

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 291- TLAXCALA

ÁREA DE POSGRADO

**"El proceso de construcción de la figura profesional del
maestro tlaxcalteca de la escuela Telesecundaria a partir de las
trayectorias socioprofesionales"**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRO EN EDUCACION CAMPO FORMACIÓN DOCENTE EN EL
AMBITO REGIONAL**

PRESENTAN:

FERNANDO MELÉND EZ PLUMA

ALFREDO PAREDES PAREDES

DIRECTOR:

DR. ROGELIO MENDOZA MOLINA

SAN PABLO APETATITLAN, TLAX. JULIO DE 2004

INDICE

Introducción

Capítulo primero

Referencias teóricas

El mundo como construcción social

La construcción social como herramienta analítica

a) Organismo y actividad

b) Orígenes de la institucionalización

c) Sedimentación y tradición

d) Roles

e) Alcances y modos de la institucionalización

Legitimación

a) Orígenes de los universos simbólicos

b) Mecanismos conceptuales para el mantenimiento de los universos simbólicos.

c) Organización social para el mantenimiento de los universos simbólicos.

La identidad social como construcción

a) Teorías de la identidad

b) Organismo e identidad

La identidad como auto narración del yo

a) El carácter de la auto narración

b) La estructuración de las exposiciones narrativas

c) Variedades de forma narrativa

d) La forma narrativa y la generación del drama.

e) Micro, macro y la multiplicidad en la narración

f) El engarzado de identidades

La construcción discursiva de la realidad

a) La construcción en el postestructuralismo y en el análisis conversacional

b) Discurso, accesorios mentales y retóricos

c) Retórica

d) *La orientación de las descripciones hacia la acción*

e) *La orientación epistemológica de las descripciones.*

f) *Intereses y acreditaciones de categorías*

g) *Posicionamiento, neutralidad y alineamiento*

La evolución de los estudios sobre profesiones

a) *Las profesiones y el poder político*

Un modelo para el estudio de las profesiones académicas

Capítulo Segundo.

Estrategia metodológica

Métodos cualitativos

Capítulo tercero.

Una estrategia de investigación para el estudio de la identidad del Profesor de telesecundarias

Descripción del contexto

Descripción de los informantes

Presentación de resultados.

Primer caso: "Solo por el afán de estudiar"

Segundo caso: "Un rato de suerte"

Tercer Caso: "Esto está hecho de muchos colores"

Cuarto Caso: "A veces, como que te arrastra el medio"

Quinto Caso: "Mi vocación no es ser maestro, yo quería ser entrenador"

Análisis de resultados

Origen Social.

Formación profesional

Reclutamiento y acceso a la educación básica

Conclusiones.

Bibliografía básica.

Introducción

La creación del subsistema de telesecundarias en nuestro país se remite a finales de la década de los sesentas; tiene su fundamentación en el imperativo de esa época de resolver el rezago educativo en el nivel de secundaria, principalmente en las poblaciones rurales de nuestro país.

Los estudios que se han llevado a cabo en el subsistema de Telesecundarias han sido mínimos en comparación con otros modelos educativos de nivel secundaria; dichas investigaciones han sido de corte cuantitativo y se han reducido al registro del funcionamiento administrativo y cobertura de esta modalidad educativa. Se tiene, por ejemplo, el estudio que realizó Japón a finales de la década de los 80's, donde se evidenció una clara limitación en los recursos, tanto humanos como materiales en el subsistema. A pesar de ello, los resultados de aprovechamiento mostraban, que la modalidad de Telesecundarias no se encontraba en un lugar superior a las otras modalidades, aunque tampoco estaba en una posición inferior, sino que, a pesar de las carencias, el aprovechamiento era muy equilibrado, lo que propició una mayor transferencia de recursos para su implementación en otras zonas del país. Sin embargo, poco se ha prestado atención en el estudio del subsistema desde una visión más holística e interpretativa que recupere, desde el encuadre de la subjetividad, aquellos elementos, tanto estructurales como emotivos que están presentes en la vida cotidiana de los docentes que hoy investigamos.

Recurrir al relato biográfico de los docentes de educación secundaria nos ha implicado, hasta cierto punto, poner entre paréntesis una serie de supuestos acerca de la existencia de la realidad, propiciando en nosotros una especie de alejamiento respecto de otras perspectivas que palien del supuesto de que la realidad existe independientemente del sujeto en cuestión y que basta con salir a observarla con los instrumentos adecuados para hacer un recuento objetivo de su existencia.

Partiendo de estas reflexiones, el trabajo de investigación que hoy presentamos tiene como objetivo hacer una reconstrucción de carácter conceptual de los distintos de los distintos procesos que subyacen en la constitución identitaria de los docentes del subsistema de telesecundarias en el estado de Tlaxcala.

Visto así, nuestro interés se centra en reconstruir, desde la propia subjetividad y percepciones de los docentes, las distintas maneras en que ellos articulan y estructuran, a través del artefacto del lenguaje, distintos relatos o versiones acerca de sus prácticas cotidianas como docentes de educación secundaria. En este sentido, cada versión, cada biografía en particular, refleja y articula la manera en que estos sujetos significan el contexto social en el que se encuentran inmersos.

Para los efectos del presente trabajo, hemos decidido estructurarlo en cinco capítulos principales:

En el primer capítulo, hacemos una aproximación de carácter teórico de las principales tradiciones que se inscriben dentro de la perspectiva de la construcción social y que soportan los imperativos del presente trabajo.

Una primera tradición a la que recurrimos es a la postura de Berger y Luckmann, quienes bajo el supuesto de que la realidad es una construcción social, nos dan elementos suficientes para entender la manera en que los individuos interactúan en el marco de su cotidianeidad.

Una segunda veta la constituye, sin duda alguna, la vertiente del lenguaje y la narración de Jonathan Potter con su análisis de la forma en que se representa la realidad, precisamente a través de diferentes líneas del construccionismo, tales como la obra de Berger y Luckmann "La construcción social de la realidad" y la construcción lingüística.

Una tercera tradición la constituyen las teorías de la identidad. Aquí revisamos fundamentalmente los trabajos de Becher y Giarmati. El primero bajo el análisis de su propuesta del estudio de las profesiones, quien expresa, en términos generales, que se construyen en la institución formadora y en el ámbito académico. El segundo, también con la propuesta de un paradigma para el estudio de las profesiones, que permite abordar la forma en que se constituyen las identidades profesionales en particular. Dicho paradigma se

fundamenta en la relación entre la estructura del conocimiento y su control organizado, la construcción social de la realidad y el poder político.

En el segundo capítulo nos abocamos a hacer una exploración detallada de los alcances de las metodologías cualitativas, así como de los métodos e instrumentos que las soportan. Fundamentalmente centramos nuestra atención en el método biográfico, mismo que Pujadas menciona que tiene como propósito mostrar el testimonio subjetivo de una persona, recogiendo los acontecimientos y las valoraciones que hace de su propia existencia mediante entrevistas.

En el tercer capítulo tratamos de hacer una descripción del contexto en el que se enmarcan los casos que abordamos en nuestra investigación. Presentamos, en términos generales, el surgimiento y la evolución del subsistema de telesecundarias desde su relativa reciente creación, así como la caracterización de los docentes en este proceso. Asimismo, presentamos los resultados obtenidos en relación con los casos y relatos profesionales, resultado de las entrevistas aplicadas a las y los docentes.

En el capítulo cuarto se lleva a cabo el análisis de los resultados para vislumbrar las particularidades de cada entrevistado, esto a través de las categorías centrales planteadas: origen social, formación profesional y reclutamiento y acceso a la educación básica.

Finalmente, presentamos las conclusiones del presente trabajo, un recuento o una recapitulación de lo realizado, con el propósito de identificar los logros del trabajo, así como las limitaciones o los puntos no tocados.

De esta manera, se pretende dar a conocer sólo una parte del mosaico que comprende el ámbito educativo del subsistema de telesecundarias, como una forma de motivar nuevos estudios con este carácter, que da cuenta de procesos que, desde esta perspectiva, pueden ofrecer datos que pueden ser considerados para acciones educativas más acordes a la personalidad de los sujetos que intervienen en esta modalidad educativa.

Capítulo primero

Referencias teóricas

El mundo como construcción social.

¿Cómo se construye el conocimiento? Esta interrogante se ha planteado por el ser humano en varios momentos de la historia. Ha sido una inquietud que lo ha llevado a abordarla desde diferentes perspectivas y, en consecuencia, obtenido diversas explicaciones que lo complacen por un relativo corto tiempo... hasta que llega el momento de cuestionarse nuevamente; esto en una relación dialéctica que permite enriquecer los nuevos conocimientos construidos.

Uno de los propósitos en este capítulo es analizar la forma en que se lleva a cabo la construcción del conocimiento, pero no desde el punto de vista del científico, del filósofo o el biólogo, sino de quienes componen ordinariamente la sociedad. Dicha construcción se lleva a cabo a partir de una realidad que debe ser clarificada tal como se ofrece al sentido común. Para tal efecto es conveniente apoyarse en las aportaciones de Berger y Luckmann, quienes han abordado la temática de la construcción social del conocimiento desde una perspectiva sociológica a través del análisis fenomenológico, el cual es un método puramente descriptivo. En este sentido, si existe un propósito de describir la realidad del sentido común, es necesario hacer referencia de las interpretaciones pre y cuasi-científicas sobre la realidad cotidiana.

Es conveniente abordar en primer término un elemento característico de los individuos: la conciencia, la cual es siempre intencional, ya que apunta o se dirige a objetos, aunque no es posible aprehender substratos de conciencia, sino solo la conciencia de tal o cual aspecto " ...ya sea que el objeto de la conciencia se experimente como parte de un mundo físico exterior, o se aprehenda como elemento de una realidad subjetiva interior" (*Berger y Luckmann, 1968:38*), refiriéndose a aspectos del mundo físico exterior, tales

como un paisaje, una escultura, una construcción, etc. o aspectos subjetivos interiores como temor, alegría, angustia, etc. Así, una gran variedad de objetos aparecen ante la conciencia como palios inherentes de las distintas esferas de la realidad, tales como el sueño, una obra de teatro, una película o un concierto. Los objetos en estas esferas generan percepciones diferentes en la conciencia, y además se le da una atención diferente. La conciencia es capaz de moverse en múltiples realidades de la vida cotidiana, sabe que existen diferentes realidades, pero finalmente existe un desplazamiento que, invariablemente, lleva a una realidad que se presenta como la realidad por excelencia.

"Es la realidad de la vida cotidiana. Su ubicación privilegiada le da derecho a que se la llame suprema realidad. La tensión de la conciencia llega a su apogeo en la vida cotidiana, es decir, ésta se impone sobre la conciencia de manera masiva, urgente e intensa en el más alto grado. Es imposible ignorar y aún más difícil atenuar su presencia imperiosa. .. Experimento la vida cotidiana en estado de plena vigilia."(Ibíd.:39)

De lo anterior se desprende que cualquiera que fuere la realidad en la que esté sumergida la conciencia, de forma imperiosa y continua se desplazará a la única realidad posible, que es la de la vida cotidiana, la cual se aprehende como algo normal, con la actitud de que es esencialmente natural.

Berger y Luciflann mencionan varias características de la realidad de la vida cotidiana:

- a) Se presenta ya objetivada. Es decir, se manifiesta de una forma ordenada. Todo un cúmulo de objetos se encuentra ya dispuesto de una manera que es posible aprehenderlos. Al decir que la realidad de la vida cotidiana ya se presenta objetivada, es que ha sido conformada por objetos que han sido designados como objetos desde antes de mi aparición (aspecto que se desarrollará en el siguiente capítulo).
- b) Se organiza alrededor del "aquí" de mi cuerpo y el "ahora" de mi presente. Lo que en este mismo instante se presenta a los sentidos es el foco de

atención del individuo. El presente se impone por sí mismo. No obstante, no se agota la realidad de la vida cotidiana con el "aquí" y el "ahora"; también existen fenómenos que no están presentes en este "aquí" y "ahora". Esto indica que la realidad de la vida cotidiana se experimenta en grados diferentes de proximidad y alejamiento, ya que en este presente se desarrollan diferentes actividades en otros espacios que pueden tener relación con el individuo, pero sólo desde el punto de vista pragmático. Es decir, interesa sólo en el caso de que en algún tiempo afecten o beneficien en mayor o menor grado en lo que se hace. Así, el interés por las zonas alejadas es menos intenso.

- c) Se presenta como un mundo ínter subjetivo. Es un mundo que se comparte con los demás y los demás también experimentan la realidad de la vida cotidiana de una forma real como uno mismo. No sucede lo mismo con otras realidades como es, por ejemplo, la de los sueños. Se posibilita la interacción con otros individuos, quienes también aceptan las objetivaciones por las cuales el mundo está ordenado; también lo organizan en torno de un "aquí, y un "ahora".
- d) Se da por establecida como realidad.

"No requiere verificaciones adicionales sobre su presencia y más allá de ella. Está ahí, sencillamente, como facticidad evidente de por sí e imperiosa. Sé que es real. Aún cuando pueda abrigar dudas acerca de su realidad, estoy obligado a suspender esas dudas puesto que existo rutinariamente en la vida cotidiana. Esta suspensión de dudas es tan firme que, para abandonarla, tengo que hacer una transición extrema" (Ibíd., Pág. 41)

Esta transición extrema a la que se hace referencia es ejemplificada con la actividad filosófica, científica o religiosa.

- e) Se divide en sectores., con algunos aspectos que se aprenden por rutina y otros como problemas de diversas clases.
- f) Se estructura tanto en el espacio como en el tiempo.

"La realidad de la vida cotidiana posee una dimensión social en virtud del hecho de que mi zona de manipulación se intersecta con la de otros. Más importante es la estructura temporal de la vida cotidiana. La temporalidad es una propiedad intrínseca de la conciencia. El torrente de la conciencia está siempre ordenado temporalmente. Es posible distinguir niveles diferentes de esta temporalidad que se da intrasubjetivamente." (Ibíd.:44)

Los autores mencionan, sin profundizar, que estos niveles están relacionados con el fluir interior del tiempo, del cual tienen conciencia los sujetos, este flujo se basa en los ritmos psicológicos del organismo aunque no se identifica con ellos. No es relevante en este contexto analizarlo a profundidad puesto que su estudio es especializado desde otra perspectiva. No obstante, la intersubjetividad tiene una dimensión temporal en la vida cotidiana. Nos relacionamos en el ámbito social con la influencia de una hora oficial, la cual es diferente a otros niveles de temporalidad, como es la espera en varios momentos de la vida cotidiana. Así, los proyectos de cada individuo están supeditados a la temporalidad que se comparte con sus iguales en la vida cotidiana, en momentos y lugares establecidos, descubriendo de esta manera que el tiempo en la realidad cotidiana es continuo y limitado, que no se pueden invertir como se desearía las secuencias que la estructura temporal impone: no se pueden hacer unas cosas si antes no se han hecho otras, "no se puede correr sin antes haber aprendido a caminar". De esta manera, la misma estructura temporal, construye la historicidad de un individuo en el mundo de la vida cotidiana, no sólo de una fecha cualquiera, sino de la biografía en conjunto.

Al referirse a la intersubjetividad, Berger y Luckmann hacen mención al hecho de compartir la realidad de la vida cotidiana con otros, quienes se pueden experimentar no sólo como objetos ni de la misma manera que éstos:

"La experiencia más importante que tengo de los otros se produce en la situación 'cara a cara', que es el prototipo de la interacción social y del que se derivan todos los demás casos. En la situación 'cara a cara' se me aparece en un presente vívido que ambos compartimos."(Ibíd.: 46)

En la situación "cara a cara" que describen los autores, el otro se presenta de una forma muy real, vívida, tangible, de tal forma que es posible objetivar mi subjetividad, ya sea a través de muecas, gestos, señas o símbolos que él/ella interpreta, y al mismo tiempo uno mismo tiene acceso a la subjetividad del otro, se interpreta y hasta se puede tener una interpretación errónea, aún así, no puede haber otra forma de relación que pueda reproducir la abundancia de subjetividad que se puede dar en la relación "cara a cara". El otro es más real para mí, dicen los autores, que yo mismo, lo cual en un primer momento puede ser absurdo, sin embargo, tomando en consideración que en la situación cara a cara, el foco de atención es el otro, y para tener conciencia de mí mismo tengo que hacer un alto y acceder a mi subjetividad, me doy cuenta que no se da de forma inmediata, y requiere un proceso, se comprende el aspecto de inmediatez y tangibilidad de la realidad de la vida cotidiana.

Otros aspectos de la situación "cara a cara" que mencionan los autores son también interesantes de resaltar:

- a) Las relaciones con otros son flexibles. La subjetividad del otro no es percibida por uno mismo de una forma ya elaborada, establecida. La opinión por el otro es susceptible de ser modificada, así como la opinión que el otro se formule de mí.
- b) Se aprehende al otro por medio de esquemas tipificados.
- c) Los esquemas tipificados que intervienen son recíprocos.
- d) Las tipificaciones de la interacción social se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan de la situación "cara a cara".
- e) La experiencia de la relación con los otros en la vida cotidiana debe ser directa o indirecta. Hay diferencias sustanciales en el nivel de interacción con los otros. Mientras que con los familiares se tiene de forma más directa, no es lo mismo con otros contemporáneos, a quienes se les recuerda por un trato anterior, bien puede repetirse ocasionalmente como en el caso de compañeros de estudio, o no presentarse con toda seguridad como las personas que se cruzan por la calle. Además, debe tenerse la certeza de que hay sujetos con los que potencialmente se puede tener una relación "cara a cara", más, por el

factor de alejamiento se sabe que existen precisamente porque se han aprehendido por medio de tipificaciones más o menos anónimas.

- f) La estructura social como elemento esencial de la vida cotidiana. "La estructura social es la suma total de estas tipificaciones y de las pautas recurrentes de interacción establecidas por intermedio de ellas." (Ibíd.:52)

La subjetividad de los otros es accesible cuando la objetivizan.

"La expresividad humana es capaz de objetivarse, o sea, se manifiesta en productos de la actividad humana, que están, tanto al alcance de sus productores como de los otros hombres, por ser elementos de un mundo común. Dichas objetivaciones sirven como índices más o menos duraderos de los procesos subjetivos de quienes los producen, lo que permita que su disponibilidad se extienda más allá de la situación "cara a cara" en la que pueden aprehenderse directamente." (Ibíd.:52)

Esta subjetividad, al alcance tanto de quien produce como de otros individuos, es accesible a través de diferentes expresiones, ya sea a través de gesticulaciones, expresiones faciales y corporales o a través de un objeto, que por sí mismo sólo tendrá un significado pragmático, pero el contexto y la subjetividad humana pueden asignarle un significado que permite un acceso a la subjetividad del otro, tal como una rosa entre sujetos con una relación emocional o la manzana que el o la niña dejan en el escritorio de su maestra/o. la realidad de la vida cotidiana no sólo está llena de objetivaciones, sino que es posible únicamente por ellas.

La producción humana de signos, descrita por los autores como significación, tiene especial importancia porque un signo se distingue de otras objetivaciones por su intención explícita de servir como indicio de significados subjetivos, como una forma también real y más accesible de la subjetividad propia y de los otros. Estos signos se agrupan conformando sistemas, uno de ellos es el de signos vocales, el cual da lugar a uno de los elementos más importantes en la sociedad, y sobre todo en la vida cotidiana: el lenguaje.

"Las objetivaciones comunes de la vida cotidiana se sustentan primariamente por la significación lingüística. La vida cotidiana, por sobre todo, es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él. Por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana."(Ibid.:55)

De esta manera:

- El lenguaje se origina en la situación "cara a cara", hay una sincronización en una conversación; a medida que se piensa se habla lo mismo que el interlocutor, haciendo más real la subjetividad propia.
- El lenguaje se origina en la vida cotidiana, la toma como referencia y se conserva en la realidad de sentido común de la vida cotidiana.
- El lenguaje tipifica y trasciende las experiencias en diferentes dimensiones, temporales, espaciales o sociales. Con el lenguaje se puede hacer presente una diversidad de objetos que se hallan ausentes en dichas dimensiones.

"Cualquier tema significativo que de esta manera cruce de una esfera de realidad a otra puede definirse como un símbolo, y el modo lingüístico por el cual se alcanza esta trascendencia puede denominarse lenguaje simbólico. ...De esta manera, el simbolismo y el lenguaje simbólico llegan a ser constituyentes esenciales de la realidad de la vida cotidiana, de la aprehensión que tiene de esta realidad el sentido común."(Ibid.: 59)

Asimismo, el lenguaje constituye campos semánticos, elabora esquemas clasificadores para diferenciar los objetos, a través de elementos que marcan las coordenadas de campos semánticos que pueden conocerse como campos de intimidad, lingüísticos o aquellos que ordenan significativamente todos los sucesos rutinarios. Dentro de estos campos se posibilita la objetivación, retención y acumulación de la experiencia biográfica e histórica; esta acumulación da lugar a un acopio social de conocimiento, que se transmite de generación en generación y está al alcance del individuo en la vida cotidiana.

El cúmulo social de conocimiento presenta al mundo cotidiano de forma ordenada por la influencia pragmática, diferenciado de acuerdo con zonas de familiaridad y lejanía,

sin embargo, la totalidad de ese mundo queda opaca, puesto que no es posible aprehenderla por completo aunque se tenga conciencia de su existencia.

La construcción social como herramienta analítica.

a) Organismo y actividad.

Los seres humanos comparten el mundo natural con otros seres vivos, tales como los animales y las plantas. Ocupan, sin embargo, un lugar privilegiado en este mundo, no por su equipo o características biológicas como en el caso de los animales, quienes para sobrevivir y desarrollarse precisan adecuar sus características biológicas al medio en el que existen, sino, por el contrario, el ser humano adecua el medio a sí mismo, lo que le permite una multiplicidad de actividades, al decir de Berger y Luckmann:

"...las relaciones del hombre con su ambiente se caracterizan por su apertura al mundo. El hombre no sólo ha logrado establecerse sobre la mayor parte de la superficie terrestre, sino que su relación con su mundo circundante está por doquiera estructurada muy imperfectamente por su propia constitución biológica,...el organismo humano es capaz de aplicar el equipo de que está dotado... aun campo de actividades muy amplio y que además varía y se diversifica constantemente." (Ibid.: 67)

El desarrollo de sus actividades es paulatino y, en comparación con los animales, empieza más de un año después del nacimiento, tiempo en el que el individuo ya tuvo contacto con su entorno y con el que, además, se encuentra con una interrelación de formas complejas. Así, es posible deducir que el ser humano ha entablado relación con su ambiente, el cual es tanto natural como humano; de esta forma, se llega a ser hombre por la interrelación con un ambiente, además se interrelaciona "...también con un orden cultural y social específico mediatizado para él por los otros significantes a cuyo cargo se halla."(Ibid.:68)

El ambiente humano, como creación del mismo hombre, es a la vez producto de sí mismo. Este mismo contexto es también factor determinante en la formación del yo

humano, entendido éste como producto social, no sólo en lo que se refiere a la configuración particular que el individuo identifica como él mismo, sino al equipo psicológico que sirve de apéndice a la configuración particular. Por lo tanto, "la auto producción del hombre es siempre, y por necesidad, una empresa social. Los hombres producen juntos un ambiente social con la totalidad de sus formaciones socioculturales y psicológicas."(Ibíd.:72)

Ninguna de estas formaciones a que hacen referencia los autores tiene como génesis la constitución biológica del hombre, pero la inestabilidad de la que es objeto exige como imperativo que el mismo hombre proporcione un contorno estable a su comportamiento; él mismo debe especializar y dirigir sus impulsos. Dichos hechos biológicos son presupuestos para la producción del orden social.

"El orden social es un producto humano o, más exactamente, una producción humana constante, realizada por el hombre en el curso de su continua externalización...El orden social no forma parte de la 'naturaleza de las cosas' y no puede derivar de las 'leyes de la naturaleza'. Existe solamente como producto de la actividad humana. Tanto por su génesis..., como por su existencia en cualquier momento del tiempo, es un producto humano."(Ibíd.: 73)

El ser humano tiene que externalizarse continuamente en actividad, lo cual, como se ha mencionado, tiene su fundamento en la inestabilidad inherente al organismo humano. El orden social resultante requiere de profundizar en las causas de su aparición, subsistencia y transmisión social, lo cual resultará en una teoría de la institucionalización.

b) orígenes de la institucionalización

En este aspecto Berger y Luckmann abordan en un primer momento la habituación, a la cual está supeditada toda actividad humana. Dicha habituación implica la repetición constante de un determinado acto, el cual se reproduce y se aprehende como pauta para una ejecución posterior.

"La habituación provee el rumbo y la especialización de la actividad que faltan en el equipo biológico del hombre, aliviando de esa manera la acumulación de tensiones, resultante de los impulsos no dirigidos...Estos procesos de habituación anteceden a toda institucionalización." (Ibíd.:75)

En este sentido, puede decirse que la habituación del sujeto se desarrolla en la misma medida que su institucionalización, cabe abordar ahora el cómo surgen las instituciones.

Toda tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores es una institución. Tal acepción puede traducirse como un conjunto de normas compartidas que lo canalizan en una dirección determinada. "Decir que un sector de actividad humana se ha institucionalizado ya es decir que se ha sometido al control social."(Ibíd.,:77). De ahí que sólo sean necesarias acciones adicionales de control si en algún momento no llegasen a cumplirse de forma cabal.

Los contextos donde se manifiestan concretamente las instituciones, son las colectividades que abarcan una gran cantidad de gente, no obstante, tiene la misma importancia si el proceso institucionalizado se da entre dos individuos que llegasen a interactuar de nueva cuenta. Estos sujetos tendrían acciones que se repetirían una o más veces, las cuales tenderían a habitualizarse en cierto grado. Para que se produzca la tipificación recíproca es necesaria una situación social continua, en la que las acciones habitualizadas se entrelacen. Las acciones tendientes a esta tipificación recíproca son aquellas que involucran a los sujetos en una situación común, y variarán de acuerdo a las situaciones que enfrenten.

El proceso de institucionalización tiende a un continuo perfeccionamiento. Cuando las tipificaciones se transmiten a otros el carácter de interacción entre los individuos cambia, y ocurre así a medida que se integran más elementos, convirtiendo las habituaciones y tipificaciones en instituciones con un carácter histórico. Al obtener historicidad adquiere también otra cualidad determinante, como es la objetividad, de esta manera "las instituciones se experimentan ahora como si poseyeran una realidad propia,

que se presenta al individuo como un hecho externo y coercitivo." (Ibíd.:80). Así, se logra firmeza en la conciencia y ya no puede cambiarse tan fácilmente, constituyendo *el mundo* para los sujetos que se agregan posteriormente, y sólo así, como mundo objetivo, pueden las formaciones sociales transmitirse a las nuevas generaciones.

Las instituciones aparecen ante el individuo como construcciones ya dadas, como hechos innegables, evidentes e inalterables, estaban ahí al nacer el sujeto y persistirán después de su muerte. La existencia del individuo es sólo un episodio que se ubica dentro de la historia objetiva de la sociedad, y la realidad objetiva de las instituciones no disminuye ni desaparece si el individuo comprende o no el propósito de aquellas.

La objetividad de las instituciones rodea al individuo, empero, por masiva que pueda parecerle, es necesario tener presente que es una objetividad de producción y construcción de carácter humano. Por ello,

"El proceso por el que los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad se llama objetivación. El mundo institucional es actividad humana objetivada, así como lo es cada institución de por sí. ..La relación entre el hombre, productor, y el mundo social, su producto, es y sigue siendo dialéctica."(Ibíd.: 83)

Hasta este apartado se ha analizado la perspectiva de Berger y Luckmann en lo que se refiere a externalización y objetivación, es preciso abordar ahora en un tercer momento la internalización, proceso por el que el mundo social ya objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia durante la socialización. El ser humano produce un ambiente social, existe una interacción entre el productor y el producto, el producto actúa ahora sobre el productor; se aprecia aquí la relación fundamental de estos procesos dialécticos de la realidad social. "La sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social."(Ibíd.:84)

El mundo institucional requiere de explicarse y justificarse, es decir, requiere legitimación. Esto se lleva a cabo mediante fórmulas de legitimación, coherentes y amplias en términos del orden institucional. Estas legitimaciones son aprendidas durante el mismo

proceso que las socializa dentro del orden institucional, es decir, se han habitualizado acciones que implican posteriormente someterse al control social.

Con la consecuente historización y objetivación de las instituciones, como ya se mencionó, surge la necesidad de acciones adicionales o mecanismos específicos de control social. Por tal motivo se crean las sanciones si en un momento dado existe pretensión alguna por desviarse del curso ya establecido. Es preciso institucionalizar un comportamiento haciéndolo controlable y, por ende, previsible.

"Las instituciones invocan y deben invocar autoridad sobre el individuo, con independencia de los significados subjetivos que aquél pueda atribuir a cualquier situación particular. Debe mantenerse constantemente la prioridad de las definiciones institucionales de situaciones, por sobre los intentos individuales de nuevas definiciones." (Ibíd.:85)

Las nuevas generaciones tienden a resistirse al orden social establecido, plantean así un problema de acatamiento y socialización de los programas fijados, con las sanciones se tiende a reducir eficazmente dicha resistencia.

El proceso de institucionalización no se reduce a un ambiente limitado, sino en cualquier zona de comportamiento de relevancia colectiva, ocurre en cualquier momento y lugar; teóricamente no se puede suponer que estos procesos estén dirigidos a una cohesión funcional o lógica. El fenómeno institucional no ha de tomarse por establecido. Empíricamente, sin embargo, las instituciones tienden a una cohesión, precisamente por algunas relevancias que son comunes para quienes componen una colectividad, es decir, la reciprocidad significativa en procesos de institucionalización. "La lógica no reside en las instituciones y con funcionalidades externas, sino en la manera como éstas son tratadas cuando se reflexiona sobre ellas." (Ibíd.:87)

El lenguaje es un factor fundamental en este aspecto, porque permite construir la legitimación con la formulación de afirmaciones sobre la lógica de las instituciones. Esta lógica forma parte del acopio social de conocimiento y, como tal, se da por establecido.

Así, el individuo tiene la posibilidad de explicar el buen o mal funcionamiento de sus instituciones, coherentemente con el conocimiento que de ellas tiene.

La integración de las instituciones se efectúa, según Berger y Luckmann (1968), por derivación, es decir, que los universos individuales, como partes de un universo subjetivamente significativo, se comparten socialmente porque están articulados, con significados comunes que necesariamente llevan a una integración institucional.

Al decir que la integración de un orden institucional tiene como base el conocimiento que sus integrantes tienen de él, es posible integrarlo en el plano primario o preteórico, " ...es la suma total de lo que 'todos saben' sobre un mundo social, un conjunto de máximas, moralejas, etc."(Ibíd., Pág. 89) Este cuerpo de conocimiento...

"Provee las reglas institucionales apropiadas. Esta clase de conocimiento...define y construye los 'roles' que han de desempeñarse en el contexto e, ipso facto, controla y prevé todos esos comportamientos. Dado que dicho conocimiento se objetiva... como un cuerpo de verdades válidas en general acerca de la realidad, cualquier desviación radical que se aparte del orden institucional aparece como desviación de la realidad. .."(Ibíd.: 89)

La sociedad sólo aprende lo cognoscible, el conocimiento que institucionalmente se ha establecido; el que no se conoce llegará a conocerse por esta vía, mediante la socialización utilizando como herramienta básica el lenguaje, ordenando el aparato cognoscitivo en objetos que han de aprehenderse como realidad, así, se aprehende la realidad social objetiva al tiempo que se continúa produciendo esta realidad, la cual puede formar al individuo.

c) Sedimentación y tradición

El ser humano posee una biografía, y ésta tiene sentido porque el individuo es capaz de recordararla, es decir, reconoce estereotipos, recuerdos que, en forma de experiencia, la conciencia sedimenta en un momento dado. Asimismo existe una biografía colectiva, una biografía común que también puede llamarse sedimentación intersubjetiva, es decir,

experiencias comunes entre un grupo de individuos o una colectividad. "La sedimentación intersubjetiva puede llamarse verdaderamente social cuando se ha objetivado en cualquier sistema de signos." (Ibíd.:91) Recordemos que la significación es la producción humana de signos, estos a su vez se agrupan conformando sistemas como el vocal, dando lugar al lenguaje con su manifestación explícita de sedimentación intersubjetiva, ya que se comparten experiencias con otros individuos y de una generación a otra.

"El lenguaje objetiva las experiencias compartidas y las hace accesibles a todos los que pertenecen a la misma comunidad lingüística, con lo que se convierte en base e instrumento del acopio colectivo de conocimiento... el lenguaje aporta los medios de objetivizar nuevas experiencias, permitiendo que se incorporen al acopio de conocimiento ya existente, y es el medio más importante para transmitir las sedimentaciones..." (Ibíd.:91)

Es claro que las sedimentaciones pueden transmitirse a través de otro sistema de signos, pero el de importancia decisiva es el lenguaje. Las nuevas generaciones apprehenden las experiencias de la colectividad sin necesidad de reconstruirlas, solo pueden reinterpretarse sin que implique una necesaria transformación del orden institucional, las legitimaciones se suceden unas a otras otorgando nuevos significados a las experiencias sedimentadas de la colectividad.

La transmisión del significado de una institución se da en base al reconocimiento social de ésta como algo permanente (como ya se mencionó, como ya dado, establecido) cuyos significados institucionales deben grabarse con fuerza en la conciencia del individuo, con procedimientos coercitivos para que se recuerden continuamente. Dada la naturaleza de los seres humanos, es necesario simplificar o facilitar la forma de transmisión de estos significados, de tal manera que las construcciones institucionales sean apropiadas rápidamente por las nuevas generaciones.

Es probable que este "conocimiento" tenga la necesidad de reafirmarse recurriendo a objetos simbólicos o acciones simbólicas, procesos de control y legitimación necesarios para su apprehensión, como se analizará más adelante.

d) Roles

La importancia del estudio de los roles radica en la relación que tienen con el orden institucional, dado que éste tiene su origen en las tipificaciones de las actividades propias de los otros, creando que los quehaceres de los individuos se entrecrucen y compartan con otros. Pero además, las formas de acción también se tipifican, produciendo en el curso de éstas una identificación del yo con el sentido objetivo del auto experiencia, es decir, la acción que se realiza determina en este punto culminante la forma en que el actor se aprehende como un individuo con una acción objetiva socialmente atribuida. "No resulta difícil advertir que, a medida que estas objetivizaciones se acumulan,...todo un sector de la autoconciencia se va estructurando según estas objetivizaciones." (Ibíd.: 97)

Así, un segmento del yo se objetiviza de acuerdo a las tipificaciones socialmente disponibles. Este segmento del yo es en esencia el verdadero "yo social". Cuando el individuo reflexiona sobre su quehacer, establece una separación entre éste y su acción y retomarse en repeticiones futuras de las acciones.

"De esta manera, tanto el yo actuante, como los otros actuantes se aprehenden, no como individuos únicos, sino como tipos..."

Podemos comenzar con propiedad a hablar de 'roles' cuando esta clase de tipificación aparece en el contexto de un cúmulo de conocimiento objetivizado, común a una colectividad de actores. Los 'roles' son tipos de actores en dicho contexto" {Ibíd.: 97}

En este sentido, la construcción de tipos de "roles" son necesarios para la institucionalización del comportamiento, así, las instituciones están encarnadas en la experiencia de los individuos con la objetivación lingüística; "...al desempeñar 'roles', participan en un mundo social; al internalizar dichos 'roles', ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente." (Ibíd.:98)

La aparición de los "roles" se da en el momento que se inicia el proceso mismo de acopio del conocimiento, con tipificaciones recíprocas de comportamiento. A nivel institucional, todo comportamiento involucra "roles", compartiendo el carácter controlador

de la institución, de tal manera que, al momento que el individuo se tipifica desempeñando un "rol", su actividad encarna la coacción.

En el orden institucional juegan, como se mencionó al inicio de este apartado, un papel importante los roles, justamente porque *representan el orden institucional* en dos niveles:

⇒ El desempeño del "rol" representa el "rol" mismo.

⇒ El "rol" representa todo un nexo institucional de comportamiento.

La institución se representa por esta manifestación en "roles" desempeñados; de esta manera, los "roles" representan instituciones. "La representación de una institución en 'roles' y por medio de ellos es, pues, la representación por excelencia, de la que dependen todas las otras" (*Ibíd.:99*). Desde las lingüísticas hasta las simbólicas, naturales o artificiales.

e) Alcances y modos de la institucionalización.

En los apartados anteriores se ha analizado la forma en que los actores de una sociedad institucionalizan sus acciones; dicho proceso institucionalizado tiene variaciones importantes, entre ellas el alcance del total de acciones sociales en una colectividad, es decir, existen sectores sociales institucionalizados y otros sin institucionalizar. Berger y Luckmann (1968) dicen que el alcance de la institucionalización depende de la generalidad de las estructuras de relevancia (es decir, el conocimiento cotidiano determinado por los intereses pragmáticos inmediatos del individuo o por su situación general dentro de la sociedad). Si gran parte de las estructuras de relevancia son aceptadas o compartidas en una sociedad, el alcance de la institucionalización tenderá a ser amplio, si son pocas, el alcance será limitado, lo que puede indicar la posibilidad de una fragmentación en el orden social.

Un ejemplo de alcance amplio o institucionalización total se encuentra en las llamadas instituciones totales, en las que el orden institucional abarcará por completo la

vida social, ya que todas las acciones sociales están institucionalizadas. Por el contrario, una sociedad en la que el proceso de institucionalización abarque una parte limitada de la sociedad es, hasta cierto punto, improbable; pero podrían hallarse en formaciones sociales muy pequeñas donde solo se tiene un problema común.

Sin embargo, en algunos sectores sociales puede ocurrir otro proceso conocido como desinstitucionalización, donde ocurre una disminución del alcance de la institucionalización, la cual, aunque se ha dicho tiende a persistir, no es en sí un proceso irreversible.

Lo que se presenta es una desintegración de significados, y el problema de su integración es de carácter subjetivo.

"El sentido objetivo del mundo institucional se presenta en cada individuo como algo que se da y se conoce en general, y que está socialmente establecido como tal. Si hay algún problema, se debe a las dificultades subjetivas que pueda tener el individuo al internalizar los significados socialmente aceptados."(Ibíd.:108)

Con la segmentación del orden institucional y la distribución social del conocimiento, surge también una nueva configuración en el plano del significado. "Existirá ahora un problema objetivo con respecto a una integración amplia de significados dentro de la sociedad total." (Ibíd.:108) Existe una gran diferencia con el problema planteado anteriormente, ya que difiere del subjetivo, que se traduce en armonizar el sentido que tiene para el individuo su propia biografía con el que le atribuye la sociedad.

La segmentación del orden institucional y la distribución social del conocimiento, resaltan la problemática de proporcionar significados de carácter integrador, que abarquen la sociedad y provean un contexto total de sentido objetivo para la experiencia social fragmentada y el conocimiento del individuo. Además del problema de la desintegración significativa total, está el de legitimar las actividades institucionales de un tipo de actor con otros tipos.

Además, la segmentación institucional presenta otra consecuencia importante, que es la posibilidad de que existan subuniversos de significado segregados socialmente, esto como resultado del conocimiento más especializado en los roles. "Con el establecimiento de subuniversos de significado surge una variedad de perspectiva de la sociedad en general, a la que cada uno contempla desde el ángulo de un solo subuniverso." (Ibíd.: 112). Esta variedad de perspectivas dificulta *establecer una cubierta estable para toda la sociedad*.

Es probable que ocurra también (al menos en teoría) que el conocimiento se separe de los intereses biográficos y sociales del conocedor; así, un universo de significado científico tiende a una autonomía en oposición a su base social.

"...cuando un cuerpo de conocimiento se ha elevado al nivel de un subuniverso de significado relativamente autónomo, tiene la capacidad de volver a actuar sobre la colectividad que lo produjo...la relación entre el conocimiento y su base social es dialéctica..." (Ibíd.: 118

Al hablar de la manera en que se objetiviza el orden institucional es preciso reflexionar, como lo hacen Berger y Luckmann (1968), hasta qué punto el orden institucional se aprehende como facticidad no humana. Se da paso así al aspecto de la deificación de la realidad social. "La reificación es la aprehensión de fenómenos humanos como si fueran cosas...es la aprehensión de los productos de la actividad humana *como si fueran algo distinto de los productos humanos...*" (Ibíd.:116). Dicho concepto puede confundirse en un primer momento con el planteamiento de Durkheim, quien proponía considerar "los hechos sociales como cosas", lo cual se diferencia en el aspecto objetivo de los hechos sociales *como productos humano*.

Es posible describir la reificación como una modalidad de la conciencia, de la objetivación del mundo humano que realiza el hombre. Aún así, el hombre sigue produciéndolo, "...paradójicamente, es capaz de producir una realidad que lo niega." (Ibíd.: 118)

Legitimación

a) Orígenes de los universos simbólicos

Como ya se ha mencionado, el mundo institucional requiere modos con que explicarse y justificarse, es decir, legitimarse, lo cual como proceso se explica como una objetivación de "segundo orden"; su función estriba en que las objetivaciones de "primer orden" ya institucionalizadas sean objetivamente disponibles y subjetivamente plausibles.

La integración, (teóricamente inviable, pero en la realidad como una tendencia) y la plausibilidad subjetiva se refieren a dos niveles:

- La totalidad del orden institucional deberá tener sentido para los participantes en diferentes procesos institucionales, entendiendo la plausibilidad como un reconocimiento subjetivo de un sentido general.
- La totalidad de la vida del individuo debe cobrar significado subjetivo, es decir, la biografía individual debe adquirir un significado que preste plausibilidad subjetiva al conjunto.

El problema de la legitimación surge cuando las objetivaciones que caracterizan al orden institucional deben transmitirse a una nueva generación, así, deben ofrecerse explicaciones y justificaciones, lo cual constituye el proceso de legitimación.

Esta explicación conlleva validez cognoscitiva de los significados del orden institucional, adjudicando el carácter normativo a sus imperativos prácticos. Por ello, la legitimación tiene tanto un elemento cognoscitivo como un normativo, "...la legitimación no es sólo cuestión de 'valores': siempre implica también 'conocimiento'." (Ibíd.: 122)

La legitimación se puede distinguir en diferentes niveles:

- Legitimación incipiente. Se presenta al transmitirse un sistema de objetivaciones lingüísticas de la experiencia humana.
- Propositiones teóricas rudimentarias. En este segundo nivel se pueden mencionar los proverbios, máximas y sentencias, así como leyendas y cuentos populares.

- Teorías explícitas por las que un sector institucional se legitima en términos de un cuerpo de conocimiento diferenciado. Por su complejidad y diferenciación, se recomienda a personal especializado que utiliza para su transmisión procedimientos formales de iniciación.
- Este nivel es al que se le dará mayor profundidad en su análisis, ya que se refiere a los universos simbólicos. "Los procesos simbólicos son procesos de significación que se refieren a realidades que no son las de la experiencia cotidiana." (Ibíd.,: 125)

Este nivel se distingue por el alcance de su integración significativa, puesto que se trasciende la esfera de la aplicación pragmática y se produce la legitimación a través de totalidades simbólicas que no se experimentan en la vida cotidiana.

"Todos los sectores del orden institucional se integran, sin embargo, en un marco de referencia general, que ahora constituye un universo en el sentido literal de la palabra, porque ya es posible concebir que toda la experiencia humana se desarrolla dentro de aquél. El universo simbólico se concibe como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales. ..." (Ibíd.: 125)

En este nivel la integración reflexiva de los procesos institucionales desembocan en la creación de todo un mundo. Sus límites se extienden por el mismo espacio de tiempo que los límites de la ambición teórica.

Para legitimar la biografía individual y el orden institucional, los universos simbólicos utilizan esencialmente el mismo proceso: tiene carácter nómico u ordenador, es decir, el universo simbólico aporta el orden para la aprehensión subjetiva de la experiencia biográfica. Estas experiencias pueden corresponder a esferas diferentes de la realidad y se integran por incorporación al mismo universo de significado que se extiende sobre ellas. La función nómica del universo simbólico referente ala experiencia individual la describen Berger y Luckmann (1968) como "poner cada cosa en su lugar", lo que posibilita también el ordenamiento de las diferentes fases de la biografía. Cada una de estas fases se legitima como modo de ser en el universo simbólico, involucrando así sentimientos de seguridad y pertenencia.

La seguridad implica para el individuo una vida "correcta", este carácter de su programa de vida se legitima de esta forma en el más alto nivel de generalidad, en estos términos hace creíble su vida pasada y la proyecta al futuro de la misma forma.

Esta misma función legitimadora le corresponde a la "corrección" de la identidad subjetiva del individuo, la cual como una entidad precaria depende de las relaciones del individuo con los otros significantes.

"La aprehensión 'lúcida' de uno mismo como poseedor de una identidad reconocida socialmente, estable y definida, se ve amenazada de continuo por la metamorfosis 'surrealista' de sueños y fantasías, aun cuando sigue teniendo una coherencia relativa en la interacción social cotidiana. La identidad se legitima definitivamente situándola dentro del contexto de un universo simbólico." (Ibíd.: 130)

De esta manera el universo simbólico establece una jerarquía, lo que implica que el individuo puede vivir en la sociedad con cierta seguridad de que realmente es lo que considera ser cuando desempeña sus "roles" sociales de rutina.

Otra función legitimadora de los universos simbólicos que tiene particular importancia es la ubicación de la muerte en la biografía individual. La muerte es quizá la amenaza más terrible a las realidades de la vida cotidiana. Su integración dentro de la realidad de la existencia social adquiere gran importancia en el orden institucional. Su legitimación es uno de los frutos más importantes de los universos simbólicos, es donde la potencia trascendente de éstos se manifiesta con mayor claridad. El orden institucional representa una defensa contra el terror que significa la muerte de otros significantes y la propia, mitigándolo. "Ser anómico, por lo tanto, significa carecer de esa defensa y estar expuesto, solo al asalto de la pesadilla." (Ibíd.:132). El universo simbólico adjudica legitimación definitiva a las estructuras protectoras del orden institucional.

Respecto de la significación social de los universos simbólicos, se afirma algo similar a lo anterior al destacar que "...son cubiertas que resguardan el orden institucional a la vez que la biografía individual." (Ibíd.: 132)

Otro aspecto importante del universo simbólico es que también ordena la historia, ubicando los hechos colectivos como una unidad coherente, que incluye: el pasado como una memoria que comparten todos los individuos dentro de la colectividad; el futuro estableciendo un marco de referencia común en la que se proyectan las acciones individuales. Así, el universo simbólico integra a antecesores y sucesores en una totalidad significativa y proporciona una amplia integración de todos los procesos institucionales aislados. De esta manera, la sociedad adquiere sentido. Las instituciones y los "roles" particulares se legitiman al verse ubicados en un mundo ampliamente significativo.

b) Mecanismos conceptuales para el mantenimiento de los universos simbólicos.

Existen procedimientos específicos para el mantenimiento de los universos simbólicos, éstos se hacen necesarios cuando el universo simbólico se convierte en problema.

"Dadas las tensiones inevitables de los procesos de institucionalización, y por el hecho mismo de que todos los fenómenos sociales son construcciones producidas históricamente a través de la actividad humana, no existe una sociedad que se dé totalmente por establecida ni tampoco...un universo simbólico de esa clase. Todo universo simbólico es incipientemente problemático. La cuestión reside, pues, en saber en qué grado se ha vuelto problemático." (Ibíd.: 136)

En primer término, es necesario mencionar que la socialización nunca se logra por completo, ya que algunos individuos ya han aprehendido el universo en forma más definida que otros, existiendo variaciones de idiosincrasia en cuanto a la manera de concebir este universo. Esto es porque el universo simbólico no se experimenta como tal en la vida cotidiana, pero trasciende por su naturaleza misma, ya que no se puede "enseñar" su significado como pueden enseñarse los significados en la vida cotidiana: de forma directa.

Dicho problema se acrecienta si algunos grupos comparten versiones divergentes del universo simbólico, convirtiéndose en portadores de una definición de la realidad que constituye una alternativa. Estos grupos "heréticos", como los definen Berger y Luckmann

(1968) constituyen una amenaza teórica para el universo simbólico y, además, una amenaza práctica para el orden institucional legitimado por el universo simbólico, por lo cual, el universo simbólico "...se modifica mediante los mecanismos conceptuales construidos para resguardar el universo 'oficial' contra el desafío de los grupos heréticos." (Ibíd.: 138)

En segundo término, puede también presentarse, como una amenaza para el mantenimiento de un universo simbólico, que una sociedad se enfrente con otra que posea una historia muy diferente. Este puede ser un problema mucho más agudo, ya que no sería un enfrentamiento con minorías que no comparten una idiosincrasia, sino con una colectividad que ni siquiera puede tener reglas equivalentes a las propias. De esta forma, se hace necesario apoyar la superioridad del propio universo simbólico esgrimiendo las mejores razones para ello. Esto demanda por supuesto, todo un mecanismo conceptual de gran sofisticación.

Este tipo de situación podría también acarrear otro tipo de conflicto, y es que pueden parecer justificables los universos simbólicos que se enfrentan y tratar de "emigrar" a ellos o, lo que podría ser peor, que se intentara cambiar el orden propio por el alternativo. En este tipo de enfrentamiento de universos simbólicos suele prevalecer quien ostente un gran poderío que el que posea la habilidad teórica. El enfrentamiento de universos alternativos implica un problema de poder.

Los mecanismos conceptuales que mantienen los universos simbólicos consisten, fundamentalmente, en una elaboración ulterior de las legitimaciones de las diversas instituciones; algunos de estos mecanismos conceptuales son los siguientes:

- La mitología. Ésta puede considerarse como la forma más arcaica para el mantenimiento de universos como de legitimación en general, se define a la mitología "...como una concepción de la realidad que plantea la continua penetración del mundo de la experiencia cotidiana por fuerzas sagradas." (Ibíd.: 142) En este nivel es mínima la necesidad de mantenimiento teórico de universos más allá del planteamiento real del universo como realidad objetiva.

De esta manera puede entenderse cómo pueden mantenerse tradiciones mitológicas contradictorias que subsisten con paralelismo sin integración teórica.

- La teología. El pensamiento teológico se distingue del mitológico por el mayor grado de sistematización teórica, puesto que sus conceptos se hallan más alejados del nivel sencillo. Con la transición de la mitología a la teología, la vida cotidiana parece estar menos penetrada por las fuerzas sagradas, ya que estas entidades han sido desplazadas a una distancia mayor. De esta forma, el cuerpo de conocimiento de la teología está más alejado del cúmulo general de conocimiento de la sociedad y más difícil de adquirir.
- La ciencia. No sólo representa el alejamiento de lo sagrado del mundo de la vida cotidiana, "...sino que también aleja de ese mundo al conocimiento para el mantenimiento de universos en cuanto tal." (Ibíd.:144) Consecuentemente, la vida cotidiana se queda sin la legitimación sagrada y de la inteligencia teórica que la vincularía con el universo simbólico en su totalidad propuesta.

Otras aplicaciones de los mecanismos conceptuales para el mantenimiento de los universos simbólicos son de tipo diferente, ya que aparecen históricamente en combinaciones y modificaciones innumerables.

- La terapia. Aquí se aplican los mecanismos del aparato legitimador a los "casos" individuales de desviación. Sus ordenamientos sociales específicos corresponden a la categoría de control social. La terapia tiene que desarrollar todo un mecanismo conceptual que convenza al individuo en cuestión de esas desviaciones y mantenga las realidades abordadas. Para ello es necesario "...un cuerpo de conocimiento que incluya una teoría de la desviación, un aparato para diagnósticos y un sistema conceptual para la 'cura de almas'." (Ibíd.:145) La terapia debe utilizar un mecanismo conceptual para mantener a todos dentro del universo de que se trate.
- La aniquilación. El procedimiento de la aniquilación se puede entender también como una especie de legitimación negativa, puesto que niega la realidad de un

fenómeno o interpretaciones que no encajan dentro de ese universo. La aniquilación utiliza un procedimiento para liquidar conceptualmente lo que está fuera de dicho universo.

c) Organización social para el mantenimiento de los universos simbólicos.

Como ya se mencionó, la realidad se define socialmente, y en estas definiciones es importante el papel de los individuos o grupos de individuos concretos, quienes sirven como definidores de esta realidad social. "Para comprender en un momento dado el estado del universo construido socialmente... es necesario comprender la organización social que permite a los definidores efectuar sus definiciones." (Ibíd.: 149)

Como resultado de la división del trabajo surge la especialización del conocimiento, ya medida que este conocimiento se hace más complejo, los expertos se consagran a los temas de su especialidad. Estos temas pueden alejarse cada vez más de las necesidades pragmáticas por el mismo desarrollo de mecanismos conceptuales.

Pero estos expertos reclaman un estatus nuevo, puesto que demandan jurisdicción definitiva sobre la totalidad del acopio social de conocimiento; pretenden saber la significación definitiva de lo que todos saben y hacen.

"La aparición de elencos dedicados exclusivamente a la legitimación del mantenimiento de los universos también da lugar a conflictos sociales, algunos de los cuales se producen entre expertos y profesionales. Estos últimos...pueden llegar a resentirse por las grandiosas pretensiones de los expellos y los privilegios sociales concretos que los acompañan." (Ibíd.: 151)

Como se mencionó en líneas anteriores, los expertos pretenden conocer la significación última de las actividades de los profesionales mejor que ellos mismos, lo cual puede ser motivo de resentimiento para estos profesionales.

También existe la posibilidad de otro tipo de conflicto, protagonizado por camarillas rivales de expertos. La rivalidad puede superarse por medio de pruebas pragmáticas mientras las teorías sigan teniendo aplicaciones pragmáticas inmediatas, en caso contrario, los teorizadores respectivos pueden intentar argumentar con pruebas pragmáticas, pero por la naturaleza misma de dicha argumentación, no transmite la convicción inherente del éxito pragmático. Posteriormente, pueden recurrir a respaldos más sólidos para el escaso poder de la sola argumentación, tal como la fuerza armada.

Las definiciones de la realidad pueden ser impuestas por estas fuerzas, pero no puede significar que tales definiciones serán menos convincentes que las que se aceptan "voluntariamente". "El poder en la sociedad incluye el poder de determinar procesos decisivos de socialización y, por la tanto, el poder de producir la realidad." (Ibíd.: 152)

De esta manera, se reafirma que las teorías son convincentes porque funcionan, en el sentido de que se convierten en conocimiento normal, ya establecido.

En lo que se refiere a los expertos teóricos, cabe mencionar que existe una gran variabilidad histórica en su organización social.

- En el aspecto de las definiciones últimas de la realidad, es posible que los expertos ejerzan una especie de monopolio sobre éstas. Al hacer mención de un monopolio, quiere decir que una sola tradición simbólica mantiene al universo en cuestión. "Los expertos en la tradición son reconocidos como tales virtualmente por todos los integrantes de la sociedad y no tienen que vérselas con ningún competidor efectivo." (Ibíd.: 154) Puede haber escépticos, pero no organizados socialmente para que representen un reto a los expertos en la tradición simbólica. En este caso, la tradición monopolizadora, junto con sus administradores especialistas se sostienen debido a una estructura unificada de poder, el cual puede ser usado con el fin de imponer las definiciones tradicionales de la realidad a la población que depende de su autoridad.

- También se adopta una ideología por un grupo en razón de elementos teóricos específicos que convengan a sus intereses. "Todo grupo comprometido en conflictos sociales requiere solidaridad, y las ideologías generan solidaridad."(Ibíd.:158) Puede suceder también que, una vez adoptada la ideología, el grupo la modifique de acuerdo con los intereses que debe legitimar, lo que conlleva un proceso de selección y adición, relativos al cuerpo original de proposiciones teóricas. Sin embargo, esas modificaciones no afectan a la totalidad de la ideología que se adopta, ya que puede haber elementos que no se relacionan con los intereses legitimados del grupo.
- El carácter de pluralistas lo poseen la mayor parte de las sociedades modernas, en consecuencia, existe una diversidad de universos que han transformado los conflictos abiertos en grados variables de tolerancia y cooperación. Tal situación presenta cierta problemática para los expertos tradicionales, quienes para administrar una tradición con pretensiones monopolistas de mucho tiempo, deben hallar las formas de legitimar teóricamente la desmonopolización que se ha producido. "...la situación pluralista altera, no solo la posición social de las definiciones tradicionales de la realidad, sino también la manera en que éstas son consideradas en la conciencia de los individuos." (Ibíd.: 159)
- Un tipo de experto que tiene importancia histórica es el intelectual; Berger y Luckmann (1968) la definen como un experto cuya idoneidad no es requerida por la sociedad en general, un tipo marginal. "Su marginalidad social expresa su falta de integración teórica dentro del universo de su sociedad. Aparece como la contraparte del experto en la cuestión de definir la realidad. (Ibíd.: 160). El intelectual también tiene un plan para la sociedad en general, pero mientras el experto está concertado con los programas institucionales, el intelectual se mueve en un vacío intelectual, básicamente en una subsociedad intelectual.

El intelectual puede desenvolverse ampliamente dentro de la subsociedad, lo que no ocurre en la sociedad más amplia, así como de ser subjetivamente capaz de mantener sus definiciones divergentes, porque ahí existen otros que lo consideran su realidad, no como en la sociedad más amplia, que es motivo de aniquilación. Debido a estas amenazas de

liquidación, este mismo intelectual desarrollará diferentes acciones para proteger la rivalidad precaria de su subsociedad.

Una opción de gran importancia histórica es la revolución.

"En este caso los intelectuales emprenden la realización de sus designios para la sociedad en la sociedad...Así como el intelectual que se retira necesita que otros lo ayuden a mantener sus definiciones divergentes de la realidad en cuanto realidad, así también el intelectual revolucionario necesita de otros para confirmar sus concepciones divergentes." (Ibíd.: 162)

En otras palabras, el intelectual revolucionario debe conseguir otros significantes que mantengan la realidad de la ideología revolucionaria hasta, de ser posible, el momento en que el intelectual revolucionario se transforme en legitimador "oficial" tras el triunfo de su movimiento.

La identidad social como construcción.

a) Teorías de la Identidad.

La identidad se forma por procesos sociales. "Una vez que cristaliza es mantenida, modificada o aun reformada por las relaciones sociales." (Ibíd.:2 I 6) La estructura social es determinante en los procesos sociales que están involucrados en la conformación y el mantenimiento de la identidad. De esta manera, también las estructuras sociales históricas específicas engendran tipos de identidad, reconocibles no como identidades colectivas, sino en casos individuales. Estos tipos de identidad son elementos relativamente estables de la realidad social objetiva.

Las teorías de identidad las abordan Berger y Luckmann (1968) en cuanto fenómeno social, independientemente de que sea aceptada por la ciencia moderna. Hacen referencia a las teorías como "psicologías", las cuales abarcarán toda teoría de la identidad que pretendan explicar el fenómeno empírico de forma amplia.

Las teorías de la identidad están insertadas en teorías más amplias de la realidad, así que las psicologías de la identidad deben entenderse en términos de aquella. De esto puede desprenderse que las cuestiones referentes a los aspectos psicológicos deben estar relacionadas con las definiciones de la realidad establecidas en la situación social del individuo.

La identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad. La aparición de las psicologías introduce consecuentemente una nueva relación dialéctica entre la identidad y la sociedad: "...la relación entre la teoría psicológica y aquellos elementos de la realidad subjetiva que pretende definir y explicar."(Ibíd.:219) La dialéctica entre teoría y realidad afecta al individuo directamente porque las psicologías pertenecen a una dimensión de la realidad que posee la mayor y más continua relevancia subjetiva para todos los individuos.

La dialéctica entre la identidad subjetiva y las adjudicaciones de identidad social puede originar algunos problemas que pueden clasificarse de acuerdo con categorías teóricas, lo que constituye el presupuesto de cualquier terapia.

"Las teorías psicológicas sirven, pues, para legitimar los procedimientos establecidos en la sociedad para el mantenimiento y reparación de la identidad, proporcionando el eslabonamiento teórico entre la identidad y el mundo, ya que éstos se definen socialmente y se asumen subjetivamente."(Ibíd.:219)

Otro aspecto importante de las teorías psicológicas es que pueden ser calificadas como adecuadas o inadecuadas empíricamente, en cuanto esquemas interpretativos aplicables por el especialista a los fenómenos empíricos de la vida cotidiana; en tanto resulten adecuadas en tal sentido, tendrán capacidad de verificación empírica, no en el sentido científico, sino la prueba en la experiencia de la vida social cotidiana.

Otra forma de poder decir si una teoría psicológica es adecuada o no es si reflejan la realidad psicológica que pretenden explicar. Como las teorías psicológicas son elementos de la definición social de la realidad, su capacidad de generación de la realidad es una

característica que comparten con otras teorías legitimadoras. Si una psicología llega a establecerse socialmente, tiende a realizarse imperiosamente en los fenómenos que pretende interpretar. Su proceso de internalización se acelera por el hecho de que pertenece a la realidad interna, de modo que el individuo la realiza en el acto mismo de internalizarla,

"... Ya que una psicología pertenece por definición a la identidad; resulta probable que su internalización vaya acompañada de identificación y, por ende, es probable que ipso facto pueda formar la identidad. (Ibíd.:221)

En base a este nexo entre la internalización y la identificación, las teorías psicológicas se diferencian mucho de otros tipos de teorías, además de que pueden poseer mayor aptitud para producir efectos socializadores. Las psicologías producen una realidad que a su vez sirve de verificación; la verificación resulta de confrontar las teorías psicológicas con la realidad psicológica en cuanto empíricamente accesible. En este sentido, lo que resalta aquí es la dialéctica.

La teorización sobre la identidad busca tomar conocimiento de las transformaciones de identidad que han ocurrido de hecho, y sufrirá también transformaciones en este proceso.

b) Organismo e identidad.

En apartados anteriores ya se habían analizado los presupuestos y limitaciones que implica para el ser humano el equipo biológico del que está dotado, el cual tiene a su vez una relación dialéctica con la realidad del individuo, ya que el organismo afecta cada base de la realidad constructora del hombre; pero el organismo resulta también afectado por esta actividad. Las manifestaciones instintivas del hombre se transforman en la socialización, pero de ninguna manera quedan abolidas. "Resulta posible hablar de una dialéctica entre la naturaleza y la sociedad, dialéctica que se da en la condición humana y que se manifiesta nuevamente en cada individuo humano." (Ibíd.:224)

Esta dialéctica empieza a existir con las primeras fases de la socialización y continúa desarrollándose a través de la existencia del individuo en la sociedad. Externamente se trata de una dialéctica entre la animalidad del individuo y el mundo social; internamente, entre la estructura biológica del hombre y su identidad producida socialmente. Externamente, existen límites que el organismo coloca a lo que resulta socialmente posible, pero al mismo tiempo, el mundo social impone limitaciones a lo que resulta biológicamente posible al organismo. "La dialéctica se manifiesta en la limitación mutua del organismo y la sociedad. (Ibíd.:224)

La canalización social de actividades constituye, como se ha analizado, la esencia de la institucionalización, que es el fundamento para la construcción social de la realidad. Consecuentemente, la realidad social determina la actividad y la conciencia, pero además, en gran medida, el funcionamiento del organismo.

Internamente, existe una dialéctica continua entre la identidad del individuo y su substrato biológico. Esta dialéctica se manifiesta como la resistencia del aspecto biológico a su amoldamiento social, presente con más intensidad en la socialización primaria. Esta resistencia se doblaga progresivamente, pero se perpetúa como frustración. También en la socialización secundaria existen ciertas dificultades, similares a la primaria para adaptar al organismo al mundo construido socialmente, la diferencia es que el grado de frustración biológica resulta menos agudo.

La misma estructura biológica del ser humano lo predestina a construir y habitar un mundo con otros. "Ese mundo se convierte para él en la realidad dominante y definitiva... En la dialéctica entre la naturaleza y el mundo socialmente construido, el propio organismo humano se transforma." (Ibíd.:227) de esta manera, se concluye nuevamente que, en esa misma relación dialéctica, el hombre produce la realidad y, consecuentemente, se produce a sí mismo.

La identidad como autonarración del yo.

Gergen (1994) resalta la importancia del relato en la vida colectiva e individual del ser humano, apoyándose en aportaciones de Bruner (1986), White y Epston (1990), Nehamas (1985), Ardí (1968) y Mink (1969), entre otros. Considera la autoconcepción como un discurso del yo, no como una estructura cognitiva privada y personal del individuo. Sustituye la preocupación tradicional en torno a las categorías conceptuales por el yo como una narración que se hace inteligible dentro de las relaciones vigentes.

Como ya se ha mencionado, Gergen destaca primeramente la importancia del relato, ya que la mayor parte de los seres humanos tuvieron su primer encuentro con los relatos en su infancia en forma de cuentos (populares o de hadas) y relatos familiares. A través de ellos se recibieron las primeras exposiciones organizadas de la acción humana.

De esta manera, los relatos continúan absorbiendo al individuo en su vida posterior a través de novelas, biografía e historia; se reciben esos relatos y también se adoptan para contar aspectos propios; "...utilizamos la forma del relato para identificarnos con otros y a nosotros mismos." (Gergen, Kenneth, 1994:231)

El carácter de la autonarración

Al hacer referencia al término *autonarrativo*, se habla de una explicación que presenta un individuo de la relación entre acontecimientos autorrelevantes con el correr del tiempo. Entonces, al desarrollar una autonarrativa se establecen unas relaciones coherentes entre acontecimientos vitales. (Cohler, 1982; Coolí, 1981) Así, para ver nuestra vida, se formula un relato en el que los acontecimientos presentan un orden sistemático, además de hechos inteligibles por el lugar que ocupan en una secuencia.

"Nuestra identidad presente es, por consiguiente, no un acontecimiento repentino y misterioso, sino un resultado sensible de un relato vital. Tal como Bettelheim (1976) argumentara, este tipo de creaciones de orden narrativo pueden resultar esenciales al dar a la vida un sentido del significado y de la dirección." (Ibid.:233)

Gergen hace hincapié en la examinación de las autonarraciones como formas sociales de dar cuenta o como discurso público, así, las narraciones "...son recursos convencionales, construcciones abiertas a la modificación continuada a medida que la interacción progresa." (Ibíd.:234)

De esta manera, las personas son los autores de sus propias vidas. La autonarración es un dispositivo lingüístico que intensifica e impide diversas formas de acción. Las autonarraciones funcionan más como historias orales o cuentos morales en el seno de una sociedad

El valor de verdad es el referente por el que se dividen los especialistas interesados en las narraciones. Hay quienes sostienen que las narraciones tienen el potencial de transmitir la verdad; este enfoque considera la narración como conducida por hechos. Otros consideran que las narraciones no reflejan, sino que construyen la realidad, sostiene que la narración es una organización del hecho o, inclusive, una producción del hecho. De esta forma, la mayoría de estudiosos hacen hincapié en las posibilidades de transmitir la verdad que tiene la narración.

Así pues, las narraciones, más que reflejar, crean el sentido de "lo que es verdad". Esto es por las formas de narración existentes que cuentan la verdad como un acontecimiento inteligible.

La estructuración de las exposiciones narrativas

Las narraciones bien formadas tienen propiedades, las cuales están situadas cultural e históricamente. La estructura propiamente dicha de la narración antecede a los acontecimientos sobre los que "se dice la verdad"; si la narración no consigue aproximarse a las formas convencionales, el contar se convierte en un absurdo; por el contrario, ir más allá de las convenciones es comprometerse en un cuento insensato. Consecuentemente, "...en lugar de ser dirigido por los hechos, e] contar la verdad es ampliamente gobernado por una preestructura de convenciones narrativas." (IBRD: 236)

Para identificar las características de la narración bien formada ha habido muchos intentos desde varios ámbitos (teoría literaria, semiótica, historiografía, ciencias sociales). La propuesta de Gergen tienen su base en varios de estos ámbitos, aunque excluye algunos aspectos, también añade los elementos necesarios para comprender por qué razón los relatos poseen un sentido de la dirección y el drama. Los criterios que indica son considerados por el autor como primordiales en la construcción de una narración inteligible.

- **Establecer un punto final apreciado.** Para que un relato sea apreciable debe establecer una meta, un acontecimiento a explicar, o un estado que alcanzar o evitar. La exigencia de esta meta o de un punto final apreciado introduce un relevante componente cultural. "Sólo dentro de una perspectiva cultural se pueden hacer inteligibles los acontecimientos valorados." (Ibíd.:237)
- **Seleccionar los acontecimientos relevantes para el punto final.** Después de establecer la meta o el punto final, se puede apreciar que éste dicta en mayor o menor medida los tipos de acontecimientos que pueden incorporarse en la exposición. La narración debe tener consecuencias ontológicas, se debe incluir sólo la que es relevante para la conclusión del relato.
- **La ordenación de los acontecimientos.** Después de establecido el punto final y seleccionados los acontecimientos, éstos se disponen de una forma ordenada. La base que existe para este orden puede cambiar con la historia. "La convención más ampliamente utilizada es tal vez la de una secuencia lineal de carácter temporal."(Ibíd.:238) Esta ordenación lineal de carácter temporal emplea un sistema coherente de signos, sus rasgos no son exigidos por el mundo tal como es.
- **La estabilidad de la identidad.** La narración bien formada no tolera personalidades cambiantes; los personajes u objetos del relato deben poseer una identidad continua o coherente a través del tiempo.
- **Vinculaciones causales.** Una buena narración debe proporcionar una explicación del resultado. Se logra la explicación cuando se seleccionan los acontecimientos que están vinculados causalmente.

- **Signos de demarcación.** La mayor parte de relatos bien formados emplean señales para indicar el principio y el final. Estas señales enmarcan una narración por una diversidad de dispositivos regidos por reglas que indican cuándo se va a entrar o llegar al final del mundo relatado.

Por otro lado, la estructura de las autonarraciones en la vida cotidiana no precisan de estar siempre bien formadas, pero en determinadas circunstancias su estructura puede ser determinante.

Variedades de forma narrativa

Podría decirse que tradicionalmente se conocen por Fryel (1957) cuatro formas básicas de narración: la comedia, la novela, la tragedia y la sátira; cada una de ellas enraizada en la experiencia humana con la naturaleza y en la evolución de las estaciones: comedia-primavera, novela-verano, tragedia-otoño y sátira-invierno. Gergen presenta un enfoque basado culturalmente, el cual sugiere que "...existe una infinitud de posibles formas de relato, pero habida cuenta de las exigencias de coordinación social, determinadas modalidades se ven favorecidas, mientras otras no lo son..." (Ibíd.:242)

Todas las tramas pueden convertirse en una forma lineal en términos de sus cambios evaluativos a lo largo del tiempo. Esto permite aislar tres formas rudimentarias de narración:

- **Narración de estabilidad.** Es una narración que vincula los acontecimientos de tal modo que la trayectoria del individuo permanece inalterada en relación a una meta o resultado.
- **Narración progresiva.** Vincula entre sí acontecimientos de tal forma que el movimiento a lo largo de la dimensión del tiempo sea incremental.
- **Narración regresiva.** En contraste con la anterior, el movimiento es decreciente.

Estas tres formas narrativas pueden considerarse como bases rudimentarias para otras variantes más complejas, tales como la narración trágica, la comedia-novela, el mito del "¡Y vivieron felices!" y la epopeya.

La forma narrativa y la generación del drama.

Uno de los elementos que cristalizan la identidad es precisamente el drama, contenido en mayor o menor grado en la vida del individuo. Los momentos dramáticos proporcionan el sentido agudo del yo.

El dramatismo se presenta en un acontecimiento, pero no es dramático por sí mismo con independencia de su contexto, necesita de éste para poder existir en cuanto tal. "La capacidad que tiene un acontecimiento para producir un sentido del drama es ampliamente una función del lugar que ocupa en el interior de la narración: es la relación entre acontecimientos y no los acontecimientos en sí mismos." (Ibíd.:245)

Para mantener la inteligibilidad en la cultura, el relato que se cuenta sobre sí mismo debe emplear las reglas comúnmente aceptadas. Diversos analistas a lo largo de la historia han planteado que determinadas formas de relato se emplean con mayor facilidad que otras; de esta manera, las formas de narración también pueden ser limitadas. Es por ello que un individuo no está libre para tener simplemente una forma cualquiera de historia personal. "Las convenciones narrativas no rigen, por consiguiente, la identidad, sino que inducen determinadas acciones y desalientan otras." (Ibíd.:248) A pesar de esto, las narraciones no son el producto de la vida misma, sino construcciones de vida.

Micro, macro y la multiplicidad en la narración.

La participación común que tiene el individuo en la cultura, evidencia una amplia variedad de formas ya analizadas, desde lo rudimentario hasta lo complejo. De la misma forma, participa en una variedad de relaciones con el potencial de utilizar cualquiera de

estas formas. La socialización equipa al individuo para interpretar su vida, pues también puede desarrollar la capacidad de ver su vida dentro de cualquiera de las formas básicas de narración que proponía Frye (1957): como una comedia, tragedia o una epopeya. En la capacidad de narración del individuo, según Gergen, de construir y reconstruir su autonarración, será capaz en mayor medida en sus relaciones efectivas.

Además de que una colectividad participa en las relaciones sociales con una variedad de narraciones, existen parámetros temporales necesarios en cuyo seno se construye una narración personal, sean de amplios periodos de tiempo o de breve duración.

"Podemos hacer uso de los términos 'macro' y 'micro' para referir los fines hipotéticos o idealizados del continuo temporal. Las macronarraciones se refieren a exposiciones en las que los acontecimientos abarcan amplios periodos de tiempo, mientras que las micro narraciones refieren acontecimientos de corta duración." (Ibíd.:251)

Como ya ha quedado de manifiesto, el ser humano posee gran capacidad para relatar acontecimientos desde diferentes perspectivas temporales, por ello, es posible que una narración pueda anidar dentro de otra y, así, el individuo puede dar cuenta de sí mismo como portador de una amplia historia cultural.

En lo que se refiere a la multiplicidad narrativa, es importante desde el punto de vista construccionista por sus consecuencias sociales; se ve favorecida por la variedad de relaciones en las que están inmersos los individuos, así como las diferentes demandas de contextos relacionales diversos. Así, "...las construcciones narrativas son herramientas esencialmente lingüísticas con importantes funciones sociales. Dominar diversas formas de narración intensifica la capacidad propia para su conexión." (Ibíd.:253)

El engarzado de identidades

Las identidades narradas en el seno de una cultura se entretajan, según Gergen, de tres diferentes modos.

- **La autonarración y la comunidad moral.** Las autonarraciones están inmersas en procesos de intercambio efectivo donde interviene la apreciación social. Otros significantes pueden valorar las acciones y resultados de las narraciones como coherentes o contradictorias, según lo contado. Si las acciones entran en conflicto con estas exposiciones, se duda de su validez y el resultado que se puede obtener es la censura social. "la autonarración no es simplemente un derivado de encuentros pasados...una vez utilizada, establece las bases para el ser moral dentro de la comunidad. Establece la reputación y es la comunidad la que forma el núcleo de la tradición moral."(Ibíd.:256)
- **La negociación interminable.** Las narraciones generan expectativas, y es conveniente cuestionarse si las acciones están a la altura de las expectativas. Para sostener la identidad, se requiere la intervención de una fructífera negociación, es decir, mantener la identidad es un desafío interminable. Los incidentes que se tejen en una narración son las acciones del protagonista, y también de otros. El gran número de situaciones, las acciones de los otros significantes contribuyen decisivamente a los acontecimientos que están vinculados en la secuencia narrativa. "...las acciones de los demás se convierten en parte integrante de la inteligibilidad narrativa...las construcciones del yo requieren de todo un reparto de participaciones de apoyo." (Ibíd.:257)
- **Las identidades recíprocas.** El depender de los demás sitúa al actor en una posición de interdependencia precaria de narraciones construidas, por ello, un aspecto importante de la vida social es la red de identidades en relación de reciprocidad.

"Dado que la identidad de uno puede mantenerse sólo durante el espacio de tiempo que los otros interpretan su propio papel de apoyo...el momento en el que cualquier participante escoge faltar a su palabra, de hecho amenaza a todo el abanico de construcciones interdependientes." (Ibíd.:258)

1.4 La construcción discursiva de la realidad.

En este capítulo se pretende analizar la forma en que se construyen los artefactos discursivos del ser humano, para ello es conveniente apoyarse en las aportaciones de Jonathan Potter (1998), ya que presenta un análisis de la forma en que se representa la realidad, y que es precisamente a través de diferentes líneas del construccionismo. Una de estas líneas es precisamente la examinación de la obra "La construcción social de la realidad" de Berger y Luckmann (1968), cuyo análisis se ha realizado en los capítulos anteriores de este trabajo.

La construcción lingüística es otra de las líneas que examina el autor, resaltando la aportación de Salir y Whorf (1956) acerca de que en este tipo de construccionismo, el lenguaje construye la percepción que las personas tienen del mundo.

Hace referencia además al lingüista George Grace (1987), quien propuso tres etapas distintas para la construcción lingüística de la realidad.

- **Primera etapa.** Especificación de un "suceso conceptual". Es decir, se puede especificar una variedad de sucesos posibles a través de los componentes de cada lenguaje.
- **Segunda etapa.** La inserción del llamado "suceso conceptual" en un discurso.
- **Tercera etapa.** Modalización. El suceso puede concebirse como algo que se afirma, se niega, etc.

El modelo de Grace es importante en el sentido de que es un intento de caracterizar de forma explícita lo que podría intervenir en el proceso de construcción.

"En general, puede ser más simple decir que el habla implica la categorización de personas, objetos y procesos, que tiende a ocurrir en secuencias de interacción y que se emplean para realizar acciones. Separar estas cosas como etapas discretas y secuenciales produce más confusión que claridad." (Potter, Jonathan, 1998:134)

La construcción en el postestructuralismo y en el análisis conversacional.

Antes de proporcionar una explicación para el proceso de construcción de hechos, Potter hace una aclaración en cuanto a las presuposiciones básicas del postestructuralismo y el análisis conversacional.

Acepta algunos aspectos del postestructuralismo, tal como el abordar la construcción de hechos que adoptan la naturaleza de formas realistas de representación. Se centra en cómo los discursos o códigos interpretativos llegan a la producción de descripciones que parecen tener solidez y ser evidentes. Pero los postestructuralistas no han prestado mucha atención a la cuestión de cómo surten efecto estos códigos, es decir, por qué el empleo de un código particular hace que un texto parezca más verdadero.

En el caso de los analistas conversacionales, se destaca que "...tratan la construcción de la realidad como algo que tiene que lograrse utilizando ciertos mecanismos o técnicas." (Ibíd.:135) Estos mecanismos pueden no ser suficientes para la construcción de un suceso que se trate como real o factual, ya que éstos se desarrollan utilizando un conjunto de técnicas y mecanismos retóricos que pueden utilizarse en contextos específicos. La limitante es que estas técnicas no pueden garantizar que la versión de una acción se considere factual.

El análisis conversacional encuentra su plena expresión cuando se aplica a los detalles específicos de descripciones y materiales no textuales, lo que no sucede con la explicación postestructuralista, ya que no puede abrir el campo de investigación de la construcción de hechos al hacer sólo afirmaciones generales sobre la familiaridad y las formas de comprensión que han llegado a ser habituales.

Finalmente, Potter plantea un modelo general, adicionando estos tipos diferentes de construcción. Hace una analogía entre los materiales necesarios para la construcción de un edificio y la construcción de hechos. Las discusiones y los códigos postestructuralistas

serían como piezas prefabricadas de paredes y techos; los mecanismos y procedimientos, los pernos y el cemento que mantienen unida la estructura; finalmente, la examinación con detalle de ladrillos y piezas prefabricadas constituye el análisis conversacional para la construcción de hechos.

La limitante que plantea Potter en su modelo es que trata las partes como sólidas antes de la edificación.

"Lo que realmente necesitamos imaginar es que los ladrillos son blandos y de perfil impreciso y sólo adquieren su forma cuando los colocamos en su sitio. Y las piezas prefabricadas también deben ser algo incipientes, estableciéndose su solidez a medida que se van ensamblando. Todo existe en un estado borroso y fluido hasta que cristaliza en unos textos o en unas interacciones particulares." (Ibid.:136)

Discurso, accesorios mentales y retórica.

Para la comprensión de los hechos y las descripciones se deben analizar primeramente tres temas o problemas fundamentales.

El *anticognitivismo* se refleja en una gama de líneas generales críticas con el cognitivismo, estimuladas por la filosofía de Wittgenstein o por la etnometodología. Resaltan aquí tres problemas:

- La noción de las representaciones como entidades mentales internas. Las representaciones internas se infieren a partir de prácticas figurativas, y las representaciones internas se utilizan a su vez dentro de una circularidad para explicar estas prácticas figurativas. "La sencillez de la noción de representación mental se disuelve cuando se examina con detalle, especialmente en el contexto de una interacción real que implica representaciones y descripciones." (Ibid.: 13 7)
- Las representaciones se separan de las prácticas en las que se utilizan y se empiezan a concebir como entidades estáticas que las personas llevan

consigo. En función de la metáfora empleada de la construcción, el interés se centrará en las descripciones y las representaciones a medida que se construyen en el curso de una interacción.

- La cognición suele ser el tema de la descripción. Diariamente la gente dedica mucho tiempo para hablar de su "vida interior".

El enfoque de la construcción de hechos que se va a desarrollar, va a estar centrado en la construcción de las descripciones del mundo de la cognición como en las descripciones del mundo de las acciones y los sucesos.

Centrarse en el *discurso* es hacerlo en el habla y en los textos como partes de prácticas sociales. Una de las razones que hacen que centrarse en el discurso sea apropiado para la construcción de hechos es la forma de abordar el discurso, ya que se ocupará de cómo se establece como literal y objetivo un relato y para qué cometidos se utiliza.

"Esto implicará atender a lo que con frecuencia se consideran (meros) detalles de la interacción: vacilaciones, correcciones, repeticiones y los énfasis estos detalles son impollantes para la interacción y son virtualmente imposibles de capturar adecuadamente por un observador etnográfico." (Ibíd.:139)

Otra ventaja de centrarse en el discurso es la posición ventajosa en que se pone al lector de una investigación si se presenta la transcripción de un discurso en vez de un conjunto de formulaciones en forma de notas.

Retórica

Tradicionalmente se ha entendido a la retórica como una intención del lenguaje de persuasión a través de diferentes argumentos. La forma en que Potter propone tratar la retórica es "...como un aspecto de la relación antagónica entre versiones: cómo se contrapone una descripción a otra descripción alternativa, y cómo se organiza, al mismo tiempo, para resistirse a una oposición." (Ibíd.: 142) Esta concepción se complementa con el argumento de Billing (1987) en cuanto a las actitudes de las personas, es decir, que éstas

deberían verse como posturas públicas que son inseparables de la controversia del momento. De esta manera, si un individuo asume una postura respecto de una opinión, en el momento está criticando la contraria.

Los relatos factuales son susceptibles de utilizar el argumento anterior, ya que el analista retórico también debe analizar cómo es que las construcciones de lo real se tornan convincentes. A su vez, es necesario resaltar que cuando se analicen estas construcciones de lo real es que pueden enfrentarse a una gama de descripciones alternativas o, como lo llama Lyotard (1984) a una guerra retórica.

Al adoptar la metáfora de la guerra retórica, Potter establece que, al igual que en una guerra se utiliza armamento defensivo y ofensivo, la argumentación aplicada a los relatos factuales puede servir para ambos propósitos. "... una descripción funciona como retórica ofensiva en la medida en que socave descripciones alternativas,...una descripción puede representar una retórica defensiva dependiendo de su capacidad para resistir menoscabos o socavaciones." (Ibíd.: 141)

Como consecuencia del carácter defensivo y ofensivo de la retórica, es necesario examinar, por un lado, los procedimientos con los que se construyen versiones factuales y, por otro, aquellos procedimientos con los que se socavan estas versiones. Para ello adoptan dos tipos de discurso, los cuales se denominan discurso dosificador y discurso ironizador. El primero "...construye versiones del mundo como si éste fuera algo sólido y factual." Mientras que el segundo "... se dedica a socavar versiones." (Ibíd.:141)

En lo que se refiere al discurso descriptivo y factual, Potter presenta un plan para su comprensión:

"El argumento básico será que los relatos factuales tienen una orientación doble. Tienen una orientación hacia la acción y una orientación epistemológica. Por un lado, una descripción se orienta hacia la acción, es decir, se utiliza para realizar una acción y se puede analizar para ver cómo se construye para que realice esa acción. Por otro lado, las descripciones construyen su propio estatus de versión factual: su principal interés es producir descripciones que se traten como meras descripciones. ..." (Ibíd.:142)

Para este plan, Potter resalta que en el discurso descriptivo la orientación epistemológica es una construcción y no algo que pueden poseer o no.

La orientación de las descripciones hacia la acción

Las personas utilizan descripciones, ya sea para llevar a cabo acciones o para que estas descripciones formen parte de las acciones. Constantemente se expresan frases o diálogos que conllevan un mensaje intrínseco, estas frases no formulan una petición explícita y, sin embargo, es aprehendido como tal por los otros significantes. En su obra *Haciendo cosas con las palabras*, Austin (1962) llama a estas frases *actos de habla*, las cuales se denominan como unidades funcionales mínimas en la comunicación.

En cuanto al carácter de **conveniencia** de las descripciones, Edwards y Potter (1992) lo describen como "...cualquier cosa que una persona (o un grupo) diga o haga se puede socavar presentándola como un producto de su conveniencia e interés." (Ibíd.: 144) Cabe destacar que en el plano individual es menos complejo identificar los intereses o conveniencias de las personas, lo que no sucede en el plano colectivo, tales como grupos sociales o naciones, donde la relación entre los discursos descriptivos y las acciones entrañan una complejidad mucho mayor.

Para producir las descripciones que llevan a cabo acciones particulares, existe toda una gama de posibilidades, sin embargo, como producto de su análisis se hacen consideraciones generales, tales como la categorización y la presentación, "...en la categorización, una descripción formula algún suceso u objeto como algo; lo constituye como una cosa que tiene cualidades específicas. ..Otro papel común de las descripciones es presentar alguna acción como rutinaria o... excepcional."(Ibíd.: 146}

La orientación epistemológica de las descripciones

Las versiones factuales son susceptibles de socavar en su exactitud mediante diferentes mecanismos, pero también existe su contraparte que son los mecanismos contrarios a los anteriores, empleados para la construcción de una descripción como si fuera un relato factual. "El proceso de construcción de hechos intenta cosificar las descripciones para que parezcan sólidas y literales. El proceso opuesto de destrucción intenta ironizar las descripciones para que parezcan parciales, interesadas o defectuosas en algún sentido." (Ibíd.:147}

Dentro del estudio de la descripción de hechos hay varios puntos importantes a considerar. En primer término, la *gestión de intereses* implica el método de socavación basado en imputar intereses en el dilema de la conveniencia; éste es un problema potencial para quienes deseen establecer la factualidad de un relato, y al mismo tiempo, es un recurso para quienes deseen socavar esta factualidad.

Contrario a lo anterior, se encuentra la *acreditación de categorías*. Determinadas categorías de actores son acreditadas para ciertos conocimientos. Los informes y las descripciones de estos actores reciben un tratamiento especial, tal como un médico, un abogado, un funcionario, etc. Este tipo de actores poseen los conocimientos que los categorizar en los contextos sociales.

Otros actores de relevancia con una categorización especial son los científicos, quienes están acostumbrados aun lenguaje formal, muy diferente del cotidiano. Este lenguaje formal, o también conocido como discurso científico, recurre a "repertorios interpretativos" cuando describen su trabajo o cuando construyen versiones de su mundo, Gilber y Mulkey (1984}, con su concepto de "repertorio empirista" explican que "...es el repertorio que predomina cuando los científicos describen su propio trabajo y los trabajos que consideran verdaderos." (Ibíd.: 15 1)

Esta descripción por parte de los científicos suele entrañar ciertas dificultades, tales como las que enfrentó Stephen Hawking quien, al escribir su libro *Breve historia del tiempo*, tuvo la necesidad de elaborar descripciones más explícitas, accesibles a los individuos de las esferas sociales poco privilegiadas en el acceso a la información.

El *detalle* en la narración también es un elemento fundamental para elaborar la factualidad de un relato; las descripciones detalladas proporcionan características gráficas y creíbles, presentando al hablante como *testigo adecuado*, dando una estructura narrativa al relato.

Intereses y acreditaciones de categorías

El análisis principal que se hace en este apartado es en torno a la forma en que se recurre a la gestión de conveniencias o intereses para socavar afirmaciones y relatos, para lo cual es importante tomar en cuenta tres advertencias que hace Potter para profundizar en ello.

Primero, es necesario explicitar que lo que se pretende en su obra es ver cómo las personas manejan y comprenden las descripciones y su factualidad, es decir, cómo ellas mismas socavan descripciones invocando intereses y cómo diseñan descripciones que también contribuyen a esta socavación. Segundo, es necesario hacer referencia a la forma en que se construye el agente, sea hablante o escritor, no sólo como personas individuales, sino también como diversos tipos de colectividades. Tercero, es necesario tomar en cuenta que Potter expresa con franqueza que existe limitación al hablar de la conveniencia, la acreditación y el posicionamiento (que también se analizará en este apartado) de Goffmann (1981). Resalta, en cambio, que se debe retomar la importancia de estos elementos en la construcción de la factualidad y la importancia de algunos de los procedimientos básicos para recurrir a ellos con el fin de construir o destruir versiones factuales.

➤ **Conveniencia e interés.**

Potter se refiere a los términos *conveniencia e interés* para sugerir que quien hace la descripción, persona o institución, tiene algo que ganar o que perder. La persona o la colectividad. .."Tienen un interés en algún curso de acciones con que se relaciona la descripción, o entran en juego consideraciones temporales, económicas o de poder." (Ibíd.:162) Ahora bien, no se va a profundizar en la forma en que las personas construyen estas descripciones, sino en cómo se *resisten* estas descripciones. Hay una gran variedad de enfoques para aniquilar o minimizar esta resistencia o socavación, Potter se centra en los que hacen referencia explícita a los intereses.

Uno de estos enfoques es la llamada *vacuna contra las conveniencias*, la cual consiste en descripciones construidas para anular imputaciones de conveniencias o intereses, "...la vacunación contra las conveniencias trabaja para desarrollar la credibilidad o la factualidad de la descripción, anulando la función de socavación de la atribución de conveniencias." (Ibíd.: 166)

Dentro de la tradición de la *cognición social* se aborda el cómo conduce el proceso de atribución a cambios de actitud. (Existe una diferencia si se compara con el enfoque de la construcción de hechos. En el caso del enfoque de la "cognición social", la atribución es para Wood y Eagly (1981) un proceso que es dirigido por la percepción del mundo, ya su vez, el mundo está poblado por entidades. El argumento en la construcción de hechos es que...

"...estas cosas se construyen y se reelaboran durante la interacción. Las personas se construyen a sí mismas como poseedoras de unas expectativas o unos puntos de vista particulares, y lo hacen según sus necesidades y de una forma que se adapte estrechamente a la interacción del momento." (Ibíd.: 167)

Además de la vacuna contra las conveniencias, otro enfoque común es la *confesión*, el cual, a primera vista suele parecer como un acto de suma flexibilidad, de ceder terreno. Sin embargo, si en su momento las consideraciones acerca de las conveniencias son

ineludibles, lo mejor puede ser confesarlas. Este acto puede desarmar al objetar porque el autor se proyecta como alguien que puede distanciarse de sus intereses y, además es muy consciente de la potencial capacidad distorsionada de éstos; esta puede ser una maniobra más eficaz que la de dejar que el objetor haga la socavación por cuenta propia.

➤ **Acreditación de categorías**

En líneas anteriores se ha analizado la acreditación de categorías, es decir, la idea de que ciertas categorías de personas, en determinados contextos, se tratan como expertos, con quienes se pasa por alto el preguntar cómo sabe algo, porque la simple pertenencia a dicha categoría se considera suficiente para justificar el conocimiento que plantea de un ámbito específico.

Uno de los sujetos a quien se acredita cierta categorización en la vida social tiene que ver con el elemento humanista de amistad, aunado a ello, el mito urbano que menciona Potter. El amigo es un sujeto que posee cierta caracterización y también una categoría que puede tener ciertas implicaciones epistemológicas. Pero la construcción denominada "el amigo de un amigo" implica que el sujeto que construye la descripción, no es en sí responsable de la factualidad de su relato, puesto que lo presenta como lo hicieron con él; su descripción puede equilibrarse entre lo verosímil y la incredulidad" y es susceptible de ser socavado con facilidad al plantear una serie de preguntas detalladas.

Otra categoría en esta acreditación es la denominada "líderes de la comunidad", que son individuos que prácticamente conocen sus comunidades. Esta categoría "...combina una acreditación de conocimientos sólida con unos criterios de incumbencia débiles o, por lo menos, unos criterios de incumbencia difíciles de aplicar por personas ajenas." (Ibíd.: 176)

La construcción de acreditaciones también puede llevarse a cabo en otros ámbitos. La televisión, en primer lugar, categoriza en sus programas a individuos que desarrollan ciertas actividades o en función de su campo profesional. Lo paradójico que puede haber en algunos casos, es que los mismos productores de los programas construyen

acreditaciones de acuerdo a las exigencias de controversia de los programas; pero si un entrevistado las utiliza en su descripción, puede dudarse acerca de su pertenencia o su especialidad por el solo hecho de utilizar "términos televisivos".

"Este es un tipo de elaboración diferente..., pero el efecto es el mismo: construir la factualidad de una versión controlando la categorización del informador y, al mismo tiempo, controlando la responsabilidad de los realizadores del programa demostrando que han entrevistado a las personas adecuadas." (Ibíd.: 179)

En segundo lugar, la acreditación en las investigaciones de campo, los etnógrafos por ejemplo, construyen versiones de sí mismos y de sus informadores; Atkinson (1990) destaca la idea de que existen ciertos tipos de descripción estándar que se emplean para elaborar la acreditación de diversas categorías. Por ello, tanto en televisión como en la investigación de campo, es importante estar atentos a las acreditaciones epistemológicas de las categorías que emplean.

Finalmente, las personas también suelen formular y resistir inferencias acerca de la disponibilidad de conveniencias y las acreditaciones; esto suele ser de forma poco a nada explícita, tal como en forma de relato paranormal, los cuales poseen dificultades para identificar y socavar. Wooffitt (1992) observó que cuando las personas presentaban su relato, estaban atentas a dos aspectos: "Por un lado, tenían que demostrar la naturaleza factual de su experiencia paranormal (...) Por otra parte, tenían que demostrar que eran personas cuerdas, racionales y normales." (Ibíd.: 181)

Posicionamiento, neutralidad y alienamiento

El posicionamiento y la neutralidad se pueden entender como parte de la cuestión más general del alienamiento, o bien de la medida en que los hablantes presentan un relato factual como propia o que se distancian de él. El concepto de posicionamiento, que hace referencia a los diferentes roles participantes que pueden adoptar las personas en una conversación, fue desarrollada por Irving Goffman (1981), quien básicamente distingue tres roles para la producción del discurso y varios roles diferentes para su recepción, "...para un

fragmento particular de un discurso puede ser necesario distinguir el director, cuya postura intenta representar el discurso; el autor, que es quien elabora el guión y el animador, que es quien dice las palabras." (Ibíd.: 184)

Las entrevistas en televisión es uno de los contextos donde se explota la distinción mencionada, los analistas conversacionales se plantean cómo es que se consigue una apariencia de neutralidad en la práctica de los programas informativos modernos, donde es complicado producir una televisión bien hecha sin entrar en conflicto con la parcialidad. Steven Clayman (1992) menciona que esa neutralidad se consigue con los cambios de posicionamiento cuando el que entrevista enfrenta al entrevistado con una descripción contraria de algún suceso, presentándola como una cita de un hablante determinado.

Por lo regular, los cambios de posicionamiento aparecen cuando las afirmaciones factuales del entrevistador se hacen más polémicas, buscando entonces la neutralidad con este cambio de posicionamiento. En sí mismas, las posiciones no están necesariamente relacionadas con el aumento o la disminución de la factualidad, sino que suelen ser un recurso para la construcción de versiones factuales.

Construcción de exterioridades

En este apartado se analizarán los procedimientos que, en gran parte, apartan la atención de la naturaleza o identidad del productor de descripciones factuales. Son procedimientos diseñados para proporcionar una cualidad denominada exterioridad, es decir, se construyen las descripciones como si fueran independientes del agente que las produce.

Discurso empirista

El discurso empirista es un mecanismo utilizado para construir la "exterioridad" de los fenómenos científicos. La noción de discurso empirista procede de Gilbert y Mulkay (1984) como resultado de estudiar el discurso de un grupo de bioquímicos. La razón por la

que estos autores denominaron discurso empirista a este tipo de construcción de hechos, es porque muchas de sus características son típicas del empirismo tradicional. Gilbert y Mulkay no se interesaron en proporcionar el relato de cómo es realmente la ciencia, sino la manera en que los científicos construían explicaciones sobre la elección de una teoría, pero sobre todo, en las variaciones entre estos relatos, en otras palabras "...su interés se centró en cómo se construían estos relatos y cómo se utilizaban para gestionar tareas interactivas específicas." (Ibíd.: 195)

Gilbert y Mulkay realizaron entrevistas informales a científicos que ya tenían publicaciones formales de sus investigaciones; encontraron diferencias notorias de las versiones en estos dos contextos, deduciendo que los científicos emplearon dos vocabularios que contrastaban entre sí: el repertorio formal y el *repertorio empirista*.

"Gilbert y Mulkay propusieron que los artículos científicos poseen un conjunto coherente y distintivo de características retóricas y lingüísticas...El repertorio empirista permite hacer una descripción de las acciones y las creencias de los científicos que minimizan la implicación del científico en la construcción e interpretación de lo que estudia...se convierten en actores retóricamente vivos que pueden sugerir, indicar, mostrar e implicar."
(Ibíd.: 196, 197)

Las características retóricas y Lingüísticas a que se alude en esta cita se agrupan de una forma general en la impersonalidad gramatical (no se hace mención explícita de los autores), la primacía de los datos (tanto en el sentido lógico como cronológico) y la supeditación a reglas procedimentales universales.

Pero el discurso empirista no tiene muy difundida la característica de impersonalidad en las entrevistas realizadas por Gilbert y Mulkay. También en las entrevistas publicadas es extraño encontrar esta característica, ya que suele ser extraño que se utilice cuando el hablante está físicamente presente, sin embargo, también se presentan en alguna modalidad en la relación cara a cara (Por Ej. "uno no está acostumbrado a leer").

Las construcciones de impersonalidad pueden llevarse a cabo en forma empírica con tipos de consideraciones pragmáticas, dando pie a una construcción empirista: "se consideró que". Existe una similitud entre los programas informativos y los artículos científicos. "De la misma manera que en la ciencia los datos reciben su significado de teorías, los 'sucesos' de los programas informativos reciben significado interpretándolos en el marco de otros sucesos e incorporándolos a narraciones." (Ibíd.:200)

En un programa informativo, las descripciones recurren a una construcción empírica, evitando las adscripciones a un agente o a un colectivo, dejando la afirmación flotando en el aire ("se cree que", "se piensa que", "se considera que", etc.)

Las construcciones impersonales también desempeñan el rol de evitar las cuestiones relacionadas con el estatus de las afirmaciones hechas por las agencias normativas, esto porque su retórica acentúa la neutralidad en la información y la necesidad de informar al mismo tiempo, siendo muy común el escuchar de estas agencias que tienen el interés de informar, incluyendo hechos, creencias y opiniones de los otros, sin abrigar creencias ni opiniones propias.

Otro aspecto importante del repertorio empirista es el que se refiere a la atribución de la agencia a los datos experimentales, sobre todo con la expresión "los hechos demuestran que...", utilizado con frecuencia en momentos polémicos, cuando el hablante se encuentra en una posición minoritaria o débil. "...el repertorio empirista se puede considerar como un conjunto de recursos a los que recurrir cuando se exteriorizan hechos despojando de la agencia a los constructores de estos hechos y adjudicándola a los hechos mismos." (Ibíd.:204) Además de ello, Potter considera que estas construcciones tienen usos discretos con la construcción de hechos que implican justificación y responsabilidad.

Consenso y corroboración

Potter aborda también otros mecanismos exteriorizadores, los cuales tienen relación entre sí. El primero de ellos, el *consenso*, implica la sanción de testigos fiables para

transformar una descripción en un hecho; el consenso en los informes proporciona una corroboración de la factualidad de una versión. Sin embargo, su limitante es que, o pueden inventarse las personas una historia entre ellas o, como algo improbable, que al interactuar unos con otros alcancen una comprensión común, pero errónea. Por ello, lo ideal sería contar con personas "*testigos*" de un evento, pero que no se hayan comunicado entre sí para no contaminar la información, de esta manera, se da lugar a la elaboración de la *corroboración*.

Otro elemento para el establecimiento de la factualidad de algunas descripciones, es lo que Wooffitt denomina *expresión activa*, la cual consiste en incorporar fragmentos de estos discursos a los relatos de sucesos (recordemos que Wooffitt realizó estudios sobre relatos de lo paranormal) excepcionales. Una característica fundamental de las expresiones activas es que se hacen en plural ("Ellos dijeron...") con la intención implícita de dar a conocer que la afirmación no la hace un individuo, sino una colectividad, haciendo que sea más fácil oírlo como el informe de una experiencia general. Su limitación es que esta expresión en plural no explicita la cantidad de personas que emitió el fragmento, no se sabe si fueron dos o más de dos. ..¡O tal vez ninguno! "Si bien el relato hace que estas inferencias estén disponibles, éstas no se afirman explícitamente y, en consecuencia, se pueden negar." (Ibíd.:202)

Detalle y narración

Al abordar este apartado, el propósito de Potter es contrastar las descripciones que reseñan procesos y categorías generales con las descripciones que hacen referencia a los *detalles* con la misma óptica del observador. La noción "detalle" retornada es la concebida como "pormenores de una cosa o un suceso" de diferentes relatos, identificados como referencias específicas.

Otro concepto que se retorna como apoyo para el análisis de la construcción de hechos de este tipo, es un recurso conocido como *enfoque*, el cual se concibe en función del punto de vista que presenta una narración, sea interno o externo. Externo porque en la

narración "...el narrador contempla escenas pero no tiene acceso a los sentimientos o pensamientos de cada uno de los personajes." Por el contrario, el enfoque interno "...es un estilo narrativo que presenta lo que ocurre desde lo que vagamente se podría denominar el campo perceptivo de un participante concreto." (Ibíd.:210, 211)

Si el lector de esta narración ha dirigido su atención gracias al enfoque de un personaje, además de tender a aceptar el punto de vista de éste puede acreditarle cierta categoría: la de *testigo* de un suceso.

Así como ocurre con otras acreditaciones de categorías, existe la forma de construir y socavar la categoría de testigo. Una forma de construirla es proporcionando descripciones gráficas y vívidas, derivadas de un examen cuidadoso de una escena, con características complicadas de inventar por su especificidad. Otra forma consiste en acreditar el acceso a la escena presenciada; este acceso otorga autoridad a la presencia del testigo y alinea al lector u oyente con la narración del testigo, la cual proporciona un informe de la escena tal como ha sido percibida. "Proporciona detalles observados o escuchados y permite que el receptor de la descripción realice inferencias. El papel de juzgar y evaluar parece traspasarse al receptor. ; .De esta manera, la categoría de testigo actúa como un mecanismo de exteriorización." (Ibíd.:212.)

También puede ser socavada la acreditación de testigo de varias formas:

- a) a través de una característica crucial de los detalles: se pueden examinar en busca de contradicciones y confusiones (desenmascarar detalles) o se pueden reelaborar en un tipo de narración totalmente diferente.
- b) A través de una combinación de detalles narrativos y ridículos.
- c) A través de formulaciones globales o vagas. Estas formulaciones no se insertan al azar en las conversaciones y tienden a aflorar en momentos concretos (Por Ej. "estar entre la espada y la pared").

La narración se utiliza en toda una gama de sentidos, además de que existen importantes líneas de trabajo relacionadas con la construcción de hechos, como el caso del historiador Hayden White (1978) quien argumenta que historia no es recopilar hechos sobre el pasado, sino que "...es una combinación de descubrir hechos y producir narraciones que dan sentido a esos hechos. Consiste en producir coherencia además de correspondencia." (Ibíd.:216)

La narración tiene una relevancia fundamental en la construcción de hechos. La descripción de un hecho es prácticamente una construcción narrativa, un conjunto acumulado y organizado de descripciones desde un punto de vista específico. "'Narración' se debería concebir como una categoría más bien vaga y preliminar que recopila con eficacia una gama de fenómenos discursivos dispares pero importantes." (Ibíd.:221)

La evolución de los estudios sobre profesiones

En este apartado se pretende analizar la propuesta de un paradigma para el estudio de las profesiones. Ello permitirá, siguiendo con la lógica del trabajo, abordar la forma que se constituyen las identidades profesionales en particular. Gyarmatti (1978) es el autor que presenta dicho paradigma, el cual se fundamenta en la relación entre la estructura del conocimiento y su control organizado, la construcción social de la realidad y el poder político.

Antes de abordar tal análisis es necesario conocer *el estado actual del estudio de las profesiones*, mencionando las orientaciones existentes, sus limitaciones y los aspectos que el autor considera útiles para su propuesta. Son dos las orientaciones principales para el estudio sociológico de las profesiones, por un lado, el enfoque funcionalista y, por otro, el enfoque del conflicto.

La orientación funcionalista postula la existencia de una relación funcional entre las características inherentes de las profesiones y las necesidades de la sociedad; "...supone que las profesiones tienen los rasgos que muestran debido a que éstos son los que mejor

satisfacen las necesidades de la sociedad." (Gyarmatti, Gabriel k. 1978:4) Las limitaciones de este enfoque se centran en el hecho de que estos estudios son preteóricos, ya que no ofrecen ninguna explicación de la existencia del listado de características inherentes a las profesiones; no se aclara si la combinación de dichas características son generalizaciones empíricas, conjunto de normas, etc. Estos rasgos no constituyen una definición clara de las profesiones porque estas características también se encuentran en ocupaciones que carecen de un estatus profesional según los autores del funcionalismo.

Otra crítica a este enfoque hace referencia a la satisfacción de necesidades de la sociedad a través de las profesiones. Para ello, el "mandato" y la "licencia" definen la relación de obligaciones y deberes entre la sociedad y sus profesiones (Hughes, 1959), quedando en la incógnita quién representa a la sociedad ni cuáles son los mecanismos que se utilizan para determinar dichos deberes. Asimismo, tampoco se mencionan los criterios utilizados para establecer el bien de la sociedad a través de las diferentes prácticas y estructuras profesionales.

"Debido a estas deficiencias conceptuales y metodológicas, los estudios de corte funcionalista no son sino una reproducción acrítica de las descripciones que las profesiones hacen de ellas mismas; presentan como una descripción el mito con el cual las profesiones legitiman tanto su posición privilegiada dentro de la división social del trabajo, como las prerrogativas de las que disfrutan." (Ibid.:5)

Por otro lado, el enfoque del conflicto trata de definir y explicar la dinámica de las profesiones a través de las relaciones de poder existentes entre ellas y otros sectores e instituciones de la sociedad. Estas relaciones, al igual que en el enfoque funcionalista, implica el concepto de negociación para explicar las características de las profesiones, pero partiendo de presupuestos diferentes. El enfoque basado en las relaciones de poder coloca como punto central la negociación entre dos colectividades: las profesiones y las elites estratégicas.

La negociación en esta perspectiva no trata en sí de conseguir un hipotético "bien público", sino de conseguir el mayor beneficio posible limitando lo que debe dar a cambio.

Ambos enfoques tienen coincidencia en señalar como los principales componentes la calidad del conocimiento y la orientación de servicio de las profesiones por un lado, y el poder de las elites estratégicas para otorgar a las profesiones algunas prerrogativas.

"La diferencia fundamental descansa en que el funcionalismo acepta, a priori, como un hecho, tanto la naturaleza especial del conocimiento profesional, como su orientación de servicio...Mientras, en el enfoque del conflicto, se cuestiona la validez de esas supuestas características inherentes de las profesiones." (Ibíd.:6)

El enfoque que presenta mayor avance, según Gyarmatti, es el del conflicto, en el aspecto de que incluye rasgos *empíricamente* verificables, en lugar de aceptar, como en el funcionalismo, rasgos excepcionales que las mismas profesiones se atribuyen. Asimismo, especifica colectividades que participan en el proceso de negociación, motivados por sus propios intereses. Así, además de estas ventajas, la distorsión ideológica inherente al modelo funcional se reduce notablemente.

Para Gyarmatti, existen básicamente tres obstáculos que impiden el progreso de la búsqueda sistemática de respuestas para construir un paradigma que permita desarrollar una teoría de las profesiones. Dichos obstáculos son: la conceptualización del "conocimiento profesional", del poder de las profesiones y de las relaciones entre las profesiones y el sistema de educación superior.

De esta manera, el autor presenta un paradigma sustentado, en primer lugar en la relación entre *la estructura del conocimiento y su control organizado*. El enfoque funcionalista establece que las profesiones se colocan aparte de otras ocupaciones debido a la naturaleza del conocimiento. Desde la perspectiva del enfoque del conflicto las características de las profesiones (a saber, que dicho conocimiento está basado en un cuerpo de teorías abstractas; los largos periodos de especialización para dominarlas, etc.) no constituyen atributos específicos de éstas, por ello, "...la naturaleza supuestamente superior del conocimiento profesional es una imagen artificial que las profesiones han manejado para crear una imagen pública favorable, y que han utilizado como parte de su estrategia para obtener privilegios especiales."(Ibíd.:7)

¿Qué sucede con otras ocupaciones del mismo campo (llamadas también "ocupaciones complementarias") con argumentos tal vez más poderosos? ¿Por qué no los utilizan para obtener beneficios similares? Según Gyarmatti, es difícil entender por qué las elites del poder renuncian a aspectos vitales del control que ejercen sobre las actividades de sectores claves de la sociedad, ante argumentos dudosos de un pequeño número de ocupaciones. Esto puede ser válido si se resalta la naturaleza abstracta de estas profesiones, así como su periodo de entrenamiento; pero desde el punto de vista funcionalista, si son rechazados éstos como rasgos peculiares de las profesiones, su superioridad aparece como infundada. De esta manera "...la naturaleza de la negociación y las bases del poder de las profesiones permanecen sin una explicación. Y sin una explicación de este fenómeno, no puede haber una teoría de las profesiones." (Ibíd.:8)

Gyarmatti sugiere que es necesario concentrarse más en la relación cuantitativa entre el cuerpo de conocimientos que la profesión tiene como colectividad y el cuerpo de conocimientos formales de los miembros de otros grupos ocupacionales del mismo campo, ello más que meramente en los aspectos cualitativos del conocimiento.

De esta manera, al abordar una teoría de las profesiones, debe destacarse la estructuración del conocimiento entre las ocupaciones que conforman un campo específico.

El que algunas ocupaciones obtuvieran el control del total de conocimientos de un campo específico, conlleva un proceso histórico que se relaciona íntimamente con las alianzas que establecieron con el sistema de educación superior, logrando legitimar el conocimiento de la ocupación, como el único válido científicamente y socialmente y, así, asegurar la autoridad de dicha ocupación sobre las "complementarias" del campo.

Con el lógico crecimiento de la complejidad del conocimiento en los campos, las profesiones legitimadas se encontraron ante la necesidad de delegar a las ocupaciones "complementarias" los aspectos desagradables o de menor importancia, dándoles un conocimiento limitado. Tal situación dio pie a una división variable de actividades en un solo campo, aunque siempre con la autorización de las ocupaciones legitimadas, de esta

manera, "...la ocupación que posee el conocimiento total es capaz de asumir la responsabilidad de asegurar exitosamente el funcionamiento eficiente del campo." (Ibíd.:9)

Puede comprenderse así que la responsabilidad a la que se hace referencia es el aspecto principal que se utiliza por las profesiones en su negociación con las elites.

Dentro de esta negociación se plantean prerrogativas que buscan asegurar para las profesiones una posición privilegiada dentro de la economía política del país. Esto se consigue protegiéndose de las fuerzas del mercado, mientras se aseguran que estas mismas fuerzas ejerzan presión sobre sus clientes y las ocupaciones complementarias.

Las profesiones esperan lograr esto adquiriendo tres prerrogativas en sus negociaciones con las elites estratégicas: monopolio, es decir, el derecho exclusivo de ofrecer ciertos servicios a la colectividad; autonomía, o sea, la libertad de autogobernarse sin imposiciones y controles de otras entidades; y la autoridad interna del campo, es decir, la formalización de la posición dominante de las profesiones sobre las ocupaciones complementarias." (Ibidem)

Como resultado de estas prerrogativas se puede apreciar una distancia abismal entre las profesiones y las ocupaciones complementarias, resultando común para una profesión el ingreso desproporcionado del total del campo, haciendo infranqueable la distancia para que la profesión sea el único representante del campo en las negociaciones con las elites estratégicas.

La negociación se realiza a través de mecanismos y una estrategia general seguida por las profesiones; para entenderlo con más acierto se introduce el concepto de *sistema de profesiones*, del cual uno de los componentes son precisamente las profesiones. Para ello se retoman también las prerrogativas básicas mencionadas con anterioridad: el monopolio, la autonomía y la autoridad. Como ya se mencionó, son el resultado de las negociaciones gracias a que poseen el reconocimiento total del campo. Pero el conocimiento por sí solo no puede darles el poder de negociar, sino que además requieren del apoyo de las universidades u otras instancias de educación superior, dando el carácter de científico a

dicho conocimiento, en contraste con el conocimiento popular, que es una serie de combinaciones entre información correcta, supersticiones, falacias, etc.

Posterior a la definición de los conocimientos válidos, los pasos restantes son:

*"La definición de los modelos para las diferentes profesiones y sus ocupaciones complementarias; la estructuración del conocimiento relevante para cada campo..., el diseño de la estructura del currículum y la metodología de la enseñanza de sus contenidos; el establecimiento de los mecanismos de control y certificación del conocimiento relevante, etc...Pero lo que es realmente importante en esta secuencia de procesos, es que...siempre se realizan en una estructura de total interdependencia entre profesiones y universidades."
(Ibíd.: 11)*

Por este aspecto es que Gyarmatti expone la tesis de que los privilegios de autonomía, monopolio y autoridad deben conceptualizarse como características del sistema de profesiones.

El concepto de profesionalización se aborda como uno de los elementos principales que pueden explicar la forma en que las ocupaciones complementarias tratan de reducir la distancia con las legitimadas, y cómo éstas utilizan también la profesionalización para mantener esa distancia. Gyarmatti entiende la profesionalización como "...un conjunto de movimientos estratégicos en el sistema profesional; su propósito es mejorar (o defender) la posición que una ocupación específica mantiene en la estructura de poder del campo."
(Ibíd.:12)

Si una ocupación complementaria se apropia cada vez más del conocimiento total del campo, tiene las posibilidades de iniciar una negociación directa con la elite, sin embargo, las profesiones implementan una contra estrategia, que consiste en seleccionar cantidades adicionales de conocimiento, calificarlo como relevante para el campo e incorporarlo a la preparación formal de sus miembros; de esta forma, se mantiene el abismo que parecía acortarse entre ellas.

Las profesiones y el poder político

Las profesiones no son el único grupo que trata de controlar la actividad del estado, compite con otros grupos por el mismo propósito de imponer y preservar los arreglos institucionales que favorecen sus propias actividades. Gyarmatti considera que "...un paradigma adecuado debe verlas como importantes fuerzas políticas en la estructura de poder de la sociedad." (Ibid.:14)

Para apoyar su tesis, distingue cuatro clases de relaciones entre las profesiones y otros centros de poder. En primer lugar, *la dependencia de las profesiones* corresponde a la situación en la que casi todos los miembros de la elite recurren a los servicios de las profesiones para asegurar la eficiencia del campo al tratar con las necesidades de la elite.

Cuando ocurre que las profesiones adquieren prerrogativas profesionales, empiezan a ofrecer sus propias definiciones, primero, y, eventualmente, desplazan en su totalidad las definiciones procedentes de otros sectores, esto implica una transferencia gradual del poder, fomentada por la legitimación creciente del conocimiento científico.

Ante ello, las élites de poder optan por *cooptar las profesiones*, permitiendo una cierta participación en el poder. "En principio, esta cooptación es solamente formal; las elites usan la colaboración de las profesiones para legitimar sus propias decisiones." (Ibidem) Posteriormente, una vez que existe una participación simbólica en el poder, se llega a una participación directa y efectiva en el poder por las elites estratégicas, es decir, una cooptación real o efectiva.

El proceso de lograr un *poder político independiente de las profesiones* está relacionado con la "construcción social de la realidad". En este caso, el sistema de profesiones llega al punto de ser una fuerza independiente dentro de la estructura del poder, compitiendo con las otras elites por el control del estado.

En lo que se refiere *al poder político de las profesiones y la construcción social de la realidad*, Gyarmatti se apoya en las contribuciones de Berger y Luckmann (1971) para concluir que el sistema profesional es uno de los más importantes centros dentro de la estructura de poder de la sociedad. Esto por la participación privilegiada en los procesos de: la construcción social de la realidad al nivel de Weltanschauung (como opuesto al conocimiento común: "ideas"), la formulación de las definiciones al nivel de la realidad cotidiana y su distribución a través del sistema educativo elemental y secundaria (donde las ideas generales son convertidas en sentido común y hechos más que teorías o doctrinas). La participación de las profesiones en estos procesos le permite, entonces, intervenir en la construcción social de la realidad porque es una de las principales bases del poder.

El paradigma presentado por Gyarmatti puede, según él mismo, contener los conceptos básicos y los métodos para analizar las fuerzas que moldearán los eventos futuros.

"El futuro de las profesiones está íntimamente ligado a las características que tendrán el sistema educativo en general, ya la educación superior en particular...la estrategia de las profesiones es materia de un estudio empírico, puesto que ésta dependerá de la naturaleza de los cambios o amenazas específicas, y el contexto socioeconómico en el cual éstos ocurren." (Ibíd.: 19)

Un modelo para el estudio de las profesiones académicas

PUNTOS DE PARTIDA

Continuando con la lógica del trabajo, en este capítulo se pretende analizar de forma más específica la manera en que se construye una profesión, esta vez en el plano de interés que es el académico. Para abordar el análisis de esta construcción, se retornará la propuesta de Tony Becher (1989) para el estudio de las profesiones, quien expresa que se construyen en la institución formadora y en el ámbito académico.

Becher realiza un tipo de análisis metafórico para referirse a las culturas académicas y a la cultura del conocimiento como tribus y territorios académicos. Esta **relación entre tribus y territorios** hace referencia a las personas que practican diferentes disciplinas y a las ideas, como factor de indagación permanente y conformadoras del contenido de esas disciplinas. El autor separa ambos aspectos de forma analítica para explorar los rasgos característicos de esa relación, con el propósito de establecer una distinción entre los aspectos sociales de las comunidades de conocimiento y las propiedades epistemológicas de las formas de conocimiento, además de examinar su influencia recíproca.

Las **fuentes** que utiliza el autor para dicho análisis son dos principalmente, ya que se auxilia de trabajos publicados o inéditos de diferentes investigadores interesados en el campo y, sobre todo, de testimonios académicos a través de entrevistas con una estructura muy particular, acorde con: las características de la disciplina, las cuestiones epistemológicas, los modelos de carrera, la reputación y las recompensas y aspectos sobre la actividad profesional.

Tony Becher también menciona **limitaciones** de su trabajo, exponiendo en primer lugar que se centra en la investigación y no en la enseñanza y el aprendizaje; adopta, además, un punto de vista interno y no externo, centrándose en la forma en que los investigadores perciben sus propias actividades y no en cómo las interpretan quienes las observan desde un marco más amplio; finalmente, menciona que adopta un punto de vista realista, argumentando que..."una vez que se identifica un campo a partir de ciertas características, entra en juego un conjunto completo de propiedades inherentes a esa identificación que pueden afectar profundamente el modo de vida de los investigadores que trabajan en él." (Becher, Tony. 1989:20)

Becher anticipa también **algunos puntos destacados de su argumentación**, para facilitar la comprensión de la forma en que se construirán los modelos de interconexión entre las tribus académicas y los territorios que habitan. Intenta primero establecer una clasificación del conocimiento académico que sea de utilidad a los fines del estudio; dicha clasificación se basa en dos dimensiones independientes utilizadas comúnmente para

clasificar las ciencias: dura y blanda, pura y aplicada. El segundo punto marca la continuidad en las actividades de investigación, de las fofllas urbanas a las rurales. El tercer punto se refiere a la dicotomía entre imperativos contextuales y asociaciones contextuales, nociones opuestas derivadas de la antítesis entre ciencias duras y blandas. Otro punto importante son las características atribuibles a los diversos niveles de concentración del conocimiento, desde amplios agrupamientos temáticos hasta segmentos dentro de las especialidades subdisciplinares.

A su vez, describe al conocimiento como una inmanejable diversidad de formas, haciendo la analogía con un edredón defectuosamente confeccionado con diversas telas; para poder analizarlas con coherencia, es necesario encontrar una forma adecuada de agrupar y clasificar esas palies. Para ello, considera útiles las contribuciones de Pantin (1968) y de Kuhn (1962) en cuanto a la comprensión de las formas de conocimiento por un lado, y de las comunidades científicas por el otro. Asimismo, también considera útil para caracterizar y clasificar las formas de conocimiento el análisis fenomenológico (Biglan, 1973), es decir, cómo los actores mismos perciben el medio en el que trabajan. También adopta la taxonomía de Collins (1975), basada en la organización y con la atención dirigida a las propiedades epistemológicas de los campos de conocimiento ya las características sociales de los grupos de investigación.

En cuanto a las **características de los temas**, Becher hace referencia a cuatro dominios del conocimiento. Al conocimiento duro puro lo caracteriza el crecimiento acumulativo relativamente sostenido, es decir, que los nuevos resultados se desarrollan de manera lineal a partir del conocimiento ya existente. El conocimiento blando puro es caracterizado por el patrón de desarrollo recursivo o reiterativo; las contribuciones toman la forma de una interpretación, con el resultado de que algún objeto familiar del conocimiento se perciba o se comprenda más claramente.

Los conocimientos duro puro y blando puro tienen características de contraste, con diversos conjuntos de propiedades que los identifican, tales como la oposición entre análisis y síntesis o la dicotomía cuantitativo-cualitativo.

"En las disciplinas duras puras, las explicaciones parecen 'sólidas' porque se derivan del escrutinio sistemático de las relaciones entre unas pocas variables cuidadosamente controladas; en las blandas puras, las variables son más numerosas y menos controlables, los investigadores a menudo deben conformarse con explicaciones más débiles." (Ibid.:33)

Las actividades características del conocimiento *duro aplicado* se dirigen hacia algún fin práctico y son juzgadas por la eficacia de su funcionamiento, por criterios funcionales e intencionales, sus resultados son productos y técnicas. En contraste, el conocimiento *blando aplicado* recurre al conocimiento blando puro como medio para comprender y aceptar la complejidad de las situaciones humanas, pero con miras a elevar la calidad de la vida personal y social.

Finalmente, Becher hace dos últimas observaciones en cuanto a lo anterior. Primero, en lo concerniente a los efectos del cambio a lo largo del tiempo, es decir, la naturaleza cambiante del conocimiento hace difícil afirmar que cualquier clasificación sea permanente. Las taxonomías presentadas sólo pretenden advertir el estado actual del conocimiento intelectual. La segunda observación se refiere a la sobre simplificación de las categorías, aduciendo que su utilidad debe evaluarse posteriormente, puesto que los dominios de conocimiento (duro/blando, puro/aplicado) no se pueden establecer con mucha precisión, porque, incluso ya marcados, varias de las disciplinas más comunes no se ajustan con precisión.

Las disciplinas académicas

En cuanto a la **naturaleza de las disciplinas**, Tony Becher plantea que existe, todavía, incertidumbre respecto de la aplicación del concepto de disciplina académica. Existen algunas que parecen no estar lo suficientemente separadas de su disciplina madre (como el caso de la estadística con las matemáticas), como para constituirse en otra disciplina por sí sola. Existen varias formas de estudiar las disciplinas, en las que se denota que las actitudes, actividades y estilos cognitivos de las comunidades representativas de una determinada disciplina, están estrechamente ligados a las características y estructuras de los

campos de conocimiento con los que dichas comunidades están profesionalmente comprometidas. En el concepto de disciplina, las formas y las comunidades de conocimiento tienen interconexiones estrechas, las cuales, al examinar su naturaleza, debe hacerse una distinción en términos teóricos.

En lo referente a **unidad y diversidad** de las disciplinas, se hace énfasis en la necesidad de reconocer que están sujetas a variaciones históricas, geográficas y temporales, precisamente por la naturaleza cambiante de los campos de conocimiento, además de que algunos campos tienen un avance relativamente rápido y son más sofisticados y especializados. Poseen cambios temporales de carácter y poseen una diversidad institucional y nacional.

Las disciplinas tienen también identidades reconocibles y atributos culturales particulares. A medida que el conocimiento se vuelve más especializado, las personas que se dedican a diferentes disciplinas, tienen menos cosas en común, tanto en sus antecedentes como en sus problemas diarios. Asimismo, el sentimiento de pertenencia de un individuo a su tribu académica, se refleja en la ambientación que da a sus espacios con ídolos (tales como imágenes de Einstein en la oficina del físico, de Weber en la del sociólogo, etc.), objetos (modelos tridimensionales, fotografías o pizarras con lenguaje simbólico) y el lenguaje, que es el medio por el cual se manifiestan algunas de las diferencias más fundamentales.

Asimismo, la lengua y la literatura profesional de una disciplina, tienen un papel clave en el proceso de establecer su identidad cultural, ya sea cuando se utiliza una simbología específica propia, o a través de una importante cantidad de términos especializados, lo cual impide, en mayor o menor grado, la comprensión del lector no iniciado, precisamente como una de las muchas técnicas sutiles de exclusión. "Se podría decir que las tribus del mundo académico definen su propia identidad y defienden su propio territorio intelectual empleando diversos mecanismos orientados a excluir a los inmigrantes ilegales." (Ibíd.:43)

Estos llamados inmigrantes ilegales o futuros miembros de una comunidad académica, inician el proceso de construcción de esa identidad y compromiso cuando es estudiante de grado, pero tiende a un desarrollo máximo en la etapa del posgrado.

En una forma particular de la vida académica, la socialización implica diferentes elementos. Uno de ellos es la fuerza ideológica de la propia disciplina, la cual se construye a partir de correlatos culturales, tales como los mitos heroicos, que son vastas generalizaciones que tienen la función básica de crear un conocimiento global y darle cohesión a lo que parece un conjunto de actividades dispares. Además de los mitos heroicos, se incluyen historias especialmente reconstruidas y los mitos y las leyendas, que son, según lo denomina Bourdieu (1979) "capital cultural" que se hereda al adquirir la condición de miembro de la comunidad de una disciplina.

Como parte de una disciplina académica, un estudiante de posgrado entra en contacto con dos tipos de conocimiento tácito (Gerholm, 1985). Primero, el conocimiento que se ha desarrollado en la larga experiencia en la disciplina. El segundo es generado por los propios alumnos a medida que intentan comprender lo que están experimentando en el programa de estudios. Para complementar estos conocimientos, los alumnos también le dan un sentido propio al alcance de los valores de la disciplina. No es suficiente con reconocer las normas oficiales, puesto que para cada norma institucional se puede encontrar una contranorma que prescribe una línea de acción diametralmente opuesta. De esta manera, se confirma la eficacia del *proceso de iniciación* en la vida académica, con la impregnación de la cultura de la comunidad académica elegida.

Para caracterizar la comunidad de una disciplina es necesario realizar, además de una minuciosa observación, un detallado pulido de lo que se ve y su comunicación en una forma accesible.

Desde una analogía pictórica, Tony Becher menciona tres estrategias características para tratar el tema de la caracterización cultural. La primera sería organizar una exhibición de cuadros grandes de sujetos notables. "Esto supone la descripción exhaustiva de los casos

contrastantes, con el grado de detalle suficiente para dar una idea de lo que abarca cada cultura." (Becher, Tony, 1989:48) El inconveniente sería la exigencia de mucho tiempo y atención por parte del público.

La segunda opción consistiría en presentar una galería de estereotipos simplificados que permitiera transmitir alguna impresión de la variedad individual, aunque ello implicara renunciar a toda pretensión de exactitud en los detalles.

La tercera estrategia para abordar la etnografía de los grupos tribales académicos, es la compilación de un catálogo de trabajos pertinentes al tema, el cual ofrece la ventaja de identificar una serie de exposiciones originales en lugar de transmitir las a través de terceros. Esta última es la opción elegida por Becher, quien presenta una lista de las publicaciones que consultó durante su investigación, las cuales se restringen a las doce disciplinas que integró, a saber:

"...la biología, la química y la física, que provienen de las ciencias puras; la ingeniería mecánica y la farmacia, que provienen de la ciencia aplicada; la economía y la sociología, que normalmente se clasifican entre las ciencias sociales; la historia y las lenguas modernas, que forman parte de las humanidades; el derecho, que puede describirse como una profesión relacionada con las humanidades; y la geografía y la matemática, que no son fácilmente clasificables, aunque la primera se incluye, a veces, entre las ciencias sociales y la última entre las ciencias puras."(Ibíd.: 17)

Como una salvedad, Becher menciona las diferencias que pueden existir en una misma profesión; tales como los valores educacionales, la orientación de la enseñanza y el estilo de vida, creando ciertas áreas de superposición.

SUPERPOSICIONES, LÍMITES Y ESPECIALIDADES

Un ejemplo de superposición lo ofrece Becher cuando describe parte de las entrevistas que realizó en su trabajo: personas de diferentes profesiones no tenían dificultad para enumerar las diferentes disciplinas relativamente cercanas a su campo, y observó muy

poco desacuerdo entre los puntos de vista sobre el tema; de esta manera, el catálogo compilado atravesaba de una u otra forma las doce disciplinas elegidas. Este aspecto puede comprenderse si se toma en cuenta que la naturaleza de las divisiones entre disciplinas varía con la naturaleza de cada una de ellas puesto que influye la flexibilidad que existe entre los límites de una disciplina y otra. Las líneas "...denotan posesiones territoriales que pueden invadirse, colonizarse y resignarse. Algunas son defendidas con una fuerza tal que las hace prácticamente impenetrables, otras débilmente custodiadas, quedan abiertas a] tráfico entrante y saliente." (Ibíd.:59)

Puede suceder también que ciertas disciplinas puedan tener **áreas de terreno común** y que reclamen las mismas porciones de un territorio intelectual. Esto no implica que deba existir un conflicto entre ellas, ya que puede existir una división de intereses o, por el contrario, puede ser factor de un acreciente unificación de ideas y de enfoques.

Para explicar la demarcación entre una perspectiva disciplinar y otra, Tony Becher se apoya de Megill (1987), Barry (1981), Horton (1967) y Yates (1985) para explicar que un tema compartido puede diferenciarse por los contrastes de estilo o énfasis, de la división del trabajo intelectual y del marco conceptual. En el primero, los representantes de las disciplinas abordan una misma temática, pero con un énfasis o estilo diferentes, tal como un filósofo y un historiador pueden hacerlo con el concepto de política; en el segundo, puede haber un reparto del llamado botín intelectual, con la opción de dividir la tarea de investigación de común acuerdo entre las partes interesadas. El tercer contraste va más allá de los anteriores para abarcar variaciones disciplinares más fundamentales y de gran alcance. El compartir un territorio puede llevar ala convergencia antes que a la separación de intereses, pero aún cuando dos disciplinas estén estudiando fundamentalmente el mismo fenómeno, pueden llegar a surgir diferencias cruciales.

En el caso de que exista suma convergencia, puede llegar al grado de identificarse como una convergencia social de pensamiento o, como lo denomina Geertz, un "movimiento cultural", en el que se sacan a la luz similitudes intelectuales que ya existían. Otros autores van más allá, adoptando una postura más activa, buscando promover la

unificación en lugar de sólo identificarla en forma pasiva, tratan de eliminar esos límites cuestionando si existen conexiones sistemáticas entre las disciplinas y, de ser así, saber qué forma toman, desde la adhesión aun tipo de causa hasta la investigación de otro.

Para algunos autores, las diferencias son contraproducentes, pero en el caso de Campbell (1969), sugiere el logro de una multiciencia global e integrada, tendiente a la unificación de disciplinas. Sin embargo, existe un obstáculo importante que es la dinámica interna que favorece al núcleo disciplinar, limitando a sus elementos periféricos o marginales. Esto puede deberse, según Campbell "...a las estructuras basadas en disciplinas y departamentos: el tribalismo, nacionalismo o pertenencia a camarillas internas que actúan como una fuerza centrífuga, al promover la alienación y la distancia artificial entre especialidades relacionadas." (Ibíd.:64) Afirma por último, que esta organización en departamentos es arbitraria, debido en parte aun accidente histórico.

Asimismo, Campbell expone que las disciplinas tienen un nivel de análisis desprolijo en algunos aspectos, lo que hace necesario introducir una malla de conceptos explicativos a través de las **especialidades**, como una herramienta para contabilizar las complejas relaciones internas y externas que se manifiestan en el ámbito analítico de cada disciplina. Con ello se logra transmitir la idea del movimiento desde lo superficial hasta lo fundamental. Se hace de la especialidad el verdadero núcleo de la organización intelectual.

Antes de abordar lo referente a las especialidades, Tony Becher aclara que el análisis va acompañado de recursos metafóricos por la tendencia a invocar otra familia de conceptos muy diferente; esto lo comparte también Crane (1992) al observar que cada campo de especialización parece estar relacionado con unos pocos más, de tal forma que los campos entrelazados sean análogos a una estructura de nido de abeja, o a una convergencia de escamas de pescado, como lo califica Campbell.

No hay una forma única de indagación para abordar una disciplina en particular. "En cambio, en algunos contextos, es más significativo hablar de las identificables y coherentes propiedades de las áreas secundarias dentro de un campo disciplinar." (Ibíd.: 67)

Después, ya es posible reconocer en las especialidades similitudes y diferencias que atraviesan los límites de las disciplinas. Para un análisis, también es necesario considerar que tienen muy poco de la relativa constancia y estabilidad de las disciplinas, ya que tienden a un estado de flujo constante, es decir, están sujetas a una constante fragmentación interna, generando también otros segmentos; dicha característica puede ser análoga a la actividad que se lleva a cabo en el CERN, donde los científicos continúan con la interminable búsqueda de la partícula más pequeña de la materia.

En el proceso de especialización subyacen los aspectos sociales y cognitivos que no son fáciles de separar. La especialización no debe considerarse como un proceso sólo de carácter social, pero. ..

"...sería un error también el minimizar la importancia de los factores sociales en la determinación de las características de un campo de conocimiento especializado... Para restablecer el equilibrio, debemos comenzar con la observación de que es en el conocimiento duro puro... donde la especialidad es, aparentemente, más intensa. (pero)...muchos analistas ignoran el hecho de que la especialización también se da en los campos duros aplicados y también en los contextos blandos puros y blandos aplicados." (Ibíd.:72)

También es importante considerar en el análisis de las especialidades, que entran en **categorías** lógicas distintas. Becher retorna la categorización que hace Law (1976), quien las divide si se basan en métodos, teoría o en un contenido temático. Estos tres tipos de especialidades no están necesariamente separadas en la práctica, ya que "...un área temática dada puede estar estrechamente asociada con un método en particular; algunos métodos son el acompañamiento de una teoría particular y ciertas teorías están restringidas a conjuntos de contenidos." (Ibíd.: 74)

ASPECTOS DE LA VIDA COMUNITARIA

En este apartado, Tony Becher pretende profundizar en lo que llama tribus académicas, incidiendo sobre todo en los rasgos clave de las comunidades intelectuales. Se introduce un cambio de perspectiva con el argumento de que las formas y las comunidades de conocimiento son interdependientes en muchos aspectos importantes.

Se inicia con la exploración de los patrones de trabajo en el mundo académico, es decir, qué es lo que lo hace funcionar. Becher identifica un primer aspecto que es la necesidad de **reconocimiento** profesional, la buena reputación más que el poder o la riqueza, o lo que mencionaba con acierto Dewey (1926), "el deseo de ser importante", o Ardí (1941), "el deseo de renombre". Este tipo de deseo o necesidad no está restringido a un tipo de disciplinas académicas, sino a todo un espectro.

Un criterio formal y explícito para el reconocimiento consiste en las publicaciones realizadas por el investigador; aunque no hay un acuerdo para determinar si lo más importante era la cantidad de ellas o la calidad. Además de ello, es impollante para el reconocimiento la afiliación a una universidad importante, ya que esto ofrece mejores oportunidades de tener relación con investigadores de renombre en la misma disciplina. La construcción de la reputación tiene que ver también con el consejero del académico, así como el ambiente competitivo de conocimiento duro puro.

Dentro de la vida académica existe también un proceso de jerarquización, sea de carácter implícito o explícito; parece haber entre las áreas una **ley del más fuerte** entre las diferentes especialidades. Como resultado del juicio discriminatorio entre las especialidades, se da lugar a la creación de **elites** ya la consecuente subestimación de los que no se encuentran al frente, creando un abismo entre la fama y el anonimato, ampliado por el llamado principio **Mateo**: "A los que tengan se le dará, ya los que no tengan, se les quitará incluso lo que tienen.

Entre los que ingresan al ámbito de la fama de los círculos académicos, pocos llegan a considerarse como **personalidades eminentes**. Dicha eminencia sólo pudiera ser juzgada a través del tiempo, en el que puede observarse si la aportación supera esta prueba. En cuanto a las cualidades personales para la eminencia, son tantas y diversas como el número de disciplinas dentro de las cuales se logran, y los académicos que las practican. Las características sociales y cognitivas que parecen distinguir las contribuciones importantes de las triviales, son el rango de aplicabilidad de las aportaciones en el ámbito académico y la amplitud de las referencias, es decir, de la cantidad de producciones.

La consecución de la eminencia trae consigo la potencialidad para **ejercer el poder** en los estándares operativos dentro de sus campos. "Y aquellos científicos que desean avanzar en sus carreras y producir resultados, que sean aceptados como contribuciones significativas al conocimiento, deben cumplir con los estándares fijados por estos líderes." (Ibíd.:87)

También existe una persona que determina la admisión o exclusión de una comunidad en particular: **el guardián**, cuyo papel es determinante para el desarrollo de los campos de conocimientos; esto es entendible porque sus actos como guardián y evaluador, determinan qué trabajo es considerado importante y cuál no.

Becher menciona también el derecho que tienen los miembros de un campo para criticar el trabajo de cualquier otro miembro; tal derecho se sustenta en un procedimiento llamado **juicio de pares**, donde los que poseen amplio dominio en un campo pueden hacer una evaluación interesada en el mismo. El propósito de este juicio de pares también puede mantener los estándares globales y reconocer la excelencia individual.

Sin embargo, también el juicio del grupo de pares tiene sus inconvenientes, tales como las acusaciones, las cuales pueden ser numerosas y variadas; el alcance de la opinión autorizada e imparcial en las áreas más especializadas, es limitado; y la falibilidad del juicio humano, es decir, la falta de acuerdo de los expertos.

Aún así, estos problemas pueden ser de utilidad para apuntar los errores que hay que evitar o para sugerir algunas reformas en la práctica corriente, pero sin permitir una acusación contra el sistema en general, "...el ejercicio del juicio de pares debe ser tolerado, a pesar de todas sus fallas reconocidas, porque nadie ha encontrado aún un enfoque de la evaluación académica que no sea discerniblemente peor." (Ibíd.:93)

El concepto de **red** está relacionado con el de grupo de pares porque las disciplinas y especialidades particulares están compuestas de una gran cantidad de redes en diversas etapas. Distinguiendo, el grupo de pares representa el modo normativo de la comunidad académica, la red representa el modo operativo; las interconexiones se identifican como el control del desarrollo del conocimiento contra las normas profesionales, así, el término red hace referencia a las correspondientes divisiones sociales de los cuales se compone la comunidad de investigación.

Para caracterizar las redes de forma más detallada, Becher hace una analogía con el término **círculo social**:

"El paralelo es adecuado, dado que los círculos sociales son 'amoríos' y en un 'estado de flujo constante'. Se centran en y se establecen alrededor de individuos y grupos. Pueden definirse tanto en términos personales como impersonales. ..También existe el pluralismo, dado que un individuo puede pertenecer a más de un grupo. ..Pueden ser grandes o pequeños, activos o moribundos. .." (Ibíd.:94)

Otro aspecto dominante de la vida académica es la **moda**, la cual puede tomar una variedad de formas y tamaños, prevalece en la educación superior por la preocupación de los académicos por alcanzar de una forma rápida y eficaz su reputación. La moda mantiene su influencia, sobre todo en las áreas duras puras, aunque también toma formas distintivas en otros campos del conocimiento.

Así como la paradoja que enuncia que toda persona desea vivir mucho tiempo, pero no envejecer, en el mundo académico subsiste un elegante radicalismo con un conservadurismo semioculto. Las ideas nuevas siempre son objeto de resistencia entre las

comunidades académicas, ello como una de las formas para mantener el paradigma existente (Kuhn, 1962); es de carácter innato la resistencia a las ideas nuevas, ello es perceptible al analizar el tiempo que toma a una comunidad científica o académica el aceptarlas, pero más tiempo y esfuerzo conlleva el hacer una aportación significativa al interior del campo.

Sin embargo, no ocurre de la misma forma en todas las áreas del conocimiento, Algunas formas de innovación se aceptan con menos dificultad que otras en las áreas blandas puras "...donde los límites internos son débiles y el movimiento a través de ellas es relativamente desinhibido, las nuevas teorías se suceden con desconcertante rapidez." (Ibíd.: 102)

Este cambio intelectual es característico de la naturaleza de su entorno, donde el progreso y el desarrollo son la expectativa normal y no cabe la estabilidad; la transformación intelectual conlleva mecanismos, tales como los propuestos por Becher y analizados en este apartado, los cuales pueden considerarse proyecciones de fenómenos sociales comprensibles y cotidianos.

MODELOS DE COMUNICACIÓN

En este apartado, Becher destaca la importancia de la comunicación al interior de las tribus académicas, donde las personas, que son actores de una nueva perspectiva, buscan que esté disposición de otros miembros de la comunidad científica y reciba el crédito por su contribución. De esta manera, con la comunicación como factor fundamental, se da forma y sustancia a las interconexiones entre las formas y las comunidades del conocimiento; puede considerarse que es la unión entre lo sociológico y lo epistemológico, además de que se alcanza tanto la promoción del conocimiento como la reputación del científico.

Por lo anterior, Tony Becher plantea que es importante en su investigación el estudio de los modelos de comunicación, abordando la **densidad de población** de una especialidad, así como el alcance y la posibilidad de tratamiento de sus problemas. Esta

densidad hace referencia a la cantidad de personas que se encuentran insertas en el estudio de un problema, es decir, la "proporción personas por problema". Esto se entiende al advertir que en algunos campos de especialización, posiblemente se estudien pocos temas en ese momento, pero varias personas trabajando en ellos. Por el contrario, en otras áreas habrá una cantidad considerable de opciones, pero una cantidad mínima de gente trabajando en ello.

Puede haber también especialidades en las que, debido al interés que despiertan las ideas nuevas, atraen a los investigadores, que las retornan como un posible capricho por lo nuevo o por sus mismos intereses de reconocimiento o reputación.

Sea cual fuere la causa, el hecho es que la proporción personas por problema varía considerablemente de una disciplina a otra, lo cual ofrece la opción a Becher de establecer una analogía con los espacios **urbanos** (población densamente poblada o proporción personas por problema mayor) y **rurales** (proporción personas por problema menor). Lo que el autor denomina como especialidades urbanas y rurales, difieren en varios aspectos, "...no sólo en su estructura de comunicación, sino también en la clase y la cantidad de problemas en los que sus habitantes están comprometidos, en la relación entre esos habitantes y en las oportunidades que tienen para atraer recursos." (Ibíd.: 110) Asimismo, sus actividades se diferencian por los vaivenes de la moda y momentos ocasionales de fuerte emoción, que son característicos en el mundo urbano y, por el contrario, carentes en el rural. De la misma manera, la tecnología, el apoyo de fundaciones y consejos, también son un factor de diferencia entre ambos escenarios.

También es importante destacar la diferencia que existe en estos escenarios en cuanto a los canales informales de comunicación. En los escenarios urbanos es común el intercambio de información de boca en boca, a través de el cotilleo culto o formal o de trabajos en ámbitos privados o semiprivados (a través de fotocopias) o investigaciones que son parte de una agenda privilegiada de ciertos autores.

En los escenarios urbanos se da con frecuencia un ritmo agitado de trabajo, lo cual genera una mayor dependencia de los canales informales de comunicación; mientras que en los rurales, en lugar de una charla profesional más seria, toma a veces la forma de chisme o disección de personalidades. Por ello, la asistencia a congresos nacionales e internacionales es de mayor frecuencia en los investigadores urbanos que en los rurales.

En cuanto a los **canales formales** de comunicación, los que existen de forma predominante son los libros y los artículos, que son utilizados por ambos escenarios en proporciones diferentes.

“Al cambiar del espectro de las especialidades urbanas a las especialidades rurales, puede decirse que los libros son un fenómeno predominantemente rural y que los artículos son un fenómeno predominantemente urbano, una observación que reforzaría la afirmación de que los investigadores urbanos se centran en problemas limitados ya corto plazo, mientras que los rurales prefieren las cuestiones globales cuya resolución requiere una investigación más sostenida ya largo plazo.” (Ibíd.: 116)

Pero este tipo de publicaciones varía también en cada escenario de acuerdo a la **velocidad, frecuencia y extensión de las publicaciones**. Un artículo no es publicado con la inmediatez que el investigador pudiera desear, de acuerdo a la especialidad, el periodo puede variar desde tres meses (sobre todo en los espacios urbanos) hasta dos y tres años (especialmente en los rurales). Asimismo, cuando los tiempos de demora indican adecuadamente las presiones competitivas, la extensión y la frecuencia en la producción de un investigador, otorgan indicios sobre la naturaleza y la escala de los temas de investigación. Aquí también existe una variación considerable en las diferentes especialidades de las disciplinas, ya que puede haber desde uno o dos artículos por año, hasta ocho o diez en el mismo periodo.

En estas publicaciones, también es importante considerar **las citas bibliográficas**, es decir, la inclusión en los trabajos académicos de referencias formales de otros autores. Becher adopta un enfoque cualitativo para este tipo de análisis. Por ello puede observarse que la forma de abordar y utilizar las citas, varía también de acuerdo a la naturaleza de las

disciplinas, por ejemplo, los científicos de las disciplinas duras pueden ser algo descuidados al referirse a un trabajo previo, mientras que los investigadores de las disciplinas menos duras, suelen ser rigurosos en sus referencias.

El desarrollo de otros campos también es de interés para los investigadores de diferentes especialidades; aunque en mayor o menor grado, es importante para ellos mantener contacto con el desarrollo de otras especialidades, lo que ayuda a cambiar la actitud propia y, quizá, tener conceptos y técnicas útiles de otros equipos. Ahora, puede ser difícil entender a los investigadores de otras áreas, pero eso depende **del estilo y la accesibilidad** en la escritura académica. Hay mucha diferencia en este aspecto al revisar publicaciones, tanto de las ciencias duras puras como blandas aplicadas (matemáticas e Historia, por ejemplo), puesto que las primeras pueden ser ininteligibles para un lector no iniciado, para los segundos, aunque poseen algunos términos técnicos, son accesibles para quienes están fuera del campo, precisamente por su lenguaje familiar y cotidiano. Asimismo, este estilo es determinante en la reputación del investigador. Su obtención puede explicar la naturaleza de la **competencia** en la vida académica, la cual también se presenta en forma diferenciada en las disciplinas.

En las áreas urbanas son más tangibles las luchas por la obtención de resultados, mientras que en los escenarios rurales toma formas más sutiles que la lucha por publicar resultados antes de que otro investigador lo haga. La competencia en las disciplinas otorga ventajas porque genera compromiso personal y un aumento en la productividad de la investigación; pero también se presentan desventajas, tales como, primero, la tendencia a producir trabajos precipitados y descuidados por la prisa de publicar de forma rápida. Segundo, las ideas pueden robarse, ya sea en forma de plagio o en forma de "préstamo" consciente o inconsciente. Por ello se da el secreto, por el miedo al robo.

Aún así,

"Algunos investigadores disfrutaban evidentemente del desafío de la competencia directa; otros prefieren evitarla. En la mayoría de las áreas rurales, hay pocas opciones, dado que no hay

nadie más empeñado en llegar allí primero. Pero en aquellas disciplinas donde hay opciones, muchos investigadores...prefieren la diferenciación y la seguridad a la coordinación y al desafío." (Ibíd.: 129)

Para evitar el conflicto de intereses, en algunos casos se recurre a la **colaboración**, donde es probable que las publicaciones lleven el nombre de dos o más autores, manteniendo la imagen de la ciencia como una actividad eminentemente corporativa. La necesidad de trabajar en colaboración con otros investigadores puede tener como motivos evitar la duplicación competitiva, así como dividir el trabajo para avocarse a los componentes más pequeños de los problemas sustanciales. Cabe mencionar también que, así como en el caso de la competencia, también en la colaboración hay diferencias sustanciales entre las diferentes disciplinas, ya que se suele recurrir a este aspecto en condiciones diferentes, ya sea por la variedad de opciones en el estilo, en el gusto ya veces en la orientación teórica.

Otro aspecto que también se presenta en las disciplinas es la **controversia**, la cual puede beneficiar aun investigador o, por el contrario, dañar su reputación y credibilidad, sobre todo cuando está en juego la identidad ideológica, ya sea entre personas específicas o, más allá, entre posturas o escuelas teóricas. Las controversias son necesarias en las disciplinas y se presentan directa o indirectamente, "...a fin de minimizar el riesgo de hacer enemigos profesionales por no oponerse o por criticar los puntos de vista de los colegas, también se refleja en la preferencia...de muchos académicos de evitar la competencia directa..." (Ibíd.:137)

CARRERAS ACADÉMICAS

En este apartado, Becher hace referencia al cambio de perspectiva que lo caracteriza, puesto que se pasa de la amplitud del panorama general al análisis del detalle, es decir, de las tribus académicas a los individuos académicos, como partículas del mundo intelectual. Respecto de la **personalidad y el entorno** académicos, se analizan en primer término las preferencias individuales y los imperativos institucionales. En cuanto a las preferencias individuales, el trabajo de Wolfe y Kolf (1979) destaca que algunas categorías

disciplinarios pueden abarcar una cantidad considerable de diversidad, pero hay otras en las que la tendencia de los campos es para atraer personas similares a las que ya están en ellos. Aun así, la influencia de la institución es determinante; con los objetivos y actitudes institucionales coadyuva en la conformación de las ocupaciones.

E] posterior **ingreso y elección de la especialidad**, hace referencia a] nivel doctoral, el cual es un grado que se pretende conseguir en diferentes momentos, de acuerdo a las disciplinas a que se pertenezca. Mientras unos prefieren asegurar un empleo antes de solicitar un cargo en la educación superior, otros se motivan por los atractivos salarios iniciales, lo cual redundará, generalmente, en el ingreso a la comunidad académica en una etapa de la vida más tardía. "A medida que el mundo académico se ha ido profesionalizando, el doctorado se ha convertido en un requerimiento estándar, al menos en las instituciones más prestigiosas." (Ibíd.: 146)

Las distinciones y restricciones son comunes en el nivel doctoral de las diferentes disciplinas, los actores lo saben y de una forma u otra se ven envueltos en tales circunstancias durante el desarrollo académico, con variantes notorias de un área de conocimiento a otra, además de que no hay algo semejante aun modelo estándar de carrera.

En este nivel, los doctorados están supeditados en varios aspectos a sus superiores, con pocas oportunidades para la investigación o en puestos fuera del mundo académico. El **logro de la independencia** empieza con una designación interina, además de que el investigador necesita concentrar el tiempo que dispone para investigar, claro está, después de cumplir con sus obligaciones docentes. En este tenor, la identidad intelectual se hace más pronunciada durante el proceso de elección y seguimiento de un tema doctoral en una determinada línea. Dicha selección debe abordarse de una forma seria en términos de la carrera, esto porque se puede arriesgar mucho para obtener altos dividendos o, por el contrario, ir a lo seguro, aunque con menos recompensas. Aún así, cualquiera que sea el área de conocimiento, los dividendos no se limitan necesariamente a los temas candentes, porque también las compensaciones mayores pueden llegar de algunas áreas en apariencia marginales.

Una vez elegida la temática, los investigadores pueden explotarla posiblemente durante una década, después de lo cual empiezan a inquietarse por un cambio en la temática; algunos se arriesgan, pero es posible que sigan recibiendo invitaciones para escribir y hablar sobre los temas que han desarrollado en ese tiempo. Aún así, se continúa con la intención de migrar a otra esfera, con menor precisión que la anterior.

Por el contrario, también existen investigadores que permanecen bajo una línea temática y, después de varios años de investigación, piensan que ya no tiene nada más para contribuir en sus campos, pero también carecen del incentivo necesario para iniciar nuevamente como novatos; a esto Becher le llama "menopausia intelectual", la cual se da sobre todo en las disciplinas duras puras; en las blandas puras y blandas aplicadas no es tan notorio porque el aumento de la edad va acompañado del aumento paralelo de la experiencia. Aún así, no es posible generalizar en todas las áreas, puesto que también existen investigadores ya grandes que continúan siendo muy activos.

El contexto más amplio

Después de analizar la forma en que la naturaleza del conocimiento se relaciona con las culturas de quienes lo exploran, Becher hace referencia a las cuestiones más amplias del conocimiento y la sociedad, tal como la forma en que los académicos se relacionan individualmente con la sociedad más grande que habitan.

Una de esas formas se ejemplifica con el abandono del mundo cotidiano por el llamado claustro de su tarea primordial, aunque tenga la característica negativa del aislamiento, el cual, afirma Becher, siempre ha sido más ilusorio que real. Por ello, la búsqueda del conocimiento no puede discutirse separando las presiones que afectan a la actividad humana; estas presiones, según Rothblatt (1985), se clasifican en dos conjuntos: en el primero abarca las exigencias externas para un rango de servicios científicos; en el segundo, las presiones se derivan de la constitución interna de la ciencia.

En lo que se refiere **al mundo académico en el mercado**, Becher se apoya en el argumento de Elzinga (1987b) de que la orientación política y comercial de la ciencia no es un proceso de sentido único, ello porque existe una interacción compleja de desinstitucionalización o reinstitucionalización de la ciencia y una cientificación de la sociedad. "La relación simbiótica entre el desarrollo cognitivo y las influencias sociales tiene, quizás, su mayor evidencia en los campos de las ciencias naturales y en las profesiones basadas en las ciencias." (Ibíd., Pág. 174) Por ello pueden pasar inadvertidos los aspectos que se relacionan con las humanidades y las ciencias sociales y las profesiones sociales.

El crecimiento, estancamiento o contracción de la educación superior, dependen del clima económico general; pero también puede afectar el entorno social más amplio donde trabaja el académico. "la especulación y la investigación académica han originado muchas de las mejoras en la calidad de vida humana que ahora se dan por sentado, y muchos de los beneficios del adelanto tecnológico." (Ibíd., Pág. 175) Sin embargo, cada una de las disciplinas tiene su lado oscuro, es decir, investigaciones que son base de dudosos beneficios tecnológicos o ideológicos, los cuales han sido factor de efectos negativos reales o potenciales.

De forma análoga, también hay **factores externos** que suelen afectar algunos trabajos académicos, tales como los valores, las causas o las filosofías que los académicos, como individuos, apoyan. Es importante entonces reseñar los **efectos externos en los grupos de especialistas**, especialmente en sus redes de comunicación (Por Ej. La computación) y lo referente a la organización de sus actividades de investigación. Otros factores que afectan sobremanera son los referentes a la legislación formal, el factor económico, las hostilidades políticas y la especialización interdisciplinaria. Como una forma útil de revertir esta última, Geiger (1987) sugiere el desarrollo de "unidades de investigación organizadas" (UIO), las cuales adoptarían las formas de investigación que no se ajustan a la estructura departamental.

A su vez, Elzinga (1987) menciona factores tales como la relevancia social, la utilidad y la adecuación, lo que hace difícil separar la ciencia básica de la ciencia aplicada, ya que se ha convertido en elemento central la perspectiva política. Esto implica un proceso de "movimiento epistémico", el cual tiene su génesis en la presión por manejar la ciencia en consonancia con las instituciones políticas y en la presión del mercado.

Tanto las áreas duras y puras como las blandas y aplicadas, son susceptibles también del "movimiento epistémico", y en este caso las UIO pueden tener un papel importante como intermediarias entre los patrocinadores y las comunidades de especialistas de cuyo saber buscan apropiarse. De esta forma, según Van Den Daele. (1977) se originan nuevas formas de institucionalización y de estructuras de comunicación, concretándose en nuevas comunidades calificadas como "híbridas", básicamente porque incluyen investigadores provenientes de varias especialidades diferentes, con metas no académicas y donde la reputación puede estar unida al reconocimiento de los servicios a una elite externa, ya sea de carácter económico o político. Pero una "comunidad híbrida de investigación" puede ser buena; según Elzinga, "...se representa exitosamente los intereses de la comunidad de investigación y obtiene dinero, puestos y recursos." (Ibíd.: 184) lo anterior implica una negociación entre los grupos de actores involucrados.

"...una concentración demasiado exclusiva en las intrigantes procesos de negociación entre las comunidades de investigación especializada, por un lado, y los auspiciantes que desean arrearlos hacia metas seculares, por otro, minimiza dos puntos fundamentales: primero, que es el conocimiento, visto como una mercadería, el objeto de la preocupación como partida; pero, segundo, que el conocimiento es más que una simple mercadería, sujeta a las transacciones burocráticas." (Ibíd.: 185)

Considerando las disciplinas ahora de una forma general, Becher apunta que éstas tienen modos distintos de génesis, tales como las que deben sus orígenes a causas internas o externas, por la fisión, entendida como proceso por el que una especialidad grande se separa de la disciplina madre para ser autónoma; la fusión, como mecanismo que permite que se superpongan dos especialidades provenientes de disciplinas diferentes. Blume hace referencia a los conceptos de diferenciación (cercano a la fisión), extensión, como un esfuerzo de entender a la ciencia para cubrir áreas donde no había ciencia alguna; profesionalización y la estimulación externa, entendida como

"...el desarrollo de un campo técnico (que) comienza cuando alguien percibe la potencial utilidad de un fenómeno en particular para cumplir una determinada función social." (Ibíd.: 186)

Estos orígenes permiten plantear la **jerarquía disciplinar y poder**, la cual permite considerar cómo nacen, las condiciones para su supervivencia y lo que ocurre cuando declinan.

Además de las causas internas y externas de Blume, Becher se apoya en la aportación de Elzinga, quien considera, además, causas sociológicas y epistemológicas. Esto permite interpretar los cambios de política (por Ej. Los 60's) como el cambio del enfoque central en las consideraciones políticas, de los factores cognitivos a los sociales. "Desde una perspectiva sociológica en particular, se puede ver que las disciplinas se involucran en una constante lucha darwiniana por el poder y el prestigio, en la cual los más duros y adaptables florecen, mientras que los más débiles van al paredón." (Ibíd.: 188)

Como ya se mencionó, uno de los factores externos es el económico, ya que, al decir de Henkel (1987), el poder de las disciplinas individuales dependía cada vez más de su contribución a la economía, la cual debía ser argumentada, para su aceptación, en términos complejos para poder justificar una investigación aparentemente desinteresada.

Pero aún así, la validez económica es relativa puesto que la reputación externa de una disciplina es, en algún aspecto, independiente de su real validez económica.

Una de las razones, explica Becher, por la cual los dominios del conocimiento duro y puro tienen más prestigio que los blandos y aplicados, es por el establecimiento de una imagen académica fuerte; para ello son necesarias ciertas estrategias. Spiegel-Rösing (1974) distingue dos:

"...las estrategias para mejorar la imagen como tal y las que buscan, además, cambios más fundamentales de la sustancia. Las primeras pueden apoyarse con cuidadosas reinterpretaciones de la historia de una disciplina o en las modificaciones de lo que se considera la naturaleza de su misión fundamental... las segundas involucran un cambio cognitivo en la sustancia, señalado por un camino identificable en el paradigma, la visión de fenómenos familiares a través de nuevos ojos." (Ibid.: 190)

Las áreas duras y puras, además del prestigio que poseen, cuentan también con la viabilidad de las disciplinas, la cual se refleja en la atracción de alumnos; pero no es una garantía de continuidad, puesto que los factores externos son impredecibles y están sujetos, tanto al capricho de la moda como al mercado laboral de los graduados; estos caprichos disciplinares son el reflejo de la relación compleja entre el mundo académico y su entorno más amplio.

Como ya se ha mencionado en párrafos anteriores, las áreas del conocimiento duro puro suelen tener gran prestigio, ello por dedicarse a buscar leyes generales que rigen el área de entendimiento humano, de los cuales se ocupan. Aspectos como el anterior dan cuenta de **los dominios de conocimiento y su relevancia social**, lo cual también coadyuva en la consecución del capital necesario para sus investigaciones. Las áreas duras aplicadas

tienen un perfil diferente; en ellas, la función primordial del conocimiento es la generación de técnicas orientadas a los productos; como ya se mencionó, no se limitan a una cantidad reducida de problemas, sino que regularmente se proyectan en un amplio abanico de posibilidades. Por ello, es casi improbable que un grupo de interés único pretenda fusionarse y presenten un caso unido para su financiación.

"Tanto el conocimiento duro puro como el duro aplicado comprometen a sus campeones en la competencia activa por los subsidios para la investigación y en una correspondiente dependencia de la buena voluntad, tanto de los sectores públicos de la economía como de los privados. La presión de este tipo es notablemente menos intensa en el extremo del campo blando puro que se ocupa de conocimiento inaplicable." (Ibíd.: 194)

Como menciona Becher, es notable que la situación es muy diferente en el campo blando puro, el conocimiento es considerado como ateórico, el cual comprende el estudio de lo particular más que de lo general, buscando la comprensión empática más que la explicación causal, por ello, no se tiene mucho acceso al financiamiento público o privado.

Consecuencias para la teoría y la práctica

Becher asegura que no es posible esperar que surja una única teoría que contemple todas las consideraciones que hace en su trabajo. Sin embargo, apunta que reconoce que las comunidades académicas están sujetas, tanto a la influencia de la sociedad más amplia como a la naturaleza inherente del aspecto epistemológico. De esta manera, no es posible hallar una correspondencia igualitaria entre las formas de conocimiento y la cultura característica de quienes las practican.

En el proceso de **clasificación de las categorías**, Tony Becher distingue conceptualmente los aspectos epistemológico y sociológico de forma "artificial", porque no se dispone de ninguna categoría natural. Para una mayor comprensión utiliza el término "tema" para hacer referencia al componente cognitivo de una disciplina; el término "segmento" refiere a una especialidad; a las entidades sociales "comunidad disciplinar" y "red". Los segmentos como los temas pueden ser duros o blandos, puros o aplicados. "Ambos conjuntos de dualidades en la práctica permiten la graduación; ni la dureza ni la blandura, ni la pureza ni la aplicación deberían considerarse absolutas, sino puntos finales de un continuo." (Ibíd.: 197)

Como ya ha mencionado Tony Becher, se hace una distinción entre las ciencias restringidas y no restringidas. Las primeras se caracterizan por su naturaleza cuantitativa, con límites definidos, proposiciones causales, leyes universales y conocimiento acumulativo. Las segundas tienen límites difusos, problemas de amplio alcance, preocupación por lo cualitativo y lo particular, así como un modelo de indagación reiterativo.

Las **dimensiones básicas** requieren de subrayar algunos puntos fundamentales. En el aspecto cognitivo, las nociones de imperativo caracterizan a las áreas de conocimiento duros y la asociación contextual a las blandas. Otro punto importante es la diferencia en la determinación del problema a estudiar: en los campos duros son los métodos disponibles los que determinan su elección; en los blandos son los problemas los que parecen determinar al método. Otro aspecto importante en los extremos del continuo puro/aplicado, es que el conocimiento puro es esencialmente autorregulador, y el aplicado es abierto a la influencia externa. Con estas distinciones, Becher pretende

"...llamar la atención hacia el alcance y la variedad de la actividad académica y... proporcionar un marco analítico para explorar las conexiones entre los atributos epistemológicos de los temas y de los segmentos y las propiedades sociológicas de las comunidades disciplinares y de las redes." (Ibíd.:203)

Posteriormente, Becher retira el andamiaje conceptual que se implementó. Después de las distinciones teóricas entre duro y blando, puro y aplicado, sus interconexiones fácticas se pueden explorar con mayor profundidad.

Para identificar la naturaleza de los enlaces, Becher utiliza la conjunción de los aspectos epistemológicos y sociológicos que las disciplinas y especialidades combinan con su naturaleza esencial. Así, menciona que algunas especialidades que se ubican en el campo de conocimiento duro puro se encuentran algunos elementos del blando y aplicado, y viceversa, lo cual marca ciertos niveles de convergencia entre ambos campos y, en consecuencia, cierta reciprocidad de intereses o un estilo intelectual compartido. De esta manera, Becher considera que. ..

"...algunas disciplinas predominantemente duras (por Ej. Física o Matemáticas) tienen un alto grado de convergencia y la mayoría de las blandas (lenguas modernas, sociología, derecho) uno bajo; la biología ocupa una posición intermedia en ambas escalas y la ubicación de la geografía y la economía es quizás lo suficientemente similar. Pero las dos disciplinas duras aplicadas de la muestra (Ingeniería Mecánica y Farmacia) no se ajustan a esta clasificación. Tampoco lo hacen Química e Historia, la primera como disciplina dura pura pero relativamente divergente y la segunda, blanda pero convergente." (Ibíd.:208)

La convergencia se presenta cuando entre las disciplinas existen muchos presupuestos compartidos y una base común en los diferentes estudios; la divergencia se presenta cuando hay factores que evitan considerarlas como disciplinas unificadas, y en muchas ocasiones tienden a divisiones profundas y permanentes; además, existen disciplinas que pueden ubicarse entre ambos espectros.

En lo que se refiere a la **jerarquía** de las disciplinas, Becher alude a las disparidades identificadas en los temas y los segmentos, donde las comunidades disciplinares y las redes tienen efectos significativos en los juicios sobre la realidad académica: "...ubicar los campos de conocimiento ya sus practicantes en un orden de mérito...contribuye a un proceso de evaluación mucho más amplio, que se extiende desde la calificación de las instituciones académicas hasta...del trabajo de los alumnos." (Ibíd.:210)

No obstante que el estudio de Becher era enfatizar la existencia y comenzar a identificar la naturaleza de las conexiones entre los campos de estudio y de los que trabajan en ellos, obtuvo otros resultados que considera "incidentales" como, afirma, existen en muchas investigaciones. Particularmente se refiere a la notable diversidad de tareas que forman la actividad académica, donde se encuentra, según sus propias palabras, "la esencia de la vida académica." Las tareas a que hace referencia son las áreas de conocimiento, las redes profesionales y los modelos de carrera individual, que pueden clasificarse y distinguirse operativamente. "Al aceptar estas distinciones como realidades observadas, puede sostenerse que tienen consecuencias significativas para la administración de la educación superior..."(Ibíd.:213)

Entre otras cosas, Becher destaca también que, actualmente, el ingreso de alumnos a los departamentos de Física es relativamente pobre, fenómeno relacionado aparentemente con las deficiencias en la educación secundaria. Sin embargo, una evaluación del mérito académico requeriría de un enfoque detallado y razonablemente sensible.

En lo referente a la hipótesis planteada en el trabajo de Becher, en el sentido de hasta qué punto las comunidades de investigación forman parte de un entorno social más amplio, de cuyo apoyo depende y de intereses que deben apoyar, plantea una situación que difiere según los países y los periodos históricos. El problema es permanente y la tensión a que da lugar es inevitable. La tensión en la esfera política entre la utilidad y la libertad corre paralela a la tensión en la esfera económica entre los recursos limitados y las necesidades ilimitadas de la investigación y el desarrollo.

Capítulo segundo

Estrategia metodológica

El presente estudio, así como otros de investigación, precisa de adoptar estrategias metodológicas para su desarrollo. Para ello, se tomarán como referencia las aportaciones de la obra de Rodríguez et. al., (1996). La ciencia ha tenido un desarrollo vertiginoso gracias a una tradición epistémica, la cual denota rigurosidad en el proceso investigativo, utilizando términos exactos y precisos. La educación es un campo influido por esta y otras formas de investigar que se contraponen por su carácter empirista. Además de un enfoque positivista, en el ámbito educativo se desarrolla también el estudio de campo, la investigación naturalista y la etnografía, las cuales se diferencian por el tipo de datos que manejan y se permite que se vaya introduciendo un aspecto incierto que es la ausencia de la cuantificación. El enfoque positivista (identificado como cuantitativo) cuenta también con perspectivas que emergen de su mismo enfoque, el cual dominó en el campo de las ciencias sociales desde el siglo XIX. De esta manera, "...bajo el concepto de investigación cualitativa englobamos a toda una serie de tendencias en la investigación, cada una de ellas con sus características diferenciales." (Rodríguez, 1996:29)

Rodríguez menciona que no existe un consenso en cuanto al origen de la investigación cualitativa. Autores como Bogdan y Biklen dividen en periodos su evolución, ubicándolos desde finales del siglo XIX hasta la actualidad. Vidich y Limanj (1994) consideran que se inicia desde que tiene lugar el descubrimiento del otro, la colonial (siglos XVII, XVIII y XIX), la etnografía del indio americano (siglo XIX y XX) hasta el momento actual, caracterizado por el cambio postmoderno. Denzin y Lincoln (1994) ubican cinco periodos desde el año 1900 hasta la actualidad.

Rodríguez se basa en Bogdan y Biklen para ubicar las raíces de la investigación cualitativa en Estados Unidos, estudiando problemas cuyas causas precisan de buscarse en

el impacto de la urbanización y las grandes masas, tales como la sanidad, asistencia social, entre otros. Surge con ello el movimiento de la encuesta social. En el entorno europeo se ubican los estudios de Le Play (1855) en Francia y Booth (1886) en Gran Bretaña.

La primera encuesta social, basada en estadísticas de determinados hechos o situaciones, es llevada a cabo en el año de 1907 en Estados Unidos; su carácter multidisciplinar se justificó por la diversidad de datos que utilizó.

El autor considera que las raíces antropológicas de la investigación cualitativa deben ubicarse en el siglo XIX, donde los primeros antropólogos evolucionistas acumulaban datos etnográficos, no de su búsqueda propia, sino de los informes que daban otras personas que habían viajado para documentar una visión evolucionista; años después, estos mismos viajeros fueron capacitados para facilitar y promover una cuidadosa observación antropológica, esto para asegurar la calidad y cantidad de la información que proporcionaban.

Boas (1898) y sus colaboradores, según el autor, fueron los primeros antropólogos que se acercaron y observaron directamente el objeto de estudio en su lugar natural.

Rodríguez plantea que a principios del siglo XX existe una etapa de consolidación, donde los estudios de Malinowsky y Margarita Mead impactaron por su enfoque investigador y la descripción del trabajo de campo, marcando el inicio de una nueva forma de hacer etnografía. "Las obras de Malinowsky y Mead se sitúan en el contexto de los antropólogos preocupados por el proceso de enculturación, y que para su análisis se centran en el estudio de pequeñas comunidades no industriales." (IBRD: 29) Posteriormente, en la década de los años cuarenta, la observación participante, las entrevistas en profundidad y los documentos personales, eran técnicas con las que ya estaban familiarizados los investigadores cualitativos.

En la fase modernista, ubicada por Denzin y Lincoln después de la segunda guerra mundial y conceptualizada por Rodríguez como etapa de la sistematización, surgen una

gran cantidad de textos para los cuales se intentan formalizar los métodos cualitativos; en ellos, los investigadores pretenden realizar estudios cualitativos rigurosos de importantes procesos sociales, incluyendo el campo educativo.

Del año 1969 a principios de los ochenta, los investigadores cualitativos disponen de diferentes paradigmas, tales como el interaccionismo simbólico, el constructivismo, positivismo, fenomenología, etnometodología, entre otros; contaban también con estrategias que empleaban en sus investigaciones, desde la teoría fundamentada hasta el estudio de casos, los métodos históricos, biográficos, la etnografía en la acción y la investigación clínica. En esta época también van ganando terreno en el campo educativo las posiciones naturalistas, post positivistas y constructivistas.

A mediados de la década de los ochenta, la investigación se hace más reflexiva y se introducen estudios de género, raza y clase, al tiempo que las normas clásicas de la antropología (objetivismo, complicidad y temporalidad) se desploman, dando una nueva dimensión a la validez, fiabilidad y objetividad. De esta manera, se presenta una doble crisis de representación y legitimación; esta última conlleva un replanteamiento de la validez y vialidad; la representación hace referencia a la posibilidad de los investigadores de capturar directamente la experiencia vivida, la cual es creada, en un nuevo argumento, en el texto social escrito por el investigador.

Como algo más reciente, Rodríguez ubica los últimos años del siglo XX, apoyándose en Lincoln y Denzin (1994), como el quinto momento de la investigación cualitativa, el cual se caracteriza: por su contradisciplinaridad, interdisciplinaridad y hasta contradisciplinaridad. Dicha caracterización se debe a que atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. Quienes practiquen la investigación cualitativa deben ser sensibles al valor del enfoque multimetódico. Rodríguez también retoma de Lincoln y Denzin las conclusiones que formularon después de su análisis histórico.

"Primero, cada uno de los momentos históricos anteriores operan todavía en el presente...segundo, en la actualidad, la investigación cualitativa se caracteriza por todo un conjunto de selecciones desconcertantes (paradigmas, métodos, estrategias,

técnicas, etc.)... Tercer, nos encontramos en un momento de descubrimiento y redescubrimiento. ..Cuarto, la investigación cualitativa no puede contemplarse por más tiempo desde una perspectiva positivista, cultural, neutral y objetiva." (Ibid.:32)

En cuanto a la **naturaleza** de la investigación cualitativa, Rodríguez resalta que tiene significados diferentes en cada momento porque es multidimensional, es decir, los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, intentando interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados de las personas implicadas en el estudio; esto implica recoger y utilizar una gran variedad de materiales que permitan describir la rutina los problemas y significados en la vida de las personas.

Para conocer un poco más su naturaleza, Stake (1995) diferencia a los enfoques cualitativo y cuantitativo por tres aspectos: primero, referente al plano epistemológico, la investigación cualitativa se centra en la comprensión, enfocándose en los hechos, mientras que la investigación cuantitativa fundamenta su búsqueda en las causas, aludiendo al control y la explicación. Segundo, el papel personal en la investigación cualitativa e impersonal en la cuantitativa. Tercero, el investigador cualitativo no descubre, construye el conocimiento.

Después de estos aspectos, Rodríguez establece unas características básicas de la investigación cualitativa apoyándose en Guba y Lincoln (1994) y Angulo (1995), quienes destacan niveles de análisis que permiten establecer estas características comunes: ontológico, epistemológico, metodológico, técnico y contenido. Para concluir en cuanto a la naturaleza de la investigación cualitativa, Rodríguez destaca que. ..

"...no existe 'una' investigación cualitativa, sino múltiples enfoques, cuyas diferencias fundamentales vienen marcadas por las opciones que se tomen en cada uno de los niveles...La adopción de una u otra alternativa, de todas las posibles que se presentan en cada nivel, determinarán el tipo de estudio cualitativo que se realice." (Ibid.:38)

MÉTODOS CUALITATIVOS

Rodríguez hace también un análisis de los métodos cualitativos, no sin antes mencionar que se dificulta establecer una tipología de los mismos, esto por la proliferación de algunos métodos que pretenden identificarse como tales. Aunque varios autores describen procedimientos que pudieran ser similares, la utilización en relación con la teoría, potencialidades, debilidades y propósitos, son esencialmente diferentes.

En lo que se refiere al carácter instrumental del método, destaca que la naturaleza de la problemática guía y orienta el proceso de investigación, así como la elección de unos métodos u otros; esta elección surge bajo las concepciones y necesidades de los investigadores, quienes trabajan desde una disciplina concreta que también determina la utilización de los métodos a tratar. "Así pues, consideramos el método como la forma característica de indagar, determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta." (Ibíd.:40) Basándose en la clasificación que hace Morse (1994), Rodríguez presenta los diferentes métodos que se utilizan comúnmente en la investigación cualitativa: la Fenomenología, la Etnografía, la Teoría Fundamentada, la Etnometodología, la Investigación-Acción y el Método Biográfico.

Las raíces de la **Fenomenología** se ubican en el pensamiento de Edmund Husserl (1859-1938) en los primeros años del siglo XX, el cual se diferencia del modelo de las ciencias físico-naturales por su carácter contemplativo, además del énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva, de esta manera, Bullington y Karlson definen a la fenomenología como "...la investigación sistemática de la subjetividad." (Ibidem)

En la fenomenología también existe una diversidad metodológica, tal como sugieren Cohen y Omery (1994) al presentar tres corrientes fundamentales: la descriptiva, la interpretativa o una combinación de ambas. En el ámbito educativo es creciente el número de trabajos realizados desde esta perspectiva, la cual también ha dado lugar a importantes contribuciones a la corriente cualitativa, tales como: la primacía de la experiencia subjetiva

inmediata, el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos y el interés por el cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.

Otra corriente representativa de los métodos cualitativos es la **Etnografía**, la cual es definida por Rodríguez como "...el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta...se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social. ..." (Ibíd.:44) La unidad social a la que hace referencia el autor puede ser una familia, una escuela, una clase, etc., las cuales pueden ser descritas de forma etnográfica; de acuerdo a la dimensión de las unidades sociales es que puede clasificarse como micro o macroetnografía.

Atkinson y Hammersley (1924) caracterizan a la etnografía por el énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno social concreto; el tratamiento de datos no estructurados; la investigación en profundidad de un pequeño número de casos y el uso de la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas en el análisis de datos.

Por otro lado, Spindler y Spindler establecen diferentes requisitos para caracterizar una etnografía educativa: una observación directa, permaneciendo donde está la acción pero modificando lo menos posible con su actuación; el tiempo de permanencia en el escenario debe ser el suficiente, aunque no existe una norma rígida para ello; se debe contar con un gran volumen de datos registrados, recogiendo todo tipo de información; considerar el carácter evolutivo del estudio sin trabajar con hipótesis específicas; utilizar instrumentos en el proceso, empleándolos cuando el investigador conozca lo que es importante descubrir; cuantificar cuando sea necesario; descubrir el conocimiento cultural que la gente (objeto de estudio) guarda en sus mentes; y, por último, considerar un holismo selectivo y una contextualización determinada en la realización de la etnografía educativa. Rodríguez resalta que el holismo es un ideal deseable, siempre y cuando se reduzca operativamente al entorno inmediato donde se centra la investigación.

La perspectiva de la **Teoría fundamentada** intenta construir lo que los participantes ven como su realidad social; tiene sus raíces en el interaccionismo simbólico de Blumer (1967), donde el investigador pretende determinar qué significado simbólico tienen los gestos, palabras y artefactos para los grupos sociales. "El enfoque del que parte es el de descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes." (Ibíd.:48)

Las fuentes de datos son similares a los utilizados por otros métodos cualitativos, tales como la entrevista, la observación, así como los documentos de todo tipo; es posible utilizar datos cualitativos, cuantitativos o una combinación de ambos, pero la principal diferencia con otros métodos cualitativos es que se enfatiza en la generación de teoría. A través de este proceso se descubre o manipula categorías y relaciones entre ellas, para desarrollar o confirmar las explicaciones del cómo y por qué de los fenómenos.

Glaser y Strauss (1967) proponen dos estrategias para desarrollar teoría fundamentada. En uno de ellos, el método de la comparación constante, se codifica y analiza los datos simultáneamente para desarrollar conceptos, lo cual supone una contrastación de las categorías, propiedades e hipótesis que surgen en el estudio. En el otro, el muestreo histórico, se seleccionan nuevos casos a estudiar según el potencial para refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrollados.

Otro método cualitativo es la **Etnometodología**, el cual tiene sus orígenes en las universidades californianas durante las décadas 60 y 70 del siglo XX. En un inicio se realizaron una serie de estudios sobre la forma en que las personas comunes interactuaban unas con otras en situaciones cotidianas. Las obras de Parsons, Alfred Shutz y el interaccionismo simbólico, son las fuentes de Garfinkel (1967) para la publicación de la obra que es considerada como la precursora de este método: *studies in ethnomethodology*.

Mediante el análisis de las actividades humanas se intenta un acercamiento a los fenómenos sociales incorporados a las acciones y discursos de los sujetos. "La característica distintiva de este método radica en su interés por centrarse en el estudio de los métodos o estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas." (Ibíd.:50)

A partir de la década de 1970, la etnometodología presenta dos tendencias de investigación; por un lado, aquella que se mantiene en el estudio de los objetos considerados como tradicionales, entre ellos la educación; por otro lado, se encuentra el análisis conversacional, centrado sobre la organización del diálogo en la actividad cotidiana y cómo se presenta la ordenación y coherencia en los intercambios conversacionales.

La **Investigación-Acción** (I-A) tiene sus orígenes en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial con la aportación de Lewin (1946), identificando cuatro fases en el proceso: planificar, actuar, observar y reflexionar). Las características comunes de la investigación-acción son aspectos de coincidencia entre varios autores de esta perspectiva.

En primer término, el papel preponderante de la acción, en el cual los sujetos que participan en la investigación asumen un papel activo en los problemas surgidos de la práctica educativa. En segundo lugar, la I-A es considerada como una perspectiva alternativa a la concepción positivista, aunque defendiendo la unión de investigador/investigado, dando pie a un nuevo modelo de investigador, con un trabajo sistemático a través de un método flexible, eco lógico y orientado a los valores. Por último, la I-A implica una perspectiva comunitaria, la implicación grupal. Es imprescindible la toma de decisiones de manera conjunta, orientada a la creación de comunidades autocríticas, con el propósito de incidir en el medio social. Asimismo, es preciso considerar que la I-A tiene otras variantes, ya que también se cuenta con la Investigación-Acción del Profesor, Investigación-Acción Participativa, e Investigación-Acción Cooperativa, con algunas características peculiares.

El **Método Biográfico** es otro método cualitativo, al cual se le dará un tratamiento más profundo, dado que es la opción que se adopta para recoger la información necesaria para el presente estudio. Con este método se busca mostrar el testimonio subjetivo de una persona, recogiendo los acontecimientos y las valoraciones que hace de su propia existencia mediante entrevistas sucesivas.

El método biográfico experimentó una progresiva recuperación en las últimas décadas del siglo XX, tanto en sociología, como en antropología y psicología social. Esta corriente de corte humanista ha rechazado el pensamiento dominante en la ciencia y en gran parte del ámbito social: el positivismo. Tal rechazo es tanto de orden epistemológico como metodológico y teórico. En el aspecto epistémico se cuestiona la concepción positivista de una ciencia social creada con características plenas de las ciencias naturales, donde los hechos sociales son sólo datos, los individuos son informantes y las relaciones sociales sólo son correlaciones entre variables, es decir, se contraponen el aspecto subjetivo del ser humano con la objetividad, inherente al planteamiento positivista; la voluntad empírico-analítica con la voluntad interpretativa y la voluntad de comprender los procesos de cambio social con la incapacidad positivista para manejar la variable temporal.

Teóricamente, las formulaciones del positivismo deben poseer una fuerte base empirista, despreciando todos aquellos planteamientos teóricos que no la posean, dando lugar a una rigidez en cuanto a su visión del desarrollo científico, considerado como progresivo. Así, la actitud teórica se considera dogmática por la tendencia a construir un fetiche de sus normas técnicas en lugar de abocarse a la investigación del ser humano y sus relaciones sociales.

Desde el punto de vista metodológico, el positivismo se centra casi exclusivamente en cuantificar, con lo cual no es posible conseguir un conocimiento profundo de la sociedad, reduciendo la complejidad del comportamiento humano a variables abstractas que no toman en cuenta la relación dialéctica entre la acción humana y la estructura social. También existe incompetencia para dar cuenta de los fenómenos de cambio social, siendo necesario considerar las relaciones entre biografía, historia y una estructura social en la que

se cruzan biografía e historia. Según Pujadas (1992) este sería el prerrequisito para una aproximación a los diferentes tipos de individualidad, así como para la comprensión de los cambios de época. Apoyándose en Szczepanski, Pujadas afirma que. ..

"...desde la perspectiva de su enfoque psichistórico, incide también en el tema de la necesidad de considerar los cambios históricos y el papel activo que, en este caso, juegan los cambios de mentalidad de los individuos. Para este propósito resulta indispensable la utilización de recursos metodológicos cualitativos y, en concreto, los relatos de vida."
(Pujadas Muñoz, Juan José, 1992:9)

De esta manera, los postulados ideológicos y epistemológicos son una crítica al orden académico y científico actual, definiendo nuevos objetos de estudio y negando el sentido de la rigidez y especialización de las ciencias sociales.

Después del impacto del positivismo en las ciencias sociales, el método biográfico resurge a finales del siglo XX, especialmente en el campo de la Sociología y la Antropología Social, donde hubo aportaciones que le permitieron un avance significativo.

Desde una **perspectiva histórica**, Pujadas manifiesta que existe un acuerdo entre diferentes autores al señalar como el primer trabajo conocido en este género el ensayo de Anderson (1825), donde narra las memorias de una nativa cherokee, marcadamente aculturada. Esto fue posible por el ámbito sociopolítico existente durante la aparición de este tipo de estudios, donde existía una desaparición de fronteras dentro de Estados Unidos, después de las guerras indias. Durante esta época, el interés primordial era presentar una panorámica general de las culturas indias, teniendo secuelas posteriores en el cine y, en consecuencia, popularizando diferentes personajes indios norteamericanos.

Como "verdadero punto de partida" califica Pujadas el trabajo de P. Radin (1926), "La autobiografía de un indio norteamericano", que tuvo como base una monografía biográfica. Esta y otras obras despertaron el interés de varios antropólogos por publicar los relatos biográficos que conservaban en sus libretas de apuntes, tales como las de Michelson (1925), Harrington (1933) y Wilson (1917).

También a principios de siglo, el método biográfico cobra importancia en diferentes lugares del mundo, tales como la Unión Soviética, Alemania, Inglaterra, África, Filipinas. Es precisamente en 1940 cuando se publican los trabajos considerados como clásicos en la Antropología: las monografías biográficas de Dyk (1938), Ford (1941) y Simmons (1942), llamando la atención las dos últimas por lo que Pujadas considera como "avances metodológicos", los cuales marcan la pauta a seguir en este tipo de trabajos. Dichos avances son, en primer término, que en ninguno de los estudios se recurrió a la mediación de un intérprete; segundo, parten de una orientación teórica explícita y, finalmente, realizan una amplia presentación del documento biográfico.

Asimismo, Kluckhonn (1942) hace una revisión crítica de la aportación de la Antropología Social y la Etnografía al método biográfico, haciendo las precisiones siguientes: la mayoría de los trabajos son, en gran medida, superficiales y limitados a sucesos objetivos; existe una representación desigual en lo que se refiere a edad y sexo; no hay seguridad de la representatividad de un trabajo para compararlo en una misma cultura; no se da suficiente énfasis en el análisis y la interpretación; las técnicas de obtención de datos se reseñan de forma inadecuada; finalmente, los trabajos se pueden comparar sólo de forma general. Pujadas afirma que, a la fecha, estas precisiones deben ser tomadas en cuenta si se pretende utilizar este método en un proceso de investigación.

A partir de las obras de Du Bois (1944) y Kardiner (1945) en los años cuarentas, existe una aportación que también incide en el desarrollo del método biográfico, y es el referente a la recopilación de muestras amplias y representativas de biografías, como lo plantea el mismo Kardiner:

"...una biografía en una cultura difícilmente será suficiente. Debemos poseer una adecuada muestra de diferenciaciones de sexo, edad y status y no podemos pretender que un número arbitrario sea adecuado. Necesitamos un número suficiente para hacer comparaciones adecuadas, pero es más importante encontrar dónde se hallan las desviaciones. A medida que progresamos en nuestro estudio biográfico apreciamos el hecho banal de que no hay dos en la misma cultura que sean iguales. Pero las desviaciones son tan importantes para nosotros como las normas." (Ibíd.:23)

Lamentablemente, menciona Pujadas, esta influencia no se extendió por completo para entender la necesidad del uso de las historias de vida como elemento básico de la Antropología Social, esto porque el recurso de los relatos biográficos ha sido muy restringido, a pesar de que sus posibilidades metodológicas pueden ser aptas para evidenciar aspectos recónditos de las realidades socioculturales a estudiar.

En el ámbito de la **Sociología**, el método biográfico, según Pujadas, tiene un punto de partida unánime con la obra de Thomas y Znahecki (1918-1920). Dicho trabajo se basó en el método de los documentos personales, los cuales "...engloban todo aquél conjunto de registros escritos que reflejan una trayectoria humana o que dan noticia de la visión objetiva que los sujetos tienen de la realidad circundante, así como de su propia existencia." (Ibíd.:26) A partir de este reconocimiento, Pujadas presenta un bosquejo de la panorámica representativa en los años treinta y cuarenta, utilizando el esquema propuesto por Angell (1945) en su informe sobre el método de los documentos personales.

Basándose en este mismo autor, menciona tres grupos básicos para estudios con intereses y énfasis diferenciados tomando como base los documentos personales:

- a) estudios de una unidad social concreta,
- b) estudios de orientación teórica, y
- c) estudios orientados a la validación de los métodos de investigación.

Como ejemplo del primer grupo se encuentran las obras de Frazier (1940), Jonson (1941) y Davis y Dollard (1940), quienes se fundamentaron en la construcción de historias de vida mediante encuesta, la cual representa un avance en el método biográfico porque van más allá de la hipotética y complicada búsqueda de "documentos naturales".

Otro recurso disponible es la petición a los informantes de cumplimentar por escrito diarios, recuerdos o esquemas biográficos, en base aun cuestionario proporcionado por el investigador, lo cual ofreció amplias expectativas en el desarrollo de temáticas interesantes, tales como la delincuencia o la familia, es decir, una unidad social concreta.

Los estudios de orientación teórica están definidos por una selección de problemáticas socialmente relevantes y por un carácter de estudios aplicados. Enriquecen el método biográfico con aspectos tales como: se dan respuestas concretas a problemas sociales relevantes; los datos proporcionan veracidad a las narrativas; algunos estudios, como los de carácter predictivo, son un intento de mostrar la propia validez del método; avance progresivo en la precisión del análisis conceptual y en el diseño de las investigaciones; existen procedimientos explícitos e hipótesis bien establecidas y, finalmente, el método de discernimiento de Komarowsky (1940) es una aportación esencial para dar rigor y científicidad al uso de los documentos personales.

Cabe mencionar que en las narrativas individuales se utilizan datos de tipo estadístico o ecológico; la perspectiva ecológica se refiere a "...un espacio de transición y de contraste, caracterizado por la movilidad, sin referentes socioculturales claros, sin un grupo social predominante." (Ibíd.:31)

En el grupo de estudios metodológicos destacan las tesis doctorales de S. A. Stouffer (1930) y S. M. Strong (1940); en el primer trabajo se destaca que trabajar con historias de vida es una pérdida de tiempo, pudiendo obtener los mismos resultados utilizando tests, más fáciles de administrar, analizar e interpretar. Angell señala que un análisis de este tipo no libera de una aproximación a los problemas en estudio, asimismo cuestiona la relevancia y la validez de los cuestionarios y las categorías analíticas. En el

segundo trabajo se hace una defensa del método biográfico combinado con el método de los tipos sociales (aportación del mismo autor). "Los tipos sociales constituyen, pues, cada una de estas categorías de comportamiento, estandarizadas por la comunidad en forma de términos apelativos." (Ibíd.:36) Al hacer mención de las categorías de comportamiento, hace referencia a las diferentes relaciones negro/blanco, donde Strong identifica seis tipos de comportamiento y actitudes diferentes en su estudio.

El método biográfico desaparece del panorama después de los años cuarenta, predominando después la Antropología Social; es hasta los años setenta cuando resurge en diferentes partes del mundo, tales como Europa y Estados Unidos.

Antes de continuar con los **usos del método biográfico**, es necesario tomar en cuenta algunos aspectos. En primer término, recordar que las ciencias sociales, según Pujadas, tienen como objetivo principal establecer generalizaciones, así como imponer racionalidad y orden y pautas sistemáticas al mundo de la experiencia sensible. Las ciencias sociales han pretendido un objetivismo para establecer postulados generales sobre el individuo y la sociedad, y es necesario considerar que los sistemas socioculturales están constituidos también por las experiencias conscientes de sus actores sociales, a través de procesos cognitivos y de una relación dialéctica; asimismo, existe un factor subjetivo irreductible que se debe tomar en cuenta, en lo que en lenguaje común se conoce como libre albedrío, lo que reduce el comportamiento individual a un conjunto de reglas nomotéticas.

También es necesario conocer **algunas ventajas y desventajas** que existen en torno al método biográfico: las ventajas son resaltadas precisamente por la corriente humanista, que hace de las historias de vida un método que abandera un planteamiento epistemológico. Entre las ventajas múltiples pueden enunciarse las siguientes: permite la formulación de hipótesis, ello por correlación actual entre variables de un caso concreto; los relatos de vida permiten profundizar en el universo de las relaciones sociales primarias; con el apoyo de los relatos de vida cruzados, permite un control casi completo de las variables que explican un comportamiento en un grupo primario; ofrece respuesta a las preguntas que surgen en el

proceso del estudio; en los estudios de cambio social, el material biográfico es valioso para profundizar en las transformaciones de la vida cotidiana, de individuos y de grupos; puede trabajarse en forma longitudinal con las muestras; los relatos de vida paralelos integran una muestra representativa en un universo de análisis; las entrevistas biográficas sirven como un eficaz control de los resultados y, por último, una historia de vida ilustra las características del universo estudiado.

Las desventajas o inconvenientes del método biográfico se deben al escepticismo de las corrientes positivistas, esto por las dificultades de implementación de la técnica de encuesta y recopilación de información, así como los usos posteriores. Algunos inconvenientes pueden ser: la dificultad práctica para obtener buenos informantes, para completar los relatos biográficos iniciados y de controlar la información obtenida; existe el peligro de no hacer el análisis en profundidad al pensar que el relato habla por sí mismo; la impaciencia del investigador; el peligro de ser seducido por un buen relato biográfico, que puede estar desviado del objetivo planteado en el estudio; puede haber exceso de suspicacia o de actitud crítica en el informante; la fetichización del método biográfico pensar que con una sola historia se tiene información suficiente; el peligro de perderse en los cientos de páginas resultantes de una encuesta biográfica; la inclusión parcial de la información que costó mucho conseguir .

Entre los usos del método biográfico se tiene en primer término su uso como **estudios de caso**. En este aspecto se abordan las historias de vida, la autobiografía y la biografía.

El reto en la historia de vida está precisamente en encontrar las circunstancias para realizar una buena historia de vida, para lo cual se requiere, además de un buen informante, que éste tenga una buena historia que contar. El investigador sólo es el inductor de la

narración, transcriptor y, también, el encargado de retocar el texto, tanto para ordenar la información del relato como para sugerir la necesidad de cubrir los huecos informativos olvidados por el informante.

Las autobiografías "...son narrativas realizadas por la propia iniciativa de una persona a partir de unas motivaciones y siguiendo un sistema de elaboración que nos es desconocido y que hay que intentar averiguar para poder evaluar su verdadera significación." (Ibíd.:48) En la biografía no existe la inducción de un agente externo, por lo que el autor proporciona un producto genuino. En este caso, el investigador tiene algunas limitantes porque no tiene control en el proceso de rememoración debido a que no tiene contacto estrecho con el informante, por ello, la ocultación de hechos y la mistificación son frecuentes.

El otro tipo de estructura narrativa, la biografía, "...se trata de un relato objetivo, construido por el investigador a partir de todas las evidencias y documentación disponible, se disponga o no de una narración escrita de la persona biografiada." (Ibíd.:49) La utilidad de estas estructuras narrativas estriba en su carácter de narraciones subjetivas, testimoniales y auto valorativas para una investigación de tipo cualitativo.

Otro de los relatos biográfico en los estudios cualitativos es la **encuesta**, donde la selección de los informantes puede basarse en criterios de muestra representativa o con la técnica de saturación; aquí existen dos modalidades de relatos biográficos: Paralelos y cruzados.

En cuanto a los relatos biográficos paralelos, Pujadas menciona que es un recurso utilizado en unidades sociales amplias, partiendo de la aplicación explícita o implícita de una serie de procedimientos tales como el análisis tipológico, de contenido o a través de los métodos de ejemplificación, constructivo o el estadístico. Estos procedimientos orientan a las perspectivas de aproximación metodológica, fundamentada en relatos biográficos múltiples.

Los relatos biográficos cruzados es un método que se inscribe en un deseo de visión holística, así como en una preocupación por la verificación, objetivos que se implementan "...por un proceso de distanciamiento fruto de la relativización de cada narración personal a través del contraste de cada una de éstas por relación a todas las demás, dentro de un mismo medio social." (Ibíd.:56) El método biográfico, desde esta perspectiva, puede ser aplicado, tanto a estudio de un sector socio profesional, como al estudio de cualquier formación social de dimensiones demográficas restringidas.

Posteriormente, Pujadas presenta un cuadro de procedimiento general para la obtención de narrativas, lo más completas posible. En la **etapa inicial** se plantea la necesidad de cubrir los siguientes objetivos: elaborar un planteamiento teórico explicitando las hipótesis de trabajo correspondientes; justificar la elección del método biográfico; delimitar con precisión el universo de análisis y, explicitar los criterios de selección de los informantes.

Para este criterio de selección existen diferentes alternativas; uno de ellos, tildado de pragmático, es el que se lleva a cabo al azar, lo cual tiene el riesgo de dejar a un lado la representatividad de la muestra y los criterios estandarizados de las ciencias sociales.

La aproximación cuantitativa general al universo de análisis es otro procedimiento para seleccionar a los informantes, esto es a través de los materiales estadísticos disponibles, tales como censos o padrones, es decir, se crea una tipología, lo cual permite una elección posterior de los informantes. Sin embargo "...son siempre las circunstancias 'pragmáticas' de cada terreno particular, así como el buen criterio del investigador, las que recomiendan seguir por un camino u otro. En el fondo, se trata de combinar ambos criterios, que no sean en absoluto contradictorios." (Ibíd.:60)

En esta fase inicial se contemplan dos situaciones principales. Por un lado el problema de la delimitación de las mediaciones, donde se pretende definir los marcos sociales concretos para delimitar el contexto próximo y específico en donde se producen las interacciones que en marcan los procesos vitales individuales. Por otro lado, el problema de los procesos concretos que se van a analizar, lo cual conlleva la diferenciación de variables supuestamente similares.

En la **fase de encuesta** se presentan, por parte del autor, algunas propuestas para llevarla a cabo, iniciando, en primer término, con la selección de buenos informantes, quienes deben ser personas que respondan a un perfil característico y representativo del universo socio-cultural que se está estudiando. Es preciso también que el/a informante se sienta en un ambiente de confianza, donde se pueda expresar con claridad para no hacer más difícil la transcripción.

Para lograr un buen relato biográfico, Pujadas recomienda las siguientes estrategias: la primera es que se pueda contar con todo tipo de documentos personales, así como incluir algunos trabajos de base documental. Otra estrategia es tener el auxilio de otra persona para la redacción o grabación en solitario de su propia autobiografía. Una tercera técnica, más genuina, es la entrevista biográfica,

"...que consiste en un diálogo abierto con pocas pautas, en el que la función básica del entrevistador es estimular al sujeto analizado para que proporcione respuestas claras, cronológicamente precisas, en las que se expliciten de la forma más amplia posible las referencias a terceras personas, a ambientes y lugares concretos en los que transcurren los distintos episodios biográficos." (Ibíd.:67)

La cuarta estrategia es la observación participante, la cual hace innecesaria la mayor parte de las sesiones formales de entrevista. Asimismo, la presencia en el lugar de estudio hace posible obtener diversos datos subjetivos.

De la misma forma, el autor ofrece una serie de recomendaciones básicas para llevar a cabo la entrevista, a saber:

- ⇒ crear las condiciones favorables para la entrevista,
- ⇒ estimular al informante a hablar;
- ⇒ el encuestador debe hablar sólo lo indispensable;
- ⇒ evitar preguntas concretas y cerradas, tomar como punto de partida el propio relato para continuar la encuesta;
- ⇒ si son más de dos sesiones, al iniciar es recomendable repasar los aspectos de la sesión anterior.

Finalmente, el éxito o fracaso de la encuesta "...depende en buena medida de nuestra capacidad para establecer con el informante una buena relación de confianza y amistosa cordialidad." (Ibíd.:69) Asimismo, es necesaria la paciencia del investigador ante los momentos de divagación, dudas, silencios y el posible rechazo del informante para profundizar en los aspectos en que se considere necesario.

En lo que se refiere al **registro** de la información, en el tiempo actual la forma utilizada casi universalmente es el disco compacto o el casete. Pujadas se apoya en las recomendaciones que hace Poirier (1983) en cuanto a técnicas de grabación, entre las que se puede mencionar: utilizar de preferencia un micrófono direccional para una correcta grabación de la voz; utilizar como fuente de alimentación de la grabadora, en la medida de lo posible, la red eléctrica, ya que las pilas no son totalmente confiables; que la grabadora cuente con la función de reversibilidad; utilizar cintas de 90 minutos. Estas recomendaciones pueden garantizar una buena calidad de sonido, que facilita en gran medida el trabajo de transcripción, sobre todo si es posible utilizar un dictáfono, el cual permite una sincronía entre el proceso de mecanografiar o capturar y la audición de la cinta.

La literalidad también es un elemento importante de tomar en consideración, por lo que Pujadas también hace recomendaciones en este rubro:

"...a) Revisar y estandarizar los fallos de concordancia morfo-sintáctica, para hacer el texto lo más legible posible, b) recoger las pausas, énfasis, dudas y cualquier otro tipo de expresividad oral por medio de un código preestablecido, liberando el texto de interjecciones o signos de puntuación engorrosos y largos, que le resten legibilidad, c) mantener todas las expresiones y giros idiosincrásicos, así como el léxico jergal que use el informante." (Ibíd.:70)

Aunque el autor da recomendaciones precisas para conservar la literalidad, también menciona que ésta también puede ser objeto de negociación en momentos en que el informante está preocupado por los errores gramaticales cometidos y solicita al investigador una corrección en la versión escrita.

Asimismo, recomienda registros o copias separadas del relato de vida, tomando en cuenta los criterios siguientes: la primera copia será la transcripción original; la segunda copia para un registro cronológico, para ordenar las etapas sucesivas de la vida del individuo; la tercera copia se utilizará para elaborar un registro de personas que intervinieron, desde amigos, familiares, vecinos, etc.; la cuarta copia puede constituir el registro temático para agrupar la información por capítulos, aunque cronológicamente no tengan una continuidad.

Finalmente, **el análisis y la interpretación** dependen en buena parte de las características específicas del diseño general de la investigación, por ello, resulta complicado tener criterios generales de análisis e interpretación de los relatos biográficos, lo cual impide, por otro lado, que sean generalizables.

Capítulo Tercero

Una estrategia de investigación para el estudio de la identidad del profesor de Telesecundarias.

Descripción del contexto

Los orígenes y la evolución de la escuela Telesecundaria

La historia de telesecundaria, a nivel nacional, se inicia en 1968. Hace ya treinta años que se fundó esta modalidad durante la gestión de Gustavo Díaz Ordaz y bajo la dirección de Álvaro Gálvez y Fuentes, Director de Educación Audiovisual, como se le llamó en sus inicios a la actual Unidad de Telesecundaria. Se proponían, en ese tiempo, aprovechar las ventajas de comunicación que ofrecían los medios electrónicos, específicamente la televisión, para llevar, por este medio, la educación secundaria a regiones que carecían del servicio, sobre todo a las áreas rurales donde los núcleos de población son, en ocasiones, tan reducidos que no se justificaba económicamente el servicio de secundarias técnicas que se demandaba. El proyecto, en el inicio, se basó en el modelo italiano, de donde se toma inicialmente su soporte pedagógico, pero, poco a poco, esta modalidad fue incorporando sus propias experiencias y terminó por adaptarse a las características y necesidades del pueblo mexicano, creando un nuevo modelo con características propias al que se llamó Sistema Nacional de Enseñanza Secundaria por Televisión (actualmente Educación Telesecundaria).

En el año de 1965 se inició la transmisión, en circuito cerrado, de una serie de programas de manera experimental del proyecto de Enseñanza Secundaria por Televisión y, el año 1968, se transmite por circuito abierto el primer modelo de Telesecundaria con validez oficial por televisión con la transmisión en directo de clases a ocho entidades de la

república, entre las cuales figura Tlaxcala, donde se creó la primera Telesecundaria del País en el Municipio de Españita.

Esta experiencia del Estado a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el uso de la infraestructura televisiva para propósitos educativos, le confirió a este medio audiovisual de comunicación una serie de nuevos significados:

Primero, la televisión se constituye como una institución político-cultural. En este sentido, conlleva el efecto educativo que presenta, así sea mínimo, la televisión comercial.

Segundo, la educación formal a través de la televisión presenta una estructura propia, lenguaje singular, y una dinámica que está más en relación con la producción televisiva de entretenimiento, dominante en el modelo de televisión comercial, que la dinámica pedagógica escolarizada. Se establece, de tal manera, una educación bajo un nuevo modelo "sui generis" de enseñanza-aprendizaje: la educación a distancia.

Tercero, la educación a distancia se convierte en una tentativa de sistema paralelo al sistema educativo escolar. En el marco de la educación de masas permite la integración cultural de los desechados por la educación escolarizada: rechazados de primaria y secundaria, y la promoción de marginados: subempleados, desempleados, grupos étnicos y rurales.

En sus inicios la transmisión de la imagen de telesecundaria fue en blanco y negro, pero con el tiempo se cromatinizó y la señal fue transmitida a toda la República por la Red Nacional IMEVISIÓN, constituida por los canales 7 y 11 y sus repetidoras en toda la República (propiedad, en ese tiempo, del gobierno federal).

Al inicio las transmisiones se realizaban en vivo, pero, al darse cuenta, los responsables de esta tarea, de los errores que se cometían, optaron por grabar y editar los programas para que salieran al aire sin errores.

Durante el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado, se lanzaron al espacio los satélites "Morelos I" y "II", con lo que nuestro país se ponía a la vanguardia de la tecnología educativa, lográndose, con esto, la cobertura nacional. Esto tuvo una enorme importancia para el desarrollo nacional en el renglón de las comunicaciones públicas y privadas de radio y televisión.

En el período de Carlos Salinas de Gortari, se dejó de transmitir la señal terrestre de telesecundaria por la privatización de los canales de televisión 7, 11 y 13 del Grupo IMEVISIÓN (los canales 7 y 11 eran los encargados de la transmisión de la señal de telesecundaria). En el mismo sexenio los satélites "Morelos" cumplieron su ciclo de servicio y fueron sustituidos por los satélites "Solidaridad I" y "II", modernizándose la telesecundaria con el empleo de los últimos avances tecnológicos y más sofisticado en telecomunicaciones a nivel mundial; se dotó a los once mil planteles escolares de telesecundaria de antenas parabólicas, con modernos aparatos receptores que reciben la señal codificada, digitalizada y comprimida a través de la Red EDUSA T, (Red Educativa, que contaba con siete canales que transmiten programas educativos y culturales). En el mismo sexenio de Carlos Salinas de Gortari se emprende el Programa para la Modernización Educativa, se reforman planes y programas de estudio de educación básica y, Telesecundaria, sirve de base para modernizar el sistema educativo, de ella se toman todas las experiencias educativas acumuladas durante 25 años.

Telesecundaria edita sus propios libros de texto: conceptos básicos (prestados al alumno en forma gratuita), guías de trabajo para los alumnos (con un costo subsidiado de tres pesos cada uno), y guías didácticas para los maestros; son distribuidos por CONALITEG (Consejo Nacional de los Libros de Texto Gratuitos). Estos documentos han merecido el elogio de especialistas en la materia por su amplio contenido, presentación, calidad y redacción (están escritos por maestros renombrados y de sólido prestigio académico).

Las lecciones son grabadas y transmitidas por la Unidad de Televisión Educativa (UTE), órgano descentralizado de la SEP, que fue creado en 1965 y que cuenta con un

acervo de más de 30 mil títulos. Participan en su producción: docentes, técnicos y actores de reconocida calidad. Los horarios de transmisión son: matutino (de las 8:00 alas 14:00 hrs.), y vespertino (desde septiembre de 1994 se retransmite de las 14:00 alas 19:00 hrs.). Cada lección tiene una duración de catorce minutos y se presentan, de manera alternada, lecciones para los tres grados en el espacio de una hora.

Telesecundaria es una modalidad escolarizada por televisión que apoya el servicio de educación media básica en áreas rurales en un principio, suburbanas y urbanas posteriormente, Funciona con base al plan de estudios de las escuelas secundarias directas aprobado por la Secretaría de Educación Pública, que desarrolla los programas generales de aprendizaje en las siguientes áreas de estudio y el número de horas correspondiente ala semana:

- ◆ Matemáticas (5)
- ◆ Inglés (3)
- ◆ Formación Cívica y ética (3)
- ◆ Educación Tecnológica (2)
- ◆ Física (3)
- ◆ Química (3)
- ◆ Educación Física (2)
- ◆ Educación Artística (2)
- ◆ Español (5)
- ◆ Historia (3)
- ◆ Asignatura Opcional (3)

Descripción de los informantes.

Los actores sociales que intervienen en este contexto son el elemento fundamental para el desarrollo de la investigación: para el propósito de este trabajo se eligió a cinco personas, las cuales se describen a continuación.

Se llevó a cabo la entrevista a cinco docentes de educación básica, de la modalidad de Telesecundaria, dos mujeres y tres hombres, cuya edad oscila entre los 31 y 56 años, que es el rango en el cual se encuentra la mayor parte de docentes del subsistema, con una antigüedad desde 4 hasta 25 años, incluyendo la que poseen en otros niveles y/o modalidades. Se eligió a personas que representaran las diferentes figuras docentes que existen en un centro escolar, desde una Directora Técnica (caso 1), un Director Comisionado con grupo (Caso 3), dos docentes frente a grupo (casos 2 y 5) y un docente frente a grupo con experiencia en función directiva (caso 4).

En lo que se refiere a formación de las y los entrevistados, se hace alusión a la heterogeneidad y homogeneidad de cada uno(a); heterogeneidad porque hay personas con estudios de Técnico Laboratorista (caso 1), Lic. En Telesecundarias (Caso 2), estudios iniciales de veterinario zootecnista y Contaduría (caso 3), Normal Superior y formación autodidacta en organizaciones comunistas (caso 4), así como especialidad en Ciencias Sociales (caso 5). Se menciona homogeneidad porque todos tienen en común la Licenciatura en Telesecundaria, requisito que la Unidad de servicios Educativos de Tlaxcala establece como indispensable para mantenerse en esa modalidad.

La homogeneidad se presenta también cuando los entrevistados expresan como opción de superación precisamente estudios de posgrado, concretamente en el nivel de maestría como una opción para intentar satisfacer la necesidad continua de -actualización que las características de la modalidad requiere.

Cada uno de ellos accedió a ser entrevistado, previa cita, sin el conocimiento previo de las preguntas, esto con el propósito de recabar la información con los aspectos más sobresalientes que en el momento recordaron, tomando en consideración que la información que recuerdan en un primer momento es el sedimento de los espacios temporales de mayor impacto.

Presentación de resultados

Relación de casos y relatos profesionales.

Después de abordar las tres diferentes categorías en el análisis, se presentan ahora los resultados que, desde la perspectiva e interés del investigador, resultan del proceso.

Primer caso: "Sólo por el afán de estudiar"

La docente proviene de un círculo social muy limitado, lo cual se deduce de las condiciones sociales y económicas que menciona; los estudios, tanto de nivel básico como superior, los desarrolló de acuerdo a las posibilidades existentes: "...yo no iba a estudiar, yo dependo de una familia numerosa, de once hermanos y de condiciones económicas muy...muy precarias, entonces, llegó et momento en que me dijeron sabes qué, tú no vas a estudiar..." Como ella misma menciona, "sólo por el afán de estudiar" cursó la especialidad en Ciencias Naturales, donde empezó a tener conciencia de que trabajaría en el nivel de secundaria. Al subsistema ingresó desde su creación en el estado, cuando de forma circunstancial se enteró que la SEP estaba seleccionando personal para trabajar en dicha modalidad; acota que ella no deseaba ser maestra y que hubiera preferido estudiar fármaco - biología, "...pero al final de cuentas, me gusta mucho convivir con los adolescentes."

De esta forma, inició sus actividades en Telesecundarias donde, comenta, aprendió a ser maestra: "...dicen que la práctica hace al maestro y así es, no podemos decir, pues, ya soy esto, y ya sé qué tengo que hacer ante determinada situación y no es cierto, se aprende conforme a la práctica, conforme a los problemas que va uno enfrentando y va uno resolviendo..." La docente cuenta con veinte años de antigüedad en el subsistema, de los cuales cuatro han sido como directora técnica, cuanta en su haber con el Premio Estatal "Candelario Nava Jiménez", el cual representa para ella el reconocimiento institucional y social a su trabajo, según su percepción:

"...por el premio a que me hice acreedora... alguien dijo, 'la maestra es el orgullo de telesecundarias estatales', yo no lo dije, lo dijo alguien, algún jefe por ahí...Yo sí soy privilegiada, yo sí me considero privilegiada, por todo lo que tengo, por todo lo que he sido, ya veces, este...me dicen que soy presumida, o sea, algunas personas han dicho eso, pero, no es eso, no es eso, de que...de que yo presumo de algo que tengo, me ha costado lograrlo, nadie me ha dado algo...ha costado, sacrificios, desvelos. .."

Segundo caso: "Un rato de suerte"

La docente entrevistada realizó la mayor parte de sus estudios en instituciones privadas, aunque no tenía una posición económica privilegiada, la ocupación de su mamá (enfermera) y el número de hijas (3) así se lo permitía. En lo que se refiere a su incursión en el ámbito profesional, menciona que, en la elección de la profesión, pretendía algo muy diferente al magisterio: "...al terminar el bachillerato yo seguía con la intención de estudiar derecho, cuando salí... mi intención era estudiar ingeniería industrial en el Tecnológico de Apizaco y ahí fue el contraste..."

Al no concretarse su ingreso a la institución de nivel superior que deseaba, incursionó en la Lic. En Telesecundaria de forma circunstancial, como ella misma lo menciona:

"...me dijo mi mamá: ¿sabes qué? Pues vamos a buscar otra escuela...mi mamá empezó a buscar una escuela y me dijo: vas a entrar para que no pierdas el ciclo escolar y después en diciembre inicias en el tec, te inscribimos en los intermedios e inicias; bueno y hasta ese tiempo mi mamá llegó un día, así como bien contenta...hija, mira, encontré una escuela que abre inscripciones en estos días. ¿y para qué es? Pregunté... pues no sé, pero tú vete, inscríbete y vemos...era para estudiar la Licenciatura en telesecundaria. .no me enteré hasta que yo vine, investigué, me inscribí, hice mi examen y hasta entonces me enteré, llegué a la casa y yo le dije: no mamá, eso no me gusta, yo no quiero hacer nada de eso, me dice: ¿sabes qué? termina este semestre y ya después te pasas al Tec de Apizaco, okey, nada más es para que no pierdas ese hábito de estudio; bueno... y así fue como... estudié Licenciatura en Telesecundaria."

De esta manera tuvo un incipiente conocimiento del campo que involucraba dicha elección, no obstante, a pesar de que al inicio no fue de su agrado, durante su estancia inicial descubrió que no era difícil cursar los estudios, los cuales empezaron a agradarle:

"...La terminé porque... se me hizo muy fácil, la verdad, se me hizo muy fácil y después dije: bueno, en ese tiempo era de 3 años, terminé esto y me voy al Tec.; me gustó, me empezó a gustar así como que... dije ¡ah!...sí me gusta, me va agradando, conforme iban pasando los semestres, me iba ubicando, me iba agradando...considero que tomé la decisión correcta...en un principio yo no quería ser docente para nada, pero el desarrollo, el desenvolvimiento me fueron ubicando y me encuentro contenta, me siento contenta con de que ahora soy, con lo que hago y con lo que puedo llegar a ser."

La interacción con sus maestros, mientras la ahora docente se encontraba en el rol de estudiante, fue un factor que también influyó en su descubrimiento por el agrado de la profesión magisterial:

"...tenía ya esas experiencias, porque ya había sido estudiante, ahora iban a cambiar los papeles, ahora iba a ser desde el otro punto de vista...era un auto análisis de ¡ah! tal profesor tiene tal hábito que me gustó, tal profesora me ayudó a leer por ejemplo, tal profesor era muy estricto, este otro profesor era muy accesible, era un tanto...no cumplía con ciertos requisitos, entonces fueron esas situaciones que me fueron haciendo el criterio de ¿sabes qué? cuando yo llegue, voy a ser de esta manera, voy a mejorar en algunas situaciones y en base a la experiencia que yo he tenido... como estudiante."

El acceso al subsistema de telesecundarias no ocurrió mucho tiempo después de finalizar los estudios del programa de licenciatura, al decir de la propia entrevistada: "Tardé dos meses en adquirir la plaza... fue un...rato de suerte, yo lo veo así, que se dio y nada más, pero no tenía nada asegurado, nada, absolutamente nada." Posterior al ingreso, menciona también la forma en que se construye propiamente como maestra:

"...una cosa es la teoría y otra cosa es la práctica, pero las dos se folleecen una con otra y no se puede dejar una por un lado y la otra por el otro, aquí la situación es que a través de la práctica vas creando experiencias, te vas formando y vas haciendo... vas tratando de ser cada día mejor, a través de esas experiencias de las fallas, porque también es cierto, hay que decirlo, a través de esos errores aprender y ser cada día mejor ..."

Tercer caso "Esto está hecho de muchos colores"

El docente entrevistado cursó otros estudios de naturaleza diferente al magisterio antes de ingresar al subsistema de telesecundarias, tal como Médico veterinario Zootecnista y Contaduría; su ingreso a la modalidad ocurrió después de su matrimonio, cuando se vio precisado a solicitar una plaza como administrativo: "...cuando ya estaba de auxiliar administrativo de supervisión, me gustó la metodología de telesecundaria...a partir de ahí me comenzó a llamar la atención... pero ya cuando estaba como administrativo dentro del subsistema..."

Su incursión a telesecundarias llevó consigo el estudio de la especialidad, lo cual fue una condición para la consecución de su plaza; al decir del entrevistado, se construyó como maestro en la misma práctica, por lo cual acota:

"Cuando estuvimos en el CESCET a nosotros nos enseñaron a ser docentes, ¿no?, pero teóricamente; afortunadamente yo ya estaba en telesecundarias y pues no era lo mismo, allá te lo hablan y te dicen como que es algo de color de rosa y no es cierto, esto está hecho de muchos colores...por ejemplo en lo que es la psicología del adolescente, yo como recuerdo de cuando hablaban de [la masturbación y todo ello, o sea, todavía a mí me espantaba por la educación que tuvimos todos, los... tabús que le llamaban... a] principio entras con muchas ganas y te van bajando hasta la moral. ..."

Al ingresar a la modalidad, lo hace como director comisionado frente a un grupo en una de las telesecundarias más alejadas de la capital del estado y, por consiguiente, de su domicilio particular; hace por ello una apreciación de su trabajo docente en la zona rural: "ahí ya te enfrentas a los problemas directamente, hasta ante el mismo clero, donde el clero tiene mucha fuerza...pero ante ello tienes que ir, vas a pelear ante una comunidad, o sea, "un docente va a pelear en contra de la ignorancia, y yo creo que desde ahí empieza tu lucha. ..." asimismo, expresa también su propia percepción de lo que es un director:

"...yo creo que al principio como todo, es el ogro, o sea porque al director normalmente lo tienen o lo tienes que ver como al ogro...yo creo que al director en cierto momento... se le da cierto rango, y el respeto yo creo que te lo ganas, pero no como el tipo que reprime o lastima. Tienes que ser accesible en todos los sentidos, tu debes abrirte, escuchar, hay veces que, te soy sincero, como director me desespero... yo creo que cuando tenga veinte años de antigüedad te voy a responder con la forma de pensar también, ¿no? , y también vas menguando...al principio pues llegas con todo...al principio tal vez cuando me dejaron la dirección, pensé que era fácil, muy fácil, dije, pues bueno, soy director, qué a todo dar, ¿no? pero no es cierto, porque adquieres una gran responsabilidad. .."

Cuarto caso " A veces, como que te arrastra el medio"

Al docente entrevistado en esta ocasión, se le cuestionó acerca del momento en que pensó ser docente, para lo cual manifestó, a diferencia de los demás, que desde una edad temprana empezó a pensar en esa profesión:

"Cuando fui chico llegué a pensar en ser maestro. ...yo me acuerdo que pensé esto cuando estaba en la primaria, pues veía a mis maestros y dije: no, pues yo quiero ser maestro...yo los veía como algo importante, como algo central, cómo girábamos en torno a ellos y los admiraba y quería ser como ellos, yo creo que era algo también de paternalismo, de que de momentos sentías que ellos te podían ayudar o que ellos eran lo mejor, por los hábitos que te enseñan, por lo que conlleva la educación, el hecho de que ellos sean maestros sientes que te van a indicar a hacer lo que es bueno, y entonces tú con toda la imaginación de un niño, te echas a volar y dices no, pues yo voy a ser como ellos..."

Así, la interacción y la imagen social que tuvo ante él, influyó en la decisión posterior de elección de una profesión. Desde sus inicios en la educación de nivel superior se mostró como una persona sumamente inquieta:

"Pues entré a una Normal que se llama Leopoldo Quiel ahí en Poza Rica y como no estaba registrada nos organizamos los estudiantes, fuimos a Jalapa, secuestramos autobuses, se inició una lucha por el reconocimiento de la escuela, pero perdimos, entonces ahí yo estudié dos años y no me los contaron..."

Posteriormente, recibió una invitación por parte de una compañera para estudiar en la Normal Urbana de Tlaxcala, la cual aceptó y al finalizar el programa de estudios obtuvo la plaza como profesor de educación primaria en las siguientes circunstancias:

"...todavía en aquellos días las plazas eran automáticas y te daban tres opciones para el lugar donde tú pudieras trabajar, a mí me dieron... pues yo pedí Jalisco, estado de Veracruz y el Estado de México, pero de esas tres opciones... pues no, no me dieron ninguna de las que pedí y me dejaron aquí en Tlaxcala y recuerdo que cuando salimos hubo una ...lucha, rechazados que... pues yo también estuve al frente de ese movimiento, tomamos 5 veces la escuela ya mí me dijeron que yo no me iba a titular, o sea si me titulé pero no me dieron mi título, o sea sí me la cumplieron y cuando me inicié a trabajar la plaza que me tocó fue en Calpulalpan y me la quitaron. ..."

De esta manera, es observable la acción institucional de llevar a cabo sanciones para que los actores sociales acaten el orden social establecido, con el propósito de reducir esa resistencia, algo que estuvo presente a lo largo de la vida profesional del docente:

"...yo estuve 20 años en primarias y ahorita el resto he estado en telesecundarias...abandoné la escuela bajo riesgo de perder el empleo, me dediqué a la lucha en un 100% y por eso utilizábamos todo el día en la mañana, en la tarde y parte de la noche y pues quedé en el Comité Seccional Democrático y me nombraron delegado de la zona por asamblea y descansé 6 años sin grupo..."

Después de su participación en el ámbito político magisterial, se llevó a cabo precisamente su incursión al subsistema de telesecundarias:

"...después ya no regresé a la primaria, desde hace cinco años antes del Movimiento de Bases yo había solicitado mi cambio de sistema de primarias al subsistema de telesecundarias, pero no había tenido la oportunidad y seguí insistiendo, pedí mi canje de plaza, ofrecí dejarle a la SEP mi plaza de primaria y que me dieran una de telesecundaria y pues...pasó"

Su propia percepción respecto de la figura docente, expresa:

"...yo creo que los maestros, no es el caso de México nada más, somos los que tenemos sueldos muy bajos, incluso, hasta reconocimientos pocos se le dan, es mi opinión, que no satisface las necesidades, bueno...pues no me parece constitucional nuestro sueldo... yo no creo en Carrera Magisterial, pero a veces como que te arrastra el medio... me encuentro inscrito, pero no... no he hecho examen... no fui, siento que es una burla; mi punto de vista es que debe haber Carrera Magisterial para todos, o bien desaparecerla... una homologación de sueldos, sí, porque para mí la Carrera Magisterial no es más que un paliativo que además se usa para, pues... todo aquél que proteste porque siente que está mal pagado se le puede decir, pues sabes qué, lúchale en Carrera Magisterial."

Caso cinco: “Mi vocación no es ser maestro...yo quería ser entrenador.”

El docente entrevistado es originario del estado de Guerrero, su primer intento por realizar estudios profesionales fue en ese estado:

"...en primer lugar me inclinaba por la cuestión deportiva... yo me acuerdo que el último año que fui a hacer examen a la Escuela Nacional de Educación Física, por no lograrlo me faltó muy poco... me senté ahí en una de las escaleras que atraviesan las avenidas y me puse a llorar, y dije: jamás vuelvo a seguir estudiando; fue una decepción tremenda en mí..."

Cinco años después de ese intento, ingresa a la Escuela Rafael Ramírez en una época difícil en Tlaxcala:

"...hubo muchas dificultades, en ese tiempo por el 73 había una situación política muy fuerte, allí entre el grupo de gavilanes y carolinos de Puebla, yo pasé esa crisis...tanto que ya me quería regresar...pero hubo un tío por aquí que me picó la cresta...este no dura ni tres, ni cuatro, ni cinco, ni seis meses cuando se regresa, y entonces le digo: qué poco me conoces, y esa decisión me sirvió para demostrar que iba a terminar ..."

Su incursión al sistema educativo, al igual que el entrevistado anterior, ocurrió cuando aún no se implementaba el subsistema de telesecundarias estatales:

"...luego, luego nos dieron la plaza...a todos los que salimos en ese tiempo de la generación... 1973- 77, nos dieron a todos plaza, me acuerdo que decían que pusiéramos tres estados...hicieron esa encuesta y yo puse las dos Californias, la Norte y la Sur, me quería ir para esos estados porque mi tirada era pasar a los Estados Unidos, pero no se me hizo y ya por no dejar pedí Tlaxcala y aquí nos ubicaron, en el nivel de primarias..."

Su incursión al subsistema se dio bajo las siguientes circunstancias y motivos:

"...primero el sueldo, que era ya raquítico, segundo que no podía uno ascender y tercero pues, que falleció mi esposa y decía: y ahora qué voy a hacer con 4 hijos y pues... tener que sufrir, más lo de la esposa, entonces, yo le pedí a Dios que me diera una plaza donde yo pudiera recuperar parte del salario y esto fue directamente, yo empecé a gestionar esa plaza y...en septiembre del 98 y en octubre ya la tenía..."

Respecto de su rol como docente, el entrevistado expresa su impresión:

"...mi vocación no es ser maestro... yo quería ser entrenador o profesor de educación física...a mí me gusta cumplir mucho, yo siempre lo he dicho y les he cumplido... me gustaría haber sido... médico, doctor, porque también me atrae mucho eso, a parte de ser maestro ¿no? nada más que en la cuestión del recurso económico...y es otra de las limitantes, que no pudimos obtener una educación pues... mejor ¿verdad? Entonces, siempre había que estar... trabajando, esa fue otra de las limitantes de que uno no consiguiera otra opción..."

Finalmente, desde su propia perspectiva, menciona la forma en se fue construyendo como maestro:

"...más bien fue la experiencia... cuando uno llega por primera vez no le van a dar a uno aquí en las escuelas primarias... sino que lo mandan a uno a lugares rurales donde hay carencia de maestros...dije: bueno, o qué, voy a engañar o qué, a mí me engañaron o voy a seguir engañando...los maestros de didáctica o de pedagogía o los que te dan la orientación, nunca te dicen: ¿sabes qué? Tú vas a salir... a enfrentarte no con un grupo, bueno si te va bien, bueno tal vez, pero como todos vamos a las zonas rurales, vas a atender uno o dos grupos y ¿cómo le tienes que hacer? Bueno, ahí te las tienes que ver..."

Análisis de resultados

En este capítulo se presenta la información resultante de las entrevistas que se realizaron a cinco docentes del nivel de secundaria, modalidad de telesecundarias. Los entrevistados aportaron datos interesantes en cuanto a su formación profesional, origen social" trayectoria profesional, los obstáculos para ingresar al magisterio; dichos aspectos son abordados con el lenguaje utilizado por ellos mismos en sus narraciones durante las entrevistas.

Es importante aclarar que los docentes entrevistados reflejaron aspectos de importancia tales como: sexo, edad, contexto, lugar de origen, zona a que pertenecen en el nivel educativo; de ahí que el soporte para indagar y precisar los datos pertinentes para el desarrollo del estudio.

Las entrevistas realizadas implicaron recabar y registrar la información más pertinente y cubrir los propósitos de la investigación. Durante el proceso de entrevistar, se cuidó el proceso con detalle para tratar de obtener la información más relevante, puesto que el material recabado es la base para el análisis e interpretación inherentes a la temática. A continuación se presenta la información organizada de las entrevistas, teniendo como referencia categorías centrales para vislumbrar las particularidades de cada entrevistado.

Origen Social

La primera categoría utilizada para el análisis de la información es el Origen Social, la cual puede ofrecer una perspectiva de los elementos que intervienen para conformar la identidad de las/los docentes, tales como la familia, la economía, ocupación de padres y madres, medio ambiente, etc. Al decir de Berger y Lukcmann, la identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad, así como también el organismo humano es influido por la naturaleza desde las primeras fases de la socialización, con un continuo desarrollo a través de su existencia.

Primer caso

La primera entrevistada da a conocer algunos aspectos relacionados con esta categoría:

"...yo no iba a estudiar, yo dependo de una familia numerosa, de once hermanos y de condiciones económicas muy...muy precarias, entonces, llegó el momento en que me dijeron sabes qué, tu no vas a estudiar... era la cuarta de los hermanos, entonces hubo una hermana que es maestra de primaria y ella empezaba a trabajar, o sea, t¡.abajaba muy joven y ella nos apoyó la idea y me dijo sabes qué, yo te voy a apoyar, vas a terminar la secundaria...la situación era muy difícil, económicamente, pero...pues sí, ellos dicen, bueno, si apoya tu hermana adelante ¿verdad? Si tú lo aprovechas te apoyamos, mi mamá era una persona que siempre nos apoyó. .."

Al cuestionar sobre las personas cercanas a ella que hubiesen influido con algún apoyo, la entrevistada mencionó a otros familiares:

"Pues sí, un tío, hermano de mi mamá y un tío hermano de mi papá, que pues, ellos económicamente están muy bien, pues ese tío, hermano de mi mamá siempre nos apoyó con víveres, con dinero, con todo lo que necesitábamos, la mamá de mi mamá, también ella se siente, pues dijo...necesitan esto o aquello, yo se los proporciono y este, así fue como se terminó, bueno terminé la secundaria."

Segundo Caso

En esta entrevista también pueden observarse aspectos inherentes a esta categoría, al decir de la entrevistada:

"Mis padres son de San Pablo Zitlaltepec, son tlaxcaltecas... Mi mamá es enfermera general, mi papá es profesor y...realmente no tengo más familia que se dedique a ser profesor hasta que ingresé yo...de hecho mis papás se separaron y yo viví con mi mamá, él es profesor, pero no tengo ningún acercamiento directo con él, entonces, realmente no viví con esa imagen, con esa ideología, fue totalmente diferente."

Al hacer referencia a su infancia precisa lo siguiente:

"Huy, muy bonita... afortunadamente mis abuelos me quisieron bastante y mi mamá también... muy, muy bonita, recuerdos de travesuras, de mi niñez como todos los niños ¿no? pero muy bonita. La primaria la hice en una escuela particular" En lo que se refiere a la instrucción primaria: "Maestro te voy a comentar algo...mira yo no aprendí en primero, ni segundo porque resulta que... tuve una sola maestra en los dos grados, pero así como que...era la niña que no le pedían tareas, que... yo recuerdo, a mí, mi maestra me sentaba en su escritorio y me abrazaba y me tenía cargando y... los demás niños se apuraban a hacer su tarea y yo era la así como que...yo estaba en el escrito de la maestra, me cargaba, me abrazaba y considero que ese fue un gran error que cometieron conmigo y fue el motivo por el cual yo no sentía esa...responsabilidad o ese detalle de seguir ¿no? , para mí lo más importante era que me quisiera, que estuviera ahí y ya, cuando yo llegué a tercero, me encuentran que yo estaba mal y fue entonces cuando cambié de profesora, cuando se dieron circunstancias diferentes y ahora sí empecé mi ritmo, pero fue ese motivo por el cual yo no aprendí, ahora son otros tiempos, son otras circunstancias y si yo viera que en mi hija se vuelve a repetir, pues la cambió de escuela, para que no se repita lo mismo que hicieron conmigo."

Tercer Caso

El entrevistado ofreció algunos datos en este rubro, los suficientes para deducciones posteriores:

"Mi padre es de la zona de Zacatelco y mi madre de los Altos de Jalisco, Guadalajara, del Valle de Guadalupe. Mi padre era Supervisor Regional cuando se conocieron. El inició con...Yo estuve hasta cuarto año de primaria, después estuve en Guadalajara...en el Jardín, estuve todo el jardín de niños. De aquí nos fuimos, estuve medio año. ..Aquí en la primaria en quinto año de primaria estuve en Guadalajara. ..Guadalajara, Jalisco y nos regresamos aquí (a Tlaxcala) en quinto año de primaria...y luego hice mi secundaria, la hice en Panotla...la preparatoria la hice en Panotla. Después me fui al Colegio Militar. ..Saliendo de la secundaria, pero es muy difícil la vida ahí adentro, no."

Cuarto Caso

Con el docente entrevistado pudieron apreciarse aspectos más claros acordes a la categoría abordada, puesto que precisó datos importantes al respecto:

"Yo nací en una población del estado de Veracruz, se llama Emiliano Zapata, pertenece al municipio de Tihuatlán, Veracruz... mi papá es del estado de Puebla, más bien de Agua Fria Puebla y mi mamá es de un pueblo que se llama La Guadalupe perteneciente al Municipio de Castillo... Veracruz, uno es poblano y el otro es del estado de Veracruz. ..Mi papá siempre ha sido campesino y mi mamá pues ama de casa, de hecho ella nada más estudió el segundo grado de primaria y mi papá no, no tiene la primaria, él no estudió."

Al insistir para obtener otros datos referentes al medio en que creció, el docente menciona:

"Somos 7 hermanos, cuatro hombres y tres mujeres, hay otro mayor que yo, yo soy el segundo...la primaria la estudié pues, en la misma población que nací, ahí estudié la escuela primaria, la escuela se llama 'Valentín Gómez Farias'. En cuanto a carencias, pues, no tanto así ¿no? de hecho mi papá en ese tiempo ya pues tenía sus ejidos, de hecho allá, pues sí está mejor allá que acá, porque, los derechos están por 20 hectáreas ¿no? de cada ejidatario, y en el ejidatario siempre ha sido productor de plátanos, siempre ha tenido sus plataneras, su maíz, actualmente pues tiene un naranjal también y 5 hectáreas de potrero, entonces, eso yo creo que sí nos ayudó en algo ¿no?, donde sí, siento que hubo más carencias fue cuando empecé a ir a la secundaria, porque tenía que trasladarme como una hora, porque la ciudad más cercana ahí es Poza Rica, entonces tenía que tomar el autobús que me llevaba de mi comunidad a la ciudad, se hacía como tres cuartos de hora y ya de ahí del centro de Poza Rica tomaba el autobús que iba a la colonia Tepeyac que es donde estaba la Secundaria Federal, se hacía un cuarto de hora, me llevaron ahí porque, bueno, en Poza Rica habiintinidad de secundarias, pero la mayoría son particulares y con toda honestidad pues, no teníamos la capacidad de ir a una particular."

Al preguntar la forma en que recuerda su infancia, responde:

"Pues yo la encuentra un poco...un tanto compleja ¿no?, porque, primero porque saliendo de la escuela yo tenía que ayudarle a mi papá en el campo ¿no? y pues regresábamos hasta la tarde, cuando el sol se estaba metiendo y todavía me iba a jugar fútbol un rato y todas las tardes, pues

fui tal vez un poco...conflictivo ¿no? me gustaba juntarme con mis compañeros la pandilla y hacíamos varias travesuras. ...entre otra ¿no? este...yo apedreaba a la policía, luego nos correteábamos con machetes, el medio rural de allá así era, parece que ya es palie de la Huasteca ahí, nos sacaban los machetes, te los ponían así en una forma como si fueran a pegar para que te inmovilizaras y luego pues, huíamos los chavos ¿no?, de pura travesura ¿no? y nos andaban buscando con lámparas entre el follaje, entre el monte y en una ocasión lo mandaron a traer porque las cercas de las casas de los lotes de ahí estaban cercados con chinamites, le llaman acá y nosotros le llamamos caña de maíz y les metíamos lumbre, luego a veces había casas que amontonaban su basura y nosotros se las quemábamos y apedreábamos las casas, llegué hacerle pues unos hoyos a los techos de las casas de cartón y pues si los dueños se demandaban y yo creo que nos identificaban y los mandaban a traer, como no íbamos pues se iban sobre los papás y sí pues en aquellos tiempos como estaba chico, mi jefe me daba con el cincho. .. aunque ya como de esa edad, me empezó a dejar de pegar, porque en ocasiones tenía razón y en ocasiones no y pues yo llegué a decirle: pues si se siente usted bien pegándome, pues órale y me quitaba yo la camisa y le ponía la espalda para ver si así ya no me pegaba y aun así me daba, pero yo cuando yo le dije: pues ahora pégueme ahí tiene mi espalda, fue la ultima vez que me pegó y de ahí para adelante dejó de pegarme."

Al tratar de ampliar la información para obtener datos que hubiesen influido durante su formación en la educación básica y en el ámbito familiar, el docente expresó:

"Bueno, me metí a la escuela porque pues sabía que seguía la secundaria, mis papás tuvieron buena relación con una comerciante, una señora que...fue la que me apadrinó ¿no? fue mi madrina y ella se encargó de que yo entrara a esa escuela y pues entre y ahí noté pues que 17 alumnos del grupo eran drogadictos, o sea estaba de moda la marihuana y yo nunca participé de la droga pero, de momento me encontraba yo involucrado en las broncas que se armaban de la escuela con una prepa que estaba ahí cerca y nos agarrábamos a cadenas o rodillazos, incluso nos mataron a un compañero y ahí le paramos y...pues terminé así el primer año, con sacrificio lo terminé viviendo con una tía, porque los gastos que hacía de pasaje diarios y pues todo lo que implementa ¿no? los gastos que conlleva ir a la secundaria o estudiar, con las apremiaciones que también tenía mi jefe porque no era suficiente pues, lo que él sacaba y tuve que irme con una tía el primer año, hubo problemas ahí, incluso me acusaron de que yo había tomado unas sortijas de oro, unos anillos, yo siento que una de las primas que era entenada ahí de mi tío, pues lo que quería que ya me fuera ¿no? pues me inventó, chisme ¿no? de robo y pues me tuve que salir, me fui con una madrina y ahí hice el segundo grado de la secundaria."

Al profundizar en el ambiente escolar de pandillerismo y drogadicción, en el sentido de la influencia en él, precisa:

"Yo pienso que fue cultural, o sea, mi papá no tomaba, no fumaba...: no participaba de los juegos de azar como la baraja y todas esas cosas ¿no? y por eso no me llamaba la atención y, además de que ya tú sabes, a esa edad que es un problema, te vas a ocasionar problemas, esos compañeros fueron expulsados de la escuelas, porque además asaltaban a las señoras que iban con el mandado, la bolsa del mandado, las violaban, les quitaban sus cosas y pues tuvieron demandas judiciales...yo nada más sé que los expulsaron de la escuela, yo creo que también los habrán metido ala correccional...no participé pues con ellos. Mis padres...yo creo que a lo mejor no de manera directa me lo decían, pero sí...ellos se encargaban de irnos indicando lo que era bueno y lo que era malo...y nosotros pues deducíamos ¿no?, la zona de Poza Rica en aquellos tiempos, pues ocupaba los primeros lugares en prostitución y pues tenias que combatir eso, yo creo que la educación que mis papás me dieron sí tenia mucho que ver en impedir pues, que uno le entrara, porque ahí mismo en el pueblo se sabía también esas cosas... fue parte de las instrucciones de ellos."

Quinto caso

El Prof. entrevistado en esta ocasión también fue generoso en sus explicaciones en los aspectos que se abordaron, tal como éste, que hace referencia al origen sociocultural:

"Bueno, pues Soy Antonio Ernesto Meneses Manzano, yo nací un 17 de enero de 1947 en la ciudad de Taxco, Guerrero... y pues hice mis primeros estudios allá en la escuela Mariano Bernal de esa ciudad que esta ubicada en el barrio de Guadalupe...mis primeros estudios loS hice en el Jardín de niños 'Rosaura Zapata'...y no nos recibían si no teníamos, ahora sí que 4 años cumplidos y 3 años que era obligatorio en ese tiempo, ¿Verdad?"

La ocupación de los padres también fue comentada, entre lo más destacado se menciona:

"...mi mamá se dedica al hogar doméstico y mi papá fue...estudió la carrera de ingeniería, nada más que no pudo terminar, el llegó a] estado de Guerrero en 1936, y pasó hacia lo que se conoce la región de la Montaña Tlapa, él fue a trabajar por ese lado, allá llegó al municipio de Tlanixtali, Guerrero, donde conoció a mi mamá y ahí se casaron... somos 7 hermanos...de los cuales todos vivimos, y viven mis padres, mi padre actualmente tiene 94 años mi mamá 80... yo soy el tercero, todavía hay una hermana que trabaja Como maestra allá en Taxco y otra esta aquí también como maestra, yo Soy el tercero, ...la otra menor que se encuentra trabajando que vive aquí, pero trabaja en Puebla y yo soy el tercero y mi hermana Juana está en Torreón, también está en la docencia y mi hermano Trinidad también que es prefecto, aquí, en la (escuela) Presidente Juárez... 5 de los 7 hermanos o hermanas están inmersos o inmersas en la educación."

"Sí hubo carencias como te decía yo, hice mi secundaria en una escuela de trabajadores que es nocturna precisamente...tuve que trabajar como todos, vendiendo gelatinas, posteriormente en la panadería, que a veces entraba alas 3 de la tarde para salir alas 6 de la mañana. Esto era principalmente los sábados a domingos, entonces era una jornada muy dura, y me costaba \$25.00 en ese tiempo, pues no había las facilidades que hoy tenemos. ..a veces en parte razonaba que solamente así se forjaba uno, porque yo veía a otros compañeros que tenían facilidad, pero no lo hacían. .."

Formación profesional

Otra de las categorías que guiaron el análisis en la investigación es el referido a la Formación de los sujetos entrevistados, como uno de los aspectos importantes de su identidad, la cual se construye, como ha mencionado Becher en su análisis de las profesiones, tanto en la institución formadora como en el ámbito académico.

Primer Caso

En este caso, la entrevistada da a conocer que estudia, después de la educación secundaria, como técnico laboratorista, sin pensar aún en desempeñarse en el ámbito magisterial. ...

"No, de hecho no... yo quería estudiar, pero hasta la secundaria todavía no se definía bien lo que se haría... Sólo era el afán de prepararse, de estudiar, de pues...no sé, de llegar a ser alguien, un profesionalista, pero todavía no se decidía qué profesionalista..., mi otra compañera, pues ella dijo, yo voy a escoger una carrera pero que no se lleven las matemáticas, porque a mí las matemáticas siempre se me han dificultado, pero ahí platicando y todo, pues dijimos, no pues vamos a ver adónde, pues ya empezamos a investigar, y fuimos a dar a Ciencias de la Educación..."

Además de la Lic. En Ciencias Naturales, estudió la Lic. En Telesecundaria para mantenerse en dicha modalidad.

Segundo Caso

La profa. Entrevistada estudió un semestre de la Ingeniería Industrial en el Tecnológico de Apizaco, lo cual se truncó para estudiar la Lic. En Telesecundaria en el Centro reestudios Superiores de Comunicación Educativa (CESCET), institución donde también estudió la Maestría en Tecnología Educativa, avalada por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE).

Tercer Caso

El Prof. entrevistado cuenta con carreras truncadas de Médico Veterinario Zootecnista y de Contador Público; es precisamente cuando se encuentra laborando en el área administrativa de una Telesecundaria cuando decide estudiar la Lic. En Telesecundaria, justo cuando ya empieza a conocer la forma de trabajo en esta modalidad.

Cuarto caso

Procedente del estado de Veracruz, el docente entrevistado estudió en la escuela Normal Urbana y la Especialidad en Ciencias Sociales en el Departamento de Ciencias de la Educación, de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UA T). Además, menciona que posee conocimientos de ideología socialista porque se identificó con un grupo socialista en México. ..

"UPN.-En ese momento tú mencionas que no tenían los elementos teóricos suficientes en cuanto al...en una escuela leninista, maoista, en este caso ¿en qué momento fuiste adquiriendo este tipo de elementos teóricos?

E.- Yo creo que desde que salí de la Normal Urbana, cuando empezamos hacer la lucha rechazados, ya tenía o iniciaba tener escuela de cuadros en una organización que se llamaba El Movimiento Comunista Revolucionario. ..".

Quinto Caso

El Prof. entrevistado es originario del estado de Guerrero, donde realizó sus estudios de educación básica; estudió en la Normal Urbana de Tlaxcala.

Reclutamiento y acceso a la Educación Básica

La tercera categoría incorporada para entender el proceso de construcción identitario del docente es el **Reclutamiento y acceso a la educación básica**, de forma

específica, al subsistema de telesecundarias. Al ser esta modalidad relativamente nueva, hubo algunos(as) docentes que ya estaban inmersos(as) en el ámbito magisterial antes de la creación o implementación de éste en el estado, lo cual puede deducirse de los fragmentos de las entrevistas al abordar dicho tema.

⇒ *Caso 1*

En primer término, se hace un primer acercamiento al momento en que se toma la decisión de elegir una carrera profesional, ello con el propósito de conocer si ya la entrevistada tenía claro lo que deseaba estudiar y la forma en que se incorpora al subsistema de telesecundarias.

"...todavía no se decidía qué profesionista, ya cuando empecé a estudiar laboratorio, pues fue muy difícil, también se enfrenta uno a muchos retos porque era una escuela nueva, entonces nosotros fuimos conejillos de indias,..de ahí ya surgió la idea de seguir estudiando pero bioquímica, fármaco-biología, siempre me atrajo eso de los medicamentos y de qué se hacen y cómo se hacen y como visitamos diferentes empresas, laboratorios, los laboratorios Abbot, de México, empresas, fuimos a Monterrey, a visitar diferentes industrias, a Veracruz, a ...aquí a Panzacola, el corredor industrial, entonces, pues sí, o sea, sí me gustó mucho la carrera, me gusta a la fecha...aunque sólo terminé como Técnico Laboratorista...inmediatamente que terminé inicié a trabajar, pero en una empresa, en una pasterizadora, ahí empecé a trabajar...y ahí estuve tres años y medio..."

Al preguntarle por la forma en que empezó a tener contacto con el ámbito educativo, expresó que

"...ya para eso habían pasado tres años y medio de que había trabajado en la empresa, entonces yo había dejado de estudiar, al encontrarme con esas compañeras, y al estar trabajando ahí en el laboratorio juntas, aunque con diferentes jefes, o jefaturas, este... pues de ahí surgió la idea, de que saben qué, pues vamos a seguir estudiando...y así llegamos a ciencias de la educación, mis compañeras también, y otra dijo, no, yo me voy a sociales, porque ahí no vamos a ver matemáticas, tremenda equivocación... yo entré a Ciencias Naturales que era lo que me gustaba y estaba acorde a lo que había estudiado...si fueron cuatro años, trabajando y estudiando, cuando terminamos la

carrera, yo encontré aun compañero, este...ahí en los portales, y me dijo, oye, ya sabes que se va a abrir el subsistema de Telesecundaria, le digo no, no sé nada, dice, pues se va a abrir, si te interesa, ve al IESE, donde estaba Cobat, ya estaba Cobat, y fui...pero estudiando en Ciencias de la Educación todavía no tenía idea de cuál iba a ser mi ámbito laboral, sólo era el afán de estudiar. ..."

En cuanto al ingreso a telesecundarias, la entrevistada refiere así su experiencia:

"...ya sobre la marcha, pues salíamos a prácticas, a las secundarias, ya sabíamos que íbamos a trabajar en secundarias, íbamos a técnicas, a generales, no, la primera práctica, mal, bien nerviosísima, casi me quedo muda frente a los alumnos, bueno, una impresión fuerte, porque no estamos acostumbrados a, pues, a ese tipo de trabajos, ¿no? , el laboratorio, pues, estás ahí encerradita...íbamos a la escuela, llegábamos y nos silbaban los muchachos y entonces, pues sí, nos empezaron ahí los nervios, pero bueno, ya sabíamos cuál era el ámbito de nuestro trabajo, pero sí sabíamos que iba a ser difícil encontrarlo, porque luego nos decían, no, es que si te vas a técnicas vas a empezar con cuatro horas, si te vas acá, con cuántas, pero al enterarme de esto, pues inmediatamente fui...me encontré al maestro Azael, y me dice, bueno, ¿usted ha trabajado con campesinos? , le digo sí, pues yo trabajé en una empresa y trataba campesinos, a ejidatarios. ¿Y qué tal? ...sí, pues, o sea...buen trato, personas muy accesibles, muy buenos, muy respetuosas, ya pesar de que yo tenía que caminar más de un kilómetro para llegar la empresa y... y en despoblado...entonces, este... dice, bueno entonces este tipo de gente necesitamos, que ha trabajado con gente del campo, que, pues, ¿sabe qué? hoyes el último día que recibimos documentos, tráigame esto y esto y esto...la última solicitud que recibo. Yo me quedé así, cómo la última... van a llevar un curso de una semana, los que sean aptos se van a quedar, o sea, los mejores... van a presentar un examen de más de cien preguntas de todas las asignaturas del curso que lleven, va a venir gente de México, de la Unidad de Telesecundarias a impartir el curso, y bueno, el que se quede, vamos a seleccionar treinta y cinco gentes... se fue dando... así, casualmente... a mí me gusta mucho ser maestra, a pesar de que, pues... tal vez no era lo que yo deseaba estudiar, pero al final de cuentas, me gusta mucho convivir con los adolescentes." Cabe resaltar también que, al preguntarle qué le hubiera gustado estudiar de no haberlo hecho para maestra, ella contestó con seguridad: fármaco-bióloga.

Al abordar la forma en que considera la entrevistada que se construyó como maestra, ésta considera que:

"...dicen que la práctica hace al maestro y así es, no podemos decir, pues, ya soy esto, y ya sé qué tengo que hacer ante determinada situación y no es cierto, se aprende conforme a la

práctica, conforme a los problemas que va uno enfrentando y va uno resolviendo fue un reto, fue un reto muy grande, porque así como encontramos gente que nos apoyó y, o sea desinteresadamente nos ayudó, había gente que no, había gente que rechazaba, este, el subsistema. ..."

En cuanto a la percepción salarial

"...la remuneración fue buena, desde que se inició el subsistema la remuneración ha sido mejor, del lugar donde yo trabajaba, a, o sea la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos, al subsistema si había una gran diferencia, ya mí me lo dijeron, bueno, me dijo el profesor Azael que fue el fundador, sabe qué, aquí va a ganar mucho más de lo que gana, entonces, este...y sí, así se dio."

Al decir de Johnatan Potter, al afirmar que los sujetos crean sus propios argumentos para mostrar la veracidad de los eventos, la entrevistada comenta: "...fue un trabajo muy arduo, muy arduo, el trabajo fue muy arduo para hacer entender ala gente que, pues era un subsistema que ya tenía años de haber sido creado y que había funcionado, o sea, era funcional, es más, que en países desarrollados se utilizaba."

Asimismo, resalta las acciones que debieron llevarse a cabo como iniciadora del propio subsistema en el estado:

"...a veces yo entraba a las ocho y salía hasta las cuatro, a veces hacía reuniones alas cinco, salía hasta las siete; de hecho se dio mucho tiempo, se ha dado mucho tiempo al subsistema, pero, bueno, sé que para recibir hay que dar, entonces, nosotros los iniciadores dimos mucho, dimos mucho y hemos recibido mucho también...iniciamos con alumnos mucho mayores que nosotros, entonces de pronto llegaba alguien y decía ¿está la maestra? Yo me sentaba con ellos, así trabajando en equipo, me sentaba y les explicaba, de pronto alguien llegaba y decía, bueno, dónde está la maestra o el maestro, decían, no, pues es ella..."

Finalmente, en cuanto a la percepción que tiene de ella misma, expresa:

"...por el premio a que me hice acreedora... alguien dijo, 'la maestra es el orgullo de telesecundarias estatales', yo no lo dije, lo dijo alguien, algún jefe por ahí... "Yo sí soy

privilegiada, yo sí me considero privilegiada, por todo lo que tengo, por todo lo que ha sido, ya veces, este...me dicen que soy presumida, o sea, algunas personas han dicho eso, pero, no es eso, no es eso, de que... de que yo presuma de algo que tengo, me ha costado lograrlo, nadie me ha dado algo, así ...necesitas esto...tenlo, sí si ha costado, sacrificios, desvelos. ...”

⇒ Caso 2

Con la segunda entrevistada también se abordaron aspectos referidos a su incursión a la educación básica, pero antes de ello manifiesta:

"...yo quería estudiar derecho, en esa época, en ese tiempo yo quería estudiar derecho y bueno conforme pasan los tiempos, los intereses cambian, pero si lo recuerdo, ese era mi inquietud...el bachillerato lo hice en Huamantla y ahí estudié contabilidad... que por cierto no me gusta... no me gustaba en ese tiempo, hoyes necesario. ..al terminar el bachillerato yo seguía con la intención de estudiar derecho, cuando salí... mi intención era estudiar ingeniería industrial en el Tecnológico de Apizaco y ahí fue el contraste, ahí es donde hubo grandes variantes en cuestión a la educación básica, cambios... cambios totalmente diferentes."

En cuanto al ingreso al estudio profesional:

"...soy la primera hija de mi mamá y así como que a mí ya ella se nos pasó el tiempo de sacar ficha, de todo esto, le quería entrar al Tecnológico de Apizaco, ya no pudimos sacar ficha, me dijeron que posiblemente me aceptaban ir hacer el examen, al final ya no, se pasaron los tiempos, después... me dijo mi mamá: ¿sabes qué? Pues vamos a buscar otra escuela...mi mamá empezó a buscar una escuela y me dijo: ¿sabes qué? vas a entrar para que no pierdas el ciclo escolar y después en diciembre inicias en el tec, te inscribimos en los intermedios e inicias, bueno y hasta ese tiempo mi mamá llegó un día, así como bien contenta...hija mira encontré una escuela que abren inscripciones en estos días, ¿y para qué es? Pregunté... pues no sé, pero tú vete, inscríbete y vemos...era para estudiar la licenciatura en telesecundaria...no me enteré hasta que yo vine, investigué, me inscribí, hice mi examen y hasta entonces me enteré, llegué a la casa y yo le dije: no mamá, eso no me gusta, yo no quiero hacer nada de eso, me dice: ¿sabes qué? termina este semestre y ya después te pasas al Tec de Apizaco, okey, nada más es para que no pierdas ese hábito de estudio, bueno... y así fue como... estudié Licenciatura en Telesecundaria. La terminé porque. ...se me hizo muy fácil, la verdad, se me hizo muy fácil y después dije: bueno, en ese

tiempo era de 3 años, termino esto y me voy al Tec.; me gustó, me empezó a gustar así como que... dije ¡ah!...sí me gusta, me va agradando, conforme iban pasando los semestres, me iba ubicando, me iba agradando y después terminando la licenciatura, dije: me voy a ir al Tec... pero alguien por ahí, un maestro me ubicó, me dijo: ¿sabes qué? mira si vas a estudiar otra carrera totalmente diferente, vas a crecer de manera horizontal; más no vellical, a la mejor vas a tener dos licenciaturas, pero no te vas a poder desempeñar bien porque son muy diferentes, posteriormente al terminar la licenciatura se dio la opción de la maestría y entonces dije: Bueno, pues ahí si ya voy formando algo más...una línea, una recta ¿no? sobre lo que ya me estoy formando, se dio la oportunidad inmediatamente y ya decidí la otra carrera dejarla por la paz y me seguí en este ámbito de docencia...considero que tomé la decisión correcta. ..en un principio yo no quería ser docente para nada, pero el desarrollo, el desenvolvimiento me fueron ubicando y me encuentro contenta, me siento contenta con lo que ahora soy, con lo que hago y con lo que puedo llegar a ser."

Al cuestionar a la entrevistada por la razón que la orilló a integrarse a la docencia, mencionó:

"Se debió a que yo tenía experiencias, vamos ya había recorrido varias instituciones educativas y ahora era, no sólo analizar el tipo de aprendizaje, sino ahora cómo enseñarlo ¿cómo? a darlo a conocer, tenía ya esas experiencias, porque ya había sido estudiante, ahora iban a cambiar los papeles, ahora iba a ser desde el otro punto de vista y fue esa situación, era un auto análisis de ¡ah! tal profesor tiene tal hábito que me gustó, tal profesora me ayudó a leer por ejemplo, tal profesor era muy estricto, este otro profesor era muy accesible, era un tanto...no cumplía con ciertos requisitos, entonces fueron esas situaciones que me fueron haciendo el criterio de ¿sabes qué? cuando yo llegue, voy a ser de esta manera, voy a mejorar en algunas situaciones y en base a la experiencia que yo he tenido... como estudiante."

Al preguntar acerca de la forma y el tiempo que transcurrió para acceder al magisterio, comenta: "Tardé dos meses en adquirir la plaza...fue un...rato de suerte, yo lo veo así, que se dio y nada más, pero no tenía nada asegurado, nada, absolutamente nada."

Al igual que la entrevistada anterior, se le inquirió sobre la forma en que considera se construyó como maestra:

"...una cosa es la teoría y otra cosa es la práctica, pero las dos se fortalecen una con otra y no se puede dejar una por un lado y la otra por el otro, aquí la situación es que a través de la practica vas creando experiencias, te vas formando y vas haciendo... vas tratando de ser cada día mejor, a través de esas experiencias de las fallas, porque también es ciello~ hay que decirlo, a través de esos errores aprender y ser cada día mejor, sí, es muy diferente, no es lo mismo, por ejemplo dar...qué sé yo, un manual para nadar y que yo me lo aprenda de memoria a ir a la alberca y ponerlo en practica, que yo nade, es muy, muy diferente, una cosa es la teoría, otra es la practica, pero una sin la otra no se puede hacer."

Finalmente, en cuanto a la percepción de ella misma como docente:

"Que el ser docente nos deja una gran satisfacción, un gran sabor de boca, siempre y cuando se haga con ese ímpetu de hacer lo mejor que uno pueda hacerlo, es tan bonito dar...darse como persona, como profesionista en todos los ámbitos y ver esa respuesta, esa gratitud, esa confianza, esa comunicación que se recibe de allá para acá, es muy bonito ser docente cuando se da de manera natural, de manera profesional y cuando se da de la mejor manera."

⇒ *Caso tres*

En primer término, se trató de obtener datos respecto del primer acercamiento a los estudios de nivel superior: "Estuve medio año en Xocoyucan que no me gusto...para este medico Zooctenista...es una de las carreras que hay ahí, y yo empecé lo que es ingeniero en suelos zooctenista, en lo de alimentos... después me fui a la Universidad a Contaduría...un año."

Posteriormente se abordó el momento en que se empieza a tener contacto con el magisterio, así como la forma en que empieza a formar parte del gremio:

"Me consigo una plaza por honorarios en la SEPE...eso porque me casé, no tenia trabajo y tuve que ir a ver a un a un este...a un primo que estaba de asesor de la gobernadora Beatriz Paredes...así trabajé en el gobierno del Estado 3 años. En la Secretaría de Desarrollo

Industrial casi un año o medio año perdido, no recuerdo, éramos 35 administrativos, 35 administrativos entre ellos la mitad eran mínimos, nos proporcionaron la base a partir de cuando el gobierno de Álvarez Lima, después pasé al Departamento de Telesecundarias, también como administrativo...y ya después me dieron la plaza como docente. Pero para eso tuve que estudiar la Licenciatura en Telesecundaria, se abrió en esa ocasión...llegué a esa Institución porque me hablaron de la escuela donde se estaban, bueno donde eh, se creaban docentes ¿no? Por cierto le decían la escolita... cuando ya estaba de auxiliar administrativo de supervisión, me gustó la metodología de telesecundaria...nos hablaron de la historia de telesecundaria, que antes era un método audiovisual, creo que nace en Francia...a partir de ahí me comenzó a llamar la atención... pero ya cuando estaba como administrativo dentro del subsistema. ..."

En cuanto a sus inicios en el subsistema y su posterior desempeño, el docente percibe lo siguiente:

"Cuando estuvimos en el CESCET a nosotros nos enseñaron a ser docentes, ¿no? , pero teóricamente; afortunadamente yo ya estaba en telesecundarias y pues no era lo mismo, allá te lo hablan y te dicen como que es algo de color de rosa y no es cierto, esto está hecho de muchos colores. ...por ejemplo en lo que es la psicología del adolescente, yo como recuerdo de cuando hablaban de la masturbación y todo ello, o sea, todavía a mí me espantaba por la educación que tuvimos todos, los... tabús que le llamaban... al principio entras con muchas ganas y te van bajando hasta la moral, hay gente muy sucia en todo esto, en este sentido te vuelvo a repetir, aunque no quieras, a veces ellos mismos no te dejan, te dicen que sí, pero no, no la haces dentro de ese grupo..."

A través de su propia percepción, considera que:

"Cada vez que uno llega a una institución es la mitad de la vida que se nos va ahí... cada uno tenemos ciertas aptitudes, no todos somos iguales y como director frente a grupo, pues yo creo que en un momento dado ves esas aptitudes que ellos tienen para sacar adelante lo que es todo el trabajo, o sea no todos son iguales, cada cabeza es un mundo, y es un poco más difícil trabajar con mujeres...yo creo que en un momento dado son como más rencorosas, en cierto punto, a veces ni siquiera por el trabajo, a veces hasta porque a lo mejor le hizo un gesto una maestra a otra y ya con tan sólo ese hecho ya están a disgusto, y tienes que ir mediando el asunto, tú no puedes pelearte con nadie, porque para eso estás, es como un padre de familia regulando la opinión de cada una de ellas, y al final luego andan de nuevo hasta de la mano, bueno, nadie las entiende, dicen que nadie entiende a las mujeres..."

Al abordar esta diferenciación entre los hombres y las mujeres en el trabajo, el entrevistado agrega: "En lo que se refiere al trabajo... yo pienso que es otra situación, el hombre en ese sentido es más flojo, pero las mujeres, te puedo hablar de un trabajo que se necesita aquí de inmediato lo hacen... ahora, como le hacen, no lo sé, yo mismo como director me he admirado de ellas..."

La percepción del trabajo docente es mencionada de la siguiente forma:

"ahí ya te enfrentas a los problemas directamente, hasta ante el mismo clero, donde el clero tiene mucha fuerza, ¿verdad? , yo siempre lo he dicho, pues no sé si esos tipos se preparan más que un docente o algo por el estilo y aparte la religión, pero ante ello tiene que ir, vas a pelear ante una comunidad, o sea, un docente va a pelear en contra de la ignorancia, y yo creo que desde ahí empieza tu lucha... también adquieres mucha fuerza, adquieres mucha fuerza como docente porque te empiezan a respetar Como tal, como un docente, porque hemos perdido ya también mucho de ello... tenemos deficiencias Como docentes, pero yo creo que es más lo bueno que lo malo, o sea es la realidad, todos tenemos problemas, a veces yo te puedo decir que una maestra 15 días antes de tener a su bebé iba marchando en un desfile, entonces otra maestra que era de Calpulalpan y llegaba hasta Villarreal y que un día se la pasó a traer el trailer, en una suburban, o sea... dejan hasta sus hogares y hasta allá van a impallir esa docencia...este gran trabajo que hacemos como docentes te va enalteciendo, porque es una lucha diaria y constante, o sea, es mentira que no se luche diario, del diario es diferente, son problemas diferentes...y tienes que resolverlos."

Asimismo, expresa su opinión en lo que se refiere a su, percepción del trabajo como director:

"yo creo que al principio como todo, es el ogro, o sea porque al director normalmente lo tienen o lo tienes que ver como al ogro de la casa, yo recuerdo cuando mi padre llegaba pues quien se acusaba era la mamá, y pues ya ahora yo lo comprendo, llegaba cansado, fastidiado y toda vía como que el niño se polló mal y todo eso, entonces yo creo que el director en cierto momento... se le da cierto rango y el respeto yo creo que te lo ganas, pero no como el tipo que reprime o lastima. Tienes que ser accesible en todos los sentidos, tú debes abrirte, escuchar, hay veces que, te soy sincero, como director me desespero...yo creo que cuando tenga veinte te voy a responder con la forma de pensar

también, ¿no?, y también vas menguando quiero decirle, o sea, al principio pues llegas con todo...al principio tal vez cuando me dejaron la dirección, pensé que era fácil, muy fácil, dije, pues bueno, soy director, qué a todo dar, ¿no? pero no es cierto, porque adquieres una gran responsabilidad. .."

Finalmente, en el aspecto de la profesionalización, así como los otros entrevistados, menciona que es un aspecto que no debe dejarse de lado:

"Quisiera yo primero que nada llegar a hacer una maestría, en el CESCET se hablaba de una maestría que costaba 35 mil pesos, entonces... pues no tengo esas posibilidades, ganamos... no lo suficiente, apenas para subsistir, esa es la realidad... para darnos grandes lujos no, ¿verdad?, pero no nos quejamos también respecto al salario como cobran otros maestros, pero... ahorita salió la oportunidad en esto de la UPN, sí, lo estoy pensando para hacer una maestría, ahí, pues... para capacitarse más ¿no? como docentes, saber un poco más. .."

⇒ *Caso cuatro*

Al siguiente entrevistado también se le preguntó acerca del momento en que decidió llevar a cabo los estudios de nivel profesional, así como la forma en que ingresó al ámbito educativo, así como al subsistema. En primer lugar, comenta:

"Cuando fui chico llegué a pensar en ser maestro. ...yo me acuerdo que pensé esto cuando estaba en la primaria, pues veía a mis maestros y dije: no, pues yo quiero ser maestro...yo los veía como algo importante, como algo central, como girábamos en torno a ellos y los admiraba y quería ser como ellos, yo creo que era algo también de paternalismo, de que de momentos sentías que ellos te podían ayudar o que ellos eran lo mejor, por los hábitos que te enseñan, por lo que conlleva la educación, el hecho de que ellos sean maestros sientes que te van a indicar a hacer lo que es bueno, y entonces tú con toda la imaginación de un niño, te echas a volar y dices no, pues yo voy a ser como ellos, yo creo que en parte eso..."

"Pues entré a una Normal que se llama Leopoldo Quiel ahí en Poza Rica y como no estaba registrada nos organizamos los estudiantes, fuimos a Jalapa, secuestramos autobuses, se inició una lucha por el reconocimiento de la escuela, pero perdimos, entonces ahí yo estudié dos años y no me los contaron... después nos llegó una invitación por palote de una

compañera que también había estudiado en el Leopoldo Quiel y me decía, pues del estado de Tlaxcala, que había más facilidades aquí que en otros estados y decidimos venirnos sin conocer a nadie, sin llegar a la casa de nadie, nos venimos y pues sí, aquí le entramos, estudié en la Normal Urbana de Tlaxcala."

Al abordar el momento del ingreso al sistema educativo, menciona:

"Cuando salí de la Normal Urbana...todavía en aquellos días las plazas eran automáticas y te daban 3 opciones para el lugar donde tú pudieras trabajar, a mí me dieron...pues yo pedí Jalisco, estado de Veracruz y el Estado de México, pero de esas tres opciones...pues no, no me dieron ninguna de las que pedí y me dejaron aquí en Tlaxcala y recuerdo que cuando salimos hubo una... lucha, rechazados que...pues yo también estuve al frente de ese movimiento, tomamos 5 veces la escuela ya mí me dijeron que yo no me iba a titular, o sea si me titulé pero no me dieron mi título, o sea si me la cumplieron y cuando me inicié a trabajar la plaza que me tocó fue en Calpulalpan y me la quitaron. ..después se abrió un programa en la SEPE con los maestros del estatal, donde dieron la oportunidad para trabajar como maestro municipal y pues metí mi solicitud, me dieron trabajo como maestro municipal del nivel de primarias, ganábamos poco creo \$5,000.00 pero de los pesos aquellos, antes de que les quitaran los ceros y ahí estuve dos años, después esas plazas se transfirieron a la federación y entramos 180 maestros que les llamaron transferidos, entonces ala fecha nos dicen que somos transferidos, pero tenemos plaza federal en escuelas del estado. .."

El entrevistado ingresó al sistema educativo en el nivel de primaria para, posteriormente, solicitar su cambio de clave al subsistema de telesecundarias:

"...yo estuve 20 años en primarias y ahorita el resto he estado en telesecundarias... abandone la escuela bajo riesgo de perder el empleo, me dediqué a la lucha en un 100% y por eso utilizábamos todo el día en la mañana, en la tarde y parte de la noche" y pues quedé en el Comité Seccional Democrático y me nombraron delegado de la zona por asamblea y descansé 6 años sin grupo, pues ya después ya no regresé ala primaria, desde hace cinco años antes del Movimiento de Bases yo había solicitado mi cambio de sistema de primarias al subsistema de telesecundarias, pero no había tenido la oportunidad y seguí insistiendo, pedí mi canje de plaza, ofrecí dejarle ala SEP mi plaza de primaria y que me dieran una de telesecundaria y pues...pasó"

En cuanto al proceso de adaptación al subsistema y su percepción de la figura docente. El entrevistado explica:

"...yo creo que los maestros, no es el caso de México nada más, somos los que tenemos sueldos muy bajos, pues en todo el mundo al maestro se le exige mucho y se le da poco, incluso hasta reconocimientos pocos se le dan, es mi opinión, que no satisface las necesidades, bueno, lo que menciona la constitución en el Art. 123, específicamente en el apartado tres. Donde dice que nuestro sueldo debe alcanzarte para, pues... una buena alimentación, para que tengas acceso a la cultura y el arte, para que tus hijos estudien y, pues no me parece constitucional nuestro sueldo...yo no creo en Carrera Magisterial, pero a veces como que te arrastra el medio... me encuentro inscrito, pero no... no he hecho examen, o sea, ahorita por ejemplo apenas pasó el examen... no fui, siento que es una burla; mi punto de vista es que debe haber Carrera Magisterial para todos, o bien desaparecerla... una homologación de sueldos, sí, porque para mí la Carrera Magisterial no es más que un paliativo que además se usa para, pues... todo aquél que proteste porque siente que está mal pagado se le puede decir, pues sabes qué, lúchale en Carrera Magisterial."

⇒ *Caso cinco*

El docente entrevistado en este turno también habló acerca del momento en que decidió sus estudios profesionales, comentando:

"...en primer lugar me inclinaba por la cuestión deportiva, y al no lograrlo pues...yo me acuerdo que el último año que fui a hacer examen a la Escuela Nacional de Educación Física, por no lograrlo me faltó muy poco... me senté ahí en una de las escaleras que atraviesan las avenidas y me puse a llorar, y dije: jamás vuelvo a seguir estudiando; fue una decepción tremenda en mí, porque veía a otros compañeros que...no dieron lo que rindieron en el examen, en lo atlético...y cuando yo los encontré me dijeron: yo sí estoy en lista, pero uno fue tan sincero y franco que dijo: pero yo no entré por mí, a mí me ayudaron; entonces eso a mí me ocasionó mucha decepción, y dije: me voy a dedicar a hacer dinero..."

"Después, vine a Tlaxcala en 1973, cuando vine aquí a dejar a mi abuelita, me comunicaron que había una oportunidad en la Escuela Rafael Ramírez, que también era para trabajadores, entonces yo fui a hacer la lucha y me quedé, pero en ese tiempo ya tenía como 25 años, de ahí continué, hubo muchas dificultades, en ese tiempo por el 73 había una situación política muy fuerte, allí entre el grupo de gavilanes y carolinos de Puebla, yo pasé esa crisis...tanto que ya me quería regresar porque...yo no veía, ya eran 6 meses, decía nada más estoy perdiendo el tiempo y creo que no se va a poder realizar, pero hubo un tío por aquí que me picó la cresta... este no dura ni tres, ni cuatro, ni cinco, ni seis meses cuando se regresa, y entonces le digo: qué poco me conoces, y esa decisión me sirvió para demostrar que iba a terminar, entonces pasó ese periodo, ese año 73 ..."

En la que se refiere al ingreso del docente al sistema educativo, menciona que no fue directamente al subsistema de telesecundaria, sino al nivel de primaria, las circunstancias son las siguientes:

"...luego, luego nos dieron la plaza, en ese tiempo estaban descentralizados lo que ahora...estaban ahí arriba de los baños Niágara y la Secretaría de Educación Pública del Estado, ahí en la calle angosta, que le dicen...Lardizábal...donde esta ahora...la Policía...pero en ese tiempo los 165 alumnos que salimos en ese tiempo de la generación...1973-77, nos dieron a todos plaza, me acuerdo que decían que pusiéramos tres estados...hicieron esa encuesta y yo puse las dos Californias, la Norte y la Sur, me quería ir para esos estados porque mi tirada era pasar a los Estados Unidos, pero no se me hizo y ya por no dejar pedí Tlaxcala y aquí nos ubicaron, en el nivel de primarias. ..."

En cuanto a su percepción de sí mismo como maestro, el docente enfatiza:

"...mi vocación no es ser maestro...yo quería ser entrenador o profesor de educación física...a mí me gusta cumplir mucho, yo siempre lo he dicho y les he cumplido... tal vez de... cuantos maestros, de 100 maestros haya 10 que sean de veras... verdaderos maestros de vocación, pero yo creo que ahí nos hacemos tontos...me gustaría haber sido... médico, doctor, porque también me atrae mucho eso, a parte de ser maestro ¿no? nada más que en la cuestión del recurso económico...y es otra de las limitantes, que' no pudimos obtener una educación pues... mejor ¿verdad? Entonces, siempre había que estar... trabajando, esa fue otra de las limitantes de que uno no consiguiera otra opción, sino que a veces decimos: aunque sea de maestro, pero...esa frase yo creo que ya quedó atrás, porque eso no dignifica, sino que al contrario humilla, pero vemos que la profesión de ser maestro, pues en realidad es una buena profesión; no nos dejará para... riquezas, pero si tenemos para comer, no sufrir..."

En cuanto a los alumnos:

"...yo quisiera que el alumno viera que, el que está enfrente no es más que un servidor de ellos, el que esta enfrente no es más que un guiador, un transmisor del conocimiento y que se sienta en confianza, que no vea al maestro como el autoritario, sino que entre en confianza y, creo que ganándonos la confianza con el alumno eso es muy motivante para uno, tanto con las mujeres como los hombres..."

Durante la entrevista, también explicó la situación en cuanto a los siguientes años y su cambio a otros subsistemas, entre ellos el de telesecundaria:

"en primarias laboré 4 años, entonces, ya tenía más o menos...cerca de 34 años... cuando me ofrecieron una oportunidad de laborar en el programa de educación inicial, para trabajar con padres de familia y desarrollar...el objetivo de este programa es desarrollar el área cognoscitiva, física y afectivo social en el niño, desde el nacimiento hasta los 4 años, ¿verdad? y me gustó el programa... y tardé mucho tiempo en el...en este programa de educación inicial mas o menos...aproximadamente 17 años"

También explica los motivos por los cuales llegó al subsistema de telesecundarias:

" primero el sueldo que era ya raquítico, segundo que no podía uno ascender y tercero pues, que falleció mi esposa y decía: y ahora qué voy a hacer con 4 hijos y pues... tener que sufrir, más lo de la esposa, entonces, yo le pedí a Dios que me diera una plaza donde yo pudiera recuperar parte del salario y esto fue directamente, yo empecé a gestionar esa plaza y... en septiembre del 98 y en octubre ya la tenía, pero aquí no hubo nada de manipulación ni nada, sino que yo veo la misericordia de Dios en mi vida, sino que me ayudó mucho también el profesor Jacob, sin ningún interés Jacob Hernández Corona, en ese tiempo era diputado él me ayudó...me acuerdo que mi hija cumplió 15 años en ese septiembre, el 23 de septiembre...me acuerdo que salió el profesor Jacob, me dice: aquí en USET no tienen más que una plaza de telesecundaria; y yo le pedía 30 horas por lo menos, entonces para conseguir esto yo hice esto: cambié mi clave de ese tiempo que era de administrativo y la de mi esposa por esta clave de telesecundaria totalmente...ese 23 de septiembre yo lo sentí como una bendición de Dios, pues como un regalo de 15 años, y me acuerdo que ese 23 ya estaba la plaza."

En cuanto a la situación actual, al hacer referencia al influyentismo que vivió antes de ingresar a los estudios de carácter profesional, menciona, después de hacer una comparación:

"...yo creo que eso sigue existiendo... para llegar aquí tiene uno que apoyarse en otra persona, porque nunca le van a reconocer yo creo sus meritos para que pase directo... entonces afortunadamente le vuelvo a decir, yo he logrado aunque sea llegar aquí a telesecundarias, pero luchando uno, que se le reconozca ese aspecto..."

Al preguntarle cuál era la forma en que, según él, se hizo maestro, explica:

"más bien fue la experiencia porque a nosotros nos habían preparado precisamente para estar capacitados para un grupo, pero cuando uno llega por primera vez no le van a dar a uno aquí en las escuelas primarias... donde ya esta conformado toda... o sea donde ya tienen una estructura, desde el primero al sexto, sino que lo mandan a uno a lugares rurales donde hay carencia de maestros...dije: bueno, o qué, voy a engañar o qué, a mí me engañaron o voy a seguir engañando... los maestros de didáctica o de pedagogía o los que te dan la orientación, nunca te dicen: ¿sabes que? Tú vas a salir... a enfrentarte no con un grupo, bueno si te va bien, bueno tal vez, pero como todos vamos a las zonas rurales, vas a atender uno o dos grupos y ¿cómo le tienes que hacer? Bueno, ahí te las tienes que ver..."

Finalmente, haciendo mención que es profesor de uno de los alumnos que obtuvo un segundo lugar a nivel nacional en aprovechamiento escolar, explica que ese resultado tiene una causa:

"...yo me imagino que también al empeño que le hemos puesto todos los maestros que estamos trabajando ahí, que nada más somos tres y le vuelvo a decir, yo no lucho solo, tal vez parezca un poco... dirá religioso, pero no es religioso, yo pido mucho a Dios por la escuela, por los alumnos y por los padres de familia que seamos un equipo para poder trabajar, pero me sustento en Dios para poder lograr lo que yo quiero lograr, entonces, en ese aspecto he visto que sí hay armonía. ..."

Conclusiones

Al final, un recuento. Recapitular el camino andado nos ofrece, tanto la posibilidad de identificar los logros del trabajo como las limitaciones, los puntos no tocados, o los propósitos no logrados.

Una cualidad de este trabajo radica en la originalidad del objeto, la Telesecundaria sigue siendo una caja negra para los estudiosos de la educación en México, en ese sentido abre una ventana, un ángulo de observación que permite ampliar la concepción que tenemos de ella. Las características de la conformación identitaria de los profesores de este sector coinciden con un proceso azaroso de conformación institucional.

Como parte final del proceso desarrollado a lo largo de este trabajo, tratamos de arribar de manera concluyente a diferentes tópicos y aspectos hallados en el análisis y presentación de resultados. Dichas conclusiones proyectan el interés del investigador en destacar elementos focalizados y delimitados en las categorías ya enunciadas. En gran medida hallazgos y en otra, preguntas y sospechas.

En primer lugar, se concluye de los hallazgos que el docente posee una identidad construida por su origen sociocultural, el cual, en los casos abordados, generalmente son de un contexto social limitado, únicamente se puede considerar a dos docentes, casos 2 y 3, como de un nivel social medio. Así, se puede enunciar que la profesión docente en los casos abordados, coincide en todos ellos con que la escasez de los recursos fue determinante en la elección de una profesión, o que al menos las posibilidades electivas se reducen ante ese imperativo.

En segundo lugar, la elección de la profesión en los casos estudiados no fue planeada, sino básicamente circunstancial; salvo el caso 4, donde el docente ya tenía en mente desde la secundaria que quería ser maestro, los(as) demás incursionaron en los estudios de nivel superior por circunstancias de superación (caso 1), de imposibilidad de ingresar a otra institución de nivel superior (caso 2), de ingresar a la misma modalidad, pero con diferente función (caso 3) o como invitación casual (caso 5). De esta manera, es posible enunciar que los estudios no fueron desarrollados por "vocación", sino que ésta se fue construyendo en el tránsito por la institución formadora (caso 2) o ya estando en el campo laboral (caso 3). Quienes reconocieron no tener vocación para el servicio docente, utilizan un discurso factual que justifica su permanencia en el magisterio, es decir, emiten razones para justificarse ante sí mismos y los demás: "...a mí me gusta cumplir mucho, yo siempre lo he dicho y les he cumplido..." (Caso 5)

Quizá la constatación de esta constante en el relato de los maestros pueda llevarnos a identificar el proceso de reclutamiento hacia la profesión como marcado por el azar y la casualidad, un ejercicio de reconversión de los patrones de autoidentificación que implica la aceptación de su destino como vocación dormida y produce un efecto de conversión, semejante a la experiencia religiosa o a la política. En este sentido la idea de una construcción social de la identidad profesional adquiere una textura profundamente empírica, y la especulación inicial acerca de la ontología de la experiencia identitaria queda plenamente constatada.

La identidad profesional se nos aparece como un proceso dialéctico que se produce entre el sujeto y los espacios sociales en que se desenvuelve y conducen a la adquisición, y ulterior aceptación, de la profesión magisterial, la idea de la vocación se desvanece, para adquirir una nueva connotación. Ésta constituye un elemento del relato de los profesores a través del cual ellos explican y reordenan su pasado e idea de futuro, encontrarse, tropezarse o caer en la cuenta del destino manifiesto parece ser el elemento cohesionador del discurso del profesor, desde este punto de vista la experiencia identitario-profesional del maestro de telesecundaria no dista mucho del de otros niveles o modalidades de enseñanza.

Si bien esta puede ser una especulación aventurada, podemos decir que a esta altura del desarrollo del proyecto que desarrollamos conjuntamente con diversos asesores de la Unidad 291 de la UPN y otros compañeros de diversas generaciones, apunta a encontrar en este proceso de conversión la invariable de los relatos. Todos ellos pueden ser desmontados con un antes y un después del proceso de la conversión.

Llegados a este punto, podemos reconocer los presupuestos iniciales del trabajo en referencia a la textura significativa, y por ende discursiva o lingüística del proceso de constitución de la identidad. La identidad adquiere cuerpo como conjunto de significados que se refieren a algo, en este caso a una profesión. De esta suerte la identidad, se crea en la interacción (externalización), se conserva en prácticas, rutinas, estilos de comportamiento (objetivación) y se enseña-aprende en espacios de interacción institucionalizados (internalización).

De esta suerte el relato del profesionalista se convirtió en el principal vector que expresa, conserva y reproduce el proceso identitario. Consideramos que se demuestra plenamente las posibilidades heurísticas del estudio de los relatos, si bien no podemos concluir que de allí desprendemos la totalidad de los elementos que explican el ser del docente, si podemos afirmar que su estudio ofrece información acerca de cómo son y como llegan a ser, y no como debería ser y llegar a ser los maestros.

Bibliografía básica.

Becher, Tony. 1998 (2001) *Tribus y territorios académicos.* Gedisa. España.

Berger, Peter y Luckman, Thomas. 1968 (1991) *La construcción social de la realidad.* Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.

Gergen, Kenneth. 1994 (1996a) *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social.* Paidós, España. .

Gyarmati, Gabriel K. 1978 (1999) Notas para una teoría política de las profesiones en La globalización, las profesiones y el aula. UPN291, México.

Potter, Jonathan. (1998) *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social.* Paidós. Barcelona, España.

Pujadas, Joan (1984) *La historia de la vida como método de investigación social.* Siglo XXI CIES España.

Rodríguez Gómez, Gregorio, et al (1996) *Metodología de la investigación cualitativa.* Editorial Aljibe, España.