



DONADO POR Dra. Araceli
Rodríguez Solano
AL CENTRO DE DOCUMENTACION
Y BIBLIOTECA DEL ISCEEM



**INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE MÉXICO**

**EL IMAGINARIO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA.
RELATO DE ESTUDIANTES DEL CAMPUS UNIVERSITARIO SIGLO
XXI**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

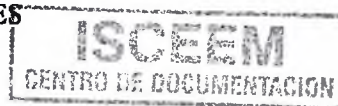
**MAESTRA EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

P R E S E N T A

**MARÍA DEL CARMEN GUTIÉRREZ ORTEGA
LIC. EN SOCIOLOGÍA**

DIRECTORA DE TESIS

**LUZ MARÍA VELÁZQUEZ REYES
DOCTORA EN PEDAGOGÍA**



TOLUCA, MÉX.

MAYO DE 2009

D. [REDACTED]

Dedicatoria

A mi Hermano Mayor: —Querido Hermano, recuerdo que hace tiempo platicué contigo acerca de mi anhelo por estudiar una maestría, te dije que por mis circunstancias me parecían muy complicado; sin embargo Tú me alentaste y me prometiste toda la ayuda que yo necesitara, que estarías al pendiente de mi hija, de mi esposo, de mi trabajo y de todo los que nos rodeara. Y a decir verdad cumpliste más allá de mis expectativas. Por ello, hoy, con todo mi amor y gratitud, quiero dedicarte esta tesis, te dedico también todo el fruto que yo obtenga a partir de ella. Gracias Jesús.

A Israel, porque además de entregarme tu amor, apoyo y comprensión, también me ayudaste a percibir algunas cuestiones teórico filosóficas con las cuales que yo no estaba familiarizada.

A Andrea: —Hija mía, sé que por algún tiempo, en lugar de jugar tus juegos, leíamos y escribíamos cosas para mi escuela, espero que te sirva de inspiración, y ¡gracias por ayudarme a subrayar lo más importante de mis lecturas!

A mi familia, la cual, por cierto, es ahora más numerosa, pues a ella han llegado dos seres fabulosos: Íker David (mi niño) y Toñito. Gracias Papi por tu ejemplo de fortaleza y entusiasmo por hacer cosas y estar siempre activo. Gracias Ma por el amor y los valores inculcados, si ahora estoy aquí es por ti, este logro va por las dos ... *los amo!*

D [REDACTED]

Agradecimientos

Agradezco de manera especial a mi esposo Israel, a mis Papás Toño y Carmen, y a mis hermanos, Toño y Angélica, por los momentos en que cuidaron de mi hija para que yo pudiera asistir a mis clases.

Gracias a la Dra. Luz María Velázquez, por haber aceptado la dirección de este trabajo, en primera instancia; en seguida, por las valiosas observaciones y comentarios hechos al mismo, sin su apoyo, sin su comprensión y sin su paciencia, este trabajo no hubiera visto su culminación; pero sobre todo por el gran interés que prestó a los últimos detalles de mi titulación.

Gracias también al Dr. Jorge Servín, por sus importantes comentarios realizados durante el seminario de investigación, los cuales fueron de gran provecho, y por las pertinentes correcciones que realizó al presente trabajo.

«Tengo el deseo, y siento la necesidad para vivir, de otra sociedad que la que me rodea. Como la gran mayoría de los hombres puedo vivir en ésta y acomodarme a ella... Pero en la vida, tal como está hecha para mi y para los demás, topo con una multitud de cosas inadmisibles...»

Castoriadis

“Editorial. Cornelius Castoriadis. La imaginación fuente y creación histórico social y de autonomía”. En Revista Anthropos. Huellas del conocimiento. *Cornelius Castoriadis: La pluralidad de los imaginarios sociales de la modernidad*. No. 198, 2003, Barcelona, España.

Índice

<i>Índice</i>	3
<i>Introducción</i>	5
Capítulo I.	13
<i>Delimitación del objeto de estudio</i>	13
1.1 Construcción del problema de investigación	13
1.2 Antecedentes	17
1.3 Descripción del objeto de estudio	21
1.4 Status Quaestionis de los estudios sobre Universidades Privadas	26
1.5 Composición del lugar.	31
1.5.1 El Campus Universitario Siglo XXI, ambiente en donde se desarrolla la investigación	31
1.5.2 Cuándo. Momento de la investigación	33
1.5.3 Quiénes. Los sujetos creadores de imaginarios	34
Capítulo II	35
<i>Marco teórico conceptual. Hacia un enfoque con base en los imaginarios sociales.</i>	35
2.1 Imaginación, imaginario social y sus formas	37
2.2 Algunos Conceptos teóricos en torno a los imaginarios sociales.	42
2.1.1 El concepto de <i>Sociedad</i>	42
2.2.2 Concepto de <i>Individuo / Sujeto</i>	44
2.2.3 Concepto de <i>Institución</i> , en donde podemos ubicar al lenguaje	48
Capítulo III	51
<i>Apartado Metodológico</i>	51
3.1 En cuanto al método	51
3.2 Proceso metodológico	52
3.3 Estrategia Metodológica	64
3.3.1. El Grupo de Discusión	64
3.3.2 La Entrevista en Profundidad	65
3.3.3. Tipo de lectura de la información	67
3.4 Interpretación de las entrevistas	75

3.4.1 Presentación de la información: Algunas observaciones respecto a los imaginarios sociales instituidos e instituyentes	77
3.4.1.1 Imaginario social instituido	79
3.4.1.1.1 Expectativas Personales	80
3.4.1.1.2 Expectativas laborales	84
3.4.1.1.3 Expectativas Académicas	88
3.4.1.1.4 Expectativas Económicas	90
3.4.1.2 Imaginario social instituyente sobre la Universidad Privada: El decir de los alumnos del Campus Universitario Siglo XXI	92
3.4.1.2.1 Expectativas Personales	92
3.4.1.2.2 Expectativas académicas	94
3.4.1.2.3 Expectativas laborales	100
3.4.1.2.4 Expectativas Económicas	101
Capítulo IV	102
<i>Acercamiento y conformación de los nuevos imaginarios sociales sobre la Universidad Privada</i>	102
4.1 Las tareas de la universidad. Una Institución con su propio imaginario	102
4.1.1 El caso de la Universidad Autónoma del Estado de México	108
<i>Conclusiones</i>	112
<i>Bibliografía</i>	126
<i>Anexo 1 Cuestionario</i>	131
<i>Anexo 2</i>	132
<i>Lista de Universidades Privadas en Toluca y Metepec</i>	132

Introducción

Sin duda, uno de los fenómenos que preocupan más a la sociedad contemporánea es el de la educación. En él se pueden visualizar distintos problemas² que van desde la cobertura, es decir, quiénes y cuántos acceden a ella; qué y cómo se enseña; qué sucede al interior de las instituciones que imparten educación, y las relaciones sociales que se establecen a partir de ella (hacia el exterior), mismas que implican una posición jerárquica respecto a la estructura social. Por ejemplo, en el libro *Historia del pensamiento social*, de Salvador Giner (1975), se explica que las familias procuraban que un miembro de su familia ingresara a alguna Universidad, pues ello les otorgaba cierto prestigio ante la sociedad.³

Consideramos que, de alguna manera, este pensamiento persiste al interior de las familias, sin embargo, el tiempo y las circunstancias han matizado este imaginario con argumentos relacionados con el o los momentos históricos sociales

² Reconocemos de antemano que los problemas que a continuación se mencionan no agotan el espectro de problemas que se han trabajado respecto al fenómeno de la educación, sin embargo se mencionan como introducción al asunto que más interesa a este trabajo.

³ Esto lo podemos observar desde la creación de las Universidades, apartado sobre “El Escolasticismo”. Cfr. Giner, S. (1975). *Historia del pensamiento social*. México, Editorial Ariel.

de los sujetos. Uno de los imaginarios que ha persistido, en términos nacionales, y quizá sobrepase las fronteras, es que el “motor” del desarrollo de las naciones ha de ser la educación. Sin duda habrá quien proporcione argumentos a favor de esa idea, mas aquí se pone en tela de juicio, pues, por alguna razón, no hemos “salido” de la pobreza a pesar de proporcionar educación básica a todos los ciudadanos que lo demandan⁴, o de abrir instituciones educativas que ofrecen estudios técnicos y / o tecnológicos de niveles medio superior y superior, mismas que ofrecen la posibilidad de integrar, a aquellos que la eligen, al mercado de trabajo.

El interés de esta investigación recae en el hecho de indagar sobre los motivos que mueven a los sujetos que eligen la vía de la *Universidad privada* para realizar una carrera que, luego, los incorpore al mercado de trabajo. En este sentido nos preguntamos qué significa la *universidad privada* para los sujetos involucrados, cómo decidieron recurrir a ella, qué piensan respecto a lo que van a obtener en y de la *universidad privada*.

Para recuperar la importancia de la universidad en los sujetos, se recurrió a

⁴ Probablemente, para justificar el punto, habrá quien retome la problemática que versa sobre cobertura, calidad de la educación y pobreza, mas no es el tema que nos ocupa en este momento, por lo que dejamos el tema abierto a postreras discusiones.

la categoría de *Imagarios Sociales*, construida por Cornelius Castoriadis, quien le otorga al sujeto la capacidad de crear: significados, símbolos, relatos, inclusive mitos, que representen la realidad que están percibiendo.

Partiendo de la idea de creación de relatos, se analizan ciertos comentarios de sujetos involucrados en la *universidad privada*. En este sentido, a través de entrevistas en profundidad y un grupo de discusión se obtuvieron los textos que, posteriormente, se sometieron a un análisis.

Por otra parte, este trabajo, al ser de carácter cualitativo, no proporciona conclusiones de carácter general respecto a la percepción de la población de las Universidades Privadas, pues, en primer lugar no se abarca la totalidad de universidades privadas que están registradas en la República Mexicana, ni siquiera a un número representativo de ellas. Es más, queremos aclarar en este momento que, aunque en su forma literal escribimos “La *universidad privada*”, estamos conscientes que no existe un único tipo de *universidad privada*; el espectro resulta ser muy amplio y variado, las universidades de capital privado pueden ser de un alto prestigio y reconocimiento, inclusive internacional, o bien de muy escasos recursos y con bajos criterios académicos. Permítasme decir la *universidad privada* al referirme al espacio particular en donde se llevó a cabo la presente investigación: el *Campus Universitario Siglo XXI*, más adelante hablaremos de la escuela. Al ser tan amplio el escenario y los tipos de las

universidades, y al interesarnos por los motivos de los sujetos, recurrimos, entonces, al análisis de una parte de la realidad.

Queremos anunciar en este momento que, en el caso de las hipótesis de trabajo, cuando éste es de corte cualitativo

El proceso de interpretación, en el sentido en que se practica en la investigación cualitativa, implica que las hipótesis se ponen al final, y, consiguientemente, la interpretación se pone en marcha desde el principio. Quiere decir, que en la observación de un problema ya se inicia el proceso de interpretación. Las hipótesis interpretativas se entienden como una dirección de exploración, no como una relación supuesta entre variables estáticas. (Santamarina, 1995:269)

Es decir, a medida que el proceso de indagación inicie su curso podremos percibir si las personas crean su propia visión, interpretación, o simplemente se trata de reproducciones de las acciones sociales.

En este sentido, con las opiniones que se recaban de algunos sujetos involucrados en el fenómeno educativo, es posible profundizar en el conocimiento particular de: quiénes son los alumnos que estudian en la *universidad privada*, qué condiciones económicas poseen los alumnos y sus familias, qué antecedentes de capital cultural tienen, y, sobre todo qué percepción personal tienen de la *universidad privada*, qué significa estudiar y qué estatus le otorgan a su escuela.

Con lo anterior, salen a la luz aquellas expectativas particulares, inclusive sentimientos de esperanza o desesperanza respecto a lo que la *universidad*

privada les está ofreciendo. Por tanto, conocer el pensamiento profundo ha sido interés de teorías como la propuesta por la escuela de Frankfurt «Para la Escuela de Frankfurt llegó a ser claro que la teoría de la conciencia y la psicología profunda eran necesarias para explicar las dimensiones subjetivas de la liberación y la dominación» (Giroux, 1999:49). No quiere decir con esto que asumimos una visión marxista del fenómeno, —aunque sí quisiéramos llegar a tener una visión crítica. Retomamos aquí a Giroux, pues nos preguntamos cómo es que se puede llegar a ser un 'sujeto' con *autonomía*⁵ mientras que, como lo dice la misma escuela «la gente se convertía en cómplice de su propia subyugación» (Giroux, 1999: 54)

Y es que uno de los imaginarios de la modernidad, según Castoriadis, es la *autonomía* del individuo, pero, nuevamente, ¿cómo lograrla si se sujeta, si se convierte en sujeto que asume sólo las disposiciones de su sistema? El análisis de los imaginarios nos podría permitir ser conscientes y hacer conscientes a los sujetos, a través de su propio decir, de las revelaciones que hagan de la *universidad privada*. Y con esto, se llevaría a cabo un ejercicio dialéctico, en el sentido de que el pensamiento dialéctico es

⁵ Concepto al que nos remite Castoriadis cuando habla respecto a algunos imaginarios de la modernidad.

...el pensamiento acerca del pensamiento mismo, en el que la mente debe lidiar tanto con su propio proceso de pensamiento como con el material acerca del que trabaja, en el que tanto el contenido particular involucrado como el estilo de pensamiento que se adapta a éste deben ser sostenidos juntos en la mente al mismo tiempo (Giroux, 1999:59)⁶

Por otra parte, a manera de advertencia quiero mencionar que a lo largo del texto se encontrarán citas que se anuncian con la simbología <<...>>, seguidas de autor, año de publicación de la fuente que se cita y página o páginas, todo ello entre paréntesis. Mientras que serán usadas las comillas para destacar frases ya hechas que pudieran ser inclusive *vox populi* o de dominio público y que no tienen una referencia específica, por ejemplo "*todas las realidades*".

Con este planteamiento, el trabajo que aquí se presenta se organizó en cuatro capítulos, las conclusiones y los anexos.

En el Capítulo I se exponen los diferentes elementos involucrados en la delimitación y construcción del objeto de estudio, tomando en cuenta los antecedentes del problema planteado, la descripción del problema, de los sujetos involucrados y de los espacios o ambientes en donde se desarrolla la

⁶ Giroux está citando a Jameson, F. (1971). *Marxism and form*, N.J. Princeton University Press.

investigación. En este mismo capítulo se expone la literatura sobre investigaciones que tienen referencia a la Universidad Privada.

En el Capítulo II se presenta el marco teórico conceptual, en donde se trabajan la categoría de imaginario social y sus formas, y algunos conceptos en torno a los imaginarios tales como: sociedad, individuo/sujeto, institución, lenguaje.

El Capítulo III aborda la cuestión metodológica. Se plantea la estrategia metodológica utilizada en la presente investigación, mencionando las técnicas de investigación llevadas a cabo, la interpretación de los comentarios hechos por los alumnos y las observaciones respecto a los imaginarios sociales instituidos e instituyentes.

El Capítulo IV es un acercamiento a la construcción del imaginario social de la universidad privada con una perspectiva histórica incluyendo su referente actual.

Finalmente se exponen las conclusiones a las que se llegaron, mencionando los imaginarios sociales construidos por los alumnos del Campus Universitario Siglo XXI y una discusión sobre el fenómeno de la privatización de la educación.

Además se incluyen los anexos: Anexo I: Cuestionario utilizado durante el debate en el grupo de discusión y las entrevistas con los alumnos, en él están

contenidos los diferentes tópicos sobre los que se trabajó. Anexo II: Lista de Universidades Privadas que se anuncian en el Directorio Telefónico correspondiente al área de Toluca y zona metropolitana. Esta referencia nos permite considerar que en esta región existen al menos 24 instituciones educativas que se anuncian como Universidades, y ninguna de ella promueve la investigación científica.

Capítulo I.

Delimitación del objeto de estudio

El presente trabajo está encaminado hacia el descubrimiento del sentido que tiene la *universidad privada* para los sujetos que han decidido acreditar sus estudios en una institución de carácter privado. Al sacar a la luz las significaciones concedidas a la *Universidad privada* estaremos en posibilidad de encontrarnos ante su *imaginario social*.

1.1 Construcción del problema de investigación

En principio, consideramos importante establecer qué entendemos por tema, problema e hipótesis, con el fin de presentar la construcción de una problemática específica y con ello un objeto de estudio concreto, del cual se puedan precisar los límites, no sólo espacio temporales, sino también teóricos y metodológicos.

En primer lugar, el tema es el enunciado más general del asunto que nos interesa investigar; en tanto que problema lo podemos definir como la diferencia entre lo que se espera de “algo” y la realidad. De esa discrepancia entre lo

esperado y la realidad dada, nos pueden surgir un sinnúmero de preguntas, sobretodo si se reconoce que, de alguna manera, estamos involucrados en el fenómeno mismo⁷. Ese estar involucrados en el fenómeno podría ocasionar descuidar una de las principales “tareas epistemológicas”: la de construir un puente entre esa realidad que “vivo” como cotidiana y la postura que se debe tener como investigador. (Santamarina, 1995:262)⁸.

Por ello, a decir de Bourdieu⁹, es indispensable realizar una “vigilancia epistemológica”, la cual consiste en el establecimiento de los fundamentos teórico conceptuales, a partir de los cuales se construye el conocimiento. En este sentido, la sociología debe oponerse a la “sociología espontánea”¹⁰. Siguiendo el mismo modelo de Bourdieu, Luis González (s/f) menciona lo siguiente: «Ningún historiador [sociólogo] puede arrancar de un vacío de nociones acerca de su

⁷ Lo anterior obliga a reconocer que el problema que se plantea en este documento surge, sí, de la práctica docente, mas se quiere trascender esa experiencia común.

⁸ Santamarina y Marinas hablan de “construir la distancia justa en la que nos enfrentamos con las historias de vida” (1995: 262).

⁹ En “El oficio de sociólogo” (1988), sugiere cómo debe ser el trabajo científico del sociólogo.

¹⁰ Bourdieu critica enfáticamente esa postura, mientras que sugiere que la teoría precede a la realidad, es decir, el investigador científico construye una teoría para ofrecer una explicación sobre la realidad observada.

objeto. Todos necesitan por lo menos de una creencia como punto de arranque que podrá o no convertirse en certidumbre y veridicción» (González, s/f).

En este sentido, la experiencia propia como docente, que me ha llevado a visualizar ciertas problemáticas y plantear algunas preguntas, pudo tal vez ser principio, pero no puede colocarse como la base explicativa de las observaciones que se realicen a lo largo del trabajo. Nuevamente se establece que debe ser la teoría y no la experiencia propia la que ayude a construir la presente investigación. Aunque al final se reconoce que ambos referentes son necesarios para la concepción de un problema.

Por otro lado, Bachelard dice, en *La formación del espíritu científico* (1991), que <<Una experiencia científica es, pues una experiencia que contradice a la experiencia común>>¹¹. Con esta advertencia debemos cuidar aún más nuestro discurso teórico, aunque de él, sabemos, no debemos esperar leyes únicas que expliquen “todas las realidades”.

Ahora bien, retomando la idea de que un problema es la discrepancia entre

¹¹ La experiencia común, en este sentido, habla de lo que un individuo observa de la realidad, es su propia perspectiva y no es sintética, en tanto que no incluye en sí una postura teórica.

lo que se espera de “algo” y la realidad, y además de que ese problema, si es de carácter científico, que debe ser construido a partir de una teoría, se propone el estudio del imaginario social de la *universidad privada*. Tomando en cuenta que un imaginario social es construido por los sujetos a partir de: por un lado la *psique*, que corresponde a la formación del individuo; y por otro a *lo histórico social*. De tal manera que resulta necesario delimitar estos dos escenarios: el que corresponde al individuo y el que corresponde al marco histórico social. Respecto a la construcción del imaginario social, en el capítulo denominado Marco teórico se desarrollan los conceptos que están involucrados con tal categoría: individuo, sujeto, sociedad, socialización y cómo puede construirse el imaginario en un espacio determinado por los sujetos que en él se encuentren.

Lo anterior nos obliga a reconocer que el problema que planteamos en este documento surge, sí, de la práctica docente, mas queremos ir más allá de esa experiencia, por lo que a continuación se presenta una revisión histórica de la educación superior en México, que, en todo caso, da forma a los antecedentes históricos del problema.

1.2 Antecedentes

Tradicionalmente en México, como en muchos países, se pensaba que la educación, en cualquiera de los niveles que abarca la educación formal, tenía que ser proporcionada por el Estado. De hecho, constitucionalmente éste se encuentra obligado a proporcionar *educación básica* (Preescolar, Primaria y Secundaria) (Constitución, 2004) a todo ciudadano mexicano, no así educación media superior o superior, lo que no quiere decir que no se haya ocupado, en algún momento, de la creación de instituciones en los niveles antes mencionados.

Revisando algunos datos proporcionados por Kent y Ramírez (1999), se pueden establecer tres grandes periodos en el proceso evolutivo de la educación superior durante el siglo XX. Un primer periodo se da a mediados de la década de los treinta con “la incorporación de la educación superior en los proyectos de Estado (Kent y Ramírez, 1999), la consolidación de algunas instituciones ya existentes y la creación de otras como el Instituto Politécnico Nacional (1937). El segundo gran periodo parte de la década de los sesenta cuando observamos un crecimiento significativo de la matrícula del nivel superior. En esa época, la UNAM tenía una supremacía sobre cualquier otra universidad —en los sectores público y privado. Las dos décadas posteriores registran un crecimiento aún mayor tanto en el número de instituciones de enseñanza superior en ambos sectores (público y privado), como en la matrícula y la diversidad de carreras que se ofrecen, pues

«Entre 1970 y 1980, las instituciones privadas de tipo universitario pasaron de seis a 26» (Kent y Ramírez, 1999:302).

Sin embargo, a partir de la segunda mitad de la década de los ochenta, considerando en este momento el tercer gran periodo, el fenómeno de crecimiento tan acelerado se frena en las universidades públicas pues,

Después de una fase de gran expansión en los años setenta, la matrícula de educación superior en México se estabiliza y crece a una tasa de 4% anual promedio entre 1980 y 1990. En los tres años siguientes, el crecimiento desciende hasta alcanzar un nivel semejante al de la población: 1.9% anual promedio. La caída en el ritmo de expansión del sistema, que actualmente presenta una tasa de escolaridad cercana al 15%, se debe a la presencia de serios problemas de acceso y permanencia en los niveles primario y secundario entre los jóvenes de sectores populares más pobres (Balán y García de Fanelli, 2002:218).

La educación superior privada ya se encontraba en el escenario desde los años sesenta, sin embargo, a medida que transcurre el tiempo y se incrementa la demanda por educación superior, el número de instituciones de carácter privado que otorgan educación superior aumenta significativamente, mientras que las universidades públicas reducen su matrícula.

En 1960 existían 19 instituciones privadas con una matrícula de 7357 alumnos, con 70% de ellas concentrado en el Distrito Federal y el estado de Nuevo León. En 1990 existían 215 instituciones, que atendían al 17% de la población total de educación superior. En 1995 se tenían 381 instituciones, que

atendían a 22% de la matrícula de licenciatura (Mendoza, 1999:330).

De acuerdo con Balán y García de Fanelli, el crecimiento del sector privado de la universidad se debe a:

...tres procesos simultáneos: la permisividad del proceso de reconocimiento y acreditación de nuevas instituciones; la declinación de la calidad del sector público y su politización, y una mayor demanda de estudios posteriores a la secundaria con orientación clara hacia el mercado de trabajo (Balán y García de Fanelli, 2002:219).

Es posible que aquellos procesos, incluyendo la reducción proporcional de las universidades públicas, tanto en la creación de planteles como en la cantidad de alumnos que a ellas ingresan¹², sea lo que provoca el incremento de instituciones universitarias de carácter privado, sino que además exista un *imaginario social* en torno a la *universidad privada* que *induce*, tanto al aspirante, como a padres de familia, a optar por una institución de este tipo.

Además de la reducción de la matrícula universitaria y del rechazo masivo, la población se enfrenta a otro problema, a saber: en los últimos cinco años se han

¹² Véase el fenómeno de rechazo masivo que en la última década ha envuelto a la universidad pública en México.

registrado los índices más altos de desempleo. Cuando vinculamos estos dos elementos (demanda de estudios superiores y demanda de empleo) se presenta un tercer problema: ¿quién empleará a los egresados de las escuelas, públicas o privadas? No nos interesa particularmente dar respuesta a esta pregunta, más bien esclarecer el punto siguiente: aunque la población *sabe* de dicho problema al que a futuro se enfrentará, sigue eligiendo el camino de la profesionalización universitaria.

Por ello se abordó la presente investigación desde la óptica del imaginario social, pues, con esta categoría es posible indagar sobre qué *piensa*, qué *cree*, y qué *imagina* la población sobre lo que es la universidad, aún más la *universidad privada*, y, en todo caso, si es que el individuo le otorga un estatus diferente con respecto a la universidad pública.

Por tanto, tres puntos principales pueden justificar la elaboración del presente estudio, a saber:

a) La "privatización silenciosa" de la educación, generada, desde nuestro punto de vista, por el propio Estado.

b) Surgimiento de un gran número de Universidades Privadas, mismas que no cuentan con requerimientos específicos en la estructuración de los currícula de las carreras que imparten y la calidad de las mismas, lo que ha generado un

amplio espectro en cuanto a los tipos de universidad: podemos encontrar universidades privadas catalogadas dentro de las diez mejores a nivel nacional (caso de la UIA, entre otras), al mismo tiempo que se abren otras que no cumplen con patrones estrictos de calidad educativa.

c) Rechazo masivo de alumnos que en algún momento solicitaron su ingreso en cualquier universidad o instituto de educación superior de carácter público.

Finalmente, queremos aclarar que en este trabajo no se intenta debatir lo que es o debería ser la *universidad privada* en ninguna de sus tareas, sólo da cuenta de las perspectivas de los propios sujetos.

1.3 Descripción del objeto de estudio

Por otro lado, el documento de Ricardo Sánchez Puentes: *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*, nos sugiere cómo problematizar la realidad que vivimos, en la cuál y desde la cuál percibimos “una dificultad”. Además de hacernos reflexionar en torno al proceso que se desencadena al encontrar esa dificultad, hace mención a una serie de estrategias que permiten al investigador reflexionar en torno al punto de partida de su problema y el sentido que le dará. De entre ellas, he elegido una que me parece

pertinente tomar en cuenta, dadas las condiciones desde las cuales surge el trabajo que aquí propongo, a saber:

Se problematiza interrogándose sobre la finalidad o racionalidad de un fenómeno pedagógico, sobre los para que (sic) o sobre la función de un factor del sistema educativo (Sánchez, 1993).

Como ya lo mencioné, la problemática que quiero plantear surge de mi experiencia como profesora¹³ en la universidad, tanto en el ámbito público como en el privado. Quizá debido a estar involucrada en ambos ambientes me percaté de diversas situaciones, mismas que se justifican desde su propio contexto, por ejemplo, en ambos escenarios la escasez de lectura es una constante en los alumnos, sin embargo la justificación de su no lectura es diferente: el alumno de la universidad pública se excusa diciendo que “a veces los maestros ni llegan, para qué leo”¹⁴. Mientras que el pretexto para los de la *universidad privada* es el trabajo que tienen que realizar por las tardes para pagar su colegiatura. Ésta es una de entre las muchas observaciones por las cuales me pregunto ¿por qué, o en todo

¹³ He impartido clase en la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública de la UAEM, y en el Campus Universitario Siglo XXI, institución privada incorporada a la UAEM.

¹⁴ Esta frase me la dijo un alumno que tuve en el semestre marzo agosto de 2003, en ese momento cursaba en el noveno semestre la materia de Sociología de la educación en la facultad de Ciencias Políticas. Dicho alumno respondió a mis preguntas: ¿por qué no leyó?, ¿lee usted para sus otras materias?

caso, para qué estudiar en una institución de educación superior? ¿Por qué pagar, mes con mes, colegiaturas tan elevada si no van a estudiar? ¿Qué significa, tanto para los alumnos como para los padres de familia, el que los chicos asistan a la universidad? ¿Qué motiva a los padres de familia a enviar a sus hijos a una *universidad privada*? ¿Qué se imagina la gente que va a obtener si asiste a la universidad? En fin, estas son algunas de las preguntas que me han surgido y a las cuales quisiera dar respuesta.

Ciertamente mi problema surge como una *préconición*, en el entendido de que una *préconición* es un juicio generado desde la experiencia de la vida cotidiana (Bourdieu, 1988); sin embargo, a decir del mismo autor, de esos datos que extraemos de la realidad, podemos encontrar las significaciones “vivas, singulares y humanas”, que, en principio fueron establecidas por la teoría como conceptos o categorías. Es pues el momento de superar esa visión común, de la que toda persona involucrada en el ámbito puede observar, para convertirlo en un objeto de estudio. A decir de Bourdieu es preciso encontrar una ruptura entre la opinión común y la ciencia (Bourdieu, 1988).¹⁵ Es decir, explicar o comprender el fenómeno a partir de categorías, inclusive métodos y técnicas, que me permitan

¹⁵ La ruptura entre la opinión común y la ciencia nos permite salir del discurso que “cualquier” persona puede emplear, para pasar al discurso construido a la luz de una teoría.

un acercamiento al fenómeno.

Para lograr comprender lo que está pasando respecto a un fenómeno y acercarse a él por la vía científica, dejando de lado la perspectiva personal, inclusive cotidiana, Erickson nos propone realizar las siguientes preguntas:

«¿Qué está sucediendo, específicamente, en la acción social que tiene lugar en este contexto en particular?» (Erickson, 1997:200). Con esta pregunta nos invita a preguntarnos sobre el contexto de lo que las personas hacen, cómo actúan y por qué (los motivos) lo hacen así. Este es un ejercicio de indagación, sistematización de la información obtenida y reflexión sobre las mismas respuestas en relación con el sustento teórico.

La segunda pregunta nos remite a los significados proporcionados por los propios sujetos: «¿Qué significa estas acciones para los actores que participan en ellas en el momento en que tuvieron lugar?» (Erickson, 1997:201) Esta pregunta nos lleva, primero, a establecer quiénes son los sujetos involucrados, y luego a preguntarnos sobre los significantes que otorgan al fenómeno. Para encontrar el imaginario social de la *universidad privada*, podríamos tener acercamientos con alumnos, padres de familia, docentes, trabajadores administrativos, inclusive con los dueños de la institución – empresa.

La tercer pregunta nos lleva a reconocer cómo, la interacción de las

personas puede definir la forma en cómo está organizado el fenómeno: «¿Cómo están organizados los acontecimientos en patrones de organización social y principios culturalmente aprendidos para la conducción de la vida cotidiana?» (Erickson, 1997:201). En este sentido, la interacción entre los sujetos: alumnos, padres de familia, docentes, trabajadores, puede organizar de una manera específica y particular el fenómeno de la *universidad privada*. Elegimos a los alumnos por ser los sujetos cuya cercanía es, quizá, mucho mayor; que con los docentes con quienes, por cuestiones de horario no se tiene mucho contacto. En este sentido preguntamos a cada alumno entrevistado por la escolaridad de los padres y hermanos (en caso de tenerlos), el tipo de trabajo que realizan, el ingreso económico que tienen, etcétera; en fin, cosas que nos hablan del contexto cultural y económico, y la “tradicción” universitaria que poseen o no los mismos familiares.

La cuarta pregunta «¿Cómo se relaciona lo que está sucediendo en este contexto como totalidad (por ejemplo el aula) con lo que sucede en otros niveles escolares fuera y dentro de él?» (Erickson, 1997:201). Esta pregunta nos lleva a considerar lo siguiente: a) las políticas educativas a nivel nacional y cómo éstas afectan a la *universidad privada* y a los sujetos que están participando en ella; b) la universidad como profesionalizadora de la futura fuerza de trabajo de la nación.

Con esto podemos decir que nos interesa llevar a cabo un ejercicio de indagación respecto a lo que piensan alumnos del Campus Universitario Siglo XXI,

en principio se pensó en tan sólo en los primeros semestres de la licenciatura en Comunicación. Pensando en que la interacción entre éstos establezca una visión particular de lo que es para ellos la *universidad privada*, los motivos por los cuales la eligieron frente a otras, y lo que esperan a integrarse a su plan de estudios. Todo en un contexto histórico y presente de la universidad. Sin embargo, avanzada la investigación, fue preciso entablar conversaciones con alumnos de diferentes grados y de todas las licenciaturas que se imparten en el propio Campus.

1.4 Status Quaestionis de los estudios sobre Universidades Privadas

Al revisar fuentes de información científica como revistas especializadas y/o documentos de investigación de algunas instituciones de prestigio, tanto del extranjero, tal es el caso de la Universidad de Santiago de Compostela, en España, o bien la Universidad Católica de Chile, que tienen inclusive páginas web en donde se pueden consultar textos sobre imaginarios sociales; como nacionales, particularmente de la UNAM, el DIE, UAM, encontramos trabajos realizados a partir de la perspectiva de imaginarios sociales, pero sólo algunos temas están relacionados con el ámbito educativo.

En cuanto a las tendencias de investigación se trabajan tanto imaginarios sociales como representaciones sociales. La primera con una carga más en el terreno social, mientras que la segunda destaca la perspectiva de lo psicológico.

En el libro *Sujetos, actores y procesos de formación*, coordinado por Patricia Dueoing Watty (2005), se lleva a cabo un estado del arte respecto a qué se ha hecho en investigación educativa en los últimos diez años (1992-2002). En la parte II que corresponde a "La investigación sobre alumnos en México: Recuento de una década (1992-2002)", las autoras, Carlota Guzmán y Claudia L. Saucedo, comentan que en la década pasada no existía una preocupación central por los alumnos, es decir, ninguna investigación los tomaba como objeto de estudio. Ahora, los alumnos y los estudiantes pueden ya considerarse como un campo de estudio, en ocasiones la temática es central y en otras sirve para complementar otros temas. Las autoras dividen en cinco subcampos los diferentes trabajos que analizaron, a saber:

1. Características socioeconómicas, familiares y académicas de los alumnos
2. Los alumnos en la escuela: sus significados, experiencias, producciones culturales e identidad estudiantil
3. Posturas y actitudes de los alumnos frente al conocimiento y al trabajo escolar
4. Elección de Carrera, formación profesional y mercado de trabajo
5. Intereses y problemas de los alumnos (Guzmán y Saucedo, 2005:642)

Los intereses que presentan las investigaciones a nivel superior tiene que ver con cuestiones que van desde «qué es lo que realmente hace diferentes a los alumnos del nivel universitario» (Guzmán y Saucedo, 2005:650), los significados que otorgan los alumnos tanto a la escuela, como a lo aprendido.

Las autoras realizan también una revisión de lo que se hace en otros países respecto a los alumnos como tema central de investigación. Localizan documentos interesantes en Estados Unidos, por ejemplo, que para el caso de educación superior, mencionan que existe una gran tradición por realizar estudios de carácter estadístico y que toman en cuenta a los alumnos: «un ejemplo de esto es la encuesta anual de Estudiantes de Primer Ingreso –que se ha aplicado por más de treinta años – y el Estudio Nacional sobre Aprendizaje estudiantil » (Guzmán y Saucedo, 2005b:650). Pero también existen los trabajos que están interesados en recuperar las inquietudes particulares de los estudiantes, así como también en identificar los significados que le otorgan a la escuela, a la educación y al conocimiento que en ella reciben. Tales trabajos son presentados a partir de metodologías etnográficas, como los de Astin (1996), Pascarella y Terenzini (1991), Erickson y Shultz (1996), entre otros que se preguntan quiénes son y cómo son los alumnos.

Las tendencias sobre investigación en alumnos están enfocadas, mayoritariamente, hacia las de nivel superior, según lo comentan Guzmán y

Saucedo (2005c), ya que del total de investigaciones revisadas «49.7% se enfocan en estudiantes de licenciatura» (Guzmán y Saucedo, 2005c:663). Particularmente,—dice Claudia Saucedo, «observamos que hay poca investigación que aborde el nivel universitario» (2005:740). La mayoría de esas investigaciones se realizaron a través de una metodología cuantitativa, orientadas a «conocer las habilidades académicas que los alumnos tienen y por indagar sus opiniones sobre maestros y los planes educativos que cursan» (2205:740).

Además existen trabajos que tienden hacia los factores psíquicos. En términos generales,

Las investigaciones sobre alumnos interesadas en analizar sus *experiencias de la escuela, significados y producciones culturales*, tuvieron un fuerte despegue en la década en análisis. Diversos autores cursaron y concluyeron sus estudios de grado al desplegar sus miradas analítica con alumnos, buscando entender qué significa la escuela para ellos, cómo son sus vivencias en el medio escolar, qué procesos de socialización y de identidad están en juego, etcétera. (Guzmán y Saucedo, 2005d:801).

De estos tipos de investigación, se prefiere el enfoque cualitativo, con esta postura le otorgan al alumno la capacidad de ser «creativos en sus producciones culturales, capaces de construir distintos significados de la escuela» (Guzmán y Saucedo, 2005d:801).

En el libro *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*, coordinado por Juan Manuel Piña, que fue publicado en 2003;

se presentan un total de cuatro artículos de diferentes autores que presentan sus trabajos de investigación (o avances) sobre identidad, imaginarios y representaciones. El propio Juan Manuel Piña Osorio, investigador del Centro de Estudios de la Universidad, de la UNAM, presenta el trabajo *Imágenes sociales sobre la calidad de la educación. Los actores de tres carreras de la UNAM*.

Además, queremos incluir el trabajo de Raúl Anzaldúa, *La docencia frente al espejo: figuraciones imaginarias*, de la Universidad Pedagógica Nacional, quien ha presentado su trabajo en conferencias y publicado como libro en 2004. Su obra nos coloca frente a cómo se ve el docente en su práctica educativa. Parte de la postura de imaginarios sociales, con base en la categoría de Castoriadis de imaginario social; metodológicamente recurre a Lacan con su teoría del espejo, para «comprender el modelamiento de la identidad del docente dentro del contexto del *Dispositivo pedagógico*¹⁶ de enseñanza elemental» (Anzaldúa, 2004:44) y percatarse cómo se transmite el conocimiento, en este sentido, parte de la hipótesis de «que la relación *maestro-alumno* es el eje central del proceso de *enseñanza-aprendizaje*, pues mediante ésta dicho proceso se lleva a cabo...» (Anzaldúa, 2004:27).

¹⁶ El subrayado es del autor.

1.5 Composición del lugar.

1.5.1 El Campus Universitario Siglo XXI, ambiente en donde se desarrolla la investigación

Dado que la investigación es de carácter cualitativo, el estudio no pretende abarcar una muestra numerosa de personas que hablen respecto al sentido de la *universidad privada* para ello. Más bien, se eligieron alumnos de recién ingreso para que nos pudieran relatar sus experiencias y percepciones.

Es importante reconocer que la *universidad privada* no es, en el escenario de instituciones educativas, homogéneo. Las condiciones en las que se imparte educación cambia de manera significativa entre una y otra institución. El reconocimiento que llegan a tener ante la sociedad se define por varias razones: calidad de estudios, costos de las colegiaturas, relación con el mercado de trabajo, la forma de adquirir el grado (titulación mediante elaboración de tesis, prácticas profesionales, promedio, entre otros), inclusive consideran los aspirantes a integrarse a alguna institución particular, la posibilidad de comprar calificaciones y exámenes.

Debemos reconocer, la heterogeneidad de la *universidad privada*, para el caso mexicano, comenta García de Finelli. «En el sistema de instituciones privadas es posible distinguir dos grandes grupos: las universidades privadas

consolidadas y los institutos aislados» (2002:220). Son consolidadas las universidades privadas «que ofrecen carreras al menos en tres áreas distintas, enrolan a más de 1500 estudiantes y cuentan con ciertas condiciones de integración académica (parte del profesorado contratado de tiempo completo y cierta infraestructura y vocación académica)» (García de Finelli, 2002:221) entre otras características como las restricciones en el ingreso de estudiantes, cuotas, y su relación con el sector empresarial. Mientras que las universidades aisladas se mantienen, dice Finelli, sólo de las cuotas estudiantiles, y su objetivo generalmente es proporcionar carreras cortas que le permitan a los aspirantes integrarse rápidamente al sector laboral.

Lo que podemos decir es que hay universidades como la Universidad Iberoamericana, la Universidad de las Américas, la Universidad La Salle o la del Valle de México, que tienen reconocimiento internacional, las cuales llegan a realizar convenios de intercambio estudiantil con instituciones de Estados Unidos y Europa¹⁷. Según su propia promoción. En la Parte de los Anexos incorporo una lista de instituciones que se presentan como universidades privadas, sin embargo, de ellas ninguna está dedicada a la tarea de investigación.

¹⁷ Información obtenida de Folletos Informativos

Por otra parte, están las universidades que operan a nivel local solamente. En el caso del Estado de México las universidades privadas que abren sus puertas deben estar incorporadas al sistema de la Secretaría de Educación Pública (SEP) o al sistema de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

Para el caso del Campus Universitario Siglo XXI (CUSXXI), es una universidad incorporada a la UAEM, ello hace que asuma algunos objetivos de la “máxima casa de estudios del estado” y algunos reglamentos que la misma le impone; por ejemplo en el número de becas otorgadas para alumnos con calificaciones mayores a 8.0, los sistemas de evaluación, de asistencia, de titulación, así como también los programas llevados a cabo, según las licenciaturas impartidas y los grados escolares. Por otra parte, el Campus es independiente en cuanto a la forma de gobierno y al establecimiento de colegiaturas.

1.5.2 Cuándo. Momento de la investigación

Si bien es cierto que la problemática y la idea de estudiar el imaginario social de la *universidad privada* surgió al empezar a trabajar en el Campus, esto es en septiembre de 2002, las entrevistas se llevaron a cabo a partir del semestre que transcurrió de septiembre 2005 a febrero de 2006 y otras en el siguiente ciclo.

Con alumnos del Campus, algunos de ellos son de primer ingreso, mientras que otros pertenecen a grados más avanzados.

1.5.3 Quiénes. Los sujetos creadores de imaginarios

Hablando de los alumnos que están inscritos en el Campus, no podemos generalizar las condiciones económicas, los antecedentes educativos de los familiares, etc, porque la institución no cuenta con un análisis del tipo de población a la que están atendiendo.

Durante el semestre que transcurrió de septiembre de 2005 a febrero de 2006, se platicó con alumnos del primer semestre de la licenciatura en Comunicación. Cabe mencionar que estos alumnos formaban parte de los grupos a los cuales impartía la clase de “Sociedad y Estado en México”.

Mi interés personal estaba encaminado a entrevistar a un porcentaje representativo de alumnos de cada carrera (son ocho licenciaturas en total), pero al solicitar el permiso ante autoridades de la escuela vieron “un tanto problemático” el acercamiento con los alumnos, por lo que me solicitaron “esperar a que termine el semestre o por lo menos deje pasar la época de exámenes”. Finalmente, las autoridades no vieron con buenos ojos dicho contacto. El acercamiento con algunos alumnos se ha dado gracias al apoyo y amistad que he recibido de ellos mismos.

Capítulo II

Marco teórico conceptual. Hacia un enfoque con base en los imaginarios sociales.

Existen, tanto para la sociología, como para otras disciplinas¹⁸ de las ciencias sociales, dos tradiciones paradigmáticas desde de las cuales podemos ya sea explicar o comprender, nos referimos al paradigma cualitativo en el caso de la explicación y al cualitativo para la comprensión. A partir de alguna de esas posturas se ponen a discusión asuntos como las fuerzas sociales que configuran las vidas de los sujetos en espacios y momentos determinados. Más aún, podemos realizar cohortes espaciotemporales que nos permitan visualizar un periodo histórico en relación con el *todo*, o bien, podemos adentrarnos en lo que ocurre en un momento y lugar específicos.

La investigación sociológica tiene varios objetivos que guían su trabajo, quizá, independientemente de la teoría que respalda los argumentos que la

¹⁸ Podríamos referirnos a la antropología, la historia, la ciencia política, la psicología o la comunicación, entre otras disciplinas que retoman estas posturas paradigmáticas. Cfr. Von Wright, G.H. (1971). Explicación y comprensión, Madrid, Alianza Editorial.

construyen, se encuentra interesada por encontrar los mecanismos de cohesión social; busca esclarecer los principios de orden que guardan los individuos e instituciones al interior de un grupo social; el equilibrio, no siempre manifiesto, de las partes que componen la estructura social; las resistencias y el conflicto como las raíces de los ajustes y desajustes de aquella estructura. En fin, los objetivos de la disciplina sociológica pueden ser abundantes y poseer aún mayor profundidad. Y debido a la amplitud de los objetivos, nos preguntamos si, en todo caso, “podemos hacer” sociología a partir de alguien que es considerado “filósofo social”. Nos referimos a Cornelius Castoriadis. A partir de su propuesta analítica, retomáramos la categoría de *Imaginario social*, imaginario radical, imaginario instituyente, además de algunos otros conceptos que están incluidos en ella, como son sociedad, individuo, sujeto, creación, entre otros, de tal manera que nos lleven a comprender lo que sucede con las personas en su propio ambiente.

Al hablar de **categoría**, en términos de ciencia, entendemos que se refiere, no tan sólo a un mero recurso taxonómico. La palabra o palabras tienen una “dimensión arquitectónica” que permite ordenar una serie de ideas o conceptos al interior de sí. Tiene que ver con la construcción de una totalidad atributiva; es decir, la categoría signa. En la categoría, el investigador social, coagula significantes atribuibles a una determinada realidad u objeto de estudio, que lo califican, o lo cualifican. Entiéndase que una categoría organiza, pues permite la integración de ciertos elementos con referentes específicos.

Si la categoría es esa armazón o estructura que da cuerpo a una investigación, los **conceptos**, para la ciencia, son aquellos que permiten la delimitación de grupos de significantes, atribuibles a una relación y están siempre en correspondencia con la categoría construida. Por tanto, la o las categorías seleccionadas y los conceptos conforman un sistema de relaciones que el investigador propone para el entendimiento de un fenómeno.

Si partimos de este supuesto, proponemos al **Imaginario Social** como categoría de análisis porque es una totalidad atributiva, a partir de la cual es posible comprender una serie de conceptos en su entramado discursivo: individuo, sujeto, sociedad, institución, socialización, psique/ psiquismo y lenguaje, mismos que nos pondrán en condiciones de construir otros conceptos a través de imaginarios, como: *universidad privada*.

2.1 Imaginación, imaginario social y sus formas

Para Castoriadis la imaginación debe entenderse como fuente de creación, no de repetición.

... el carácter a-funcional del psiquismo humano, que no está sujeto a las regulaciones funcionales del instinto animal, y que por lo tanto posee una imaginación radical, desfuncionalizada, capaz de crear y no simplemente de repetir o imitar. (Castoriadis, 1998:16).

El individuo asume, a partir de la socialización, sistemas de relaciones

/significaciones que se 'tienen respecto a algo', pero que, además, le atribuya "algo extra", o "algo distinto". Asimismo, ha de entenderse que lo que el individuo *crea* no es un accidente o que alcanzó lo inesperado. «Creación no es que cualquier cosa ocurra, en cualquier parte, en cualquier momento, ni de cualquier manera» (Castoriadis, 1998:33). Creación tiene que ver con un ejercicio de reflexión, sobre el entorno, el contexto y la perspectiva propia del sujeto que crea.

Dice Castoriadis en *El mundo fragmentado* (1990): «Esta historia es, esencialmente, creación —creación y destrucción— creación que significa algo más que la indeterminación objetiva o la imprevisibilidad subjetiva de los acontecimientos y del curso de la historia» (Castoriadis, 1990:65)

En todo caso lo que crea está co-determinado por su creación / imaginación y por su contexto socio-histórico. Por lo tanto, si el individuo crea una "nueva" significación, entonces, a la vez, destruye el uso anterior de las cosas (o de ese "algo").

Esta recuperación no es una imitación ni una repetición de lo que hicieron algunos (...) [sujetos] que conocieron en el pasado, reproduciendo exactamente lo que hacían, sino que se van a tratar de reproducir (resignificándolas) aquellas estrategias, conductas, actitudes, que para el sujeto (...) tuvieron una significación valiosa, tal y como fueron vividas por él, no como en "realidad" sucedieron. Esto ocurre inconscientemente como resultado de un proceso denominado *identificación*. (Anzaldúa, 2004:91).

A partir de este momento, podemos hablar de imaginación. No puede

entenderse a la imaginación como imagen visual (das Bild), como si fuera una simple fotografía de la realidad que experimenta el individuo. Las “imágenes” que el propio individuo se forma de la “realidad” están allí “representando” una serie de cosas, que, tal vez, no hubieran estado “juntas” en otro momento o situación. Por tanto, la imaginación es fuente de creación, no de repetición, le pertenece al individuo al nivel de la psique, es así como esa imaginación puede entenderse como *Einstellung* (punto de vista propio). Proviene de una intuición interna, pero no está ajena de lo social. Mientras que lo Imaginario es lo que **se está creando**, le es propio a la sociedad, «entendida no como “causa”, sino como condición de existencia» (Castoriadis, 1998:307), es decir, la sociedad no es la que produce a los individuos, sino ellos son los que la crean y la dotan de sentido. Es una creación del mundo a partir de *significaciones imaginarias sociales* (SIS), lo imaginario permite el cierre y la apertura de SIS, crea nuevos sistemas y destruye los ya existentes; en este sentido, se crean representaciones (*Vorstellung*) sociales. Con esto, podemos encontrar dos acepciones de la categoría de *imaginarios sociales*, a saber: un imaginario radical y un imaginario instituyente.

Castoriadis entiende por Imaginario social instituyente «A lo que es posición, creación, dar existencia **en lo histórico-social**¹⁹ lo llamamos imaginario social en el sentido primero del término, o sociedad instituyente» (Editorial, 2003:4). En este sentido, el Imaginario Social Instituyente es capaz de crear dado que tiene una posición, una *situación* específica respecto a lo histórico-social, ello permite tener una visión, una perspectiva de las cosas y *entenderlas* de cierta manera.

Esta imaginación social instituyente hace surgir representaciones. Es decir, el individuo representa a la cosa, la persona o la idea, y una de las formas de llevar a cabo esa representación es a través del lenguaje²⁰. En este sentido, «Lo imaginario social o la sociedad instituyente es en y por la posición-creación de significaciones imaginarias sociales y de la institución como presentificación de significaciones... como instituidas» (Editorial, 2003:5)

Por otro lado, lo imaginario último o radical, y que puede entenderse también como lo imaginario efectivo, esto es «la *capacidad* de hacer surgir como

¹⁹ El subrayado es nuestro.

²⁰ Más adelante se trabaja el aspecto del lenguaje, a través del cual los sujetos transmiten *sus* significaciones imaginarias de las cosas.

imagen algo que no es, ni fue, de sus *productos*, que podría definirse como lo imaginado» (Castoriadis, 1983:220).

El imaginario efectivo, según Anzaldúa, «se refiere a los productos, a lo imaginado, a las significaciones instituidas de una sociedad (Anzaldúa, 2004:94). En este punto, no estamos de acuerdo con este autor, ya que el propio Castoriadis hace una reflexión en torno al concepto “radical”, dice: «Pero la forma gramatical de este término [radical] puede presentarse a confusión, y preferimos hablar de imaginario efectivo» (Castoriadis, 1983:220).

Ahora bien, el hombre tiene la “capacidad” de representar lo imaginado, a través de símbolos, a una cosa, persona o idea específica, determinada. Símbolo a partir del cual se pueden “numerar” los diferentes atributos de lo que se significa. Pero al mismo tiempo, ese símbolo puede entenderse como una síntesis de aquellos elementos, significaciones, que se le atribuyen a algo, se constituye entonces como un elemento indivisible «...un símbolo “elemental” es al mismo tiempo principio de organización del mundo y fundamento de existencia...» (Castoriadis, 1983:225).

En el ámbito de lo histórico-social, lo imaginario radical es producto del “colectivo anónimo” (Editorial, 2003:4), mientras que como psique, el imaginario radical se convierte en un «flujo representativo/afectivo/intencional» (Idem, 2003:4): «...es porque hay imaginación radical e imaginario instituyente que para

nosotros hay una “realidad” —a secas— y tal realidad» (Castoriadis, 1994: 268).

2.2 Algunos Conceptos teóricos en torno a los imaginarios sociales.

Con el fin de comprender la postura de los imaginarios sociales desde Castoriadis, es indispensable conocer algunos conceptos que nos llevan hacia la posición que guarda lo histórico social frente al sujeto y éste frente a las instituciones.

2.1.1 El concepto de Sociedad

Para Castoriadis, el concepto de sociedad va más allá de la concepción simplista que la define como un grupo de personas unidas porque buscan un mismo fin. La sociedad, el mundo, no se forma, y mucho menos puede ser comprendido, a partir de sistemas ensídicos, esto es, de estructuras preestablecidas que determinen las funciones de instituciones y de individuos. Ciertamente es que «El mundo se presta indefinidamente a organizaciones ensídicas; [pero] al mundo no lo agotan las organizaciones ensídicas» (Castoriadis, 1998:25). Lo que sucede en algún lugar no se explica totalmente con definiciones tales como el capitalismo, feudalismo o democracia. En muchas de las ocasiones, lo que ocurre escapa de las fronteras que colocan tales definiciones. Para Castoriadis,

La sociedad existe según el modo de ser del para sí, y cada sociedad es un para sí. Crea su mundo propio, y para ella nada puede tener sentido, o siquiera existir, si no entra en su mundo propio en la forma en que éste organiza y dota de sentido a lo que ingresa en él (Castoriadis, 1998:26).

Podríamos preguntarle a Castoriadis si esa forma en cómo organiza el mundo, las sociedades, las cosas que a él entran no es ya un sistema ensídico. A lo cual respondería que no, ya que debe tomarse en cuenta dos cosas: la primera es que

La sociedad es humana, (...) en tanto que instaura normas en y a través de la institución, que estas normas encarnan significaciones, y que su modo de ser y conservarse no tiene ningún sustrato biológico específico, ni responde a "funciones", "adaptaciones", "aprendizajes" o "problemas por resolver". (Castoriadis, 1998:40).

La segunda cosa a tomar en cuenta es el mundo propio de la psique del individuo, esto es el modo de ser del para sí. La psique, aunque sea tal por un proceso de socialización, «en sus estratos más profundos (...) sigue siendo hasta el final [propia]» (Castoriadis, 1998:26). Es decir, aunque el individuo sufra un proceso de socialización, siempre tendrá una parte "independiente" que le permita visualizar las cosas desde su propia óptica.

Ahora bien, lo que la sociedad hace con la psique es introducirle, de manera disimulada, formas de ser, actuar o decir. Por ejemplo el lenguaje: «La psique no es socializable sin resto —ni el inconciente traducible sin resto en el

lenguaje» (Castoriadis, 1998:41).

Hay, no un “poder de significar”, sino al menos dos dimensiones psíquicas que la hacen capaz del lenguaje, y de una manera más general, de socialización. Ambas tienen que ver con la imaginación radical. De entrada la psique está en el *sentido*: es preciso que todo tenga sentido, y según el modo de tener sentido para la psique. Y casi inmediatamente después, la psique entra en ese *quid pro quo* (que despistó a Lacan) y puede ver una cosa en otra... (Castoriadis, 1998:42).

En este sentido, podemos entender que la «sociedad es un sistema de interpretación del mundo» (Castoriadis, 1988:69), no fijo ni predeterminado, sino que se encuentra en un proceso de creación continua gracias a la capacidad de la psique del individuo

(...) toda sociedad es una construcción, una constitución, creación de un mundo, de su propio mundo. Su propia identidad no es otra cosa que “ese sistema de interpretaciones”, ese mundo que ella crea (*imaginario social*) (Castoriadis, 1988:69).

Por tanto, una sociedad es un lugar en el que se fusionan elementos ya establecidos (y que le son introyectados al individuo) con los que él mismo crea debido a su capacidad, a razón de poseer una psique que le permite darle sentido a las cosas.

2.2.2 Concepto de Individuo / Sujeto

El actual discurso sobre las ciencias sociales, permite considerar la

posibilidad de que sean los sujetos sociales, y no el sistema, el que organice y determine las significaciones de cada cosa que lo esté rodeando²¹. En este sentido Castoriadis parte de una postura: El sujeto es *creación*. Este enunciado está cargado de toda una ideología que corresponde a la modernidad. Durante la edad media, toda explicación y todo argumento de por qué sucedían las cosas estaba centrado en Dios. Dios como principio y (horizonte de) sentido de las cosas. La misma concepción de Estado como gobierno monárquico estaba justificada a partir de la Biblia²². Quien tenía la posibilidad de ostentar autoridad le era dado el poder por heredad. Así que el nacido rico tenía derecho a serlo, mientras que el nacido pobre representaba no su voluntad de ser pobre, sino la voluntad de Dios. Esta postura ideológica cambió y se ve representada por los diferentes autores de principio de la modernidad como Hobbes, Rousseau o Montesquieu quienes le otorgan al individuo la capacidad de tener voluntad: la suma de las voluntades individuales podrían establecer un contrato social.

²¹ Podemos recordar posturas como las de Spencer (y su visión mecanicista de la sociedad) o Bertalanffy (con la teoría general de sistemas).

²² En Juan 19:11 (1960), “Responde Jesús: Ninguna autoridad tendrías contra mí, si no te fuese dada de arriba...” La iglesia católica, como máxima institución ideológica de la edad media, justificaba su poder y el que sustentaba cualquier gobierno monárquico a partir de esta palabra.

Para Castoriadis, «En el imaginario social de las sociedades modernas avanzadas no hay un patrón central (monoteísmo), sino múltiples constelaciones arquetípicas que actúan en nuestra alma, en nuestra psique (politeísmo)...» (Editorial, 2003:4), mismas que, finalmente, influyen en la formación de la psique de la persona o, lo que es lo mismo, la socialización del individuo (Castoriadis, 1998).

Sin embargo, quizá, el hombre pasó de una ideología (medieval apegada a Dios) a otra (moderna en donde se privilegia a la razón) sin hacerse consciente de que tiene la capacidad de elección tanto como la de creación²³.

En la era moderna, por ejemplo, el aparato hegemónico se vale de los medios de comunicación para transmitir no sólo lo que es o debe ser consumible, sino más aún, los “tipos” de personas que “deben” ser aquellos que consumen (Pintos, 1994).

La visión de Castoriadis corresponde a una que le da la posibilidad al individuo de creación. En qué sentido: Castoriadis asume que todo individuo está,

²³ Es el momento de decir que para Castoriadis, Dios no es creador sino “constructor” de las cosas, a partir de Él las cosas *se* hacen. Cfr. Castoriadis, C. (1990). *El mundo fragmentado*. Argentina, Editorial Altamira. p. 189.

por decirlo de alguna manera, “conformado” por dos partes, a saber: la *psique*, que sólo le corresponde al individuo, pero que a final de cuentas es formada por otros individuos, lo que en otras palabras conocemos como socialización, es decir, la formación de la *psique* no es otra cosa que la socialización del individuo. La segunda parte tiene que ver con lo *histórico social*, todo individuo está inmerso en un contexto, en cuyo caso confluyen pasado y presente. El individuo, al pertenecer, *pertene-ser*, ser parte de un grupo social, es formado de acuerdo con los significados, significantes y significaciones que ese grupo le asigna a las cosas. Mas existe un momento en el que el individuo asigna nuevas significaciones, traza nuevos horizontes, es en ese momento cuando el individuo está creando²⁴, y por decirlo de alguna manera, al crear se convierte en sujeto. Sujeto que no podría existir “fuera de un mundo”. Cabría preguntarse en este momento si ¿esa creación implica un Ser consciente?²⁵

²⁴ Aún cuando este “nuevo” horizonte instituido por un hombre moderno retorne a la convicción de que Dios es el creador.

²⁵ Esta es una pregunta a la cual pueden venir dos respuestas: sí es consciente de creación o no lo es. Sin embargo en este momento no queremos aventurarnos a dar una respuesta concluyente al respecto. Lo que apunta Castoriadis de entrada es que el individuo no es plenamente consciente y por ello es necesario remitirse a una psicología del ser.

2.2.3 Concepto de *Institución*, en donde podemos ubicar al lenguaje

En esta parte, analizaremos la perspectiva que tiene Castoriadis respecto a lo que es, en términos de definición, una institución.

Una institución normalmente se define en términos funcionales, esto es, el establecimiento de normas o leyes, con el fin de que la sociedad, la institución misma y los individuos se desempeñen de la mejor manera, en orden y bajo los lineamientos estipulados por su normatividad. De tal manera que protege y asegura la supervivencia de todo aquello que la conforma. Sin embargo, sin la presencia del elemento central de la propuesta de Castoriadis, nos referimos a la creación o imaginación radical, las instituciones “forzarían” a los individuos a repetir, reproducir, imponiendo las estructuras preestablecidas.

Por tanto, y de acuerdo con la definición que proporciona Kaës, (1996:22), autor que es retomado por Anzaldúa,

La institución es, antes que nada, una formación de la sociedad y de la cultura, cuya lógica propia sigue (...) La institución es el conjunto de las formas y estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre: regula nuestras relaciones, nos preexiste y se impone a nosotros: se inscribe en la permanencia. Cada institución tiene una finalidad que la identifica y la distingue (Anzaldúa, 2004:57).

Sin embargo esa relación va más allá. La relación institución - individuo

puede expresarse en términos de la dialéctica de nuestro autor, en este sentido, la institución define (no determina) la vida y pensamiento de los individuos.

— Recordemos que Castoriadis sostiene que el individuo no puede o no tiene la capacidad de vivir “fuera de un mundo”, mientras que estos a su vez la redefinen e inclusive la pueden transformar.

La institución marca significaciones imaginarias que hacen que el sujeto (...) se viva, se vea y actúe de acuerdo con las significaciones, discursos, rituales, tradiciones, etcétera; que conlleva ocupar ese lugar (Anzaldúa, 2004:57)

El individuo, entonces, al no tener la posibilidad de ser independiente de una sociedad y sus instituciones, se integra en su ambiente y lo re-crea, va más allá de la re-producción, el hombre genera representaciones radicales, es decir expresiones nuevas de lo que vive. Mas sigue enlazado de alguna manera a ese terreno que en principio le dio las bases para entender su contexto, es decir la institución. Institución que se encuentra dentro de la sociedad, que la forma, y que por su propia estructura limita o pone límites a la imaginación radical del individuo, a la imaginación creadora, debido a que ha establecido arreglos específicos, cánones, en ocasiones estrictos.

Podemos distinguir entonces, que la institución sí tiene movimiento, observable longitudinalmente en el tiempo, que va de lo instituido a lo instituyente. Pauta para este movimiento es el cuestionamiento de la definición de la propia

institución, es decir, de la puesta en crisis o la crítica a la institución misma. Como ejemplo de transiciones institucionales podemos resaltar el caso de las instituciones educativas, nos interesa debido a la apreciación de la *Universidad privada* que se tiene ahora en los jóvenes. Así mismo tenemos el caso del lenguaje, que expresa los pensamientos, sentimientos y sentidos de los individuos que forman parte de cualquier institución.

Capítulo III

Apartado Metodológico

3.1 En cuanto al método

Básicamente, este apartado nos permitirá trazar un camino que nos lleve, tal vez no en términos lineales y duros, hacia un esbozo de cómo proceder frente a nuestro objeto de estudio, en cuanto a concepción y tratamiento de los datos; en este sentido, trazar un método no significa llevar a cabo la elaboración de una receta; significa “estar en el problema”, como lo diría Gadamer (1997), cómo pensar la realidad de los sujetos involucrados en la *universidad privada*.

Partimos de la idea de que, al menos en ciencias sociales, existe un debate entre dos paradigmas, el cualitativo y el cuantitativo, ambos con plenas justificaciones en torno a porqué sería mejor encaminar la investigación científica bien hacia los argumentos cualitativos o hacia los cuantitativos. Uno u otro, no juntos, porque cada uno tienen sus fundamentos sólidos. Sin embargo, es posible elegir un paradigma como base explicativa, y utilizar las técnicas de trabajo que les son propias, más las que propone el paradigma contrario. Esta conjunción la apoyan, inclusive la recomiendan —en términos de mejorar los hallazgos científicos, especialistas como Rafael Bisquerra (1989), Cook y Reichardt (1986),

o Reese, Kendall y Gallimore (1999).

Asumimos que, para dar respuesta a las preguntas de esta investigación, por lo menos las esenciales, es preciso partir desde una postura paradigmática cualitativa. Misma que genera una concepción de cada uno de los elementos involucrados en un ambiente social: el hombre, sus acciones, la estructura del ambiente en el que desarrolla sus actividades, en fin. Propone una visión diferente al paradigma cuantitativo y plantea asimismo objetivos que conducen, ya no sólo a la explicación general de los hechos, sino, más aún, a la *comprensión* de por qué ocurren.

3.2 Proceso metodológico

Ahora bien, ¿qué entendemos por *comprensión*, comprender “algo” que ocurre o lo que alguien hace? En el texto de Félix Duque (2002), *En torno al humanismo. Heidegger, Gadamer, Sloterdijk*, muestra un análisis del Verstehen, la comprensión. En principio dice que el vocablo «denota una acción», «apresar, prender algo» (Duque, 2002:98). Más aún cuando decimos aprehender, que significa abarcar, asir, inclusive, aprisionar, como si hicieran propios todos aquellos elementos que definen a la cosa. Sin embargo, no se queda en el simple hecho de “extraer” lo que la cosa tiene dentro «lo que la hace ser aquello que es» (Idem, 2002:98). La palabra *Verstehen* puede dividirse en dos: el prefijo ver, que significa: «la persistencia, al empeño por mantener lo mentado» (Ibidem, 2002:99);

y la raíz *stehen*, «‘estar de pié, erguidos’» (Duque, 2002:99). A partir de lo anterior menciona «...la primer acepción de *Verstehen*, a saber: estar a la altura de las circunstancias» (Duque, 2002:99). Entonces, comprender, en tanto que acción, es un proceso que lleva a cabo un sujeto (investigador) «...en el que... [ese] sujeto ha de responder a una incitación de su entorno» (Duque, 2002:99). Pero la comprensión no se da en un sólo sentido, de la cosa al sujeto. Ciertamente, el sujeto también está comprometido con la cosa que ha de comprender, por ello llama a una segunda acepción: «“entendérselas con alguien o algo” y, por tanto,...., saber hacer, cuyo correlato —“pasivo”, por así decir— sería: “saber cómo apañárselas”» (Duque, 2002:99). Es decir, saber cómo enfrentarse a la cosa, valiéndose de algunas “mañas” para comprenderla.

Respecto al vocablo en español *comprender*, dice Félix Duque, el prefijo latino *cum* «bien puede significar “todo junto, sin que nada se escape”. Pero eso mismo puede tomarse en el sentido de: “estar juntos, de corresponderse mutuamente y hasta de compenetrarse”» (Duque, 2002:100). Entonces, comprender no sólo es una acción, sino también una **actitud**, que nos coloca frente a la cosa para compartir la forma en cómo se está presente en el mundo.

Gadamer, por su parte, se pregunta «¿Qué conocimiento es éste que comprende que algo sea como es porque comprende que así ha llegado a ser?» (Gadamer, 1997:33). Dicha pregunta la realiza en el apartado denominado

“Significación de la tradición humanística para las ciencias del espíritu”; en él plantea también que, para la ciencia (haciendo referencia a las ciencias naturales), la producción de conocimiento ha tenido un método, el lógico inductivo, y aunque se hicieron intentos por distinguir los métodos²⁶ —el que corresponde a las ciencias naturales del de las ciencias del espíritu—, para éstas últimas no se puede establecer un método propio y mucho menos único.

Gadamer llama a reflexión cuando dice «Lo que tenemos ante nosotros no es una diferencia de método sino una diferencia de objetivos de conocimiento» (Gadamer, 1997:11). Cabe considerar pues, que este es el punto sobre el cual es menester trabajar, a saber: cómo pensamos nuestro objeto de estudio, ¿como una “cosa” que está allí, dada sin modificación²⁷? O bien, como “algo” que se va dando, por un proceso de *formación*²⁸ (*Bildung*). Concepto que Gadamer introduce

²⁶ Gadamer llama a su texto el trabajo de Hermann Helmholtz, quien «distinguía dos tipos de inducción: inducción lógica e inducción artístico-instintiva. Pero esto significa que no está distinguiendo estos métodos en forma realmente lógica sino psicológica» (Gadamer, 1997:33)

²⁷ A menos que intervenga “la mano del hombre” y manipule su condición natural.

²⁸ El concepto de formación en Gadamer no será “utilizado” en esta investigación, sin embargo se hace referencia a él por que implica algo que parece muy pertinente mencionar: «Realmente la victoria de la palabra *Bildung* sobre la de *form* no es casual, pues en *Bildung* está contenido “imagen” (*Bild*). El concepto de “forma” retrocede frente a la misteriosa

para esclarecer cómo debe ser entendido el hombre social, cultural. En este sentido, formación es el proceso a partir del cuál los individuos adquieren las “formas de ser” de la sociedad en la que habitan; «...designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del Hombre» (Gadamer, 1997:39).

Por otra parte, el vocablo *Verstehen* también ha sido traducido como interpretación. Cabe preguntarse ¿Cuándo comprendo interpreto? A lo cual Gadamer respondería «Todos los problemas de la interpretación son en realidad problemas de la comprensión.» (Gadamer, 1997)

Los sentidos más generales otorgados a la palabra *interpretar* como verbo son explicar o declarar, traducir, entender, atribuir, expresar, comprender, representar, ejecutar, concebir, deducir. Generalmente el empleo de este tipo de verbos va dirigido al trabajo realizado por el intérprete en torno a la derivación del **sentido de procesos sociales**, a la exégesis de los textos escritos, al estudio de las lenguas extrañas a la materna, a las **acciones humanas o hacia la misma realidad** (Alcántar, 2002:94-95).²⁹

duplicidad con la que *Bild* acoge simultáneamente “imagen imitada” y “modelo por imitar” (*Nachbild* y *Vorbild*)» (Gadamer, 1997:40)

²⁹ En esta cita los subrayados con negritas son nuestros. El autor coloca dos notas, una en la palabra “entender” y otra en “comprender”, para aclarar la sinonimia entre las palabras *interpretar* y *comprender*.

Sin embargo, según Alcántar, para Habermas, existen distintos niveles en los que se puede encontrar la comprensión y la interpretación: respecto a los intérpretes, a los sujetos, a la construcción misma del conocimiento científico. Sin embargo,

«En Habermas [dice Alcántar] está presente la tesis de que la comprensión se utiliza más para referirse a los contextos comunicativos, a la interacción cara a cara entre los actores sociales, mientras que el signo *interpretación* se vincula más con los procesos de construcción de conocimiento científico en las ciencias del espíritu o en cualquier otra ciencia (Alcántar, 2002:101-102).

Más allá de establecer un único sentido para cada uno de los conceptos comprender e interpretar, lo que se quiere es establecer, por decirlo de alguna manera, la forma de proceder en esta investigación.

¿Qué debemos hacer, entonces, para interpretar lo social? ¿Hacia dónde debemos dirigir la mirada? ¿Quién o quiénes deben llamar nuestra atención?

Queda bastante claro que para incursionar en este tipo de investigación social, que posee como finalidad leer los mundos particulares de significación, el investigador tiene como una necesidad atingente de orden teórico y metodológico indagar en lo microsocioal, en lo pequeño, en lo inmediato, en la relación cara a cara contextualizada, que caracteriza a los mundos particulares de los individuos (Alcántar, 2002:106).

Esta situación de tratar de interpretar “los mundos particulares” nos pone en un plano específico respecto a la realidad. Sin embargo, ésta no debe ser

considerada como “plana” u “horizontal”, en donde cada elemento social esté relacionado con otros en cantidades específicas, es decir, pensando a la manera tradicional de causa y efecto, pues ello nos llevaría a una condición determinista de lo social: una cosa, un objeto lo distinguimos de otro, entre otras condiciones, por su forma que lo delimita, le pone límites; y por tanto siempre que se de “x”, entonces debemos esperar “y” situación.³⁰ Entonces «los mundos particulares» no podrían aislarse como si fueran “cosas”, a la manera de Durkheim, tendríamos que pensarlos como dice Castoriadis: como un «...magma de significaciones imaginarias sociales (sis), irreducibles a la funcionalidad o “racionalidad”, encarnadas en y por sus instituciones, y que constituyen en cada caso su mundo propio» (Castoriadis, 1988:12).

En este sentido, para el propio Castoriadis, comprender significa remitirse a tres puntos principales: a primer lugar, «Comprender, tanto como se pueda, la elección que una sociedad hace de su simbolismo exige superar las consideraciones formales o incluso estructurales» (Castoriadis, 1983:237). De tal manera que nos preguntemos el por qué de la elección de esos elementos y no de

³⁰ En el Epílogo escrito por Edgar Morin al libro de C. Castoriadis, *Ciudadanos sin brújula*, dice: «nada de lo que está vivo y es humano y social es exhaustiva y sistemáticamente reducible a nuestra lógica clásica, a la que llama [Castoriadis] conjuntista-identitaria» (Morin, 2000:168).

otros para signar a la cosa. En segundo lugar, comprender debe ser entendido como aprehender, percibir, «captar las significaciones que conlleva» el símbolo; de tal manera que nos preguntemos por *lo que es dicho* respecto al símbolo. Y, en tercer lugar, no tratar de atomizar la relación entre el símbolo y su representación. El discurso, aunque esté ligado por el lenguaje a signar, a detallar los elementos del símbolo, no debe, por eso, estar sometido al simbolismo, es un sentido que puede ser percibido, pensado o imaginado no necesariamente en función de una sola lógica. Si así fuera, estaríamos cayendo, según Castoriadis, en las posturas funcionalistas:

El ideal de la interpretación económico-funcional consiste en que las reglas instituidas deban aparecer, ya sea como funcionales, ya sea como real y lógicamente aplicadas por las reglas funcionales. Pero esta implicación real o lógica no viene dada de una vez por todas [y para siempre], y no es automáticamente homogénea a la lógica simbólica del sistema (Castoriadis, 1983:211)

Por otro lado, valdría la pena en este momento integrar la idea de complejidad³¹ que nos propone Morin, pues esa parte que corresponde a lo inmediato, a lo micro social, a las relaciones cara a cara, no pueden ser pensadas

³¹ El mismo Morin menciona las semejanzas conceptuales entre Castoriadis y él: «Al igual que él, creo en la autonomía, a la que llamo auto-organización; (...) y a lo que él llama laberinto yo le llamo complejidad» (Morin, 2000:170)

como elementos aislados, como fenómenos únicos, sino más bien como partes de un todo «El todo está en la parte que está en el todo» (Morin, 2000:108).

El concepto de complejidad no es sinónimo de lo difícil o complicado que se pudiera presentar “algo” ante el sujeto. A decir de Emilio Roger Ciurana, Castoriadis entiende que:

...los fenómenos (u objetos) considerados como <complejos> son tales porque beben de una característica más profunda y general de todo objeto, y del ser en general: su carácter magmático. Diremos que un objeto es magmático cuando no es exhaustiva y sistemáticamente ensidizable, es decir, reducible a elementos y relaciones que dependen exclusivamente y de forma homogénea de la lógica ensídica (conjuntista e identitaria) (Ciurana, 2001:87)³².

Esto es, aquella realidad horizontal se deja de lado para pensar en una que, sí, se extiende por diferentes caminos, pero que también tiene profundidad, hecha raíces al mismo tiempo que proyecta.

Porque todo fenómeno complejo (magma) lo componen elementos inter-relacionados. Inter-relaciones unas veces lineales y otras no lineales. Unas veces dadas en un mismo plano y otras dadas en planos históricos. Inter-relaciones que no se pueden reducir

³² Esta cita la retoma del libro *Hecho y por hacer, Las encrucijadas del laberinto*. En su edición publicada en París en 1997.

a la lógica estática o identiaria (Ciurana, 2001:93).

Para pensadores como Castoriadis o Morin la realidad podría entenderse como un proceso, en el cuál las interacciones de los hombres *crean* su propia historia.

La complejidad comienza a aparecer cuando uno se plantea la pregunta por el sentido de la historia y se da cuenta de que el único sentido de la historia es el que se va construyendo conforme hacemos historia. Desde que uno asume la naturaleza humana, creativa e inventiva, no puede pensar en determinar la historia (Ciurana, 2001:89-90).

Este es uno de los puntos a partir de los cuales se concibe al hombre en sociedad desde Castoriadis, a saber: el hombre como creación, siempre en un contexto histórico social que lo influye, lo socializa, mas no lo determina, ni en sus acciones (función social del individuo o rol), ni en su manera de pensar (ideología). Y es así como debemos proceder metodológicamente:

En tanto que realidad como un *proceso creativo del sujeto social*, en el que, por ser en el tiempo, tiene la posibilidad de crear otros principios, además de los que ya le fueron, en su momento, transmitidos.

En tanto que investigación, como *proceso creativo del sujeto que investiga*, mismo que no está excluido de la misma sociedad.

La primera de estas formas nos lleva a pensar en que, por ser sujetos que

están involucrados con la *Universidad Privada*, no cumplen la única función de ser alumnos, también son hijos de familia³³, empleados eventuales³⁴, amigos, integrantes de algún equipo deportivo o cultural, entre otras múltiples relaciones a las que pueden integrarse o pertenecer, y por las cuales han sido formados, socializados, les permite tener referentes específicos, imaginarios sociales instituidos; pero también crean su propio ambiente universitario.

Respecto a la investigación como proceso, dejamos una tarea de creatividad en el que investiga, ésta creatividad debería coincidir con «...el pensamiento dialéctico [que] se refiere tanto a la crítica³⁵ como a la reconstrucción teórica³⁶» (Giroux, 1999:38). Pero también con el primer principio que propone Morin para pensar la complejidad, a saber, la dialógica, que se refiere a la concurrencia de elementos que se contraponen; un ejemplo que da Morin puede

³³ Por cierto, no necesariamente de familias funcionales (como se les denomina a las compuestas por Padre, Madre e hijos), algunos de los sujetos forman parte de familias en donde la Madre es la única presente; o bien en donde los tíos hacen las veces de “padres” o tutores.

³⁴ Los denominamos así porque trabajan para empresas sin tener ni contratos ni salarios fijos.

³⁵ Que se hace de las significaciones hechas por los sujetos, el pensamiento crítico descubre los valores que a menudo son negados por el objeto social que es analizado. La nota es nuestra.

³⁶ Crítica las categorías y la forma en que se han tratado. La nota es nuestra.

ser el siguiente:

«Lo que he dicho del orden y el desorden pueden ser concebidos en términos dialógicos. Orden y desorden son dos enemigos: uno suprime al otro pero, al mismo tiempo, en ciertos casos, colaboran y producen la organización y la complejidad» (Morin, 2000:406).

Otro ejemplo más respecto a ese principio dialógico tiene que ver, desde la óptica de la presente investigación, con las categorías de *razón e imaginación*. La primera, aparentemente plagada de lógica y que revisa, examina, vigila, experimenta, calcula todo a partir de sus sistema coherente; la segunda se refiere «...a estas significaciones [...que] no corresponden a elementos “racionales o reales” y no quedan agotadas por referencia a dichos elementos, sino que están dadas por la creación...» (Castoriadis, 1988:68).

Ahora bien, ¿Cómo capturar el imaginario de la *universidad privada*?, tanto el ya instituido, como el que resulta de la creación del sujeto, es decir el instituyente.

Para Gadamer «El ser que puede ser comprendido, es lenguaje» (Gadamer, 1997:567) y si partimos de este aserto podríamos recurrir, entonces, al decir de los alumnos como **referencia** a lo que es, lo que significa para ellos la *universidad privada*, «Por lo tanto, en todo aquello que es lenguaje se trata de una unidad especulativa de una distinción en sí mismo: ser y representarse...» (Gadamer, 1997:568). Al lenguaje, entonces lo estamos considerando como

mediación en la relación entre el sujeto y *su* mundo.

De acuerdo con Castoriadis, el sujeto que crea se apropia de su entorno. Esa apropiación tiene que ver con lo simbólico: «Todo aquello que se presenta ante nosotros, en el mundo social histórico, está indisolublemente tejido a lo simbólico» (Castoriadis, 1983:201).

No quiere decir que las relaciones sociales se reduzcan a lo simbólico, lo que sí propone Castoriadis es que nada puede ser entendido fuera de la red simbólica. Estas redes simbólicas se encuentran en las instituciones sociales, una de ellas es el lenguaje, mismo que resulta imprescindible para la transmisión de conocimientos, reglas, costumbres, etcétera, y que, posteriormente, aseguren el buen funcionamiento³⁷ de las instituciones y de los individuos que las integran.

Ahora bien, el lenguaje permite referirse a elementos distintos y definidos, logrando así una relación de signos, una representación social de lo que es, Castoriadis lo llama *lógica conjuntista identitaria*. Con el lenguaje el individuo tiene la posibilidad de socialización, al identificar, agrupando, normas, valores,

³⁷ El uso de este término puede ser polémico, ya que el mismo Castoriadis rechaza constantemente las posturas teórico funcionalistas. Me refiero a buen funcionamiento en tanto que aseguren las instituciones mismas la “supervivencia” de la sociedad en la que se encuentren inmersas. Cfr. Castoriadis, 1983.

conductas apropiadas o no etcétera; aunque en realidad el lenguaje no puede considerarse como algo acabado, tampoco tiene la libertad de construirse alejado del entorno social e histórico.

– 3.3 *Estrategia Metodológica*

En cuanto a la forma de recuperar el discurso de los alumnos se han elegido dos técnicas: el *grupo de discusión* y la *entrevista en profundidad*.

3.3.1. El Grupo de Discusión

La técnica de grupo de discusión permitió encontrar elementos guía que, en un momento posterior, ayudaron a determinar los tópicos a tratar en la entrevista en profundidad. De los grupos de discusión, dice Alonso, se puede esperar la producción de «... discursos particulares y controlados que remiten a otros discursos generales y sociales» (1995:225). Sin embargo, el investigador quizá «...nunca obtenga la comprensión honda que se adquiere en las entrevistas persona a persona» (Taylor y Bogdan, 1987:139). Por ello, hablar con un grupo de no más de doce personas permitió el esclarecimiento en torno a lo que piensan de la universidad; de esa discusión se obtuvieron, como ya se mencionó, elementos guía o clave con los cuales surgieron las categorías que usamos más adelante para, posteriormente, profundizar en los pensamientos de algunos de los sujetos que participaron. Los comentarios fluyeron en torno a las siguientes

Personal, Académica, Laboral y Económica.

3.3.2 La Entrevista en Profundidad

La entrevista puede ser entendida como un proceso en el que, dos personas, conversan sobre un tema, una de ellas, el informante, proporciona información detallada de lo que le aconteció respecto a algo en particular a la segunda persona, el investigador.

el yo de la entrevista no es, pues, simplemente un *yo lingüístico* —de hecho ha sido puesto repetidamente en duda el sentido estrictamente lingüístico de la función expresiva—, sino un yo especular o directamente *social* que aparece como un proceso en el que ..el individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino indirectamente en función del *otro generalizado*, esto es desde el conjunto de puntos de vista particulares de otros individuos miembros del mismo grupo, o desde el punto de vista generalizado del grupo social al que pertenece (Alonso, 1995:226).

En este sentido, lo que el informante dice no tiene nada de espontáneo, en realidad manifiesta un contexto social histórico, el cual lo ha influido, incluso formado; y uno social presente, respecto al cual tiene una cierta visión.

Los actos del habla, según Alonso, pueden ser clasificados a partir de tres tipos y, éstos a su vez, «se pueden establecer remitiendo a dos registros discursivos comunes a todo enunciado» (Alonso, 1995:234). El autor lleva a cabo un cruce entre los tipos diferentes de actos del habla y los registros discursivos,

con ello obtiene «...seis tipos básicos de intervenciones o comentarios del investigador en la entrevista» (Alonso, 1995:235).

	Declaración	Interrogación	Reiteración
Registro Referencial	Complementación	Pregunta sobre el contenido	Eco
Registro Modal	Interpretación	Preguntas sobre actitud	Reflejo

Cuadro 1. Elaboración propia.

El *registro referencial* se da a través de la plática entre entrevistado y entrevistador, de esa plática surge una declaración que se plasma a nivel de *complementación* es decir, incitan a que el sujeto entrevistado describa, relate, represente, de la manera más profunda posible lo sucedido desde su punto de vista. De la complementación el entrevistador puede generar fases de interrogatorio: primero se presentan las *Preguntas sobre el contenido*, en las que se solicitan datos que complementen el conocimiento que tiene el investigador acerca de la realidad. A lo cual habrá un *Eco*, que da la idea de selección respecto a lo dicho para que no se convierta en un discurso trivial, sino mejor en uno que sea profundo.

En cuanto al registro modal, la etapa de declaración puede "usarla" el

entrevistador al orientar el discurso respecto de las actitudes, gestos del entrevistado; resulta de lo no dicho, a esto se le denomina *Interpretaciones*. Se continúa con la interrogación preguntando qué significan para el entrevistado aquellas actitudes, gestos, etcétera que observó, tratando de evitar los juicios y tomando nota de lo comentario que haga el propio entrevistado. Con ello se obtiene el *Reflejo* que puede definirse como el momento en el que el entrevistador induce al entrevistado a hablar más de la “posición personal” que tiene respecto al tema en discusión.

Estas son algunas consideraciones que debe tomar en cuenta el investigador para realizar con éxito su trabajo, obteniendo elementos, en forma de discurso, para la interpretación.

3.3.3. Tipo de lectura de la información

Una vez que se llevaron a cabo el grupo de discusión y las entrevistas, entonces se procedió a la lectura e interpretación de la información recabada.

En el marco teórico, abordamos la categoría de imaginario social como base para la comprensión de los fenómenos sociales. En este sentido, cuando abordamos “la realidad” pensando con la categoría de imaginario social, tenemos que estar concientes de que, por una parte, el individuo está ante su perspectiva de lo que sucede, anclado en un pasado que orienta también su pensamiento.

Mientras que el investigador, que recurre a la observación como principal herramienta, lleva a cabo un proceso constante de distinción, como lo maneja Pintos parafraseando a Luhmann:

Se trata de convertir lo que se nos presenta como evidencia en algo observable. La observación no es una simple función de contemplación, sino que como afirma Luhmann, *Observar es, como repetimos siempre, generar una diferencia con la ayuda de una distinción, que deja fuera de ella lo no distinguible.* (Pintos, 2000).

La observación de los imaginarios sociales, que según nuestra definición permanecen latentes, más allá de las evidencias y los análisis de lo inmediato o lo particular, se hace posible a través de una distinción cuyo largo proceso reconstructivo arranca de la fenomenología husserliana pasa de una manera significativa por las reflexiones de Alfred Schütz y se especifica en las consideraciones luhmannianas sobre el marco constructivista del conocimiento. (Pintos, 2000).

La pregunta metodológica es, entonces, ¿cómo acercarnos a los sujetos, tanto que podamos ver a través de las lentes que utilizan para percibir su realidad? El diálogo con los alumnos involucrados, inscritos en la *universidad privada* fue una de las respuestas que consideramos más conveniente.

Para ambos casos, es decir para el grupo de discusión y para las entrevistas realizadas, la pregunta principal de investigación giró en torno a la pregunta ¿Qué significa la *universidad privada* para los alumnos? Cuando se pregunta qué significa, nos estamos colocando en un plano de interacción entre el sujeto que vive la experiencia de estudiar en la universidad y el que pretende

investigar, es decir tratamos de comprender lo que el otro nos dice de su experiencia. Particularmente lo que nos dice respecto a las expectativas; lo que espera el individuo de la universidad le permite otorgarle cierto significado. En este sentido, ante un comentario que se ofrece por parte del alumno, el investigador toma una postura de indagar *qué quiere decir cuando menciona x "cosa"*. Así por ejemplo, cuando se dijo que se estudia para "ser alguien en la vida", el entrevistador pidió un ejemplo de alguien que ya es "alguien en la vida" para poder saber de lo que se está hablando. Después viene, ya en el plano del trabajo científico (De la Garza, s/f), la interpretación de los comentarios por parte del investigador. En otras palabras, y de acuerdo con la referencia que Alcanzar hace de Habermas [ver cita de la página 55] la fase de comprensión se llevó a cabo en el momento de la entrevista, mientras que la de interpretación se realiza en el momento de ordenar, organizar los datos de acuerdo a ciertas distinciones.

Por otra parte, cuando se plantea la pregunta: "¿qué sentido tienen estudiar en la *universidad privada*?", se está preguntando por las expectativas, es decir lo que espera el alumno al estudiar en una institución de semejantes características, dichas expectativas podrían catalogarse de la siguiente manera:

Tipo de expectativa:	Imaginario Instituido	Imaginario Instituyente
Personal	Para <i>ser alguien</i> en la vida	Para <i>hacer algo</i>
Laboral	Para conseguir trabajo	—Para competir, aunque ya la carrera no signifique una “ventaja”.
Académica	Conocimiento es poder	—Sabemos lo mismo, pues los maestros son, los mismos.
Económica	Si me preparo voy a ganar más	La Universidad no asegura un mejor salario, lo mismo o quizá más se puede ganar si se “pone un negocio”.

Cuadro 2. Elaboración propia.

En este punto, retomaremos la parte que corresponde a *La institución y lo simbólico* de Castoriadis, contenida en el libro *La institución imaginaria de la sociedad* (1983), y que ya mencionábamos en el apartado sobre el lenguaje, pues tiene que ver con la apropiación / creación que hace el sujeto de todo aquello con lo que vive cotidianamente. Según Castoriadis, nuestro entorno se nos presenta entrelazado con lo simbólico. En este sentido el lenguaje resulta esencial para transmitir los elementos necesarios y correspondientes al momento histórico social del sujeto.

Consiste en ligar a símbolos (a significantes) unos significados (representaciones, órdenes, conminaciones o incitaciones a hacer o no hacer, unas consecuencias —unas significaciones en el sentido lato del término) y en hacerlos valer como tales, es decir hacer este vínculo más o menos forzado para la sociedad o el grupo considerado (Castoriadis, 1983: 201)

Esquemáticamente la propuesta de Castoriadis resulta de la siguiente manera:

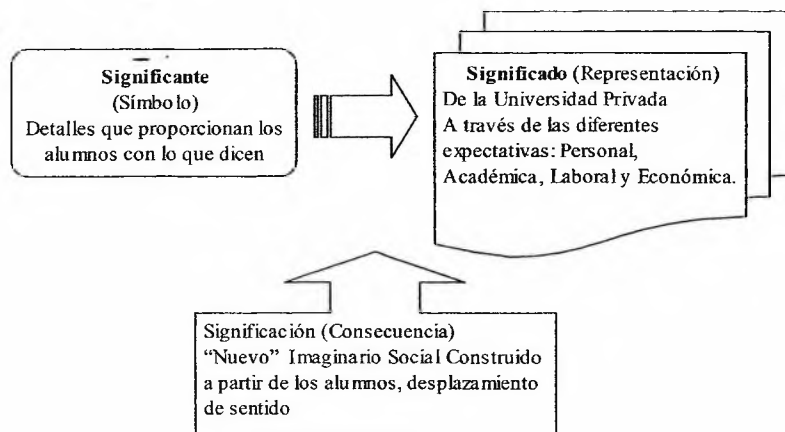


Figura 1

De tal manera que, para comprender el significante o símbolo, es necesario recuperar las expresiones de los sujetos involucrados, lo que podemos llamar "Detalles" que se están presentando en un hecho en particular. Esos detalles tienen su propia particularidad, proporcionan elementos que le pertenecen sólo por situarse en un momento o instante histórico – social, por lo que podríamos asegurar que al cambiar el tiempo y el espacio contextual, de la misma manera encontraremos otras referencias, no sólo de forma sino también y más importante de fondo.

Castoriadis se pregunta «¿Quién determina la especificidad de esos detalles?» (Castoriadis, 1983:203). La respuesta nos remite, en primer lugar, a la realidad en la que se presentan los hechos y a las estructuras lógico racionales³⁸ del mismo contexto. Aunque hay que reconocer que no todos los actos comportan lógicas racionales, sino otro tipo de lógicas³⁹. En este sentido, «el símbolo no puede ser ni neutro, ni totalmente adecuado, primero porque no puede tomar sus signos en cualquier lugar, ni un signo cualquiera» (Castoriadis, 1983:208). La sociedad misma, a través de sus instituciones, le dan forma a cada símbolo y, por supuesto, también le proporcionan la profundidad que tiene; el lenguaje le asigna valores siempre retomando lo que la sociedad misma ha construido.

Todo simbolismo se edifica sobre las ruinas de los edificios simbólicos precedentes, y utiliza sus materiales —incluso si no es más que para rellenar los fundamentos de los nuevos templos, como lo hicieron los atenienses después de las guerras médicas. Por sus conexiones naturales e históricas virtualmente ilimitadas, el significante supera siempre la vinculación rígida a un significado preciso y puede conducir a unos vínculos totalmente inesperados. La constitución del simbolismo en la vida social e histórica real no tiene relación alguna con las definiciones “cerradas” y “transparentes” de los símbolos a lo largo de una obra matemática (que, por otra parte, jamás puede cerrarse sobre sí misma)» Castoriadis, 1983:209).

³⁸ Para Castoriadis esas estructuras podrían considerarse como estructuras ensídicas.

³⁹ Castoriadis propone el estudio de la lógica de los magmas.

En este sentido, es el lenguaje el “medio” a través del cuál los sujetos pueden proporcionar un buen número de detalles del símbolo que se encuentra representado de alguna x manera. Sin embargo, los significantes «no están totalmente sometidos al “contenido” que se supone vehículan... Pertenece de hecho a estructuras ideales que les son propias, que se insertan en unas relaciones casi racionales» (Castoriadis, 1983: 210).

Así, al realizar la lectura de las entrevistas, retomaremos al lenguaje como vehículo que transfiere significados, de la realidad que percibe el sujeto y con la cual lleva a cabo una descripción que hace del símbolo. Con ello, es posible acercarse al imaginario social, en este caso de la *Universidad privada*. Al respecto dice Castoriadis: «lo imaginario debe utilizar lo simbólico, no sólo para “expresarse”, lo cual es evidente, sino para “existir»» (Castoriadis, 1983:219)

Cuando lo simbólico se encuentra allí y expresa algo determinado, representa los detalles que le pertenecen al imaginario social instituyente. En todo caso, el papel del investigador recae en el hecho de tratar de comprender a qué se refiere el sujeto cuando habla de la *Universidad privada* respecto a las expectativas que tienen que ver con asuntos personales, académicos, laborales y económicos. Es necesario, entonces, recordar que para Castoriadis, comprender nos remite a la elección de simbolismos y relacionarlos con las significaciones, sin que por ello se intente una atomización de aquella relación, es decir, que a ese

símbolo sólo le correspondan o sean representados a través de ciertos significados.

Por otra parte, y para ser coherentes con el propio Castoriadis, se trabajó un apartado respecto al papel de la universidad en la sociedad, para poder percatarnos de cómo las perspectivas que se tenían de la misma han ido renovando a través del tiempo, sin que necesariamente lo que se espera, es decir el imaginario social, se convierta en una repetición de una generación a otra. En este sentido, la renovación no ha de tomarse necesariamente en un sentido superlativo. Los detalles que se recuperan ahora no se separan tajantemente del imaginario social que estaba instituido, las “nuevas” aportaciones que hace el sujeto del símbolo visto desde su realidad, desde las estructuras que se han generado en su sociedad,

... poseen un sentido indivisible, como si procediese de una operación originaria que la planteó de entrada —y en este sentido, a partir de ese momento activo como tal, **se sitúa a otro nivel**⁴⁰ que el de cualquier determinación (Castoriadis, 1983:225).

⁴⁰ El subrayado es nuestro. Y lo utilizamos para recalcar que el hecho de que un imaginario no sea propiamente la repetición de otro, no significa que la percepción última sea propiamente una mutación, cambio o transformación. A decir de Castoriadis, es *creación* de los sujetos.

Ese otro nivel, es la creación imaginaria que estamos buscando al indagar sobre el significado y el sentido que los alumnos le confieren a la *Universidad privada*.

3.4 Interpretación de las entrevistas

La ciencia, o más bien los "científicos", particularmente en ciencias sociales, han entablado un constante debate respecto al método y el cómo de la apropiación de la realidad social histórica y actual. Las formas y los procesos de ordenar los datos que proporciona la experiencia son varios: van desde los modelos positivistas, funcionalistas o estructuralistas, los cuales toman como prioridad los acontecimientos sociales, digamos, de mayor magnitud y que normalmente tienen referencia con los problemas económicos y políticos; y hasta los que toman en cuenta los escenarios, casi particulares, en donde los actores "hablan" desde su perspectiva, desde el sentido común (Brunner, 2005).

Esta es la perspectiva de Castoriadis, tomar en cuenta que la construcción de un imaginario social no está basada únicamente en las instituciones sociales, sino que además los sujetos construyen, a partir de lo instituido socialmente, otros imaginarios: «todo simbolismo se edifica sobre las ruinas de los edificios simbólicos precedentes, y utiliza sus materiales» (Castoriadis, 1983:204).

Güemes, en su artículo "La identidad del maestro de educación normal.

Entre representaciones e imaginarios sociales”, expone que la creación de nuevos simbolismos no se debe a las reglas que tiene la institución para sí misma, eso nos llevaría al cierre de un sistema y su apertura no sería posible.

«La red simbólica que configura una institución no se construye en los límites de su espacio, sino que se edifica entretejiendo significados del presente y del pasado. El simbolismo como producto social recurre a las convenciones instituidas» (Güemes, 2003:86).

En cambio, la sociedad, desde el punto de vista de Castoriadis, no se reduce a lo ensídico, sino que se presta a nuevas organizaciones dotándole de sentido a cualquier “nuevo” elemento que aparezca en la percepción, visión, que tengan los sujetos de su realidad.

En este sentido, Juan Luis Pintos, estudioso del imaginario social por varios años, propone en términos metodológicos, entender que un imaginario social se asemeja con unas lentes, a través de los cuales una persona visualiza (y aún más, la interpreta) “su realidad”, sin ellos no tendría la posibilidad de hacerlo, sin embargo, la persona nunca centra su perspectiva en los lentes mismos.

Si hay alguna analogía que nos pueda ayudar a entender el concepto expresado sería la de los lentes o anteojos. Los imaginarios tendrían una función semejante, ya que nos permiten percibir a condición de que ellos -como los lentes- no sean percibidos en la realización del acto de visión. Generan por tanto, a diferencia de otros conceptos una distinción entre **relevancia y opacidad** que va a ser la que nos conduzca a través de los procesos que hacen funcional este mecanismo (Pintos, 2000).

Esto es, qué se dice y qué no se dice de las cosas en función del contexto de los sujetos que describen los hechos.

3.4.1 Presentación de la información: Algunas observaciones respecto a los imaginarios sociales instituidos e instituyentes

Anteriormente se mencionó que para obtener la estrategia metodológica consistió en un acercamiento con alumnos del Campus Universitario Siglo XXI; primero se concibió la plática con los alumnos del grupo que en ese momento tenía a mi cargo, a ellos les expuse la idea de llevar a cabo un *grupo de discusión*, les expliqué en qué consistía y si podía considerarlos como integrantes de dicho grupo, además, les pedía que extendieran la invitación a otros alumnos del mismo Campus de otros niveles y licenciaturas. A lo cual respondieron afirmativamente y con entusiasmo.

En cuanto al grupo de discusión, se llevó a cabo en una sesión de clase, en la cual participaron directamente ocho alumnos de primer semestre de la licenciatura en comunicación, más algunos otros de las licenciaturas en Psicología

y Relaciones Internacionales, todos ellos del Campus Universitario Siglo XXI⁴¹. Un moderador, preparado previamente, planteó las preguntas sobre las cuales empezarían a verter sus opiniones. Se les pidió que discutieran respecto a qué significa para ellos la *universidad privada*, y las razones, o motivos personales, por los cuales habían decidido inscribirse en dicha institución. Las respuestas estuvieron encaminadas hacia: “la universidad es un medio por el cual yo puedo formarme” (Dulce) o bien, “para terminar una carrera” (Ma. De Jesús). Se comentó que habían realizado el examen para entrar a la Universidad Autónoma del Estado de México pero que no lograron pasarlo, entonces el Campus se convirtió en una alternativa para estudiar. De todos los participantes, seis comentaron que sí realizaron el examen de admisión en la UAEM. De los otros dos: Dulce dijo “que se le pasó la fecha, pero sino sí lo hubiera hecho”; mientras que Alejandro comentó “yo mejor hablé con mis papás y ellos aceptaron que entrara aquí”.

La mayoría de los comentarios de los alumnos estuvieron encaminados hacia cuatro vertientes principalmente, las cuales denominamos, como lo mencionamos en el cuadro 2, *expectativas personales*, *expectativas académicas*,

⁴¹ Alejandro, Gisela, Eduardo, Marlen, Lizzette, Dulce, María de Jesús, son los nombres de los alumnos que participaron en el grupo de discusión y quienes aceptaron también ser entrevistados.

expectativas laborales y expectativas económicas. Mismas que fueron consideradas como tópicos de indagación en las entrevistas a profundidad que se llevaron a cabo posteriormente a alumnos que cursaban, en diferentes grados, las licenciaturas de Derecho, Comunicación, Administración, Psicología y Relaciones Económicas Internacionales, todas estas licenciaturas que son impartidas en el Campus Universitario Siglo XXI.

Posteriormente se realizaron entrevistas en profundidad con tres de los ocho participantes en el grupo de discusión y otros alumnos. La finalidad de recurrir a ellos mismos se centra en dos cosas: primero, ellos aceptaron inmediatamente la invitación, tanto de participar en el grupo de discusión como de la entrevista; segundo, por sus comentarios hechos en grupo.

3.4.1.1 Imaginario social instituido

Como ya lo habíamos mencionado en el apartado metodológico, la técnica de grupo de discusión permitió detectar líneas de interés que emanaron de los propios alumnos; estas nos dan la posibilidad de indagar de manera, por así decirlo, ordenada. Con ello se establecieron las siguientes categorías de análisis a partir de las cuales se realizaron las entrevistas en profundidad:

- Expectativas Personales
- Expectativas Laborales

- Expectativas Académicas
- Expectativas Económicas o Financieras

3.4.1.1.1 Expectativas Personales

A partir de los comentarios hechos por los alumnos, es perceptible lo que podría denominarse el imaginario social instituido, se reconoce porque siempre se encuentra relacionado con algo que les fue transmitido, en términos generales por la sociedad en la que viven y de acuerdo al pasado histórico de la misma; particularmente se establece un vínculo entre padres e hijos, entre los familiares que se encuentran alrededor de la persona, los amigos, etcétera. Cada uno de ellos tiene una perspectiva del fenómeno al que en ese momento se estén acercando. Para el caso de la educación podría importar si los padres estudiaron y hasta qué nivel lo hicieron y, en todo caso, si el día de hoy cuentan con un trabajo gracias a la carrera que estudiaron.

Algunos comentarios en torno al punto de las expectativas personales dejan ver que la educación proporciona a las personas ciertas capacidades, mas en el caso de la *universidad privada* les permite “ser alguien”, así lo comenta Lizette:

—Si estudio en la universidad podré ser alguien... (pausa)...

Entrevistador: ¿qué significa *ser alguien*?

Lizette: —tener una carrera es algo que nos hace diferentes porque así tenemos una forma de pensar que no tienen otras personas que no estudian... además también así puedo trabajar (Lizette, Comunicación, primer semestre).

En este momento nos encontramos ante un imaginario instituido: “ser alguien en la vida”. Este es un símbolo que viene a la escena de generación en generación. Ha permanecido porque representa, en términos sociológicos, movilidad social, misma que tradicionalmente se espera tengan las clases menos favorecidas con un sentido ascendente, es decir, que cada vez las generaciones presentes tengan más en relación con las que les preceden, ya sea en los ámbitos muy personales, o en los laborales y económicos.

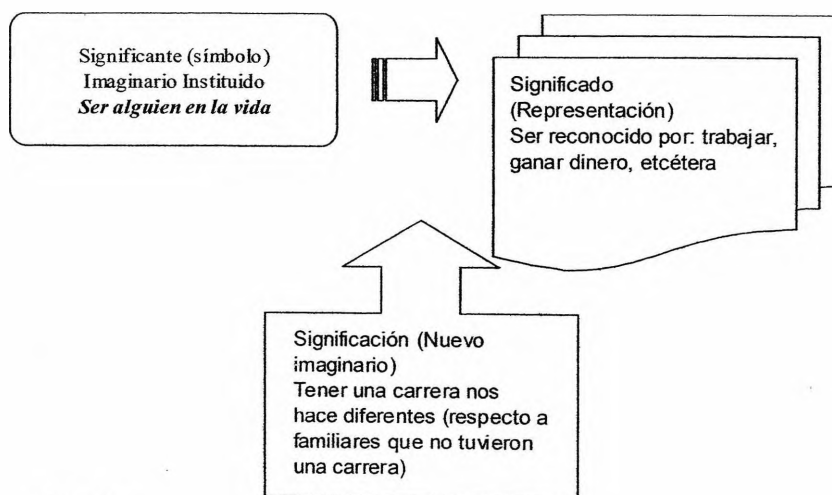


Figura 2

Los padres de familia pueden, a través del diálogo, transmitir ideologías, puntos de vista, “anteojos”, a través de los cuales miren que la educación es una “herramienta con la cual podrán salir adelante” (mamá de Marlén). Plantean la situación de que es prácticamente como una herencia que están dando en vida, a la manera del hijo pródigo, debido a los esfuerzos constantes que tienen que realizar para pagar mes con mes las “elevadas” mensualidades⁴²

Los sujetos, en este caso los alumnos del campus, reciben de sus padres información, ésta a su vez es analizada, para que luego tomen decisiones y se formen perspectivas, por ejemplo el caso de Eduardo

—mira en ese caso, tiene mucho que ver con la idea de estudia y ten tu título para que seas alguien, no?. Sí caemos en eso, pero porque incluso cuando yo iba a hacer mi examen a la prepa, yo le pregunté a mi papá y qué si no hago examen a la prepa, porque yo realmente no sabía lo que quería, qué tal si mejor hago una carrera técnica y empiezo a ganar una lanita y a lo mejor más adelante veo la manera de hacer crecer un negocio, no? Y bueno mi papá sí me dijo no, tú estúdiale, no? Y pues sigue estudiando y termina y entra a la prepa y sal y haz una carrera (Eduardo, Comunicación, cuarto semestre).

⁴² El costo de las mensualidades en el Campus Universitario Siglo XXI, varía dependiendo de la licenciatura que se esté cursando. Para el semestre marzo-agosto de 2006, los alumnos de la licenciatura en Comunicación están pagando \$2,800 pesos mensuales, mientras que otras carreras como Derecho y Relaciones Económicas Internacionales es de \$2,600 pesos. Los costos aumentan regularmente cada año, algunas ocasiones el incremento a la colegiatura se registra de un semestre a otro.

La mayoría de los alumnos entrevistados comentan que de alguna manera recibieron la influencia de sus padres⁴³.

—ahora si que ahí se mezclan muchas cosas, por ejemplo, yo entré a estudiar una carrera por dos factores importantes, una que mi mamá me dijo estudia para que tengas un título y encuentres un trabajo rápido, y la otra es lo que yo vi, me entiendes, cuando salí de la prepa me eché mi año sabático y trabajé en una revista para ver si es lo que quiero, y cómo está y todo eso. Pero yo veo a mi mamá y ella terminó la secundaria pero ya no terminó la prepa y veo que tiene muchos conflictos, porque ella ahora es directora de un kinder particular, pero no está titulada, entonces está buscando la manera de cómo hacerlo para que pueda darse de alta, entonces, creo que ese papelito que te dan que representa 25 años de estudio, o de lo que tu quieras, verdad, que haya sido, te abre las puertas más fácil. Y más si después haces tu maestría, y más si haces una especialidad y más un posgrado, me entiendes, entonces ya eres como alguien que sabe más cosas teóricamente (Marlene, Comunicación, cuarto semestre).

En tal caso, vemos cómo el papel de la sociedad, en tanto que contexto en el que se funden espacio y tiempo, y que por ser tiempo supone una determinada historia, se encuentran para dar forma a la manera de pensar de los jóvenes, pero también para darle fondo. Esta perspectiva la veremos reflejada en el momento en que abordemos los imaginarios sociales instituyentes, pues en él se descargan

⁴³ Inclusive de los que se encontraron ausentes en los periodos de decisión; tal es el caso de Marlene, alumna de Comunicación quien, a pesar de no haber tenido a su padre cerca desde su niñez, a lo lejos comparó las situaciones entre tener o no una carrera terminada.

todas las perspectivas personales de los alumnos respecto a la *Universidad privada*.

3.4.1.1.2 Expectativas laborales

En el apartado sobre las tareas de la universidad, algunos historiadores nos permitieron acercarnos al concepto y funciones de la universidad desde sus inicios, a partir de ese análisis histórico se puede establecer que el elemento principal que define a la universidad es el de materializar el saber científico, esto es, la producción de conocimiento que permita explicar los diferentes fenómenos que ocurren en cualquier área pero de la manera más racional posible, es decir de manera científica. En este sentido, de las universidades emergen grandes personajes que, en no pocas ocasiones, están involucrados con diferentes saberes (por ejemplo filosofía, física, matemáticas; o bien derecho y filosofía; en otros casos medicina, biología, química y filosofía). Sin embargo, en el imaginario instituido de la comunidad del campus se tiene a la Universidad como aquella institución que “sirve” para profesionalizar a la gente. Este es un problema que, podemos afirmar, no sólo compete al campus, a nivel nacional, y tal vez mundial, la universidad hoy es considerada como una institución profesionalizante, no una institución que esté dedicada a cultivar y formar en las diferentes disciplinas científicas a sus alumnos.

Así lo podemos constatar con varias respuestas que proporcionan los

mismos alumnos. Cinthya, comenta: «El estar estudiando ya en un nivel superior significa un deseo de superación personal, ya que mi deseo es poder concluir mi carrera y poder desempeñarme en el ámbito laboral» (Cinthya, Relaciones Económicas Internacionales, REI, cuarto semestre).

El caso que ilustra Teresa es interesante, porque deja entrever que, en principio, sí le concede a la universidad la función de profesionalizar a la gente; sin embargo, ya está involucrando aquí su propia perspectiva, en la que admite que tal función no implica la seguridad de que accedas a un empleo:

—bueno la *universidad privada* en una institución en donde las personas pueden desarrollarse como profesionistas en el ámbito que más les agrada, y de esta forma tener un mejor futuro, aunque no asegurado. (Teresa, Comunicación, segundo semestre).

Aquí se encuentra el punto de diferencia entre una percepción y otra. Hoy en día, el grado de competencia al que deben enfrentarse los egresados de las universidades, entre otros demandantes de empleo, y la falta del mismo, no aseguran que la Universidad les brinde un lugar especial en esa contienda, por llamarla de alguna manera. En otras palabras, si la sociedad se rigiera por leyes, normas y códigos siempre estáticos, esperar un empleo después de la universidad sería “cosa normal”, sin embargo las condiciones no siempre son las mismas, por tanto no siempre se puede esperar igual resultado.

Por su parte, Roxana nos advierte varios aspectos que los alumnos pueden

estar considerando a partir de lo que manifiestan con sus padres, amigos y otras personas, va desde los aspectos económicos, es decir el gasto que representa estar en la *universidad privada*

—una universidad *representa ciertos gastos* que en ocasiones pueden ser muy elevados, pero después de algunos años darán resultados favorables como la ***adquisición de un buen trabajo***, que permita satisfacer necesidades de carácter básico (sustento) pero no sólo eso, sino también un desenvolvimiento con quienes nos rodean formando un criterio propio (Roxana, REI, cuarto semestre).⁴⁴

Por otra parte, pero también en el aspecto laboral, se encuentra otra idea que consideramos pertenece a los imaginarios sociales instituidos, nos referimos a la creencia de que estudiar en una *universidad privada* les proporciona más prestigio ante cualquier empresa empleadora, que el haber estudiado en una universidad pública. Paulina dice:

En la actualidad, para entrar a un trabajo te preguntan tu procedencia y varias veces si vienes de escuela públicas te rechazan porque creen que no estás capacitado, y si vienes de una privada te toman más en cuenta, es por ello que decidí entrar a una escuela donde pudiera darle tiempo al estudio tanto como a la diversión (Paulina, REI, cuarto semestre).

⁴⁴ Los subrayados son nuestros.

Una declaración del mismo tipo es la de Daniel: «en cuestión laboral pienso que si estudio en una escuela reconocida voy a ser mejor reconocido laboralmente que otros que vienen de escuelas públicas y puedo llegar a tener un mejor puesto, claro esto también depende de la capacidad que tenga para desarrollarme en el trabajo (Daniel, REI, segundo semestre).

Lo que piensan probablemente tuviera efecto positivo, si todas las universidades de carácter privado tuvieran las mismas condiciones de calidad educativa, de vinculación con las empresas empleadoras, etcétera, sin embargo no es así. Durante muchos años, se observó que estudiantes de universidades privadas, como la Anáhuac, Las Américas o la UIA, inclusive de Instituciones de educación superior no universitaria, como el Tecnológico de Monterrey, les aseguraban el empleo a un alto porcentaje de sus egresados. La veracidad de este hecho recayó en la situación de que los empleadores (empresarios de alto nivel) eran también los padres de los egresados. Esta situación no ocurre ni se repite en universidades como Siglo XXI, en donde encontramos que los padres podrían ubicarse, en el mejor de los casos, en una clase media: los alumnos de Siglo XXI son hijos de abogados, médicos, ingenieros, arquitectos, inclusive de taxistas y comerciantes de distintos tipos.

Otro caso lo ilustra Marlene, a partir de lo que dice haber leído en un periódico: «el otro día estaba viendo en el periódico: “si eres egresado de la UAEM

favor de no presentarse" » (Marlene, comunicación, cuarto semestre). Este dato habría que confirmarlo, ella no proporcionó más información respecto al periódico que leyó, la fecha en que lo hizo y tampoco al área profesional que requerían los empleadores. Sin embargo, de ser cierto, nos estaría hablando de un problema que hoy enfrenta tanto la universidad pública como la privada, que es la vinculación entre los estudios que se ofrecen en sus facultades, desde licenciaturas, posgrados, especialidades y diplomados, y la industria establecida, por ejemplo⁴⁵.

3.4.1.1.3 Expectativas Académicas

En cuanto a las expectativas académicas, los estudiantes reconocen haber entrado a la universidad porque únicamente de esta manera pueden adquirir los conocimientos necesarios para poder aspirar a un puesto laboral en un futuro.

⁴⁵ Además, se sabe que las propias universidades privadas pagaban a los periódicos mensajes como el que retoma Marlene para persuadir a la gente de que tenía mayores posibilidades para un futuro empleo si se preparaban bajo su sistema que bajo el que promueve la universidad pública, con el pretexto de una escasa o nula vinculación entre el sector público de la educación universitaria con la industria y comercio establecidos. Esto no lo podemos comprobar con un ejemplo en particular, en todo caso sería necesario verificar consultando la sección de clasificados de diferentes periódicos. Incluimos la nota porque nos pareció destacar el sesgo que pudiera proporcionar dicha información.

Marlene recurre a la situación de quienes, por no tener posibilidades económicas, deben conformarse con estudiar cualquier carrera técnica, misma que puede no ser desdeñable, sin embargo, automáticamente los colocaría en un nivel inferior frente a un egresado de cualquier universidad:

—...porque por ejemplo para algunos es mejor estudiar en una escuela técnica barata que no estudiar nada o no tener ni siquiera la secundaria, para otros, por ejemplo nosotros, es mejor terminar una carrera en la universidad que en una técnica... o sea que ahora sí el que tiene la información y el conocimiento tiene el poder» (Marlene, Comunicación, cuarto semestre).

La frase “conocimiento es poder”, puede ser comprendida desde cualquier discurso, pero sobre todo en el discurso moderno, implica la incursión a ciertas esferas de la vida política, económica, incluso académica, la cual representa la obtención de posiciones de ventaja frente a quienes no poseen lo que algunos podrían denominar capital cultural.

De tal suerte, que el imaginario de los alumnos respecto a las cuestiones académicas está ligado con los conocimientos y habilidades que deben adquirir para que en un futuro puedan desempeñar ciertos trabajos. Fernanda comenta:

Pienso que una *universidad privada* es un lugar en donde una persona adquiere conocimientos para poder realizar una carrera, o mejor dicho una licenciatura, para poder superarse y encontrar un buen trabajo (Fernanda, comunicación, segundo semestre).

Además, la entrevista con Marlene nos permitió referenciar la situación docente de la *universidad privada* respecto de la universidad pública, pues destaca que son los mismos maestros los que imparten clase, por lo menos para la licenciatura en comunicación, tanto en el Campus Universitario Siglo XXI como en la Facultad de Ciencias Políticas de la UAEM (donde se imparte la misma licenciatura). Ella piensa que aún siendo los mismos maestros les dedican más atención, asisten a clase con mayor frecuencia y puntualidad.

...da lo mismo, muchos maestros de siglo dan en la UAEM, y muchos que dan en la UAEM dan en siglo, porque si hay quienes tienen plaza y otros no. Allí es donde dices, tengo los mismos maestros que la UAEM tiene, que es una escuela pública (Marlene, Comunicación, cuarto semestre).

3.4.1.1.4 Expectativas Económicas

En el tratamiento de las expectativas económicas encontramos un imaginario instituido que les hace ver que la educación les puede dar a futuro un empleo mejor remunerado. En este sentido, nos encontramos con que algunos alumnos tienen la idea de que estudiando una licenciatura a nivel universitario su futuro en términos económicos estaría más asegurado:

...eso que pensamos de estudiar para poder ganarte la vida más adelante pues no es tan irreal, es lo que imaginamos pero también está basado en la experiencia, ¿no? La idea de la mamá de Marlene de que ella sí estudie porque ella no terminó la prepa y se topa con ciertos problemas pues lo que te hace imaginar que estudiando no

tendrías esos problemas, incluso vuelvo a mi papá otra vez porque él y una hermana suya, los dos estaban estudiando lo mismo, ella se casó, mi papá siguió estudiando y ella ahora vive un poco más humildemente, su esposo era taxista, después falleció y... (Eduardo, comunicación, cuarto semestre).

Desde el punto de vista de los alumnos, concluir una carrera en la universidad podría representar, como en otros momentos a otras generaciones, poseer un mejor empleo. Lo anterior es destacable por sí solo, mas existe en el comentario de Eduardo algo que resulta necesario destacar: « no es tan irreal, es lo que imaginamos pero también está basado en la experiencia». Recordemos que lo imaginario es lo no real, aquello que aún no existe:

Hablamos de imaginario cuando queremos hablar de algo “inventado” —ya se trate de un invento “absoluto” (“una historia imaginada de cabo a rabo”), o de un deslizamiento, de un desplazamiento de sentido, en el que unos símbolos ya disponibles están vestidos con otras significaciones que las “suyas” normales (Castoriadis, 1983:219)

Incluso algunos sugieren la idea de que la educación puede ser una inversión:

En cuanto a la economía, es un gasto que no se tenía pensado, un esfuerzo que realizan nuestros padres, en mi caso en particular, mi mamá no lo ve como una carga, ya que ella piensa que si es para tener una mejor calidad de vida es necesario, pero no por ello deja de ser un esfuerzo (Viridiana, Comunicación, segundo semestre).

3.4.1.2 Imaginario social instituyente sobre la Universidad Privada: El decir de los alumnos del Campus Universitario Siglo XXI

3.4.1.2.1 Expectativas Personales

Lo que consideramos como imaginario social instituyente, tiene que ver con la creación de la opinión propia, que emerge de lo ya instituido con una mezcla de “nuevos” elementos en el discurso. Son nuevos porque las perspectivas personales integran cosas que, en otra situación y desde otra perspectiva no se encontraban. En el caso de Marlene, comentó que sus papás la habían hablado acerca de estudiar; y por supuesto ella retoma la importancia del estudio desde esa perspectiva, pero su papá fue más allá, quiso indicarle qué estudiar, a lo que ella dijo:

Una vez mi papá me dijo «no estudies comunicación», yo le dije bueno quién eres tú, no? Y dije prefiero estudiar comunicación y ser una comunicóloga buena, porque me gusta, ganando dinero en lo que me gusta, a ser una licenciada en derecho mediocre, que no quiere hacer las cosas o que las haga a fuerza, porque también eso influye mucho y los papás influyen mucho en ese tipo de decisiones (Marlene, comunicación, cuarto semestre)

Las nuevas expectativas personales de los alumnos respecto a la universidad se encaminan también hacia otra situación: la *universidad privada* se coloca frente a los alumnos como una **oportunidad** para continuar sus estudios superiores debido al rechazo de estudiantes que solicitan su ingreso a cualquier

universidad pública o institución de estudios superiores. Ante tal coyuntura, las universidades privadas se presentan como instituciones receptoras de aquellos alumnos que intentaron ingresar a cualquiera de las escuelas y facultades de la UAEM y no lo lograron⁴⁶. La mayoría de los alumnos entrevistados dicen haber realizado el examen de admisión de la UAEM, algunos de ellos en repetidas ocasiones, y en ningún caso fueron admitidos. Marlene cometa con inconformidad:

Marlene —Por ejemplo yo... hice el examen a la UAEM tres veces.

Entrevistador— ¿o sea estamos hablando de tres años?

Marlene — no estamos hablando de.... mira salí de la prepa, hice mi examen, no lo pasé, abrieron otra convocatoria para otros “tres lugares” que había y lo hicimos como 500 personas [se ríe, tal vez las cifras no son exactas, pero deja ver como un poco de ironía]. Y después al próximo año lo volví a hacer... (Marlene, Comunicación, cuarto semestre).

Este tipo de comentarios surgieron respecto a la *universidad privada* como una oportunidad: «que bueno que se realizaron o se hicieron universidades

⁴⁶ A propósito de este asunto, una de las alumnas, Marlene, se queja de no haber recibido nunca una explicación de por qué fue rechazada, «déjame decirte que hice el examen 3 veces para entrar a la UAEM, y no creo que por burra no me hayan aceptado, me entiendes? No sé qué sistema tengan para permitir el ingreso» (Marlene, Comunicación, cuarto semestre)

privadas, ya que si no estuvieran tal vez ahorita (sic) no estudiaría» (Claudia, Derecho, cuarto semestre).

Otra estudiante de comunicación opina muy semejante: «la *universidad privada* es una opción para que jóvenes que no fueron aceptados en una universidad pública, y tienen ganas de seguir estudiando, puedan hacerlo, recurriendo a este tipo de instituciones» (Laura, comunicación, segundo semestre).

Este resulta ser un nuevo sentido, los alumnos que decían que la *universidad privada* les permitiría *ser alguien*, asignaron nuevos, diferentes significantes, que colocan a la categoría en otro nivel: si no existieran las universidades privadas, ¿qué harían? Quizá la pregunta no es textual, pero intentamos comprender lo que se dice. En términos sociológicos, sería interesante analizar qué significa “tener algo que hacer”, y cuales serían los efectos sociales que ocurren con sujetos ociosos. En tanto que, desde una visión más de corte psicológico nos permitiría entender a nivel personal qué significa estar ocupados y sentirse “útiles” y qué le pasa a la persona que se siente, tal vez, improductivo.

3.4.1.2.2 Expectativas académicas

En cuanto a las expectativas académicas se pueden hallar dos imaginarios instituyentes, por un lado, reconocen que la *universidad privada* los “protege” más

que las universidades públicas a sus propios alumnos, hecho que resulta cómodo, inclusive complaciente cuando los alumnos se encuentran en problemas de cualquier índole. Por otro lado, se percatan de una situación: muchos de los maestros que les dan clase, también se encuentran trabajando para la UAEM, y todos ellos lo hacen prácticamente con las mismas materias, ya que, además, los programas curriculares, los planes de estudio, sistemas de evaluación deben coincidir entre el Campus Universitario Siglo XXI y las propuestas de las diferentes facultades.

En cuanto al primer caso, y que se percibe en la mayoría de los estudiantes, es que se encuentran conformes con que las autoridades de la *universidad privada*, incluyendo los maestros, les presten mayor atención que en la pública. En el caso de Eduardo, menciona que es la primera vez que se integra a una institución de carácter privado, esto en principio le incomoda, sin embargo reconoce que a veces ofrece resultados mejores:

—mira de hecho es la primera vez que estoy en una escuela privada y por supuesto que no me gusta... al estar siempre en una escuela pública de alguna manera si entro que bueno y los que no entraron pues ya ni modo, eso regularmente pasó sobretodo en la prepa, y en Siglo XXI sí te ponen más atención y te preguntan haber por qué no entraste pero bueno al ser ya un nivel de universidad, de licenciatura, pues obviamente no te van a ir a meter ya de las orejas, no?, pero es como ese sentimiento por ejemplo yo voy a la facultad de ciencias políticas, a la biblioteca y realmente sí tengo ese sentimiento, a lo mejor hasta frustración de que no estoy ahí, no? Y saber que tengo que estar pagando por un servicio que pudo haber sido “entre

comillas gratis" (Eduardo, comunicación, cuarto semestre).

Por su parte, una alumna enfatiza en que precisamente la atención es algo privativo de instituciones privadas:

la *universidad privada* también puede contar con una serie de características que las distinguen de la pública, es decir, la educación que se imparte se hace de forma "fácil", por decirlo de alguna manera, pues a nosotros se nos otorgan facilidades y se nos da una mayor y mejor atención. (Blanca, REI, cuarto semestre).

La atención que los alumnos dicen tener en la *universidad privada* se encuentra presente tanto en los aspectos académicos, como en los personales. A continuación dos comentarios al respecto, el primero lo hace una alumna de comunicación respecto a las cuestiones académicas: «en cuanto a lo académico está bien porque en las privadas están más al tanto de ti, se preocupan más» (Janeth, Comunicación, segundo semestre). El siguiente lo realiza Marlene, también alumna de comunicación:

Entrevistador: ¿toda tu educación ha sido en escuelas particulares?

Marlene: Sí. Todo, desde el kinder, hasta ahorita (sic). No lo puedo comparar pero pienso que en las escuelas privadas te ponen mucha

atención, como que ven más tus problemas de fondo, me entiendes? Siento que en una pública es así de que “bueno, quien entre que bueno y quien no pues sean felices no; y en la otra te hacen ver que alguien está pagando por tu educación y te hacen notar que tienes que entrar a clase porque estás pagando⁴⁷ una cuota le estás pagando al maestro por clase entonces y si no entras ese dinero que tus papás se esforzaron en pagar está perdido. Y sí, de alguna manera siento que nos ponen mucha atención así de por qué no entraste a clase, o “oye tienes este problema que onda?”

Entrevistador: ¿y eso sucede también en Siglo XXI?

Marlene: sí, yo siento que sí, por ejemplo los gestores, en nuestro caso Zeus, te saca y te dice por qué, igual, aunque no sean los gestores, hubo una época en la que yo me descontrolé un poco así yo me quería o quería hacer otras cosas no quería estar aquí y Lupillo (profesor y ex coordinador de la licenciatura en el Campus) me dijo, no seas, ya estás a la mitad de la carrera, terminala, o sea, se interesan, te demuestran interés por quienes a lo mejor le damos una respuesta (Marlene, Comunicación, cuarto semestre).

⁴⁷ Una nota importante respecto al comentario de Marlene: los alumnos creen, están convencidos que son ellos quienes les pagan a sus maestros. Tal hecho ha suscitado el caso de falta de respeto de los alumnos a aquellos docentes que, según sus propias consideraciones, no lo merezcan, ya sea porque desde su juicio el maestro no sabe lo suficiente, o sí sabe pero no lo transmite, o por otras múltiples razones. El caso es que se sienten con toda autoridad sobre el maestro, en tanto que están pagando una colegiatura. Quizá este no sea el tema central de este trabajo, sin embargo, se trae a colación queriendo recuperar una idea encarnada en el pensar de los alumnos y que podría constituir un imaginario diferente al que tienen los alumnos de escuelas públicas.

Por otro lado, la situación de que los mismos maestros de la UAEM, les den clase les hace pensar que saben lo mismo:

... da lo mismo, muchos maestros de siglo dan en la UAEM, y muchos que dan en la UAEM dan en siglo, porque si hay quienes tienen plaza y otros no. Allí es donde dices, tengo los mismos maestros que la UAEM tiene, que es una escuela pública no, sin embargo yo estoy pagando porque, yo les estoy pagando por clase y a ellos no se cómo les paguen, puede ser tiempo completo o por asignatura o medio tiempo y entonces qué le pide la pública a la privada (Marlene, Comunicación, cuarto semestre),

Esos mismos maestros, aseguran algunos alumnos, poseen una actitud muy diferente en el Campus que en la UAEM:

ese es un punto positivo en las escuelas de paga, porque pues al no tener una plaza asignada y segura los maestros constantemente se esfuerzan por hacer bien lo que hacen, ¿no?!, y pues eso está muy bien y en la universidad pública ya tienes tu plaza asignada, si no voy no hay bronca, y si llego tarde tampoco y los que entiendan entendieron y los que tengan ganas de aprender va a aprender, y eso es muy cierto pero, en la escuela privada sí se da eso de que yo como maestro si no me pongo las pilas pues alguien más va a venir a ocupar mi lugar no (Eduardo, Comunicación, cuarto semestre).

Castoriadis reconoce que las relaciones sociales, como por ejemplo amo – esclavo, proletario –capitalista, y podemos incluir, maestro –alumnos, se presenta bajo formas ya instituidas, pero no por ello cerradas y siempre idénticas.

...las relaciones sociales son siempre instituidas, no porque lleven un revestimiento jurídico (pueden muy bien no llevarlo en ciertos casos),

sino porque fueron planteadas como maneras de hacer universales, simbolizadas y sancionadas (Castoriadis, 1983:215).

De tal manera que los maestros que trabajan para una *universidad privada* ejercen su práctica con una perspectiva diferente a quien, con la misma actividad, posee una situación distinta, digamos segura: el esfuerzo lo realizan aquellos que no tienen la garantía de conservar su trabajo cada semestre; por tanto, los resultados académicos podrían ser mejores para los alumnos si esta relación se presentara en las escuelas privadas. Quiero aclarar que lo que se acaba de expresar es la visión de los alumnos. Desde mi perspectiva, dominada por la experiencia en el ámbito, la relación no es así tan "perfecta". Es cierto que los maestros estamos siendo constantemente evaluados, y un resultado reprobatorio significa perder la oportunidad de trabajo. Sin embargo, por más que uno quiera promover ciertas prácticas de investigación y realización de otros proyectos, las autoridades escolares no apoyan porque no tienen la visión o el interés para tales casos. Incluyo un comentario de Eduardo que refleja lo que perciben de las autoridades del Campus:

Claro, porque los dueños de la escuela no pusieron una escuela porque les preocupe la educación o la falta de admisión en la escuela pública, pusieron una escuela de paga porque para ellos es el *negocias de la vida*, porque si lo ves es una empresa y nosotros somos los clientes, ¿no? Para nosotros es la oportunidad de seguir estudiando una vez que fuimos rechazados de la UNAM o de la UAEM, de la escuela pública; pero para ellos es la oportunidad de hacer más dinero (Eduardo, Comunicación, cuarto semestre).

3.4.1.2.3 Expectativas laborales

En cuanto a las expectativas laborales, imaginario instituyente revela ciertos elementos. En principio, asistir a la universidad no sólo proporcionaba estatus a la persona frente a su sociedad, también le certificaba para poder desempeñar una cierta profesión. Sin embargo la perspectiva de los alumnos ahora es muy diferente. Cuando se le cuestionó sobre las expectativas laborales que la universidad les podría brindar, la respuesta más persuasiva fue la de Marlene: «ahí sí estamos fritos» (Marlene, Comunicación, cuarto semestre). Esta expresión obedece a las condiciones de desempleo que se presentan en nuestro país, y sobre lo cual los alumnos no tienen mucho qué decir. Apelan a que la universidad, tal vez, les ofrezca ciertas ventajas:

A veces creemos que con el hecho de pagar ya podemos tener un excelente trabajo, incluso la escuela nos dice que nos ofrece una bolsa de trabajo, oportunidad donde hacer prácticas y demás cosas que son muy atractivas, pero estamos de acuerdo en que aunque la escuela lo diga no podremos tener un buen desarrollo laboral (Viridiana, Comunicación, segundo semestre).

3.4.1.2.4 Expectativas Económicas

Las expectativas económicas se encuentran ligadas con el aspecto laboral, por un lado, cuando los alumnos hacen referencia a que con los estudios universitarios en más probable que consigan un “buen” trabajo. Pero también se encuentra ligado con la preocupación actual, es decir, no saben si en todo momento, y hasta culminar sus estudios, tengan los ingresos suficientes, ellos o sus padres, para poder costearlos⁴⁸.

Dicho deseo [de desempeñar un buen trabajo con su carrera] se ve un poco frustrado por el motivo de estar en esta institución privada, y no porque sea mala, sino porque dependo económicamente de mis padres y siempre existe el temor de que en algún momento ya no puedan pagar mis estudios (Cinthya, REI, cuarto semestre).

⁴⁸ Actualmente sé de algunos alumnos que no han podido titularse debido a que el costo del examen, con todos los servicios que incluye, asciende a un total de \$14 mil pesos. Otro alumno no ha querido titularse pues si lo hace pierde la pensión que su papá, al morir, le dejó. La suspensión de dicha pensión se efectúa en el momento en el que se alcance cierta edad, o bien el alumno se titule, pues lo considerarían “apto” para trabajar.

Capítulo IV

Acercamiento y conformación de los nuevos imaginarios sociales sobre la *Universidad Privada*

Este capítulo se ha organizado en dos partes, en primer lugar un análisis de lo que ha sido la universidad, en términos generales, y en particular la Universidad Autónoma del Estado de México. La segunda parte corresponde al ejercicio de reflexión en torno a las observaciones y comentarios de los alumnos entrevistados.

4.1 Las tareas de la universidad. Una Institución con su propio imaginario

En sus inicios, esto es en la Edad Media, la universidad europea era la encargada de formar profesionales en áreas del conocimiento tales como teología, jurisprudencia y medicina. A decir de Tamayo y Salmorán, la jurisprudencia permitió el desarrollo de la universidad como tal:

A los sucesos que conmovieron a Occidente, al final del siglo XI (y durante los siglos que inmediatamente le suceden) se agrega la resurrección de la jurisprudencia y su enseñanza. Varios son los

factores que intervienen en esta resurrección, *inter alia*: el 'redescubrimiento' de antiguos textos de derecho romano y la introducción del método dialéctico en jurisprudencia (Tamayo, 1987:27).

Además del conocimiento, ya sea de carácter teológico, jurídico o científico, en las universidades se han transmitido otra serie de "saberes", ello permitía a quienes formaban parte de esa institución, alcanzar una posición especial en la sociedad, inclusive agruparse y formar asociaciones para protección de sus integrantes. Como el caso que presenta Tamayo:

La constitución de *universitates* respondía no sólo a una imitación extralógica de la organización citadina. Los estudiantes además de adquirir cierta identidad y *status* indispensable en la vida del burgo, necesitaban, en particular los extranjeros⁴⁹, defender sus intereses y, lo más importante, participar en "negociaciones" colectivas... (Tamayo, 1987: 52)

En los siglos XI y XII, las universidades contaban con dos tipos de grupos: los estudiantes, que podían estar incluidos en cualquiera de los gremios existentes: «Mientras más importante fuera una corporación, mientras mayor

⁴⁹ (La nota es del autor) «Según el derecho germánico primitivo, el extranjero era considerado como un enemigo y, como tal, estaba excluido de toda protección jurídica; podía ser impunemente muerto o reducido a esclavitud. El extranjero tenía que ser un huésped de un miembro de la comunidad que respondía por él y lo protegía...»

número de privilegios tuviera, más alto y mejor era el *status* de sus miembros» (Tamayo, 1987:53); y los maestros, que, al cabo del tiempo, también necesitaron agruparse «...por su parte formaron su propia corporación: el *collegium doctorum* (en funciones desde 1215)» (Tamayo, 1987:32).

Por un lado, la universidad, a lo largo del tiempo, pasó de ser un lugar en donde se recuperaba el conocimiento (ver copistas y escribanos), a ser uno en donde se produce el mismo (investigación y producción de conocimiento). Por otro lado, resultaría complicado caracterizar los diferentes grupos que han integrado la universidad, sin embargo se puede distinguir la presencia de docentes e investigadores, alumnos y directivos, todos ellos actuando según la época, el modelo de universidad y el país en el que se encuentren.

A la universidad se le puede reconocer como una

... institución que difunde en occidente la idea de que el mundo puede ser explicado racionalmente. La universidad materializa el saber científico e incuba el espíritu laico, vehículo y presupuesto de la nueva ciencia. Ciencia que, por otro lado, había comenzado a dar sus frutos. (Tamayo, 1987:116).

Autores como Gómez y Tamayo, o como Castrejón Diez (1982), destacan el papel de la difusión cultural que tiene la universidad y de la influencia que tiene en la vida de la sociedad en donde se encuentre ubicada:

Otros ven en la experiencia universitaria el modo de realizar el gran sueño de cambiar la vida del hombre y más aún de modificar la sociedad. Esto es, para muchos la universidad es una forma de lograr impunidad, es una caja de resonancia y permite experimentar (Castrejón, 1982:159).

La universidad llegó a América tras la conquista de España, «...la primera se estableció en 1538 en la ciudad de Santo Domingo...Le siguen en antigüedad la Real y Pontificia Universidad de San Marcos y la Real y Pontificia Universidad de México» (Gómez, 1998:125). Cabe mencionar que todas las universidades en América fueron creadas por imposición no por una necesidad de edificar instituciones de educación superior, en este sentido incorpora y recibe tanto conocimientos como formas de organización, mismas que, con el tiempo se van adaptando a las propias condiciones del lugar en donde fueron establecidas. Así lo advierte Gómez (1998): «Las universidades latinoamericanas emergen a la vida social con un marcado perfil elitista, a espaldas de las realidades nacionales y profundamente alienadas a la cultura europea de dominación. Existe un eurocentrismo cultural penetrante» (Gómez, 1998:263).

En México, la instauración de la universidad corrió a cargo del entonces Presidente de la República el General Porfirio Díaz. El objetivo correspondía con la visión política del mandatario que, según Velásquez Albó era <<modernizar el país, nacionalizar la ciencia, mexicanizar y democratizar el saber>> (Velásquez, 2006:1).

La presencia de la universidad en México significó, aparentemente, <<el logro de una estructura de identidad como comunidad separada del Estado, para el ejercicio de la cultura y del conocimiento>> (Velásquez, 2006:1). Sin embargo, es en ella donde se formaron los principales dirigentes del país a partir de la década de los 20. En realidad, la función de la Universidad Nacional de México (UNM) fue la de <<organizar la educación superior>> (Velásquez, 2006:7). Es decir, el estado mexicano procuró la distribución de la educación superior a nivel nacional, sin embargo se queda al margen permitiendo un tipo de gobierno al interior de esa institución de corte democrático, con la representación de todos los actores que la componían. Quizá quepa en este momento el comentario de que, al ser ubicada la universidad en el centro del país privilegió a cierta población pudiente de ese momento. Esa clase beneficiada con la preparación universitaria accedió a puestos gubernamentales de mayor importancia, o bien, ingresó a las filas de los primeros empresarios del país. Esta percepción permitió la conformación de un “antiguo” imaginario social de la universidad: *estudiar para ser alguien en la vida*.

Por otra parte, las funciones que pueden ser atribuidas a la universidad del “nuevo mundo”, pueden remitirse a:

...formar al personal que la iglesia y el gobierno necesitaban para poder cumplir con sus cometidos: elevar la vida intelectual y el clima cultural de estos apartados territorios; generar un flujo —no

controlado desde la metrópoli— de grados académicos para los criollos y los mestizos; evitar la migración de los jóvenes de un lugar a otro, ... **y promover una relativa movilidad entre los diversos grupos sociales**⁵⁰, abriendo las puertas de las profesiones a algunos jóvenes de talento pero de escasos medios (Gómez, 1999:129). —

Quizá la tarea más importante de la universidad, y que se ha quedado, en términos de Castoriadis, como un *imaginario social instituido*, sea promover una relativa movilidad entre los diversos grupos sociales, por esta razón se ha procurado el establecimiento de las mismas en diferentes partes del país, por ejemplo:

...en 1917 se crea la Universidad de Michoacán, en 1922 la de Yucatán, en 1923 la Autónoma de San Luis Potosí, y en 1925 la de Guadalajara. En los próximos quince años se fundan otras cuatro universidades, de modo que en 1940 existen en México un total de nueve universidades, de las cuales la única privada era la Autónoma de Guadalajara (1935). En la década de los 40 se crean otras dos instituciones privadas de enseñanza superior: el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y la Universidad Iberoamericana (Gómez, 1998: 183-184).

Tales funciones que se le han conferido a la universidad pueden ser varias, ello depende de la época, los espacios en donde se ubique, o de las personas que la examina, la postura de Alain Touraine, según lo comenta Castrejón, es que

⁵⁰ El subrayado es nuestro.

«llamamos por conveniencia universidad a un establecimiento que ampara e integra tres funciones: producción, transmisión y utilización de los conocimientos» (Castrejón, 1982:160).

Gómez Oyarzún comenta el concepto que Órtega y Gasset expone en su obra *El libro de las misiones*, y retoma textualmente la siguiente frase: «Se entenderá por Universidad *strictu sensu* —resume el autor— la institución en que se enseña al hombre a medio ser un hombre culto y a ser un buen profesional» (Gómez, 1988:204).

4.1.1 El caso de la Universidad Autónoma del Estado de México

En el caso del Estado de México, la universidad inicia sus labores como Instituto, su fundación se da el tres de marzo de 1828, mismo que posteriormente, en 1933, se convirtió en el Instituto Científico y Literario; y para 1956 se convirtió en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

El Instituto Literario también inició con carreras como la de Leyes, Comercio, Ingeniería y Medicina. Su labor también recayó en el ámbito de la profesionalización de la comunidad a la que atendía. Sin embargo, a través de los años se puede vislumbrar la preocupación por las tareas de investigación científica. Durante las primeras décadas de trabajo, la presencia de investigación

puede definirse como <<eventual>> e <<individual>>, pues sólo la llevaban a cabo algunos maestros interesados en las profesiones existentes, esto lo dice Antonio López Suárez en su libro *Origen y evolución de la investigación en la UAEM* (1997); pues además, no existía ningún organismo dedicado a promover la investigación y someterla a evaluaciones estrictas.

Como Instituto Literario sí existía la preocupación por la investigación, por ello se empiezan a crear instituciones encargadas de ello, como el Instituto de Investigaciones Sociales, creado el nueve de julio de 1959 (López, 1997). Allí se generan protocolos para formular investigación y con el que se reconoce la necesidad de establecer áreas como sociología, medicina social, economía y trabajo, ingeniería social e histórica.

Un diagnóstico realizado por la Dirección de Investigación Científica, tras 22 años de trabajo de la universidad, reveló los siguientes puntos: los recursos financieros dedicados al apoyo a la investigación eran escasos y en algunos lugares inexistentes; la necesidad de aplicar más recursos a la investigación independientemente de si éstos provenían de fuentes externas o internas; apoyo a académicos para estructurar un programa de investigación (López, 1997).

De acuerdo con la información contenida en el trabajo de López Suárez, observamos que las prioridades de investigación incidían principalmente problemas sociales, públicos y privados del estado de México, y en segundo lugar

los que estaban orientados al aprovechamiento de recursos y del desarrollo académico. Con los datos proporcionados por el mismo autor se generó la siguiente tabla que indica el número de proyectos aprobados en un periodo específico y la orientación de las investigaciones.

Periodo	Proyectos aprobados	Escuela o Facultad donde se ejecutan
1978-1979	6	Ciencias Químicas
	3	Ingeniería
	2	Coordinación de Investigación
1979-1980	4	Ciencias Químicas
	2	Ingeniería
	1	Odontología
	1	Ciencias Agrícolas
1980-1981	4	Ciencias Químicas
	1	Ingeniería

Después de 1985, nuevamente las investigaciones son aisladas, y los trabajos no responden a un proyecto institucional. Por ello, en los siguientes años se presenta la creación de Centros de Investigación, procurando la vinculación entre las investigaciones existentes y los estudios de posgrado que se impartían en aquel momento.

Concluyendo, las tareas de la universidad se han centrado principalmente en la profesionalización de la población, pero también con un peso específico en la creación de conocimiento a través de la generación de investigación científica. En cambio, la universidad privada solo dirige sus acciones a la tarea de la profesionalización, sin invertir de ninguna manera en las áreas de investigación.

Tal afirmación está respaldada, por un lado, a partir de la experiencia laboral en el Campus Universitario Siglo XXI y, tiempo más tarde, en la Universidad Inteligente de México, en donde definitivamente no se destinan recursos para la investigación científica en ninguna de las áreas o licenciaturas que imparten; no existe la modalidad de profesores tiempo completo, y la inversión se canaliza hacia la construcción de canchas deportivas, laboratorios, entre otros.

Además, en el Anexo 2 se integró una lista de establecimientos que se anuncian como instituciones que imparten educación universitaria, aún cuando sus alumnos egresen simplemente con nivel técnico. Esta lista nos permitió localizar dichas instituciones y corroborar que no tienen un área o departamento dedicado a la investigación.

Conclusiones

A lo largo de las lecturas de y sobre Castoriadis, nos percatamos que su postura definitivamente se encuentra dirigida a pensar la sociedad como una sociedad siempre en movimiento, jamás instituida absoluta e incondicionalmente. La sociedad, como la propone Castoriadis, es una donde la persona interviene directamente y hace ruptura con la percepción, aparentemente perenne, que tiene de las instituciones, para re-significarlas. Tal capacidad le permite a la persona asumir, según nuestro autor, la posibilidad de *ser creador*, por lo menos de su realidad próxima o inmediata, de su visión, del “nuevo sentido” que declara es parte ahora del símbolo que lo acompaña en su contexto.

El imaginario social es una categoría teórica a partir de la cual, podemos analizar cierta parte de la realidad, diferenciando dos modos del imaginario: un *imaginario social instituido* que representa o define aquellos sistemas de significaciones que ya se tienen, que de alguna manera son interiorizados por los sujetos durante el proceso de socialización que sufre durante las diferentes etapas de su vida. Además se encuentra el *imaginario social instituyente*, es aquél que le pertenece al hombre en su estatus de “creador”, es el que da existencia a algo, hace surgir nuevos sistemas de significaciones, con los cuales puede el mismo sujeto explicar la realidad que vive. Imaginario social instituido e imaginario instituyente no deben verse como dos conjuntos independientes. Más bien, en

algún momento se presenta una especie de intersección, una encrucijada a decir de Castoriadis, en el que se “utilizan” los sistemas establecidos pero se generan unos nuevos. En este momento el lenguaje, como institución social colmada de sistemas de significaciones, parece adquirir especial relevancia o preeminencia, toda vez que el lenguaje le permite al individuo utilizar formas “pasadas” ya establecidas, reconocidas como significantes o símbolos, pero también y al mismo tiempo generarles nuevos significados, que terminarán siendo nuevos símbolos.

Para reconocer todo esto, es necesario descubrir los códigos socialmente establecidos, visibles tanto en las expresiones corporales inmediatas del sujeto, como en los más profundos pensamientos que motivan a los sujetos a llevar a cabo ciertas acciones. Esta nota la podemos respaldar con lo que dice Geertz en el capítulo uno denominado “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”, en donde comenta los diferentes posibles significados que puede tener un simple <<guiño de ojo>> (Geertz, 1995:24). De ahí que sea necesario pensar que en lo social pueden coexistir diferentes jerarquías, capas o niveles de significación. Y es a partir de esos niveles que, en primera instancia, se produce una acción; es decir, el sujeto que actúa posee y otorga significaciones tanto a su acción, como a los símbolos y demás elementos que lo rodean. En segundo lugar se percibe el acto que se llevó a cabo y, finalmente, se interpreta el mismo. Lo que queda por hacer es indagar en las *significaciones imaginarias sociales* (sis), esto es: lo que el sujeto hizo y quiso decir con su acción.

Aunque no se llevó a cabo un estudio etnometodológico, en este trabajo se siguió el consejo de Geertz: <<No tratamos de convertirnos en nativos... lo que procuramos es... conversar con [los alumnos], una cuestión bastante más difícil, de lo que generalmente se reconoce>> (Geertz, 1995:24).

Ese hablar con los alumnos siempre llevó la intención de penetrar en los niveles de significación más profundos, para no quedarse con la primera impresión ya que puede ser engañoso. Profundizar implicó discernir, hacer el ejercicio que retomamos de Alonso, a saber: la declaración de los sujetos, la interrogación a los sujetos por parte del entrevistador y la reiteración en sus diferentes momentos (Ver cuadro 1). En este sentido, al tratar de comprender las cosas que una sociedad hace, en este caso, al tratar de comprender por qué los alumnos deciden matricularse en una *universidad privada*, estamos en presencia de las significaciones imaginarias sociales que ellos mismos le aportan.

Las imágenes, o mejor aún, los imaginarios que tiene el alumno de la *universidad privada* son verbalizados a través de una serie de significados, en ese momento la imagen que tienen los alumnos se puede constituir como un símbolo, nuevo por cierto, a los cuales hemos denominado **"Expectativas del alumno"** ante la *universidad privada*.

Procediendo de esta manera obtuvimos el siguiente cuadro:

Tipo de expectativa	La Universidad Privada “me permite o me permitiría”	
	Imaginario Instituido	Imaginario Instituyente
Personal	Ser alguien en la vida	Hacer algo con mi vida o en mi vida
Laboral	Conseguir trabajo	Competir , aunque ya una carrera de universidad privada no signifique nada
Académica	Tener conocimientos específicos: conocimiento es poder	Sabemos lo mismo , pues los maestros son los mismos en la universidad privada que en la pública
Económica	Poseer más. Si tengo una preparación profesional voy a ganar más	La universidad no asegura un mejor salario , lo mismo, o quizá más, se puede ganar si se “pone un negocio”

Cuadro 3. Elaboración propia

A continuación se mencionarán algunos puntos concluyentes de cada una de las variables trabajadas:

En lo personal, el alumno encuentra que la *universidad privada* le permite seguir estudiando, luego de ser rechazado de una universidad pública.

Encontramos como imaginario instituido la idea de querer **ser alguien**, pero al profundizar encontramos que ha cambiado la perspectiva del alumno, el imaginario instituyente ahora habla de una necesidad de **hacer algo**; eso lo logran estudiando en la *universidad privada*, ya que no hubieran podido llevar a cabo “sus planes” pues fueron en algún momento “rechazados” por la universidad pública. Por la trayectoria escolar de los alumnos entrevistados, se percibe la necesidad de pasar de un grado escolar a otro superior, de un nivel a otro, por lo que no ingresar a la universidad pública hubiera significado dejar trunca la “vida de estudiante”. Y aunque con certeza no se sepa para qué seguir estudiando, qué carrera elegir y en dónde incorporarse, la gama de posibilidades se abre con las nuevas universidades privadas.

En lo laboral: el imaginario social instituido tiene que ver con la idea de que la universidad le dará una ventaja al estudiar una carrera, sin embargo, el nuevo imaginario habla de que el alumno advierte que los estudios que le proporciona la *universidad privada* le permitirán competir en el mercado laboral, aunque reconoce que tal ventaja no representa ninguna seguridad laboral o económica.

En lo académico: el alumno admite la idea de que **conocimiento es poder**, y que sólo con los estudios tiene la posibilidad de competir, mas la realidad les hace pensar que saben lo mismo que alumnos de universidades públicas, debido a que tanto los programas, en el caso afortunado del Campus Universitario Siglo

XXI, como los maestros que imparten clases son los mismos en ambas instituciones. Por tanto, la *universidad privada* no representa ahora ningún privilegio sobre otras instituciones públicas, ésta se transforma en una institución que les da la oportunidad de seguir estudiando.

En lo económico: el imaginario social instituido llevaba a las personas a prepararse en los grados superiores, pues ello les representaba un ingreso económico más alto, comparado con el que se percibe sin una carrera, y en cualquier otro oficio. Ahora la *universidad privada* representa una oportunidad para seguir estudiando sin embargo no trae consigo un beneficio económico, por el contrario, en muchos de los casos constituye un problema cotidiano para los alumnos, o los padres de los alumnos, en el sentido de que se les complica pagar las colegiaturas mensuales en muchas ocasiones tan elevadas. Aún así, consideran que pagar sus estudios resulta como una inversión.

Vemos pues, que ante una realidad, el sujeto crea sus propias expectativas y generan los medios para alcanzarlas. El individuo social es para Castoriadis creación, en este sentido, sujeto que posibilita, no sólo la re - producción de la sociedad, sino la creación de ella. La creación implica identidad. Hoy en día los jóvenes alumnos se encuentran ante la situación de crisis en las instituciones universitarias públicas, pero de alguna manera tienen que encarar la realidad.

Por otra parte, nuestra realidad no sólo está compuesta por acciones

racionales enmarcadas en un sistema u organización, ordenada “racionalmente”, es la conjunción de lo racional con lo irracional, lo lógico y lo no-lógico. Por ello, aunque pudiera considerarse que la *universidad privada* tiene carencias sustanciales, pues no posee la infraestructura adecuada (como laboratorios o bibliotecas), las personas, los alumnos deciden ingresar a ellas para alcanzar sus propios proyectos.

La construcción de imaginarios sociales nos remite al orden del mito como ordenador de la realidad, pero no tiene que entenderse como un orden *sui generis*, es decir, algo que, por estar alejado de la racionalidad, es irreal – ficticio o fingido, como si se presentara sólo en el orden de los sueños. En este sentido, el que los alumnos se integren a las filas de los que cursan alguna carrera en la *universidad privada*, particularmente para el caso del Campus Universitario Siglo XXI, les está permitiendo llevar a cabo el imaginario de que la universidad les da un estatus superior ante la sociedad.

Finalmente consideramos que, con el imaginario social, no se piensa en términos de dualidad separada entre lo que corresponde a las ideas y lo que corresponde al mundo material, sino una mezcla de ambos, en lo objetivo se lleva algo de subjetivo «El término imaginarios sociales parece el que mejor conviene a esta categoría de representaciones colectivas, ideas-imágenes de la sociedad global y de todo lo que se relaciona con ella» (Bronizlaw Baczko, 1984:8).

En este momento quisiera abrir un espacio para verter algunas consideraciones personales respecto al fenómeno que se ha desatado, sobretodo, en los últimos dos sexenios de gobierno.

En primer lugar considero que el papel de la *universidad privada* desvirtúa el papel que la universidad misma debería poseer desde nuestra perspectiva. Para decirlo en términos de Castoriadis el imaginario de la universidad cambió, pasó de ser una institución profesionalizante sí, pero sobretodo generadora de conocimiento, a ser una en la que sólo preparan a la persona para desempeñarse en ciertas actividades laborales.

Ese cambio que se ve reflejado en el pensamiento de los sujetos y en el sentido que adquiere la *universidad privada* para ellos. De la misma manera, se han transformado los objetivos y los intereses del Estado. Esto es, las políticas implementadas por los gobiernos federales a partir de Miguel de la Madrid, al ser reconocida la crisis financiera de nuestro país, pero sobretodo por los últimos dos gobiernos panistas, le han dado una nueva perspectiva a la educación privada en México. Hugo Aboites realiza un análisis de la tendencia de la educación a partir del TLC (1997). La condición de la educación en México adquiere un nuevo rumbo, al verse influenciada por las formas en que se trabaja la misma en los Estados Unidos de Norteamérica. El autor nos lleva a una reflexión: ese cambio en la forma de pensar a la educación en nuestro país no es producto de una

necesidad histórica propia, más bien, la transformación es producto de una influencia externa proveniente del vecino país del norte. Y, por supuesto, la implementación de la modalidad privada de la educación, especialmente de la educación superior, no brinda los posibles “beneficios” que la misma ha arrojado en países desarrollados. Esto es, las potenciales ventajas de invertir capital privado en la educación, y particularmente en la investigación científica, no repercuten a favor del grueso de la población. Más bien de aquí se empiezan a desprender al menos dos problemáticas, a saber: la primera se enfoca a la situación de quién o quiénes serían verdaderamente favorecidos; es decir, en caso de que sí se alcanzaran beneficios a partir del producto de la educación privada y del conocimiento que ella pudiera generar, tales privilegios estarían a merced de aquellos que tienen los recursos económicos suficientes como para adquirirlos, en cambio el grueso de la población quedaría al margen de las ventajas alcanzadas.

La segunda problemática que vislumbramos radica en el hecho de que no toda inversión aplicada en la educación superior tiene los mismos objetivos: los grandes consorcios tal vez quieran y puedan emplear recursos económicos tanto en educación como en investigación científica, aunque por supuesto siempre su inversión será enfocada a incrementar su propia producción. Sin embargo, también habrá empresas que se dediquen tan solo a capacitar a la población que no pudo, por cualquier motivo, ingresar al sistema público de educación superior. Este último caso es el que se presenta en la mayoría de las ocasiones en nuestro

país. Escuelas privadas de educación superior, que se autodenominan “Universidades”, pero que no tienen programas acordes con ese nivel, pues sus egresados adquieren “títulos” de Técnicos en algún área específica. La lista de instituciones que se anexa a este trabajo presenta un ejemplo de ello.

Son estas escuelas las que en tiempos recientes se reconocen como “Escuelas patito”, por su baja calidad y compromiso con la tarea que les corresponde. Las características que en términos generales persisten en ellas se pueden enfocar a tres aspectos principalmente:

- a) Sus programas de estudio no han sido calificados por algún órgano competente o institución reconocida en la materia, de tal suerte que no se puede saber con precisión la calidad de sus egresados. Además, la mayoría de estas instituciones ofrecen un solo programa o carrera.
- b) Estas instituciones auto denominadas universidades no se preocupan por el asunto de la investigación científica, por lo que no cuentan con programas específicos en el área y tampoco presentan datos de titulación de sus egresados.
- c) La población a la que atienden normalmente es menor a 500 estudiantes, provenientes de estratos sociales con carencias económicas.

Las características arriba mencionadas están respaldadas por datos que Karina Avilés ofrece en un artículo publicado en el periódico La Jornada el 25 de abril de 2006, en donde comenta que fue en el sexenio de Vicente Fox en el que surgieron mayor número de "escuelas patito", y dice...

De casi mil 200 universidades e institutos tecnológicos en el país, 506 no reportan titulados en ningún nivel y 496 titulan menos de 100 estudiantes por año. La mayoría son privadas y de reciente creación. El sistema está dominado hoy día por pequeñas escuelas de menos de 500 alumnos, que ascienden a 728 -62 por ciento del total- y a lo mucho ofrecen uno o dos programas. De éstas 607 son particulares, con lo que se ha registrado un desplazamiento de las públicas, revela el primer estudio que se realiza en México sobre la situación de la enseñanza superior (Avilés, 2006).

Ejemplo de estas "escuelas patito" las presentamos en el Anexo 2 de este trabajo, en la lista de universidades ubicadas en la ciudad de Toluca, Metepec, y Lerma. Esta lista fue elaborada a partir del directorio telefónico tomando en cuenta la publicidad que las mismas instituciones hacen de sí mismas, por ello reconocemos que la información pudiera estar incompleta. Al realizar esta lista nos percatamos que algunas escuelas se anuncian como universidades, pero sus programas no van más allá de formar técnicos en algún área específica. La licenciatura más ofrecida es la de Administración, registrada en 21 ocasiones. Le siguen las licenciaturas en Derecho (17 Registros), Contaduría (14 registros) y Comunicación (5 registros).

Otro concepto que ha generado la privatización de la educación superior es el de *Macdonalización de la educación*. Hace referencia a la comercialización de la educación a gusto de quien necesita de ella. A manera de cómo los comensales llegan a un "McDonalds" y piden *fast food* de acuerdo a su gusto y presupuesto, así en la educación, habrá quien solicite los "conocimientos" que requiere de acuerdo al trabajo que debe desempeñar, lo demás, permítaseme decirlo, es lo de menos. El problema ante tal situación radica tanto en el hecho de quién determina el contenido de los programas educativos, por un lado, y por el otro quién consume esta *Fast education*. Así como a "McDonalds" acuden comensales comunes, así la población común es la que consume este tipo de educación, y lo peor es que se transmitirían conocimientos comunes, y no precisamente científicos.

La situación de las universidades públicas se presenta de una manera diferente: normalmente son reconocidas dentro de las mejores, como el caso de la UNAM, ubicada como número uno dentro del país por la calidad de sus programas, los índices de titulación y el total de programas de investigación, ese reconocimiento se extiende a nivel internacional, en donde se encuentra dentro de las 200 mejores universidades del mundo según un reporte de "The Times" durante 2007. O el caso de la UAEM, situada en el lugar 30 de 100 según datos obtenidos en la página www.seminarios.com.mx consultada el 06 de Marzo de 2008, y en donde por cierto no aparece el Campus Universitario siglo XXI. La

problemática de las instituciones públicas, en términos generales, pero particularmente en las universidades públicas, se centra en la falta de recursos que el Estado destina para este rubro.

Este último comentario nos lleva a la postura del Estado frente a las Instituciones de educación superior: cada vez se percibe más la intención de deshacerse de la responsabilidad de atender tareas como la educación, entre otras. Los argumentos en los que se basa para disminuir el apoyo tienen que ver con los resultados educativos y con el hecho de que un alto porcentaje del presupuesto se destina hacia el pago de docentes. Además, se respaldan también en las propuestas hechas por organismos como la OCDE, el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional. Y ante tal actitud lo único que percibimos es que cada vez se hace más profunda la distinción en la población producto del tipo de educación que reciban: entre los que tienen los recursos económicos para pagar una “buena” educación pública o privada, los que tienen para acceder a una “escuela patito”, y los que no tienen para estudiar.

En este sentido, y desde nuestra perspectiva, el Estado mexicano debería estar preocupado por la sociedad que se está conformando, los intereses muy personales podrían convertirse en factores de riesgo. Ahora las instituciones educativas no muestran mucho interés por generar conocimiento, un conocimiento sobre nosotros mismos, sobre el entorno social, cultural y natural, lo cual podría

ocasionar graves problemas. Como opinión personal el gobierno debería estar más preocupado por el apoyo a la educación pública y en particular a la investigación científica, con el fin de conocer a la sociedad emergente, nueva en el sentido de que hace más de tres o cuatro décadas la situación definitivamente era distinta. No quiero parecer obvia, lo que trato de decir es que siempre se han implementado teorías, por ejemplo en el campo de lo económico, y los resultados están muy lejos de llevarnos a ser un país de primer mundo. A partir de diferentes disciplinas sociales podríamos conocer en profundidad al sujeto de nuestro entorno y, una vez reconociendo sus imaginarios sociales, podríamos aventurarnos a generar proyectos que sean realizables en nuestras condiciones y con las características de los sujetos que pertenecemos a una sociedad.

Bibliografía

- Aboites, H. (1997). *Viento del Norte: TLC y privatización de la educación superior en México*. México, UAM-Xochimilco, Plaza y Valdés Editores, p. 432
- Alcántar Valenzuela, L. E. (2002). "La interpretación en la investigación social: apenas una mirada a su complejidad". En Piña, J. M. y Pontón C. B. (Coordinadores). *Cultura y procesos educativos*. México, UNAM, Editorial Plaza y Valdés. Pp. 89-129.
- Alonso, L. E. "Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa". En: Delgado, J.M. Gutiérrez, J. Compiladores. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Editorial Síntesis. Pp. 225-240.
- Anzaldúa, R. E. (2004). *La docencia frente al espejo: imaginario, transferencia y poder*. México, Universidad Autónoma Metropolitana. p. 372.
- Avilés, K. (2006). "El sistema de educación superior dominado por escuelas patito". La Jornada, México, martes 25 de abril de 2006.
- Balán, J., y García de Fanelli, A.M. (2002). "El sector privado de la educación superior". En *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*. Rollin Kent (compilador); México, FLACSO, UAA, FCE. Pp. 169-253.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación Educativa. Guía Práctica*. Barcelona, España: CEAC, (8PP. 55-70).
- Bloor, D. (2003). *Conocimiento e imaginario social*. Editorial Gedisa, Barcelona, España. p. 286.
- Bourdieu, P. (2003). "Por qué las ciencias sociales deben ser tomadas en cuenta como objeto". En *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad, Curso del College de France*. Barcelona, España, p. 149-195.
- Bourdieu, P. Chamboredon. y Passeron. (1988). *El oficio del sociólogo*. México, Editorial Siglo XXI.
- Brunner, J.J. *Sobre el crepúsculo de la sociología y el comienzo de otras narrativas*. <http://www.lablaa.org/blaavirtual/letra-r/revistaest/revista10.htm>. Consultado el 12-08-2005.

- Castoriadis, C. (1983). La institución imaginaria de la sociedad I. Marxismo y teoría revolucionaria. Barcelona, Tusquets Editores. p 285.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad II*. Barcelona, Tusquets Editores. p 285.
- Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona, Editorial Gedisa. p.246.
- Castoriadis, C. (1990). *El mundo fragmentado*. Argentina, Editorial Altamira. p. 189.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación. Encrucijadas del laberinto V*. Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires. p. 342.
- Castoriadis, C. (2000). *Ciudadanos sin brújula* México, FCE. p. 171.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2004). México, Editorial Sista, p. 184.
- Cook, T.D., Reichardt, Ch.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, España, Morata. pp. 1-57.
- De la Garza, María Teresa. (s/f). "Jürgen Habermas: Teoría de la Acción Comunicativa". En Educación y democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula.
- Duque, F. (2002). En torno al humanismo. Heidegger, Gadamer, Sloterdijk. España, Editorial Técnos.
- Durand, G. (1968). *La imaginación simbólica*. Buenos Aires, Argentina, Editorial Amorrortu. p. 147.
- Erickson, F. (1997). "Métodos cuantitativos de investigación sobre la enseñanza". En: Wittrock, M. (1997). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. México, Paidós. Pp. 195-246.
- Gadamer, H. G. (1997). *Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca. Editorial Sígueme. P. 703
- Giner, S. 1975. *Historia del pensamiento social*. México, Editorial Ariel.
- Giroux, H. 1999. *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI Editores, CEU, UNAM.
- Gómez Oyarzún, Galo. (1998). *La Universidad a través del tiempo*. México, Universidad Iberoamericana. p. 278.
- González, L. (s/f). *El oficio de historiar*. México, El Colegio de Michoacán, pp. 76-85.

- Guba, E. (1999). "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En J.G. Sacristán, A. Pérez. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid, España, Akal. pp. 148-165.
- Güemes García, C. R. (2003). "La identidad del maestro de educación normal. Entre representaciones e imaginarios sociales". En: *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*. Coordinador Juan Manuel Piña Osorio, Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), México, Plaza y Valdés, UNAM, pp. 73-144.
- Guzmán Gómez, C. y Saucedo Ramos, C.L. (2005a). "Introducción". En: *Sujetos, actores y procesos de formación*, Watty Dueoing, P. (Coordinadora). Tomo II, Formación de docentes (Normal y Universidad) y profesionales de la Educación. La investigación educativa en México. 1992-2002. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), pp. 641-647.
- Guzmán Gómez, C. y Saucedo Ramos, C.L. (2005b). "Aproximaciones y elaboraciones conceptuales sobre los alumnos. Aportes de diversos países". En: *Sujetos, actores y procesos de formación*, Watty Dueoing, P. (Coordinadora). Tomo II, Formación de docentes (Normal y Universidad) y profesionales de la Educación. La investigación educativa en México. 1992-2002. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), pp. 649-658.
- Guzmán Gómez, C. y Saucedo Ramos, C.L. (2005c). "La investigación sobre alumnos en México: dimensiones y tendencias principales (1992-2002)". En: *Sujetos, actores y procesos de formación*, Watty Dueoing, P. (Coordinadora). Tomo II, Formación de docentes (Normal y Universidad) y profesionales de la Educación. La investigación educativa en México. 1992-2002. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), pp. 659-667.
- Guzmán Gómez, C. y Saucedo Ramos, C.L. (2005d). "Conclusiones y perspectivas del campo de los alumnos". En: *Sujetos, actores y procesos de formación*, Watty Dueoing, P. (Coordinadora). Tomo II, Formación de docentes (Normal y Universidad) y profesionales de la Educación. La investigación educativa en México. 1992-2002. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), pp. 799-808.
- Kent, R., Ramirez R. (1999). "La educación superior en el umbral del siglo XXI". En: Latapí, P. (Coordinador), *Un siglo de educación en México*, Tomo II, pp. México, FCE. Pp. 298-324.
- Lescure, J. (s/f). "Introducción a la poética de Bachelard". En Bachelard, G. *La intuición del instante*, México, FCE, pp. 103-135.

- Luhmann, N. (1999). Teoría de los sistemas sociales II: artículos, México, UIA, p. 231.
- Maffesolli, M. (1976). *Lógica de la dominación*. Barcelona, Editorial Península, p. 224.
- Mendoza, J. (1999). "La educación superior privada". En: Latapí, P. (Coordinador), *Un siglo de educación en México*, Tomo II, México, FCE. pp. 325-334.
- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Morin, E. (2000). "Epílogo". En: Castoriadis, C. *Ciudadanos sin brújula*. México, FCE, pp. 167-170.
- Ortega y Gasset, José. (1942). *El libro de las misiones*. Buenos Aires, México, España, —Calpe, segunda edición. Citado por Gómez Oyarzún, Galo. (1998).
- Pintos, J. L. (1994). *Los imaginarios Sociales. La nueva construcción de la realidad social*. España, pp. 55. Artículo tomado de la página de internet: <http://web.usc.es/~jlpintos/articulos/imaginarios.htm> en julio de 1994.
- Pintos, Juan Luis. (2000). Construyendo Realidad(es). Los imaginarios sociales. Santiago de Compostela, consultado en noviembre de 2000, en la página de Internet: <http://web.usc.es/~jlpintos/articulos/construyendo.htm>
- Reese, L., Kroesen, K. y Gallimore, R. (1999). "Cualitativos y cuantitativos, no Cualitativos vs. Cuantitativos". En R. Mejía Arauz y S.A. Sandoval (coords.) *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde La práctica*. México, ITESO. pp 41-75.
- Revista Anthropos. Huellas del conocimiento. Cornelius Castoriadis. La pluralidad de los imaginarios sociales de la modernidad. No. 198, 2003, Barcelona, pp. 225.
- Sánchez Puentes, R. (s/f) Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación.
- Santamarina, C. Marinas, J. M. (1995). "Historias de vida e historia oral". En: Delgado, J.M. Gutiérrez, J. Compiladores. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Editorial Síntesis. Pp. 257-287.
- Saucedo Ramos, C.L. (2005a). "Los alumnos en la escuela: sus significados, experiencias, producciones culturales e identidad estudiantil". En: *Sujetos, actores y procesos de formación*, Watty Dueoing, P. (Coordinadora). Tomo II, Formación de docentes (Normal y Universidad)

y profesionales de la Educación. La investigación educativa en México. 1992-2002. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), pp.693-717.

- Saucedo Ramos, C.L. (2005b). "Posturas de los estudiantes frente al trabajo escolar y al conocimiento". En: *Sujetos, actores y procesos de formación*, Watty D. P. (Coordinadora). Tomo II, Formación de docentes (Normal y Universidad) y profesionales de la Educación. La investigación educativa en México. 1992-2002. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), pp.719-748.
- Tamayo y Salmorán, Rolando. (1987) *La Universidad epopeya medieval*. (Notas para un estudio sobre el surgimiento de la universidad en el alto medioevo). México, UNAM, p. 132.
- Taylor, S.J. y R. Bogdan. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, España. Paidós, p.343.
- Touraine, Alain. (1973). *Perspectivas*. Vol. VIII, núm. 4, pp. 531-544, París, UNESCO, en Castrejón Díez, Jaime.
- Velásquez Albó, M.L. (2006). *El imaginario de la universidad en México en 1910*. México, CESU, UNAM.
- Von Wright, G.H. (1971). *Explicación y comprensión*, Madrid, Alianza Editorial.

Anexo 1 Cuestionario

Instituto superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
Maestría en Ciencias de la Educación

Trabajo de Investigación: El imaginario social de la Universidad privada. Un relato de estudiantes.

Esta guía de tópicos sirvió para el grupo de discusión y para la entrevista a alumnos del Campus Universitario Siglo XXI

¿Qué significa para ti la Universidad Privada?

¿Por qué motivos estás estudiando en una Universidad Privada?

¿Si pudieras cambiarte a una Universidad Pública lo harías? ¿Por qué?

¿Qué esperas de la Universidad Privada?

¿Tienes esperanza de conseguir trabajo al terminar tus estudios?

¿En qué piensas trabajar?

¿Cómo ves a tus maestros?

¿Cómo ves a las autoridades de la escuela?

Anexo 2
 INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO
 TEMA DE TESIS: LA IMAGEN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA

LISTA DE INSTITUCIONES QUE SE ANUNCIAN COMO UNIVERSIDADES PRIVADAS EN LA ZONA METROPOLITANA DE LA
 CIUDAD DE TOLUCA
 TOLUCA

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	PROGRAMAS EDUCATIVOS A NIVEL LICENCIATURA	PROGRAMAS EDUCATIVOS A NIVEL MAESTRÍA Y POSGRADO	PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	DOMICILIO	TELEFONO	INCORPORACIÓN
CAMPUS UNIVERSITARIO SIGLO XXI.	Lic. en Psicología Lic. en Informática Lic. en Administración Lic. en Comunicación Lic. en Relaciones Económicas Internacionales Lic. en Economía Lic. en Derecho			Ex Hacienda Barbabosa 150, Zinacantepec	218 3008	UAEM
CENTRO CULTURAL UNIVERSITARIO				Benito Juárez Nte. 114	214 6919	
CENTRO UNIVERSITARIO BRITÁNICO				Árbol de la Vida s/n	271 1319	NO ESPECIFICA
INSTITUTO UNIVERSITARIO WASHINGTON	Lic. en Diseño Gráfico Lic. en Turismo Lic. en Derecho Lic. en Gastronomía					NO ESPECIFICA
UNIVERSIDAD ISIDRO FABELA DE TOLUCA	Lic. en Contaduría Lic. en Informática Administrativa Lic. en Administración Lic. en Derecho Ing. en Computación			Quintana Roo sur 836	217 3204	NO ESPECIFICA

Toluca

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	PROGRAMAS EDUCATIVOS A NIVEL LICENCIATURA	PROGRAMAS EDUCATIVOS A NIVEL MAESTRÍA Y POSGRADO	PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	DOMICILIO	TELÉFONO	INCORPORACIÓN
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE TOLUCA	Lic. en Arquitectura y Urbanismo Lic. en Administración Lic. en Arquitectura y Administración de la Construcción Lic. en Informática Administrativa y Financiera Lic. en Administración en Negocios Internacionales Lic. en Diseño Grafico Lic. en Contaduría Lic. en Contaduría y Finanzas Lic. en Administración y Mercadotecnia Lic. en Derecho	Maestría en Derecho Penal Maestría en Derecho Constitucional y Amparo Maestría en Auditoria Maestría en Diseño Estratégico		Matamoros sur 1069	270 3280	NO ESPECIFICA
UNIVERSIDAD EUROMEXICANA	Lic. en Desarrollo Organizacional Lic. en Desarrollo Humano. Lic. en Contaduría Lic. en Informática Administrativa. Maestría en Administración Lic. en Administración	Maestría en Administración		Paseo Colón 509	7731681	NO ESPECIFICA
UNIVERSIDAD MEXIQUENSE	Lic. en Informática Administrativa Lic. en Contaduría Lic. en Derecho Corporativo e Internacional Lic. en Administración de Empresas Lic. en Relaciones Económicas Internacionales			Hidalgo ote. 1329	217 2246	UAEM

Toluca

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	PROGRAMAS EDUCATIVOS A NIVEL LICENCIATURA	PROGRAMAS EDUCATIVOS A NIVEL MAESTRÍA Y POSGRADO	PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	DOMICILIO	TELÉFONO	INCORPORACIÓN
UNIVERSIDAD TERRANOVA	Lic. en Contaduría Lic. en Administración Lic. en Derecho Lic. en Informática Administrativa					NO ESPECIFICA
UNIVERSIDAD INTELIGENTE DE MÉXICO	Lic en Derecho Lic en Psicología Lic en Contaduría Lic. en Informática Lic en Comunicación Lic en Administración			Paseo Colón 112	219 1056	SEP
UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BELLEZA	Ninguna Licenciatura / Un Diplomado en Cosmetría			Paseo Tolloccan 900, Residencial Colón	270 42 71	SEP
UNIVERSIDAD MEXICANA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA	Lic. en Derecho Lic. en Administración			Hidalgo Poniente 717	215 09 83	NO ESPECIFICA
CENTRO UNIVERSITARIO IGNACIO MANUEL ALTAMIRANO				Moctezuma 775 Gobernadores 775	211 5440 2115637 211 2842	NO ESPECIFICA

Metepec

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	PROGRAMAS EDUCATIVOS A NIVEL LICENCIATURA	PROGRAMAS EDUCATIVOS A NIVEL MAESTRÍA Y POSGRADO	PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	DOMICILIO	TELÉFONO	INCORPORACIÓN
INSTITUTO UNIVERSITARIO DEL ESTADO DE MÉXICO IUEM	Lic. en Administración Lic. en Arquitectura Lic. en Derecho Lic. en Contaduría Lic. en Psicología Lic. en Mercadotecnia Lic. en Informática Administrativa. Lic. en Comunicación Lic. en Diseño Gráfico Ing. En Sistemas Computacionales Ing. Industrial	Maestría en Dirección de Negocios		Boulevard Toluca Metepec 352, la Purísima	(722) 262 4836	UAEM, SEP
CENTRO UNIVERSITARIO DIDASKALOS	Lic. en Contaduría Lic. en Derecho Lic. en Administración			Vicente Guerrero 277	722 232 0374/ 232 3141	UAEM / SECYBS
UNIVERSIDAD CALIFORNIA	Lic. en Contaduría Lic. en Derecho Lic. en Administración Lic. en Ciencias de la Educación					NO ESPECIFICA
INSTITUTO UNIVERSITARIO FRANCO INGLÉS DE MÉXICO.	Lic. en Contaduría Lic. en Derecho Lic. en Lengua Inglesa Cirujano Dentista			Árbol de la Vida, col llano grande	2711318	UAEM
INSTITUTO UNIVERSITARIO TECNOLÓGICO	Sólo anuncia preparatoria			Heriberto Enríquez 384	207 8530	SECYBS
UNIVERSIDAD METROPOLITANA LATÍN CAMPUS	No especifica qué estudios imparte pero lo hace a distancia.			Benito Juárez 636	211 0432	Secretaría de Educación de Jalisco

Metepec

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	PROGRAMAS EDUCATIVOS A NIVEL LICENCIATURA	PROGRAMAS EDUCATIVOS A NIVEL MAESTRÍA Y POSGRADO	PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	DOMICILIO	TELÉFONO	INCORPORACIÓN
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL VALLE DE TOLUCA	TSU en Tecnologías de la Información y Comunicación Área Sistemas de Información TSU en Tecnología Ambiental TSU en Procesos de Producción TSU en Mantenimiento Industrial TSU en Informática TSU en Comercialización					NO ESPECIFICA
UNIVERSIDAD HUNAB	Lic. en Derecho Lic. en Mercadotecnia Lic. en Administración Ing. En Sistemas Computacionales Lic. en Contaduría Lic. en Pedagogía			Av. Lerma No. 10 Col.	(728) 285 46 52	SEP
CENTRO UNIVERSITARIO MESOAMERICANO				Carretera México Toluca, Salazar, México	55 6288 5081	NO ESPECIFICA
CENTRO DE ESTUDIOS UIVERSITARIOS	Lic. en Administración Ing. en Computación Lic. en Contaduría Lic. en Informática Administrativa Lic. en Derecho					NO ESPECIFICA
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO	Ing. en Mecatrónica Ing. en Computación Ing. Industrial y de Sistemas Lic. en Administración de Empresas Turísticas Lic. en Administración Lic. en Comercio Internacional Lic. en Contaduría Pública Lic. en Derecho Lic. en Diseño Gráfico Lic. en Psicología Lic. en Mercadotecnia Lic. en Ciencias de la Comunicación					NO ESPECIFICA