

No. 122

UNIVERSIDAD DEL ZULIA



ESPACIO ABIERTO

Cuaderno Venezolano de Sociología



Separata:

CARMEN MIRÓ (1919-1022).

Sociología y Demografía Crítica

Volumen 34

Nº 3

Julio-Septiembre, 2025

3

Auspiciada por la International Sociological Association (ISA)
y la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS).
Revista oficial de la Asociación Venezolana de Sociología (AVS)

Experiencias del mundo social en la configuración de vocaciones científicas de mujeres estudiantes de preparatoria

Carlos González-Domínguez y Ana Maruri Montes de Oca***

Resumen

En el presente artículo se analiza cómo se configuran las representaciones de las vocaciones científicas en mujeres estudiantes de preparatoria. Según Pierre Bourdieu (1990, 2007), las representaciones son parte de un proceso de construcción social que deviene en formas de pensamiento y de acción, correspondientes a contextos sociales específicos. Desde esta perspectiva, se analiza cómo la participación de estudiantes mujeres que, por diversas razones, contextos y estructuras, ha sido asimétrica en relación con su contraparte de género; el interés es indagar la configuración de las vocaciones científicas y sus repercusiones en esta asimétrica realidad. Para ello, se realizaron grupos de discusión con alumnas de preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México. Los resultados permiten identificar situaciones y condiciones socio históricas de nuestras informantes en las que se pueden configurar vocaciones para que exista la participación de las mujeres en la ciencia. En este contexto, es posible distinguir diferentes discursos que se entrelazan entre ser mujer y ser científica, así como la importancia que tiene el entorno escolar y familiar en la configuración de significados para la vocación científica de las mujeres participantes en los grupos de discusión mencionado.

Palabras clave: vocaciones científicas; representaciones sociales; mujeres y ciencia; Pierre Bourdieu; *habitus*

*Universidad Autónoma del Estado de México- Toluca
ORCID: 0000-0001-8031-3602
E-mail: cgonzalezd@uaemex.mx/cgdomin@hotmail.com
**Secretaría de las Mujeres del Estado de México. Toluca
ORCID: 0000-0001-8387-7139
E-mail: anamaruri.m@gmail.com

Experiences of the social world in the configuration of scientific vocations of female high school students

Abstract

This paper analyzes how representations of scientific vocations are configured in female high school students. According to Pierre Bourdieu (1990, 2007), representations are part of a social construction process that results in forms of thought and action, corresponding to specific social contexts. From this perspective, we analyze how the participation of female students who, for various reasons, contexts and structures, has been asymmetrical in relation to their gender counterpart; the interest is to investigate the configuration of scientific vocations and its repercussions in this asymmetrical reality. For this purpose, discussion groups were held with high school students of the Universidad Autónoma del Estado de México. The results allow us to identify situations and socio-historical conditions of our informants in which vocations can be configured for the participation of women in science. In this context, it is possible to distinguish different discourses that intertwine between being a woman and being a scientist, as well as the importance of the school and family environment in the configuration of meanings for the scientific vocation of the women participating in the aforementioned discussion groups.

Keywords: scientific vocation; social representations; women and science; discourse analysis; Pierre Bourdieu; *habitus*

Introducción

En diversos ámbitos de la vida social, incluidos los sistemas de la ciencia y la tecnología, las mujeres han sido históricamente subrepresentadas. En épocas recientes, los espacios, aún insuficientes, tienen cada vez mayor visibilidad que da cuenta de la capacidad, desarrollo y presencia de las mujeres, en espacios públicos, fuera de las actividades domésticas. En tal sentido, la necesidad de que las mujeres amplíen sus posibilidades en el quehacer científico implica que haya vocación hacia la ciencia, esto depende en gran medida de los contextos, estructuras y espacios en los que las mujeres viven, justamente, desde los cuales se construyen sus representaciones sociales y viven sus experiencias del mundo. Para comprender cómo las vocaciones pueden o no surgir, se sugiere que las representaciones de las vocaciones científicas en mujeres deben ser analizadas. Las representaciones, como se aborda en este trabajo, forman parte de un proceso de construcción social en las que se puede manifestar cómo se percibe el mundo, y su devenir.

1. La perspectiva sociológica de las representaciones sociales: estructura y *habitus*

Referir la perspectiva sociológica de las representaciones sociales es marcar una ruta distinta al enfoque psicológico. El camino sociológico surgió debido a un desplazamiento en el interés epistemológico por identificar las causalidades en lo social y también por la necesidad de contar con bases conceptuales que permitieran comprender los fenómenos socioculturales contemporáneos (Junqueira, 2006). Además, resulta imperante que se consideren a las representaciones sociales como un instrumento hacia el conocimiento que permita llevar a cabo un análisis relacional y sociológico valorado en la actualidad (Barbosa y Villas, 2022).

Esta posibilidad hace que se piense a la sociedad, o mejor dicho al mundo social, como un sistema de representaciones simbólicas, por lo que, el carácter que adquieren las representaciones sociales tiene en sí la incorporación de nociones como *agente*, *estructura* y, de forma particular, la noción de *habitus*, todas estas de la teoría sociológica de Pierre Bourdieu. Estas aportaciones permiten configurar el fundamento sociológico de las representaciones sociales. No está demás señalar que si bien Bourdieu se posiciona como un constructivista-estructuralista, necesariamente resiste en asumir a la sociedad como resultado de interacciones interindividuales que llevarían, por sí mismas, a establecer sistemas sociales. Por el contrario, para este autor, la sociedad es un todo objetivo-estructurante, construido, pero no por sujetos, bajo una autonomía, sino por los procesos objetivos de los campos de la acción humana, a lo largo de la historia. Desde esta perspectiva, se asume que las representaciones sociales manifestadas en las interacciones entre sujetos son, precisamente, objetividades de los procesos sociohistóricos construidos en campos o en sistemas.

Inicialmente, se examinan las nociones de *estructura* y *agente*, esto para comprender el alcance interpretativo de las representaciones sociales, desde la postura bourdieusiana. Así, las y los agentes pueden concebirse a partir de la siguiente propuesta:

Los «sujetos» son en realidad agentes actuantes y conscientes dotados de un sentido práctico (es el título que le puse a la obra en la que desarrolló estos análisis), sistema adquirido de preferencias, de principios de visión y de división (lo que se suele llamar un gusto), de estructuras cognitivas duraderas (que esencialmente son fruto de la incorporación de estructuras objetivas) y de esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada (Bourdieu, 1997:40).

Agentes, en tal sentido, además de actuantes, cuentan con lo que Bourdieu (2007) señala como sentido práctico (es en este sentido que son conscientes de sus acciones), que participa de los esquemas de percepción y de apreciación, las cuales, necesariamente, están estrechamente relacionadas con las disposiciones prácticas; con ello, los agentes admiten tomas de posición o bien, las eligen. En estas circunstancias, para Bourdieu, es que se genera el capital, no sólo económico, sino simbólico o intelectual. En este sentido, el capital, en sus diferentes formas, afecta su sentido práctico, y de igual manera, se genera el capital “disponible” en función de su posición. Ciertamente, se confiere a agentes una subjetividad que está enlazada con las disposiciones de la *estructura* que, (estructurada y estructurante), está constituida en las prácticas de los miembros de la sociedad. Bajo esta concepción, la propuesta reconoce el punto de vista, según el cual la *estructura* o

agente forman parte de las relaciones objetivas, en las cuales la o el *agente* posee un margen de acción ante la realidad estructurada. Así, para el sujeto, la estructura social, en consecuencia, es esa “*relación práctica con el mundo, esa presencia preocupada y activa en el mundo por el cual el mundo impone su presencia, con sus urgencias, sus cosas por hacer y por decir, sus cosas hechas, para ser dichas*” (Bourdieu, 2007:85). En esta línea, junto con Durkheim “*estimamos que es fecunda la idea de que la vida social debe explicarse no por la concepción que de la misma se hacen quienes toman parte de ella, sino por causas profundas que se substraen a la conciencia*” (1998: 229). No se trata tampoco de que Bourdieu niegue la subjetividad ni la dimensión constructiva de la realidad social, al contrario, la reconoce, pero las ubica como procesos en permanente historización, condicionada por las estructuras de los procesos sociales mismos, en el tiempo y espacio. Por estructura, el autor entiende las posiciones concretas que desarrollan las y los agentes, en el todo social, en el que actúan a nivel de sistema o de campo de actividad (Bourdieu, 2007).

En cuanto al concepto de *habitus*, su sentido más profundo es que está ligado con las prácticas sociales. El *habitus*, en tanto práctica, se somete a normas explícitas o implícitas, y se desarrolla a partir de las disposiciones de capital disponibles en quienes son agentes (Bourdieu, 2003). El abandono a la idea de oposición o de imposición que pueda existir entre *agente* y *estructura* se confiere a través de la noción de *habitus*, misma que Bourdieu define como:

Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines de dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “regladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (2007:86).

Se trata, por lo tanto, de comprender que los sistemas que articulan la vida social, por ejemplo, no sólo son por la vía de las instituciones, el entorno, el sistema económico, el sistema cultural, sino también, por las posibilidades de capital de sujetos, los cuales participan en la construcción de diversas estructuras sociales a través de los significados simbólicos y de la legitimidad de las acciones e interacciones, como parte la relación *estructura-agente* a través del *habitus*. El principio de representación reaparece entonces en la noción de *habitus*. “*La posición de Bourdieu es clara: las representaciones se materializan en las prácticas sociales, en las instituciones, aunque ellas no tengan autonomía en relación con las mismas*” (Junqueira, 2006:167). Esto significa que toda acción de cada agente es reproductora de *habitus*, en tanto que práctica. Así:

El habitus es esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada —lo que, en deporte, se llama el sentido del juego, arte de anticipar el desarrollo futuro del juego que está inscrito en punteado en el estado presente del juego—. Por poner un ejemplo en el ámbito de la educación, el sentido del juego se está volviendo cada vez más necesario a medida que, como ocurre en Francia y también en Japón, las carreras se diversifican y confunden (¿cómo escoger entre un centro de postín que va a menos y una escuela refugio que va a más?). Los movimientos de la bolsa de los valores escolares son difíciles

de anticipar y quienes, a través de la familia, padres, hermanos y hermanas, etc., o de sus relaciones, pueden beneficiarse de una información sobre los circuitos de formación y su rendimiento diferencial, actual y potencial, pueden colocar en condiciones óptimas sus inversiones escolares y sacar el mayor provecho de su capital cultural. Ésta es una de las intermediaciones a través de las cuales el éxito escolar —y social— se relaciona con el origen social (Bourdieu, 1997:40).

El habitus representa las disposiciones que permiten la toma de decisión que se genera en el espacio social, comprender la vida social de esta manera nos confiere entender cómo se han desarrollado las interacciones que conforman la realidad. Aquí resulta importante indicar que, desde la visión bourdieusiana, esas interacciones están limitadas objetivamente a las condiciones de existencia de los sujetos interactuantes, no es que estos terminen por construir un mundo a su manera, sino que harán su historia, conforme al contexto ajeno a su voluntad, como diría Karl Marx (2007). Las interacciones no son entonces para Bourdieu el punto nodal de los procesos sociales, sino los medios por los cuales la historia social procesa sus destinos. “Hay que recordar que las relaciones “interpersonales” nunca son, salvo en apariencia, relaciones de persona a persona, y que la verdad de la interacción jamás reside por entero en la interacción” (Bourdieu, 2007:95). Así, reaparece, por tanto, el sentido práctico que los sujetos desarrollan, configurando con ello su habitus y la representación que se hacen de su existencia.

El acercamiento a la realidad social implica, desde esta perspectiva, conocer los sistemas simbólicos, por lo que debe tenerse presente que “a cada espacio social corresponden formas específicas de distribución de los recursos económicos, sociales, culturales y simbólicos” (Piñero, 2008:10), que no configuran en ningún sentido una estructura superior, única e inamovible, pero que dependen de las condiciones estructurales. Piñero agrega que “la forma en la que la construcción de las representaciones sociales se liga a la información a la que el agente tiene acceso en virtud de sus formas de intercambio con la realidad social” (2008:14) es lo que permite comprender cómo se configura el habitus del agente. Y es que:

Los habitus son principios generadores de prácticas distintas y distintivas —lo que come el obrero y sobre todo su forma de comerlo, el deporte que practica y su manera de practicarlo, sus opiniones políticas y su manera de expresarlas difieren sistemáticamente de lo que consume o de las actividades correspondientes del empresario industrial—; pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones, diferentes. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc., pero no son las mismas diferencias para unos y otros (Bourdieu, 1997:20).

Evidentemente, las diferencias de las prácticas sociales distintivas no pueden ser las mismas para unas personas y para otras, como se ha referido y porque, recordemos que, la distribución de recursos o la “disposición” de capital es específica en cada espacio social, a partir del cual se desarrolla el habitus. Por esto, Bourdieu aludirá que cada clase de posición tiene una clase de habitus que son “producidos por los condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente y, a través de estos habitus y de sus capacidades generativas, un conjunto sistemático de bienes y de propiedades, unidos entre sí por una afinidad de estilo” (Bourdieu, 1997:19).

De esta manera, las representaciones sociales se pueden definir como “sistemas de opiniones, de conocimientos y de creencias propias de una cultura, una categoría o un

grupo social y relativas a objetos del contexto social” (Rateau y Lo Monaco, 2013:24), desde los cuales se encuentran *agentes*, la *estructura* y el *habitus*. Estas nociones conceptuales fundamentales de la sociología reflexiva de Bourdieu permiten un marco de interpretación que puede aplicarse en la investigación social atendiendo las implicaciones epistemológicas que esta línea del pensamiento conlleva. Por otra parte, es válido puntualizar que “*los procesos que intervienen en la génesis de las representaciones sociales están marcados a la vez por la actualidad de la sociedad y por su historia”* (Rateau y Lo Monaco, 2013:26). De manera que el concepto de espacio social está implicado como el lugar donde tiene lugar la práctica y las representaciones sociales.

La noción de representaciones sociales que aquí se aborda tiene particular interés en la mirada sociológica. Así, el *trabajo de representación*, como marco interpretativo, resulta de la sociología reflexiva, según la cual la representación suele efectuarse por los propios agentes del mundo social, en donde se manifiesta su visión de mundo y su visión con respecto a la posición que tienen en ese mundo.

Este punto de vista es el que se adopta a partir de las posiciones elevadas de la estructura social desde las cuales el mundo social se da como una representación -en el sentido de la filosofía idealista pero también de la pintura y del teatro- y desde las cuales las prácticas no son otra cosa que papeles teatrales, ejecuciones de partituras o aplicaciones de planes (Bourdieu, 2007:85).

Estas palabras de Bourdieu no son más que ironía a la ingenuidad de tomar como verdaderas, absolutas y lógicas las representaciones sociales, así sean venidas desde agentes que están instalados en lo más alto de la estructura social. En esta línea, las representaciones sociales aparecen como un recurso metodológico para ubicar, reconocer o identificar la objetivación que construyen quienes son agentes, desde su posición en la estructura social. De este modo, interesa desentrañar las formas de pensamiento producidas en contextos específicos que, en este caso, con referencia a mujeres estudiantes de preparatoria, producen las representaciones sociales, con respecto a las vocaciones científicas.

1.1 Categorías de análisis

Para pasar a la etapa metodológica, describimos ahora, todavía desde una dimensión teórica, las categorías analíticas o categorías de la percepción del mundo social, por tanto, se desprenden del marco general de interpretación, es decir, las representaciones sociales que agentes expresan y despliegan sobre su realidad social. Esto no significa para nada que el discurso expresado por los agentes revele las condiciones objetivas, todo lo contrario, *a priori* suelen ser subjetivas. Es precisamente lo que Bourdieu identifica como principio de no-conciencia que determina el sistema de relaciones entre los sujetos y a partir de la cual se expresan sus opiniones (Bourdieu, 2002). Como se ha anticipado, se trata de un enfoque de representaciones sociales desde el punto de vista sociológico, para indagar cómo se configuran las representaciones de mujeres estudiantes de preparatoria, resulta necesario atender tres categorías bourdieusianas.

1.1.1 Visión de la posición en el mundo: Las mujeres, como agentes, tienen ideas, *formas de pensamiento producidas en contextos específicos*, estos contextos pueden ser diversos, sin embargo, referente a mujeres estudiantes de preparatoria que, aunque pueden incluir en sus formas de pensamiento ideas de otros contextos, están insertas en un contexto escolar, institucionalizado. Desde esta categoría de análisis lo que se busca es

identificar y comprender la visión de la posición en el mundo.

La configuración de formas de pensamiento está ampliamente ligada a las posibilidades y límites identificados. Tal como afirma Bourdieu se trata de la *posición*, es decir la “*aceptación de la propia posición que un sujeto considera tiene en el mundo, da sentido a lo que es o no es ‘para mí’ como agente en este campo*” (1990:289). La *posición* implica, además, “*identificarse, sin distancia alguna, con el orden de las cosas, ser que al mismo tiempo es un deber ser*” (Bourdieu, 2008:72). Agentes e instituciones, reconocen o tienen una idea de la posición que ocupan en determinado campo, con ello identifican lo que les es permitido, saben las luchas que deben disputar a partir de esas posiciones en ese campo. Las estructuras de campo y sus diversas posiciones involucran, por tanto, un principio de jerarquización, lo que equivale a decir que si hay diferentes posiciones algunas tendrán mayor importancia que otras.

Esta categoría de análisis nos permite rastrear las formas de pensamiento configuradas desde un espacio específico, por tanto, un reconocimiento de la posición que la persona agente considera tener, y con ello las posibilidades de lo que en el orden de las cosas le es posible hacer, desarrollar, crear. Recordar, además, que las construcciones sociales, como afirma Finkel (2015), no están exentas de exclusiones injustas, y que, como se ha referido, las mujeres no formaron parte del surgimiento de la institucionalización de la universidad o la generación del conocimiento formal sino mucho tiempo después, esto puede tener sus resonancias en la configuración de la posición de los agentes.

1.1.2 Visión de mundo: Tal como se indicó en la categoría anterior, las representaciones son *formas de pensamiento generadas en contextos específicos*. Por lo que hay una visión de mundo en cada agente, esto quiere decir una interpretación de la realidad, que como ya sabemos es la construcción de significados, que como advierte Bourdieu (1990) se realiza a partir de estructuración tanto “objetiva” y “subjetiva”. Con ello se desdibuja la idea de influencia directa, ya sea del contexto u estructura, o del agente, para pensar en el trabajo de construcción.

Con esto, interesa la aproximación, desde los significados de las agentes, cómo se concibe la relación mujeres-ciencia. La visión de mundo respecto a la ciencia y la intersección del elemento género, particularmente mujeres y ciencia, implica ideas producidas o reproducidas que se configuran como visión de mundo y que ayuda a identificar, desde la percepción de mujeres que pueden o no ser científicas.

1.1.3 Experiencia del mundo social: Junto con una posición en el mundo y una visión de mundo, la relación sujeto-agente enriquece la formación de sus pensamientos a través de sus experiencias. Los significados ahí implicados están ligados a las prácticas. En tal sentido, las experiencias del mundo social pueden generar significados específicos, con lo cual importan las experiencias.

La experiencia del mundo social, en la presente investigación, se entiende como vivencias, sucesos, momentos que implican los entornos escolares y familiares con referencia al interés o conocimiento de la ciencia, considerando que lo que sucede en el mundo social, articulan el desarrollo de la vida y de las instituciones. Aquí, los sujetos participan ya sea en la construcción o mantenimiento de las estructuras sociales, por medio de significados simbólicos o de prácticas de legitimidad. León y Mora (2010) coinciden al describir cómo las experiencias satisfactorias de hacer ciencia refuerzan o contribuyen a la generación de vocaciones científicas.

2. Metodología

Para abstraer las categorías analíticas, descritas en el apartado anterior, se definió un *corpus* con grupos de trabajo (se formularon una serie de preguntas), para identificar los discursos de las participantes y con esto se sistematizaron las representaciones sociales sobre las vocaciones científicas de preparatorianas. (Ver cuadro 1). De igual forma, se describe en este apartado el referente empírico, el instrumento de recolección de datos y su interpretación por la vía del análisis del discurso que dan cuenta del proceder metodológico

2.1 Referencia empírica

La referencia empírica se ubica en el contexto de la Universidad Autónoma del Estado de México. Esta universidad cuenta en su oferta educativa, además de estudios superiores y avanzados (posgrados), con la formación del nivel medio superior a través de diez planteles de escuelas preparatorias. Particularmente, nos concentramos en mujeres estudiantes del plantel “Lic. Adolfo López Mateos” de la escuela preparatoria¹.

2.2 Grupos de discusión

Se trabajó con tres grupos de discusión, cada uno con la participación de ocho mujeres estudiantes de 16 y 17 años y fueron realizados en instalaciones de dicha preparatoria. Las preguntas (semipreparadas) para la discusión se formularon en función de cada categoría de análisis, tal como se muestra a continuación:

Cuadro 1. Categorías de análisis y preguntas para GD	
Categorías de la percepción del mundo social	Guía de preguntas para GD
Visión de posición en el mundo.	<ul style="list-style-type: none"> •¿Qué te apasiona? •¿A qué te gustaría dedicarte? •¿Qué te gustaría hacer una vez que termines la preparatoria? •¿Cuáles son tus expectativas a futuro?
Experiencia del mundo social (entorno familiar y escolar)	Desde su perspectiva, ¿qué es la vocación?
Experiencia del mundo social (entorno escolar)	En la orientación educativa de tu escuela, ¿cómo se aborda el tema de la vocación?
Visión de posición en el mundo/ Experiencia del mundo social (entorno familiar y escolar)	<ul style="list-style-type: none"> •¿Te llama la atención alguna disciplina científica? a. ¿Cuál? b. ¿Por qué?
Experiencia del mundo social (entorno familiar y escolar)	<ul style="list-style-type: none"> •¿Qué es lo que más recuerdas haber aprendido acerca de ciencia? a. ¿Cuándo lo aprendiste? b. ¿Por qué lo recuerdas?

1 Es la primera preparatoria que existió en el sistema universitario de la UAEMEX, actualmente cuenta con el mayor número de matrícula entre las demás preparatorias esta universidad y su sede está en la capital del Estado de México, Toluca. El estudio consideró a mujeres estudiantes de esta preparatoria, también llamada prepa 1.

Cont... Cuadro 1.

Experiencia del mundo social (entorno escolar)	<ul style="list-style-type: none"> •Actualmente, ¿qué es lo que más te gusta de tu preparatoria con relación a la ciencia? a. ¿Por qué? •¿Conoces, actualmente, algún programa en tu preparatoria que impulse la participación en la ciencia? a. ¿A quién está dirigido? b. ¿Cómo lo conociste? c. ¿Qué te parece el programa?
Visión de mundo: las mujeres en la ciencia	<ul style="list-style-type: none"> •¿Qué labores crees que realizan las mujeres científicas? a. ¿Qué opinas de esas labores? •¿Cómo consideras que es la participación de las mujeres en la ciencia? •¿Qué opinas de las mujeres científicas? •Puedes mencionar a una científica de la UAEM a. ¿Cómo supiste de ella?

Fuente: elaboración propia.

El proceso de interpretación, como se mencionó, se realizó a través del análisis del discurso, ya que por este camino es posible identificar, precisamente, las formas de representación social de sujetos hablantes. Para el caso que aquí interesa, fue posible identificar, particularmente y con base en las categorías analíticas, configuraciones con respecto a la vocación científica y su correlación con los entornos y procesos socio históricos de nuestras informantes.

3. Hallazgos de investigación

Los hallazgos de investigación se han organizado, como ya hemos señalado arriba, a partir de las tres categorías analíticas: visión de la posición en el mundo, visión de mundo y experiencia del mundo social, para abordar las representaciones acerca de las vocaciones científicas, en mujeres estudiantes. La reducción del *corpus* se realizó a partir del concepto de “estructura discursiva”, propio del análisis del discurso. El recurso metodológico de la estructura discursiva permite comprender:

La dimensión semántica o de significación del cual derivan conceptos y sostienen a las unidades significativas de la enunciación, a lo largo de la estructuración del despliegue del discurso. Por estructura, no entendemos la formalización gramatical, asunto de la lingüística, sino la estructura discursiva que remite a la comprensión de cada enunciado, entre los enunciados al interior de todo un texto del discurso. No es la estructura de la frase (estructura frástica) en sus constituyentes clásicos (sujeto, verbo y complemento), sino la estructura semántica que permite la detonación de un significado congruente o solidario con otras estructuras al interior de mismo discurso y de los mismos valores semánticos encontrados en otros discursos” (González-Domínguez y Maruri, 2022:121-122).

El primer paso analítico fue la identificación e interpretación de una frase o conjunto de frases (del discurso de las participantes) que resultaron significativas, para ubicarlas en algunas de las categorías establecidas para el análisis; en un segundo momento se redujo tal frase o frase identificadas, en términos de estructura discursiva, cuya utilidad es la de aportar ciertas regularidades características sobre las que las informantes construyen sus vocaciones científicas. Estas estructuras discursivas, presentadas bajo una sola predicación,

se localizan en la segunda columna de los cuadros analíticos, presentados más adelante. Como se sabe, es justamente por la predicación de todo sujeto que es posible caracterizar el perfil socio-cultural (en este caso las experiencias del mundo social). Aquí, por la vía de este análisis del discurso fue posible identificar.

3.1 Las vocaciones científicas como resultado de experiencias del mundo social

Una vez recopilados los discursos de las estudiantes, durante los grupos de discusión, se procesaron por el análisis del discurso. De inmediato, se advierte que las estudiantes tienen una visión de posición en el mundo que radica en sus condiciones generacionales, la mayoría de ellas dependientes de sus padres o familia. Ellas asumen que deberán decidir en el corto plazo su trayectoria profesional. Sobre esto último es importante señalar que los ambientes escolar y familiar, a través de las *experiencias del mundo social*, son significativos en la construcción de las vocaciones científicas de las mujeres estudiantes. Los hallazgos referidos en el siguiente cuadro son una selección de los discursos de las veinticuatro participantes que trata de poner en evidencia sus representaciones sociales. Con esto se observan los datos remitidos en categorías de análisis y su correlación con la construcción de la vocación científica, a través de la percepción del mundo social de mujeres estudiantes de preparatoria. Cabe señalar que no se hace referencia a todas las respuestas obtenidas en los tres grupos de discusión, sino que se han seleccionado aquellas que resultan significativas.

Cuadro 2. Visión de la posición en el mundo	
¿A qué te gustaría dedicarte? ¿Qué te gustaría hacer una vez que termines la preparatoria?	Estructura discursiva identificada
<i>No tengo una carrera definida aún, pero tengo seguro que lo que quiero hacer el resto de mi vida es ayudar a las personas, entonces si hay una carrera en la que pueda hacer uso de esas ganas que tengo de servir, pues yo creo que sería esa</i> (Valeria, 16 años, 2023)	
<i>Me gustaría estudiar Química, hacer un nuevo descubrimiento, no sé, algo y aparte también viajar. Me gusta viajar y conocer nuevas cosas</i> (Nadia, 16 años, 2023)	
<i>Yo igual. Me gustaría por ejemplo estudiar gastronomía, emprender y hacer negocios para estar económicamente bien y ayudar a mi familia y también conocer lugares que es un sueño mío</i> (Alma, 16 años, 2023)	-Ayudar -Viajar
<i>Bueno, yo si tengo una carrera definida que va a ser arquitectura. También me gustan mucho los animales, los perros y pues en un futuro quiero formar un albergue para perros, acondicionarlo adecuadamente como debe de ser para ellos</i> (Andrea, 16 años, 2023)	-Conocer / experimentar
<i>Yo después de acabar alguna carrera, he pensado que me gustaría como darme mi tiempo para conectar más con lo que realmente quiero yo, y no solo enfocarme en el trabajo. Es más, conocer más mis gustos, aprovechar ese tiempo para viajar y conocer fuera del país</i> (Edith, 16 años, 2023)	
<i>Tampoco sé muy bien, pero pues creo que todas nos gustaría viajar, hacer cosas nuevas, probar cosas que no has hecho nunca, y si creo que eso conocer más personas, lugares; pues si experimentar cosas nuevas</i> (Raquel, 16 años, 2023)	
¿Te llama la atención alguna disciplina científica?	

Cont... Cuadro 2.

<p>A mí la verdad nunca me gustaron, ninguna. Pero en este semestre tenemos un maestro de geometría la verdad explica muy bien y poquito a poquito le he ido agarrando el gusto, aunque me estresa no poderlo hacerlo bien. Me ha ido gustando las matemáticas, pero no me gusta otra cosa en general (Raquel, 16 años, 2023)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gusto por las matemáticas -Gusto por las Ciencias Sociales -Disgusto por las ciencias naturales -Disgusto por la ciencia en general/ no interés
<p>Este yo creo que no [...] ciencias naturales, biología, todo eso la verdad no me gusta, no le encuentro para nada para mí. Las ciencias sociales me gustan creo si en algún punto me agradan, pero pues tampoco es que me llame la atención, solo cálculo (Claudia, 17 años, 2023)</p>	
<p>Ninguna (Fernanda, 16 años, 2023)</p>	
<p>No, ninguna (Leslie, 16 años, 2023)</p>	
<p>Pues a mí no, he tenido maestros muy buenos que me han enseñado mucho, pero y se me hacen muy interesantes, pero nunca me han llamado la atención o les he agarrado el gusto. Si les entiendo, pero no me gusta porque se me hacen muy complicadas, simplemente no me gustan (Sandra, 16 años, 2023)</p>	

Fuente: elaboración propia.

Esta categoría, visión de la posición en el mundo, contrastada con la realidad, da cuenta de la falta de certeza y poca cercanía de las estudiantes de preparatoria con las ciencias, además, hay que señalar que la idea de disciplina o área científica sigue siendo identificada en mayor medida con las ciencias exactas. Las representaciones que sobresalen son las de las mujeres alejadas del mundo científico. Por ello, las estructuras discursivas se identifican más por el disgusto, es decir, la idea generalizada de que no les gustan las ciencias en general, salvo algunas excepciones.

3.2 Las vocaciones científicas como visión de mundo

Por otra parte, en cuanto a la visión de mundo, las preguntas estuvieron orientadas a conocer cómo es percibida la labor de las mujeres en la ciencia o si se identifica a alguna científica de su institución, las respuestas que resultaron significativas para la categoría de análisis se muestran en el cuadro 3:

Cuadro 3. Visión de mundo	
<p>¿Qué labores crees que realizan las mujeres científicas? ¿Qué opinas de esas labores? ¿Cómo consideras que es la participación de las mujeres en la ciencia? ¿Qué opinas de las mujeres científicas?</p>	<p>Estructura discursiva identificada</p>
<p>Tienen una profesión, a lo mejor varias puedes estar casadas o solteras, pueden vivir solas, varias pueden con sus papás, familiares o así. Algo que se dice mucho es que las mujeres están hechas para la casa, pero eso es esa cultura. Ellas a la mejor se levantan temprano, hacen de comer, hacen el aseo de su casa, y tienen que trabajar a eso se dedican, eso les gusta. Entonces llevan una vida como cualquier trabajador (Andrea, 16 años, 2023)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Profesión -Investigación -No reconocimiento
<p>Como tal podría decirse que las mujeres se basan un poquito más en el campo de estudio, no tanto en la práctica. En lo que yo he visto, la amiga de mi mamá es enfermera y ella se basa un poquito en la investigación de los síntomas de los pacientes ya no tanto, si participa en el quirófano, pero como tal no es tanto, así como que nada más es la observación. Las mujeres siento que las ponen más en el campo de la observación, planificación e investigación de elementos que en la práctica (Laura, 16 años, 2023)</p>	

Cont... Cuadro 3.

<p>Investiga, hacer pruebas, descubrir cosas (Romina, 16 años, 2023)</p> <p><i>Todo esto va muy de la mano porque pues no tienen reconocimiento una científica que a lo mejor ha hecho muchas pruebas en UAEM o ha hecho muchos programas y pues nosotros no sabemos, porque no le da reconocimiento su misma escuela, por parte de la universidad</i> (Sara, 17 años, 2023)</p>	<p>-Profesión -Investigación -No reconocimiento</p>
<p>Puedes mencionar a una científica de la UAEM ¿Cómo supiste de ella?</p>	
<p>No (Fernanda, 16 años, 2023; Lucía, 16 años, 2023; Tania, 16 años, 2023; Raquel, 16 años, 2023)</p> <p><i>Es que no sé si sea de la UAEM, bueno las hermanas de mi abuelita, estudiaron algo como así</i> (Leslie, 16 años, 2023)</p> <p>De la UAEM no, pero pues el campamento me llevó a conocer a una química farmacobióloga, pero no es de la UAEM (Sara, 17 años, 2023)</p>	<p>-No identificación de científica</p>

Fuente: elaboración propia.

Si las estudiantes no logran reconocer al menos una científica en su institución académica, resulta difícil que puedan alimentar la representación desde la cual las mujeres tengan un espacio, futuro o desempeño en la ciencia. La visión de mundo está vinculada a la falta de reconocimiento y poca difusión acerca de lo que una científica puede realizar y la amplitud de sus labores. Por otra parte, de acuerdo con las estructuras discursivas identificadas, la labor de las mujeres científicas está relacionada con la investigación, de forma concreta con el descubrimiento, los experimentos, realizar pruebas, es decir, se piensa a las mujeres científicas desde los parámetros de mayor cercanía a las ciencias exactas.

Ahora bien, con respecto a la categoría analítica de la experiencia del mundo social, la indagación se realizó en términos de los sucesos escolares de la experiencia y la vocación en su educación formal actual, tal como se ilustra en el cuadro 4.

Cuadro 4. Experiencia del mundo social	
<p>¿Qué es lo que más recuerdas haber aprendido acerca de ciencia? ¿Cuándo lo aprendiste? ¿Por qué lo recuerdas?</p>	<p>Estructura discursiva identificada</p>
<p>Yo creo que las partes de la célula, las puedo situar en su objeto, la mayoría. Lo aprendí en primero de secundaria creo, lo recuerdo porque una vez estábamos haciendo un proyecto y teníamos que hacer una maqueta grande, era una competencia y yo me quedé toda la noche haciendo la maqueta y estudiando lo que iba a decir, yo creo que lo repasé tanto que ya nunca se me va a olvidar (Valeria, 16 años, 2023)</p> <p>A sumar y a restar. <i>Es que como tal en la vida cotidiana tenemos que contar y restar. En mi caso luego me equivoco, luego me dan cambio y me quedo procesando ¿cuánto le di? ¿Cuánto me debió regresar? Como tal las ciencias exactas, sumar, restar, dividir y fracciones. Las fracciones las entendí bien hasta la secundaria que me dieron una explicación como más amplia, las sumas y restas en todos lados las vamos a llevar. En geometría, aritmética, trigonometría, álgebra, física, química todo llevamos sumas y restas. Creo que de las ciencias serían las que más aprendemos desde que somos niños</i> (Laura, 16 años, 2023)</p> <p><i>Lo que recuerdo de la ciencia fue la ley de la generación de la materia, que eso siempre te lo dicen, lo primero que aprendes en secundaria y prepa, incluso en la primaria. Lo aprendí porque a mí me gustaba y me interesaba el tema</i> (Nadia, 16 años, 2023)</p>	<p>-Secundaria -Matemáticas -Biología</p>

Cont... Cuadro 4.

<p>Actualmente, ¿qué es lo que más te gusta de tu preparatoria con relación a la ciencia? ¿Por qué? ¿Conoces, actualmente, algún programa en tu preparatoria que impulse la participación en la ciencia? ¿A quién está dirigido? ¿Cómo lo conociste? ¿Qué te parece el programa?</p>	
<p>¿Puede ser lo del reciclaje de las botellas? (Sara, 17 años, 2023)</p> <p>A mí me gusta el laboratorio, bueno el lugar (Dafne, 16 años, 2023)</p> <p>Lo de protección civil se me hace muy padre. Creo que les enseña cómo sobrevivir cosas que pueden hacer en un incendio o en un terremoto, ese tipo de cosas (Romina, 16 años, 2023)</p> <p>Bueno a nosotros, no somos tan allegados a la ciencia. No somos que sacamos puros dieces o muy inteligentes. Nosotros alumnos mortales por así decirlo, no, para nosotros no hay como algo. Las olimpiadas a lo mejor, pero es para todos los alumnos de la prepa que tienen promedio de 10 y les gusta mucho la ciencia. Pero para nosotros, los demás, no hay algo que impulsará que nos guste más o algo así no hay (Sara, 17 años, 2023)</p>	<p>-Ciencia/ Inteligencia -Laboratorio</p>
<p>Desde su perspectiva, ¿qué es la vocación?</p>	
<p>Dedicarte a algo (Leslie, 16 años, 2023)</p> <p>Para mí, la vocación es la aptitud que una persona tiene sobre algo o algo que ya traes tú que eres bueno haciendo (Dafne, 16 años, 2023)</p> <p>Puede ser como un llamado propio, que tú mismo sabes que eres bueno y que te gusta y que lo puedes hacer (Raquel, 16 años, 2023)</p> <p>Es algo que te apasiona, la vocación no es algo en lo que tengas que ser bueno, pero mientras te apasione lo demás viene después (Valeria, 16 años, 2023)</p>	<p>-Dedicación -Aptitud -Pasión</p>
<p>En la orientación educativa de tu escuela, ¿cómo se aborda el tema de la vocación?</p>	
<p>Desde mi punto de vista siento que es un tema que, si hemos tocado, pero siento que la manera en la que se nos ha estado impartiendo es muy brusco. Lo siento de esa manera porque es un poco fuerte la forma en la que la maestra de educación vocacional presiona: ya tienes que saber, ya lo tienes que hacer. Muchos de nosotros estamos estancados y queremos seguir nuestra prepa y todavía no queremos decidir algo rápido como si fuera de hoy para mañana (Edith, 16 años, 2023)</p> <p>Como lo comentaban mis compañeras si han tratado el tema, pero más allá de una obligación debería ser como lo dice la palabra, debería ser orientación solamente guiarte para que sigas tu vocación y no que en lugar de seguirla que hagan que ya no te guste por esa presión (Sandra, 16 años, 2023)</p> <p>Yo creo que necesitaríamos no solo estar sentados en clase, sino que nos orienten más, los pros y contras de las carreras que puedes ejercer; para poder decir me voy por esto porque es lo que realmente necesito. Como dicen mis compañeras la maestra nos dice ustedes tienen que saber ya a qué se van a dedicar, pero cómo voy a saber a algo que no me han enseñado (Alma, 16 años, 2023)</p> <p>Pues a mí la verdad es que me han tocado orientadores muy secos, que igual se rigen mucho en la estadística de las carreras que quieres entrar, como que tampoco me ha tocado un poco de empatía, de esa parte de los mayores de decir si puedes o ese tipo de cosas. Digo también está bien que te muestren la parte difícil, complicada, para también saber que no todo es color de rosa y que todo va a estar súper bien no, igual pienso que todas las carreras intervienen un esfuerzo para poder lograrlas. Pero si no me ha tocado ningún profesor el cual pueda empatizara un poco con nosotros y nos diga ah es que este súper padre porque puedes hacer esto, esto y esto otro, o acércate a mí yo te puedo ayudar. A lo mejor es esa parte de podemos buscar juntos si tú te acercas a mí y yo me acerco a ti podemos encontrar la respuesta a la duda que tengas, realmente no hay ningún profesor siento que eso estaría padre. No lo puedes ver con tus papás porque no estás el 100% del tiempo con ellos, a lo mejor un profesor que venga y haga eso siento que te ayudaría a crecer un poco más en pensamiento que lo que te están enseñando de estadística nada más (Emma, 16 años, 2023)</p>	<p>-Presión -Decisión</p>

Fuente: elaboración propia.

La experiencia del mundo social se identifica una asociación particular en la que la inteligencia, percibida como sobresalir académicamente en las notas (obtener buenas calificaciones) es parte del camino hacia la ciencia. En otro sentido, el impulso desde la preparatoria no se vislumbra como favorable, pues resulta ser más un espacio de presión hacia la toma de decisión, y no la orientación adecuada.

3.3 Experiencia del mundo y visión de mundo como representación

Como se ha podido ver en este apartado, las percepciones de las estudiantes de preparatoria, a partir de la experiencia del mundo y de la visión de mundo que configuran, aunque pudieran parecer divergentes, tienen puntos de encuentro que es posible analizar a través de sus discursos y de las estructuras discursivas que en ellos se identifican. Se trata pues, de encontrar esos anclajes que de sus visiones se derivan. En tal sentido, se ha destacado del *corpus* algunas respuestas de interés analítico y explicativo para las categorías de análisis, se presentan enseguida en función de su correlación con las categorías de análisis.

La escuela y familia contribuyen en la *visión de mundo*, por ejemplo, el gusto por áreas de la ciencia, las participantes que dijeron sentir un gusto por las matemáticas recalcaron que el entorno familiar fue significativo.

Las matemáticas siempre me han gustado porque ha influido mucho en mi entorno social, familiar. Porque la mayoría de mis familiares son ingenieros entonces a mí siempre se me dio y me parece muy bonita. Personalmente me agradan mucho esas materias y creo que si se exploran de manera correcta pueden llegar a gustarle a la gente, pero también es cuestión de que la sepan enseñar (Julia, 17 años, 2023).

Así como tal un gusto sería para las matemáticas igual porque mi mamá es maestra y a ella le gustan las matemáticas entonces desde chiquita ella me inculcó que las matemáticas son bonitas. Tuve la fortuna que en la primaria y en la secundaria de tener maestros buenos que saben explicar y como dicen mis compañeras este semestre tenemos un maestro que si nos tiene paciencia y nos va explicando a nuestro modo y a nuestro paso (Andrea, 16 años, 2023).

Se fortalece la idea de que las vocaciones científicas no pueden configurarse sin *experiencias del mundo social* que represente vivencias, sucesos, momentos que generen interés en los sujetos sociales por las áreas del conocimiento científico, de la misma manera que alejarse de la posibilidad de llevar a cabo una carrera científica puede verse desmotivada desde los mismos referentes: las *experiencias del mundo social* en los que el núcleo familiar y escolar son, una vez más, significativos:

Siempre he creído que falta apoyo. No solo en la parte de las oportunidades en la escuela sino también en la parte familiar porque hay muchos prejuicios todavía y tu propia familia te limita, no te dan ese apoyo. Esa parte a uno te lástima porque yo tengo muchos familiares que han querido estudiar cosas y su familia que les dicen que por qué estudian eso o que les va a ir mal. También por la parte escolar dar reconocimiento a la mujer que haga algo, que sea parejo con los hombres y se esté más en igualdad (Edith, 16 años, 2023).

Sin embargo, lo que en los entornos familiares y escolares se transmite, no es más que

el reflejo de la estructura social, de esos *pensamientos generados en contextos específicos*, que son la *visión de mundo*, la reproducción de patrones, la configuración de lo que se considera correcto a partir de las representaciones. De aquí que las “recomendaciones” del entorno familiar con respecto a la elección de una profesión esté encaminada a lo que económicamente pueda ser redituable, de acuerdo con las participantes de los grupos de discusión una de las preocupaciones familiares es que elijan una profesión en la que haya campo laboral. Al respecto una estudiante afirmó su interés por la formación profesional de química, pero las percepciones familiares le desdibujaron ese interés, al preguntar si tiene alguna disciplina científica llamaba su atención, respondió:

Sí, me llamaba la atención química farmacobióloga, pero me lo bajaron. Porque me dijeron que es una carrera que ya ahorita está muy llena, que ya no hay trabajos y que no querrás terminar en una farmacia literalmente (Karen, 17 años, 2023).

Lo anterior abre la reflexión sobre cómo son las representaciones sociales desde las cuales se elige una profesión y qué posibilidades hay de que esa profesión, para una mujer, sea la actividad científica, debemos retornar en el *habitus*. En este sentido, hay que reconocer que existen condicionamientos sociales que tienen capacidades generativas sobre la sociedad y los sujetos, es decir que siempre se gestan posibilidades de que algo suceda, en una convergencia por afinidad, como afirmará Bourdieu (1997).

Recordemos que, desde la perspectiva sociológica de las representaciones, la reproducción de desigualdades sociales depende también de los sistemas que articulan la vida social, de las instituciones y no únicamente de los agentes. En ese sentido, es claro que se gesta de manera diferenciada la construcción de las posibilidades profesionales entre mujeres y hombres: *“Esta diferencia puede capturarse mediante el concepto de vocación, entendiendo por ella una preferencia marcada y poco flexible por la actividad científica* (León y Mora, 2010:400).

3.4 Desencuentros en la configuración de las vocaciones científicas

La mayoría de las estudiantes que participaron en los grupos de discusión dijeron no querer ser científicas, además, mostraron dificultad para mencionar a alguna científica de su universidad, lo que indica que no hay referentes mujeres en el campo de la ciencia, o mejor dicho no son conocidos los referentes científicos de mujeres a nivel institucional. Al respecto se señaló que:

Yo creo que lo que hace falta es apoyo y reconocimiento. La anterior pregunta fue si conocemos a alguna científica de la Universidad Autónoma del Estado de México y la respuesta de la mayoría fue no, y yo creo que es porque no se le da énfasis. Creo que hay que apoyar para avanzar tanto en ciencia como en el país, tenemos que dar reconocimiento a aquellos que trabajar arduamente para conseguir algo. También presupuesto claramente, porque si no hay apoyo como me voy a dar a conocer, puede que sea la mejor y tenga todas las de ganar, pero soy de bajos recursos para sobresalir o seguir asistiendo a clases. O el caso si ya soy científica pero no he podido patentar mi invento y alguien se lo roba, en muchas ocasiones puede ser un hombre (Julia, 17 años, 2023).

En suma, derivado de los grupos de discusión realizados, es posible observar que las representaciones en torno a la vocación científica tienen efectivamente que ver con

la *visión de mundo*, misma que para las estudiantes de preparatoria está ampliamente vinculado con sus entornos familiares y escolares. Igualmente, la *posición en el mundo* que asumen está en función de su generación, en la que vuelve a ser significativa la familia, las ideas hacia el futuro, lo que decidirán sobre su profesión, depende en gran medida de las representaciones reproducidas desde lo familiar. Por otra parte, las *experiencias del mundo social* desde las que las vocaciones científicas pueden fortalecerse parecen ubicarse en las instituciones educativas, en la escuela. Es ahí donde las estudiantes pueden incrementar su interés por disciplinas científicas y por tanto dedicarse a la ciencia. Además, reconocer a mujeres científicas motivaría aspiraciones a la actividad académica.

Conclusiones

La perspectiva sociológica de las representaciones sociales, a partir de las nociones de Bourdieu, ha permitido identificar *formas de pensamiento* específicas desde las cuales se puede o no configurar la vocación científica de las mujeres. Para el caso que aquí se refiere, se trata de un contexto particular de estudiantes de preparatoria. La *visión de mundo*, *posición en el mundo* y *experiencias del mundo social* se entrelazan de diversas maneras para configurar no solo percepciones, sino imágenes posibles del rumbo del contexto social. Además, la identificación de estructuras discursivas permite caracterizar de mejor forma el perfil socio-cultural, pensado como regularidades, en términos de pensamiento o mejor dicho en formas de pensar, con respecto a las vocaciones científicas.

El campo científico y la asimétrica participación de mujeres y hombres, en las labores de la ciencia, reafirman que los procesos de construcción de las representaciones, como señala Rateau y Lo Monaco (2013) “están marcados a la vez por la actualidad de la sociedad y por su historia” (p. 26). Por tanto, el trabajo de construcción de la representación debe reconfigurarse.

El impulso a las vocaciones científicas en las mujeres debe realizarse desde diversas dimensiones, y reflejarse de manera adecuada en la realidad social, para que las mujeres quieran y puedan ser científicas, las condiciones estructurales deben ser óptimas, adecuadas y simétricas. En el mismo sentido, la educación formal debe generar experiencias adecuadas para propiciar el interés en los ámbitos de la ciencia, no sólo desde la manera en la que las clases son impartidas, sino en provocar el interés, cultivar la curiosidad científica en edades tempranas.

En lo que respecta a la vocación profesional en la preparatoria, se debe evaluar y organizar para beneficio del estudiantado, otorgando las herramientas necesarias para la toma de decisiones, ofreciendo panoramas posibles y de amplio sentido, es decir, que se trataría de construir otras experiencias del mundo social, pero, claro está, se requieren otras estructuras de la realidad económica, política y cultural de la educación.

Agradecimiento

Al Consejo Mexiquense de Ciencia y Tecnología (COMECYT) por el apoyo desde el Programa Investigadoras e Investigadores 2023 y del cual derivó el presente artículo, en el seno del Cuerpo Académico “Sociotecnología, Gobierno y Comunicación” de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Referencias

- BARBOSA, M., y VILLAS, L. (2022) "Educación: mirada psicosocial y cambio" en CHARDON, M.C. **Estudios en representaciones sociales: renovación y diversidad problemática**. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- BOURDIEU, P. (2007) **El sentido práctico**. Argentina: Siglo XXI editores.
- (2003) **El oficio del científico**. Barcelona: Anagrama.
- (2002) **El oficio del sociólogo**. Argentina: Siglo XXI editores.
-(2000) **La dominación masculina**. Barcelona: Anagrama.
- (1997) **Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción**. Barcelona: Anagrama.
- (1990) **Sociología y cultura**. México: Grijalbo.
- CASTAÑO, M., CARRILLO, C., MARTÍNEZ, E., ARNAU, J., RÍOS, M. Y NICOLÁS, M. (2017) **Guía práctica de grupos de discusión**. Murcia: Universidad de Murcia.
- DURKHEIM, E. (1998) **Las reglas del método sociológico y otros escritos sobre filosofía de la ciencia**. Madrid: Alianza editorial.
- FINKEL, L. (2015) **La sociología de las profesiones: legados y perspectivas**. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- GONZÁLEZ-DOMÍNGUEZ, C. Y MARURI, A. (2022) "Estructura discursiva y análisis del discurso: una aproximación foucaultiana" **Revista Stultifera**, Volumen 5, Nro. 1, 105-127.
- JUNQUEIRA, L. (2006) "Notas sobre la noción de representación social en la sociología contemporánea. Los conceptos de simulacro y habitus" **Revista Colombiana de Antropología**. Volumen 42, Nro. 1, 157-177.
- LEÓN, F. Y MORA, E. (2010) "Género y vocación científica. Un estudio de caso basado en mecanismos" **Revista Internacional de Sociología**. Volumen 68, Nro.2, 399-428.
- MARX, K. (2007) **Le dix-huit brumaire de Louis Bonaparte**. Flammarion.
- PEDRAZ, A., ZARCO, J., RAMASCO, M. Y PALMAR, A. (2014) **Investigación Cualitativa**. Barcelona: Elsevier D.L.
- PIÑERO, S. (2008) "La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual" **CPU-e, Revista de Investigación Educativa**. Nro. 7,1-19.
- RATEAU, P. Y LO MONACO, G. (2013) "La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y método" **CES Psicología**. Volumen 6, Nro. 1,22-42.
- SANDÍN, Ma. Paz. (2004) **Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones**. Madrid: Mc Graw-Hill.
- VILLARROEL, G. (2007) "Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad" **Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología**. Volumen 17, Nro.49,434-454.