones que atiendan la multiplicidad de factores que se entrelazan. Así, al elegir una postura teórica es inherente la exclusión de otra perspectiva.

Es de llamar la atención que en México muchas de las investigaciones en educación se han apoyado en la teoría de las representaciones sociales. Sin embargo, como se expuso en la capítulo 2, éstas han adquirido algunos matices, ya que atienden al componente social de la representación. Esto se debe a que se tiene una preocupación por conocer la vida cotidiana y la particularidad de los actores educativos, apoyándose sobre todo en la sociología, psicología y antropología. Con lo cual se puede esperar que en el futuro se generen muchos más estudios bajo esta perspectiva teórica.

Consideraciones metodológicas. Inicialmente esta investigación tuvo como supuesto central que habría diferentes representaciones sociales de académicos y estudiantes a partir de sus particularidades (género, edad, profesor, estudiante), de su situación específica dentro del escenario institucional (tipo de contratación, alumno de tiempo completo), del espacio geográfico (campus de pertenencia) y sobre todo de la carrera (economía, pedagogía y sociología).

En el análisis de la información se encontraron tres representaciones sociales: *la UNAM como segunda casa, lo que los otros piensan de la UNAM y CU el Olimpo, Aragón el exilio.* Las particularidades de los actores que influyeron para la elaboración de estas representaciones fueron diferentes a las que se consideró inicialmente. En las representaciones de *la UNAM como segunda casa y lo que los otros piensan de la UNAM*, fueron compartidas por los dos campus en la diferentes carreras, el elemento central para su constitución fue la pertenencia e identidad

de maestros y alumnos para con su institución, independientemente de su posición geográfica o carrera de pertenencia. La otra representación *cu el Olimpo, Aragón el exilio*, es particular y fue elaborada por los académicos de la ENEP-Aragón de las tres carreras seleccionadas. En ésta, el elemento que influyó en su elaboración fue la comparación entre el campus Aragón y CU, con respecto a la ubicación geográfica del plantel, la infraestructura y las condiciones académicas de los docentes. Así, los elementos que en un principio se pensó iban a conformar diferentes representaciones no lo fueron; sin embargo orientaron y delimitaron la selección del universo de estudio. Por otro lado, fue muy importante y enriquecedor para el estudio, la revisión de investigaciones educativas mexicanas, dado que permitieron afinar la metodología para la selección de los informantes, la obtención de información y su análisis.

Reflexión. Sin duda la representación social *la UNAM como segunda casa* es positiva. En ésta, tanto estudiantes como alumnos consideran que la Universidad es la mejor institución del país por la formación de profesionales, políticos e intelectuales, su tradición histórica, los significados que tiene CU (progreso y modernización) y las relaciones afectivas entre universitarios. El sedimento de esta representación se acuña de la trayectoria histórica de la institución, específicamente el origen en la Real Universidad de México y el restablecimiento de relaciones entre la Universidad y el Estado durante la presidencia del licenciado Miguel Alemán (1946-1952). En este último fue cuando se destinaron grandes recursos económicos, creció la matrícula escolar y se reconoció la necesidad y calidad de los egresados; por lo que se le otorgó un reconocimiento social a la UNAM.

Este prestigio aún continúa vigente en los universitarios, por lo que consideran a la Universidad Nacional como la mayor y mejor institución de educación superior en el país. Esto, puede ser un factor importante debido a la sólida identidad que se genera en la comunidad universitaria, lo cual tiene que ser considerado para cualquier toma de decisión política o académica de la UNAM. Sin embargo, este reconocimiento e identidad universitaria puede ser un elemento negativo que provoque un espejismo e impida a sus miembros ver las debilidades de la Universidad. Al respecto Amin Maalouf (2003) señala que no es posible conformarse con las rentas del pasado. Con respecto a la representación *lo que los otros opinan de la UNAM*, ésta también es compartida por profesores y alumnos de los dos campus de las diferentes carreras. En esta representa-

ción el factor que se puso en juego fue la huelga estudiantil de 1999-2000, principalmente las opiniones negativas y las críticas que hicieron a la Universidad y a sus miembros. Para los entrevistados se puso en duda la trascendencia e importancia de su casa de estudios, lo que evidentemente afectaba a la sólida identidad universitaria, ya vista en la primera representación. Según los testimonios, los medios de comunicación estigmatizaron al universitario tratándolo como porro, grillo o terrorista. Sin embargo, pese a la campaña de desprestigio a la que se expuso a la UNAM, esto según los testimonios, la comunidad universitaria asumió una actitud positiva para recuperar el reconocimiento social como la mejor institución educativa de México. En este caso, la mala imagen de la Universidad fue ocasionada por personas ajenas a la misma, pero el prestigio es producto del esfuerzo de los universitarios.

La última representación identificada fue elaborada por académicos de Aragón. Estos realizaron una comparación de la infraestructura y la ubicación geográfica entre su campus y CU. Sin duda, tal representación se sedimenta en el origen de ambos planteles. CU fue construida en una época de bonanza económica y de una estable relación con el Estado mexicano, con el objetivo de ser un icono de modernidad, ciencia, tecnología y progreso social. Aragón fue edificada con el propósito de descentralizar el campus principal y llevar educación superior a poblaciones marginadas.

En otras palabras la ENEP-Aragón no tuvo la tarea de ser representante del progreso, la ciencia o la alta cultura, sino que fue una solución a la alta demanda estudiantil. Lo que se manifestó en la arquitectura de la Escuela —nada imponente o con miras a ser una obra arquitectónica ejemplar—, las condiciones laborales de los académicos y la infraestructura tuvieron serias desventajas con respecto a CU. Lo que llevó a los académicos de este campus a considerar a su comunidad como universitarios de segunda. Sin embargo, hay elementos que los profesores comparan y que carecen de fundamento, por ejemplo consideran que los mejores alumnos, los mejores trabajadores y los mejores funcionarios están en CU. Es difícil emitir a los profesores, como actores sociales, una actitud objetiva con respecto a su plantel, ya que se encuentra cargado de un simbolismo complejo.

Estas representaciones dan cuenta de la multiplicidad de significados que tiene la UNAM para sus universitarios, identificar a estos permite desentrañar y develar una parte de la complejidad de la institución. No obstante, es necesario continuar generando investigaciones que de cuenta de tal complejidad, particularmente la que involucra a sus actores. A su vez, es necesario conocer y comprender cómo la sociedad mexicana a la Universidad Nacional, ya que puede ser un indicador de sus fortalezas o debilidades.

ANEXOS

Anexo 1 **Formato de entrevista**

Datos generales

Fecha de elaboración:

Estudiante o profesor:

Carrera a la que pertenece:

Campus al que pertenece:

Edad:

En caso de ser profesor con que formación cuenta:

Preguntas

1. ¿Qué significa para ti la UNAM?
2. ¿Qué opinas de los profesores de la UNAM?
3. ¿Qué opinas sobre los estudiantes de la UNAM?
4. ¿Qué piensas acerca de los funcionarios de la UNAM?
5. ¿Qué imagen tienes de los trabajadores administrativos?
6. ¿Cuál es tu opinión acerca de la biblioteca de tu facultad o escuela?
7. En general, ¿qué piensas del departamento de servicios escolares?
8. ¿Conoces el plan de estudios de la carrera que cursas o impartes?
9. ¿Cuál es tu opinión sobre el plan de estudios?
10. ¿Conoces la Ley Orgánica de la UNAM?
11. ¿Qué opinión tienes sobre la Ley Orgánica?
12. ¿Qué piensas sobre los órganos colegiados (Consejo Técnico, Consejo Académico)?

La UNAM y sus actores

13. ¿Qué piensas sobre la educación pública?
14. ¿Cuál es tu opinión sobre el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL)?
15. Para ti, ¿qué es la calidad académica?
16. ¿Qué es la cultura universitaria?
17. Para ti, ¿cómo se expresa la relación entre la Universidad y la sociedad?

Sólo para estudiantes

18. ¿Cómo te visualizas a futuro?

Anexo 2

Claves asignadas a entrevistas

Claves asignadas a universitarios de la carrera de economía de la ENEP- Aragón:

Profesores

AEM1
AEM2
AEM3
AEF

Estudiantes

AEE1
AEE2
AEE3

Claves asignadas a universitarios de la carrera de pedagogía de la ENEP- Aragón:

Profesores

APM1
APM2
APM3
AEF

Estudiantes

APE1

APE2

APE3

*Claves asignadas a universitarios
de la carrera de sociología de la ENEP- Aragón:*

Profesores

ASM1

ASM2

ASM3

ASF

Estudiantes

ASE1

ASE2

ASE3

*Claves asignadas a universitarios
de la carrera de economía de Ciudad Universitaria:*

Profesores

CEM1

CEM2

CEM3

CEF

Estudiantes

CEE1

CEE2

CEE3

*Claves asignadas a universitarios
de la carrera de pedagogía de Ciudad Universitaria:*

Profesores

CPM1

CPM2

CPM3

CPF

ESTUDIANTES

La UNAM y sus actores

CPE1

CPE2

CPE3

*Claves asignadas a universitarios
de la carrera de sociología de Ciudad Universitaria:*

Profesores

CSM1

CSM2

CSM3

CSF

Estudiantes

CSE1

CSE2

CSE3

BIBLIOGRAFÍA

- ABRIC, Jean-Claude (2001), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán.
- AVILÉS, Karina y Roberto Garduño (2000), "Superó expectativas el plebiscito; votaron más de 150 mil personas", en *La Jornada*, 21 de enero, (www.jornada.unam.mx, consultada febrero 2004).
- AVILÉS, Karina (2000), "No acudió al plebiscito convocado por el rector el 51% de los universitarios", *La Jornada*, 22 de enero, (www.jornada.unam.mx, consultada febrero 2004)
- AI CAMP, Roederic (1993), *Los líderes políticos de México. Su educación y reclutamiento*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ALMAGUER, Crisantema y Liliana Piñones (2001), *Las representaciones de alumnas y alumnos de primaria y secundaria acerca de la igualdad de educación entre niños pobres y ricos*, tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México.
- ARTIGAS, Juan (1994), *La Ciudad Universitaria de 1954: un recorrido a cuarenta años de su inauguración*, UNAM.
- ARRUDA, A. (2000), "Representaciones sociales y cultura en el pensamiento ambientalista brasileño", en Denis Jodelet y Alfredo Guerrero (coords.), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, México, UNAM/Facultad de Psicología, pp. 31-60.
- ALVARADO, Lourdes (2001), "La universidad en el siglo XIX", en Renate Marsiske (coord.), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 87-113.
- ÁLVAREZ-GAYOU, Juan Luis (2003), *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México, Paidós.
- APONTE, Eduardo (1997), "Educación superior, integración económica y globalización

- económica en el merconorte: escenarios tendenciales para las instituciones de la región de las Américas, el Caribe y Puerto Rico", en *Perfiles Educativos*, núms. 76-77, México, CESU-UNAM, pp. 31-46.
- BANCH, María (2000), "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales", en *Papers on Social Representations. Textes sur représentations sociales*, vol. 9, pp. 3.1-3.15., Peer reviewed on line Journal, SIN 1021-5573.
- BERGER, Peter y Luckman, Tomas (2001), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BRENNAN, John (1998), "Panorama general del aseguramiento de la calidad", en Salvador Malo y Arturo Velásquez (coords.), *La calidad de la educación superior en México. Una comparación internacional*, México, Porrúa/Coordinación de Humanidades-UNAM, pp. 13-30.
- BOURDEIU, Pierre (2000), *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- BRUNNER, José (1997), "Educación superior, integración económica y globalización", en *Perfiles Educativos*, núms.76-77, México, CESU-UNAM, pp.6-15.
- CAMPOS, Roy (2000), "UNAM: el asalto a la razón", en *Educación 2001*, Vol. 5, núm. 57, pp. 25-30.
- CASANOVA, Hugo (2001), "La UNAM entre 1970 y 2000. Crecimiento y complejidad", en Renate Marsiske (coord.), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México, CESU-UNAM /Plaza y Valdés, pp. 261-326.
- CASTILLO, Gustavo y Alma Muñoz (2000), "Provocación y choque en *prepa 3*; irrumpen policías federales", *La Jornada*, 2 de febrero, (www.jornada.unam.mx, consultada febrero 2004)
- CHEHAYBAR, Edith (coord.)(1999), *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior. Estudio comparativo y prospectivo*, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- CEVALLOS, Julieta y Lourdes Chehaibar (2003), *El congreso universitario de 1990 y las reformas en la UNAM de 1986 a 2002*, México, UNAM CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- CORNEJO, Alejandro (1995), «Estudiantes de bachillerato del CCH: representaciones y perspectivas de la vida estudiantil e institucional», en *III Congreso de Investigación Educativa*, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 70-99.
- CORRAGGIO, José Luis (1998), "Investigación educativa y decisión política. El caso del Banco Mundial para América Latina", en *Perfiles Educativos*, núm. 79-80, México, CESU-UNAM, pp. 43-57.

- COVARRUBIAS José Manuel y Fernando Jiménez (2001), "La UNAM y el pase reglamentado", en Javier Mendoza, Pablo Latapí y Roberto Rodríguez (coords.), *La UNAM. El debate pendiente*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- DE ALBA, Alicia (2002), *Curriculum Universitario. Académicos y futuro*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (1993), *Tarea docente: una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*, México, UNAM/Nueva Imagen.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (1995), *Empleadores universitarios: un estudio de sus opiniones*, México, CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (1997), "Los programas de evaluación (estímulos) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM", en Ángel Díaz y Teresa Pacheco (coords.), *Académicos e institución universitaria*, Serie Pensamiento Universitario, México, CESU-UNAM, pp. 37-52.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel y Teresa Pacheco (Coords.)(1997), *Académicos e institución universitaria*, México, CESU-UNAM (Pensamiento Universitario 86).
- DIDRIKSSON, Axel (1997), "Educación superior, mercado de trabajo e integración económica del merconorte: el caso de México", en *Perfiles Educativos*, núm. 76-77, México, CESU-UNAM, pp. 61-70.
- DIDRIKSSON, Axel (2002), "Editorial", en *Perfiles Educativos*, núm. 96, México, CESU-UNAM, pp. 2-4.
- DOMÍNGUEZ, Raúl (2001), "Historia de la UNAM", en Renate Marsiske (coord.), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 187-260.
- DOMÍNGUEZ, Raúl; Suárez, Gerado y Zubieta, Judith (1998), *Cincuenta años de ciencia universitaria: una visión retrospectiva*, México, CESU-UNAM /Miguel Ángel Porrúa.
- DURÁN, Eustolia (2000), *Creencias de los egresados de posgrado sobre su práctica docente*, tesis doctoral, Escuela Normal de Sinaloa.
- DURKHEIM, Emile (1982), *Las formas elementales de la vida religiosa*, Madrid, Akal.
- DURKHEIM, Emile (1991), *Educación y Sociología*, México, Colofón.
- DURKHEIM, Emile (1999), *La división del trabajo social*, México, Colofón.
- DURKHEIM, Emile(2000), *Las reglas del método sociológico*, México, Quinto Sol.
- ELEJABARRIETA, Francisco (1991), "Las representaciones sociales", en A Echevarria, *Psicología social cognitiva*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- ERICKSON, Frederik (1989), "Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza", en Merlín Wittrock, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos*

- y de Observación, Barcelona, Paidós.
- FARR, Robert (1986), "Las representaciones sociales", en Serge Moscovici, *Psicología social II*, Barcelona, Paidós, pp. 495-506.
- GARCÍA DIEGO, Javier (1996), *Ruidos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*, México, El Colegio de México/UNAM.
- GARCÍA, Susana (1999), "Evaluación académica: recuento curricular y balance histórico", en Mario Rueda y Monique Landesmann (Compls.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación?*, Pensamiento Universitario núm. 88, CESU-UNAM.
- GIMÉNEZ, Gilberto (1999), "La importancia estratégica de los estudios culturales en el campo de las ciencias sociales", en Rosana Reguillo y Raúl Fuentes (coords.), *Pensar las ciencias sociales hoy*, Guadalajara, ITESO, pp. 75-96.
- GINZBURG, Carlo (1999), "Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales", Carlo Ginzburg, *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*, Barcelona, Gedisa, pp. 138-175.
- GÜEMES, Raquel (2002), *Las representaciones sociales en la construcción de los procesos identitarios del maestro de educación normal. El caso de la Escuela Normal de Especialización*, tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México.
- GÜEMES, Carmela (2003), "La identidad del maestro de educación normal. Entre representaciones e imaginarios sociales," en Juan Manuel Piña (coord.), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 73-144.
- GUERRERO, Elsa (1998), *Más Allá de la Formación Propedéutica y Terminal*, tesis de maestría, Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- GUEVARA, Tomás (1996), *Los símbolos furtivos de la excelencia académica: estudios de las representaciones sociales de la excelencia en la universidad mexicana*, tesis de maestría, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- GUZMÁN Martín Luis (1995), "La política mexicana", en Martín Luis Guzmán, *Caudillos y otros extremos*, México, UNAM, pp. 255-262.
- HEIDER, Fritz (1958), *The psychology of interpersonal relations*, Nueva York, Wiley.
- HERNÁNDEZ, Fabiola (2001), *Vida cotidiana y representaciones sociales en torno a la formación académica de los estudiantes normalistas*, tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México.
- IBÁÑEZ, Tomas (1988), "Representaciones sociales, teoría y método", en Tomas Ibáñez, (Coordinador), *Ideologías de la vida cotidiana*, Barcelona, Sendai.
- IBARRA, Eduardo (1997), "Las rutas de la excelencia. Impactos de la modernización en las universidades mexicanas", en Guillermo Villaseñor (coordinador), *La*

- identidad en educación superior en México*, México, UNAM-CESU/UAM-Xochimilco/ Universidad Autónoma de Querétaro/Plaza y Valdés. pp. 49-86.
- IBARRA, María Esther (1999), "Aprobó el Consejo Universitario el alza de cuotas en la UNAM", *La Jornada*, 16 de marzo, (www.jornada.unam.mx, consultada febrero 2004).
- INCLÁN, Catalina (1992), "Diagnostico y perspectivas de la investigación etnográfica en México 1975-1988", en *Cuadernos del CESU*, México, núm. 28, pp. 7-82.
- INCLÁN, Catalina (1997), "Una aproximación a las distintas versiones de los programas de estímulos de la UNAM", en Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco (Coords.), *Académicos e institución universitaria* (Pensamiento Universitario 86), México, CESU-UNAM, pp. 23-36.
- JODELET, Denise (1986), "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría", en Serge Moscovici, *Psicología Social II*. Barcelona, Paidós.
- JODELET, Denise (2000), "Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras", en Denis Jodelet y Alfredo Guerrero (coords.), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, México, UNAM/Facultad de Psicología, pp. 7-30.
- KRAUZE, Enrique (1999), "El laberinto de la UNAM", en *Letras libres*, México, año 1, núm. 8, pp. 20-26.
- LAGACHE, Daniel (1979), "Prefacio", en Serge Moscovici (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Argentina, Huemul.
- LARA, Luis Fernando (2002), *Diccionario del español usual en México*, México, Colegio de México.
- LAZO, Carlos (1983), *Pensamiento y destino de la Ciudad Universitaria de México*, México, Miguel Ángel Porrúa.
- LEVY, Daniel (1995), *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, México, UNAM-CESU/Miguel Ángel Porrúa.
- LOMNITZ, Larissa (1989), "Los usos del miedo: bandas de porros en México", en *Cuadernos de CESU*, núm. 16, pp.59-54
- LÓPEZ, Fidencio (1995), "Representaciones sociales de los profesores sobre sus procesos de formación docente y su práctica educativa en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa", en *III Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1995, pp.30.
- LÓPEZ, Fidencio (1995), *Representaciones sociales de los profesores sobre sus procesos de formación docente y su práctica educativa en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa*, tesis de maestría Universidad Nacional Autónoma de México.

- LÓPEZ, Fidencio (1996), "Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 1, No. 2, julio - diciembre de 1996, pp. 391- 407.
- LÓPEZ, Fidencio (1999), *El profesor: su educación e imagen popular*. México, tesis de Doctorado en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México.
- LÓPEZ, Susana (1998), *Representaciones de la escuela Agropecuaria. Una aproximación a la diversidad de construcciones de los sujetos*, tesis de maestría en Educación, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- MACOTELA, Silvia; Carmen Flores, y Ileana Seda, (2001), «Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro», en *Revista Iberoamericana de Educación*, revista electrónica, pp. 70-99.
- MALO, Salvador y Salvador Velázquez (coords.), *La calidad de la educación superior en México. Una comparación internacional*, México, Porrúa/Coordinación de Humanidades-UNAM.
- MARSISKE, Renate (1989), *Movimientos estudiantiles en América Latina: Argentina, Perú, Cuba y México 1918-1929*, México, CESU-UNAM.
- MARSISKE, Renate (2001), "La Universidad Nacional de México (1910-1929)", en Renate Marsiske (coord.), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 117-165.
- MARTINEZ, Miguel (1994), *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*, México, Trillas.
- MENDOZA, Javier (1997), "De la evaluación a los exámenes nacionales", en Guillermo Villaseñor (coord.), *La identidad en educación superior en México*, México, UNAM-CESU/UAM-Xochimilco/Universidad Autónoma de Querétaro/Plaza y Valdés, pp. 87-126.
- MENDOZA, Javier (2001), *Los conflictos en la UNAM en el siglo XX*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- MENEGUS, Margarita (2001) "Universidad y sociedad", en Renate Marsiske (coord.), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 21-29.
- MERCADO, Laura (2000), "El docente de educación primaria, representaciones sociales de su tarea profesional", en *Congreso Internacional de Educación en Chiapas*, Memoria electrónica, Tuxtla Gutiérrez, Universidad Autónoma de Chiapas.
- MERRIFIELD, Claudio (1991), "Discurso en el xv aniversario de la ENEP-Aragón", en *xv Aniversario de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón*, México, UNAM, pp. 11-12.

- MEYER, Lorenzo (1995), *Liberalismo autoritario: las contradicciones del sistema político mexicano*, México, Océano.
- MIRELES, Olivia (2001), *La representación social de la excelencia en el posgrado universitario. Estudio de tres proyectos académicos en el área de ciencias experimentales*, tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México.
- MIRELES, Olivia (2003), "Excelencia en el trabajo científico. Representaciones de los agentes del posgrado", en Juan Manuel Piña (coord.), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 145-216.
- MIRELES, Olivia y Yazmín Cuevas (2003), "Representaciones", en Juan Manuel Piña, Alfredo Furlán y Lya Sañudo, *Acciones, actores y prácticas educativas*, (Colección: La Investigación educativa en México) 1992-2002, México, COMIESEP-CESU, pp. 71-84.
- MONSIVAIS, Carlos (2001), "1968-1999: la comparación inevitable. 1968: ideología y sentido del porvenir", en Nelia Tello, José Antonio de la Peña y Carlos Garza (coords.), *Deslinde. La UNAM a debate*, México, Cal y Arena, pp. 411-418.
- MORÁN, Porfirio (comp.) (2003), *Docencia e investigación en el aula, Una relación imprescindible*, México, CESU-UNAM, (Pensamiento Universitario 92).
- MORÍN, Edgar (2001), *Los siete saberes de la educación necesarios para la educación del futuro*, México, UNESCO.
- MOSCOVICI, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Argentina, Huemul.
- MOSCOVICI, Serge y Miles Hewstone (1986), "De la ciencia al sentido común", en Serge Moscovici, *Psicología Social II*, Barcelona, Paidós, pp. 649-710.
- MOSCOVICI, Serge e Ivana Marková (2003), "La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici", en José Antonio Castorina (compilador), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa, pp. 111-151.
- MUÑOZ, Humberto (2003), "La reforma en la UNAM: algunos desafíos políticos", en *Perfiles Educativos*, núm. 91, México, CESU-UNAM, pp. 37-54.
- NATERAS, Octavio y Josué Tinoco, (1995), "Expectativas de los aspirantes de Psicología y Psicología Social de la UAM", en *III Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 14.
- ORDORIKA, Imanol (2003), "Aproximaciones teóricas para un análisis de conflicto y el poder en la educación superior", en *Perfiles Educativos*, núm. 91, México, CESU-UNAM, pp. 37-54.
- ORTIZ, Abraham (2000), *Representaciones objetivas y fracaso escolar: Análisis de un*

- caso en el área de las Ciencias Naturales, tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México.
- PALACIOS, Jesús (1979), *La cuestión escolar: análisis y perspectivas*, Barcelona, Laia.
- PAICHELER, Henri (1986), "La epistemología del sentido común", en Serge Moscovici, *Psicología Social II*, Barcelona, Paidós, pp. 379-414.
- PÉREZ, Ángel (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- PÉREZ, Leticia (2001), "Estructura del gobierno universitario", en Renate Marsiske (coord.), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 30-36.
- PÉREZ, Leticia (2001), "Las rentas y las finanzas", en Renate Marsiske (coord.), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 37-41.
- PÉREZ PASCUAL, Rafael (2001), "Estructura académica y reforma universitaria", en José Blanco (coord.), *La UNAM su estructura, sus aportes, su crisis, su futuro*, México, CONACYT/CONACULTA/PCE, pp. 70-113.
- PIÑA, Juan Manuel (1997), "Consideraciones sobre la etnografía educativa", en *Perfiles educativos*, México, vol. XIX, núm. 78, CESU-UNAM, pp. 39-56.
- PIÑA, Juan Manuel (1998), *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- PIÑA, Juan Manuel (Coord.) (2003), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- PIÑA Juan Manuel y Olivia Mireles (2000), "El proceso de socialidad y de vida académica", en Ricardo Sánchez y Martiniano Arredondo (coords.), *Posgrado de ciencias sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp.79-135.
- PIÑA Juan Manuel, Catalina Inclán y Claudia Pontón (2000), "La particularidad de las imágenes sociales sobre la UNAM" en *Congreso Internacional de Educación en Chiapas*, Memoria electrónica, Tuxtla Gutiérrez, Universidad Autónoma de Chiapas.
- PIÑA, Juan Manuel et al. (2002), "Imágenes y opiniones de los alumnos sobre el docente y su actuación", en *Identidad del estudiante de nivel superior, Universidad Autónoma del Estado de Morelos*, pp. 455-465.
- PIÑA Juan Manuel y Pontón Claudia (coords.) (2002), *Cultura y procesos educativos*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- PRIETO, Isaura (1999), "Sexualidad infantil", en *v Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Aguascalientes, Universidad de Aguascalientes, pp. 127.

- RAMÍREZ, Celia (2001), "La Universidad Autónoma de México (1933-1929)", en Renate Marsiske (coord.), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 117-185.
- RAMOS, Miguel (2001), *La UNAM y el conflicto de 1999-2000: implicaciones sociológicas y jurídicas*, tesis Licenciatura, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- REYNAGA, Sonia (1995), "Procesos de formación y representaciones en estudiantes de la licenciatura en Sociología", en *III Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp.17.
- REYNAGA, Sonia (1996), *Procesos de representación y formación de estudiantes de la licenciatura en Sociología. Un estudio comparativo*, tesis doctoral, en Universidad de Guadalajara.
- ROCKWELL, Elsie (1993), "Etnografía como conocimiento local", en *IV Simposium Interamericano de Investigación Etnográfica*, CISE-UNAM/ Universidad de Nuevo México, mimeo.
- RODRÍGUEZ, Margarita y Martha Guevara (1999), "Representación de los docentes: del modelo atributivo al modelo de acción dirigida", en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Aguascalientes, Universidad de Aguascalientes, pp. 135.
- RODRÍGUEZ, María Elena (1995), "Las representaciones de los profesores universitarios ante el cambio", en *III Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 23.
- ROMO, Mariana, et al. (2003), "Ser y pensar. Aprendizajes de las mujeres durante la huelga de la UNAM (1999-2000)", en Juan Manuel Pifia, *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*, México, CESU-UNAM/ Plaza y Valdés, pp. 216-239.
- ROUQUETTE, Michel (1986), "La comunicación de masas", en Serge Moscovici, *Psicología Social II*, Barcelona, Paidós, pp. 627-648.
- ROSAS, Lesvia (1999), *El proceso de formación de los maestros de escuelas primarias rurales. La construcción de su formación pedagógica*, tesis doctoral, Universidad de Aguascalientes.
- SCHUTZ, Alfred (1995), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- SCHUTZ, Alfred y Tomas Luckmann (2001), *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu.
- SÁNCHEZ, Ricardo y Paz Santa María (2000), "El proceso y las prácticas de tutoría", en Ricardo Sánchez y Martiniano Arredondo (coords.), *Posgrado de ciencia socia-*

- les y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp.109-136.*
- SHERIDAN, Guillermo (2000), *Allá en el campus grande, México, Tusquets.*
- SOBERÓN, Guillermo (1982a), *Sobre lo que significa ser universitario, Pensamiento Universitario* núm. 54, México, UNAM-CESU.
- SOBERÓN, Guillermo (1982b), *El sentido de la Universidad, Pensamiento Universitario* núm. 47, México, UNAM-CESU.
- SOBERÓN Guillermo (1991), "Mensaje inaugural de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón-1976", en *XV Aniversario de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, México, UNAM, pp. 15.*
- TAYLOR, Steve y Robert Bogdan (1987), *Introducción a los métodos cualitativos, Barcelona, Paidós.*
- TELLO Nedra (et al.) (coord.) (2000), *Deslinde. La UNAM a debate, México, Cal y arena.*
- TERÁN, Manuel (et al.) (1997), *El desafío permanente de la libertad de cátedra e investigación. Un caso inquietante en la Facultad de Ciencias Políticas. Notas en torno a las bases jurídicas de la libertad de cátedra e investigación y la autonomía universitaria, México, mimeo.*
- TORRES, Javier, et al. (1999), "Una institución alejada de las disputas al interior del Estado: el espíritu de la Ley Orgánica de la UNAM", en *La Crónica de hoy, Sección Academia, México, jueves 23 de diciembre, pp. 12B y 13B.*
- VASCONCELOS, José (1957), *En el ocaso de mi vida, México, Editora de Periódicos.*
- VASCONCELOS, José (1966), *La raza cósmica, México, Espasa-Calpe.*
- VELÁSQUEZ, Maurely (2000), *El pensamiento didáctico del docente de primaria en relación a la comprensión lectora: estudio de casos, tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México.*
- VILLASEÑOR, Guillermo (1997), "Educación superior y sociedad", en Guillermo Villaseñor (coord.), *La identidad en educación superior en México, México, México, UNAM-CESU/UAM-Xochimilco/Universidad Autónoma de Querétaro/Plaza y Valdés, pp. 19-47.*
- UNAM, (1992), "Ley orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México", en *Compilación de legislación universitaria, México, UNAM.*
- UNAM (2002), *Agenda estadística 2002, Dirección General de Estadística y Desarrollo Institucional.*
- VILLALPANDO, Cristina (2004) "50 años de Ciudad Universitaria. Centro de excelencia académica del país", en *Gaceta UNAM, núm. 3,706, 22 de marzo, México, UNAM, pp. 4-5.*

- WEBER, Max (2000), *El político y el científico*, México, Colofón.
- WEBER, Max (2001), "Sobre algunas categorías de la sociología comprensiva", en *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu.
- WEST Teresa y Patricia Mar (2001), "Estudiantes de bachillerato ante el movimiento de huelga. Posiciones y explicaciones, en *Perfiles Educativos*, núms. 89-90, México, CESU-UNAM, pp. 34-59.
- WOLFGANG, Wagner y Francisco Elejabarrieta (1994), "Representaciones sociales", en Francisco Morales, *Psicología social*, Madrid, McGraw-Hill, pp. 817-842.
- YURÉN, María Teresa (1997), "Razón de ser y sentido de la universidad pública", en Guillermo Villaseñor, *La identidad en la educación superior en México*, México, UNAM-CESU/UAM-Xochimilco/Universidad Autónoma de Querétaro/Plaza y Valdés, pp. 179-207.
- ZAID, Gabriel (1998), *De los libros al poder*, México, Océano.
- ZEDILLO, Ernesto (2000), "Mensaje transmitido a la Nación con motivo de la ocupación de la Policía Federal Preventiva a la UNAM", *La Jornada*, 7 de febrero, (www.jornada.unam.mx, consultada febrero 2004)
- ZORRILLA, Juan (1998), "Aseguramiento de la calidad de la educación superior en México", en Malo, S. y Velásquez, A. (coords.), *La calidad de la educación superior en México. Una comparación internacional*, México, Porrúa- Coordinación de Humanidades/UNAM.

Páginas Web

- <http://www.planeacion.unam.mx/> (noviembre, 2003)
- <http://www.conacyt.mx/dac/sni/index.html> (noviembre, 2003)
- <http://serpiente.dgsc.unam.mx/rectoria/htm/1940.html> (marzo, 2004)