
ÁREA DE POSGRADO

**Identidades y trayectorias docentes. El caso de los
profesores de Educación Especial del Centro de
Recursos e Información para la Integración
Educativa no. 03 de San Lucas Cuauhtelulpan, del
municipio de Tlaxcala**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRO EN EDUCACIÓN
CAMPO EN GESTIÓN EDUCATIVA**

PRESENTA:

MARÍA DE LOURDES RAMÍREZ SOLER

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. ROSA ISELA GARCÍA HERRERA

San Pablo Apetatitlán, Tlax., septiembre del 2014.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO UNO. MARCO TEÓRICO	8
1.1 La realidad social desde una perspectiva fenomenológica.....	8
1.2 La institucionalización de la sociedad y la constitución del sujeto.....	14
1.3 Los procesos de socialización y la internalización del mundo social.....	20
1.4 La identidad como construcción narrativa.....	26
1.5 El uso social del relato.....	32
1.6 La cultura de las profesiones.....	36
1.7 Hacia la construcción de un modelo de comprensión de la identidad.....	40
CAPÍTULO DOS. APROXIMACIONES METODOLÓGICAS	42
2.1 Reflexiones sobre el proceso de investigación científica.....	42
2.2 Los paradigmas de investigación científica: cuantitativo/ cualitativo.....	46
2.3 La investigación cualitativa como punto de partida para comprender los procesos sociales.....	51
2.4 El método Biográfico.....	54
2.5 Estrategia de investigación.....	57
2.5.1 La entrevista en profundidad.....	57
2.5.2 El guión de entrevista en profundidad.....	59
2.5.3 La selección de los informantes.....	61
2.5.4 Universo de estudio.....	62
2.5.6 La experiencia en el campo.....	63

2.6 Estrategia Analítica.....	64
2.6.1 Tratamiento de la información: transcripción, matrices, lecturas.....	64
2.6.2 Análisis de los datos.....	65
2.6.3 La elaboración del informe final.....	67
CAPÍTULO TRES. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	69
3.1 El origen sociocultural de los docentes de educación especial.....	69
3.1.1 El origen familiar de los educadores especiales y su encuentro temprano con la discapacidad.....	69
3.1.2 Las primeras experiencias sobre la escuela y las imágenes construidas sobre la profesión docente.....	73
3.2. Por qué eligen la profesión de educadores especiales.....	76
3.3 La experiencia en las instituciones formadoras donde estudiaron.....	81
3.4 Inserción al mercado laboral y trayectoria socio profesional.....	87
3.5 Competencias profesionales de los educadores especiales.....	94
3.6 La valoración de ser educador especial.....	102
CONCLUSIONES.....	107
BALANCE Y PERSPECTIVA.....	112
BIBLIOGRAFÍA.....	114

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo conocer y analizar la construcción de la identidad profesional de los docentes del Subsistema de Educación Especial adscritos al Sistema de Educación Básica en el estado de Tlaxcala. Particularmente centramos nuestra atención en el análisis de la textura significativa de los procesos socio-discursivos, mediante los cuales estos docentes construyen sus identidades y trayectorias socio profesionales.

Los docentes de Educación Especial son aquellas figuras educativas que atienden a la población con necesidades educativas especiales con discapacidad y/o Aptitudes Sobresalientes dentro de las escuelas de Educación Básica en Tlaxcala.

La Educación Especial como servicio educativo cuenta con tres modalidades de atención: la primera se refiere al servicio de apoyo o USAER (Unidad de servicios de apoyo a la escuela regular) encargados de apoyar el proceso de integración educativa de alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o Aptitudes Sobresalientes, en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles y modalidades educativas.

Estos servicios promueven, en vinculación con la escuela que apoyan, la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos, a partir de un trabajo de gestión y de organización flexible, de un trabajo conjunto y de orientación a los maestros, la familia y la comunidad educativa en general.

Otra modalidad es el servicio escolarizado CAM (Centro de Atención Múltiple) que tiene la responsabilidad de escolarizar a aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad múltiple, Trastornos Generalizados del Desarrollo o que por la discapacidad que presentan requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas y de

apoyos generalizados y/o permanentes, a quienes las escuelas de educación regular no han podido integrar por existir barreras significativas para proporcionarles una atención educativa pertinente y los apoyos específicos para participar plenamente y continuar con su proceso de aprendizaje.

El servicio escolarizado ofrece también formación para el trabajo a personas con discapacidad y/o trastornos generalizados del desarrollo, que por diversas razones no logran integrarse al sistema educativo regular que ofrece esta capacitación.

La tercera modalidad corresponde a los servicios de Orientación o CRIE (Centro de recursos e información para la integración educativa) que les corresponde ofrecer información, asesoría y capacitación al personal del Sistema Educativo Nacional, a las familias y a la comunidad sobre las opciones educativas y estrategias de atención para las personas que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente asociadas con discapacidad y/o Aptitudes Sobresalientes; asimismo, estos servicios ofrecen orientación sobre el uso de diversos materiales específicos para dar respuesta a las necesidades educativas de estas personas y desarrollan estudios indagatorios con el fin de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de las escuelas.

El CRIE cuenta con una plantilla de personal conformada por el Director del Centro, los asesores de área, el auxiliar administrativo y el auxiliar de intendencia. Los asesores, en coordinación con el directivo, se encargan de brindar orientación, asesoría y capacitación en las áreas de discapacidad visual, auditiva, intelectual, motriz, Trastornos Generalizados del Desarrollo y Aptitudes Sobresalientes; la realización de estudios indagatorios permitirá definir las áreas de especialidad necesarias para la comunidad educativa de la zona de atención a su cargo, por lo que podrán prestar sus servicios profesionales en otras áreas.

Desde el enfoque inclusivo y de acuerdo al documento “Orientaciones Generales para el funcionamiento de los servicios de Educación Especial”, el servicio que proporcionan estos centros no ofrece atención directa a los alumnos y alumnas que requieren atención educativa especial; el funcionamiento estatal de los CRIE ha propiciado que los asesores brinden apoyo en la evaluación de alumnos y alumnas que presentan Necesidades Educativas Especiales asociadas a

Discapacidad, Trastornos Generalizados del Desarrollo, Aptitudes Sobresalientes u otros factores; sin embargo, la labor del asesor como orientador debe favorecer el desarrollo de prácticas docentes que den respuesta a la diversidad y faciliten la inclusión mediante los ejes de intervención: información, asesoría y capacitación, recursos materiales específicos y estudios indagatorios.

Actualmente en Tlaxcala en el Sistema Federal Tlaxcala cuenta con un total de 90 servicios de Educación Especial, de los cuales 64 son Unidades de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), 20 Centros de Atención Múltiple (CAM) y 6 Centros de Recursos e Información para la Integración (CRIE).

Estos seis CRIES están ubicados estratégicamente en el estado. Los municipios donde se localizan son Zacatelco, Apizaco, Calpulalpan, Ocotlán, Huamantla y Tlaxcala éste último es el que alberga en la comunidad de San Lucas Cuauhtelulpan al CRIE No. 3 que fue elegido como objeto de estudio para la presente investigación centrandó nuestra atención en los procesos de construcción de la identidad de los docentes adscritos a este servicio de Educación Especial.

Por otra parte, la perspectiva teórica que fundamenta esta investigación es el *construccionismo social*. Esta perspectiva es un movimiento intelectual amplio y plural (García, Rogelio Mendoza, 2011) en el que se inscriben diversos enfoques teóricos que buscan comprender la experiencia subjetiva de los actores sociales.

Para el caso de esta investigación se retoman los planteamientos de algunas teorías como la fenomenología (Rodríguez, 1993), la construcción social del conocimiento de Berger y Luckmann (2001); los estudios del discurso y la narración de Gergen (1996) y Potter (1998) y los estudios de las profesiones y tribus académicas de Tony Becher (2001).

El trabajo se estructura de tres capítulos. En el primer capítulo abordamos los fundamentos teóricos del *construccionismo social*.

En primer lugar abordamos los presupuestos de la fenomenología. Teoría que establece que el conocimiento que los individuos tenemos de la vida cotidiana es resultado de la interacción social, es decir, estudiar una subjetividad libre de juicios anticipados, para poder comprender en un encuentro cara a cara el mundo del

sujeto a través de un discurso, donde da cuenta del significado que atribuye a su mundo real, donde se exponen motivos del por qué de las acciones.

La fenomenología nos permite acceder a la información directamente de quien la está produciendo, en este sentido, se trata de obtener la información original, es decir, libre de prejuicios, creencias y conocimientos previos, en otras palabras, información neutra, libre de interpretaciones exteriores y sobre todo, es información que se obtiene en encuentros cotidianos en la relación cara a cara con los demás sujetos.

De esta manera, la fenomenología concibe al mundo, a los objetos y a los sujetos como objetos de conocimiento, pues afirma que no hay verdades absolutas, en este tenor, hay una multiplicidad de verdades que solo se conocerán en voz de cada sujeto y su experiencia, lo que determina la subjetividad en el mundo de la vida.

Es así que para llegar a entender la identidad del sujeto, nos ponemos en una posición con actitud fenomenológica, que consiste en escuchar el discurso, sin anteponer juicios de valor, ya que en éste se plasman todas aquellas vivencias que dan cuenta del mundo en el que se desenvuelve, un mundo ya hecho con el cual se establece una relación de significado, en definitiva el proceso de significación es un elemento esencial ya que ayuda a determinar esa realidad y lo que lo motiva a accionar.

En el mundo en que vivimos existen múltiples realidades entre las que sobresale una que es denominada por quien la experimenta como la suprema realidad que en sí es la mas importante porque asumimos que existe y no la ponemos en duda. De hecho, esta realidad es la que vivimos en la vida cotidiana y de la que vamos aprehendiendo desde el momento de nuestro nacimiento hasta que nos ponemos en contacto con otros.

En esta realidad suprema organizamos nuestra vida en función del espacio y del tiempo en diferentes grados de proximidad y alejamiento. La naturaleza de esta realidad es pragmática y tiene un carácter intersubjetivo que compartimos con otros no implicando que tengamos las mismas perspectivas y pensamientos.

De esta forma vamos aprehendiendo la realidad de la vida cotidiana a través de las tipificaciones que de forma continua enfrentamos, por lo que tanto nos relacionamos en el presente con otros actores sociales como existen otros que representan nuestro pasado, el presente o incluso podemos crear imágenes sobre el futuro.

En segundo lugar nos referimos a los planteamientos de los teóricos Berger y Luckmann (2001) quienes nos exponen que la vida social es resultado de las relaciones cara a cara, con lo que nos adentramos en la comprensión de los fundamentos del mundo social, identificando con ello su naturaleza significativa, es decir, este universo existe como una realidad tanto objetiva como subjetiva. Existe objetivamente en la medida en que este mundo se nos presenta como un mundo ya establecido, donde hay instituciones que tienen reglas y normas que definen las acciones y comportamientos humanos en un marco de acción que ya está instituido y organizado bajo un orden social instituido.

Subjetivamente este mundo toma vida y relevancia en las percepciones e interpretaciones de los diferentes actores de la sociedad. En la medida en que las biografías humanas se inscriben en circunstancias socio-históricas particulares, los individuos van dando forma a su identidad a partir de las diferentes experiencias de socialización. Lo que quiere decir, que las identidades sociales son el producto de las experiencias que cada uno de los individuos van teniendo a lo largo de su vida, pues en la medida en que va socializando en diferentes ámbitos va integrando a su experiencia un acervo de conocimientos que le permite actuar en el mundo y sentirse parte de él.

En tercer lugar nos remitimos a Gergen (1996) quien señala que la identidad es un fenómeno social que se construye gracias al lenguaje. Aquí señalamos que los individuos elaboran narraciones en torno a sus experiencias de vida, en este sentido desde que somos pequeños tenemos contacto con los relatos de la infancia a través de los que recibimos las primeras exposiciones organizadas de la acción humana.

Gracias a los relatos y las construcciones narrativas es como los actores sociales se hacen entendibles e inteligibles a los demás. Al contar historias orales, cuentos

y relatos nos identificamos con otros y con nosotros mismos pues el contenido de estas historias se relaciona con acontecimientos vitales en las trayectorias de vida de los sujetos.

En cuarto lugar retomamos a Potter (1998) quien señala que los individuos al elaborar discursos intencionales se posicionan de manera que buscan acreditarse al interactuar con otros, pues esos encuentros o intercambios comunicativos producen dos efectos, uno que va ligado a la percepción y nos permite entender el mundo de un modo. El otro efecto es el de hacer que otros lo entiendan de ese modo, es decir, orientan la acción.

Este autor habla de la acreditación de la categoría del hablante que en otras palabras significa que el emisor se legitima al emitir opiniones. Dicha legitimación resulta de la posición social del sujeto que proyecta su autoridad o veracidad.

Otro concepto que aporta este autor es el de las técnicas de socavación que son estrategias que permiten revelar el carácter interesado del emisor, es decir, pueden falsear versiones pues pueden identificar el discurso del hablante como poco creíble.

Finalmente con Tony Becher (2001) nos introducimos a la comprensión del mundo de las profesiones. Este autor señala que los grupos particulares de académicos están íntimamente relacionadas con las tareas intelectuales que desempeñan.

Este autor señala que la configuración de una comunidad que contiene en su interior una red de comunicaciones estructuradas, una tradición, un conjunto particular de valores y creencias, una concepción y cosmovisión acerca de la naturaleza de los objetos que en otras palabras es el agregado del cuerpo de conocimiento y una estructura de procedimientos para hacer las cosas.

En el segundo capítulo nos referimos a la metodología. Para hacer esta investigación tomamos como fundamento los principios de la metodología cualitativa. Dicha metodología se orienta a explorar la realidad empírica a partir de tomar en cuenta la subjetividad de los actores. Con esta metodología pudimos explorar las percepciones que tienen los docentes de Educación Especial respecto de su identidad profesional.

Como método tomamos el método biográfico, ya este tipo de método nos permitió entrar en las historias de vida de los profesores entrevistados. Básicamente dicho método nos ayuda a interpretar el mundo de estos profesores tal y como lo experimentan.

En términos de la técnica utilizamos la entrevista en profundidad. Dicha técnica consiste en una conversación profunda con los informantes de tal manera que podamos explorar la experiencia subjetiva de estos.

Para hacer esta investigación construimos un guión de entrevista en profundidad, este constó de seis categorías de análisis: origen sociocultural, elección de la profesión docente, tránsito por la institución formadora, inserción en el mercado laboral, competencias profesionales y valoración de su profesión.

En el capítulo tres presentamos los resultados más importantes de nuestra investigación. El orden en que presentamos estos resultados tiene que ver con un ejercicio de interpretación tanto de los datos como de los supuestos de la teoría. A través de estos resultados tratamos de mostrar el mundo natural de estos docentes. La realidad que encontramos en la biografías de estos docentes es muy compleja y nos muestra una diversidad de impresiones respecto de lo que ha sido la profesión en la que laboran encontrando que sus historias familiares e institucionales tienen una diversidad de matices en cuanto a su identidad.

Finalmente se incluye una serie de conclusiones, al mismo tiempo que un balance general, sobre lo que fue nuestra investigación.

CAPÍTULO UNO

MARCO TEÓRICO

1.1 La realidad social desde una perspectiva fenomenológica

En las ciencias sociales –específicamente en la sociología- encontramos un espectro amplio de teorías y enfoques que explican el comportamiento humano y la acción social. Dentro de estas teorías destacamos aquellas que abordan la construcción del sujeto en relación dialéctica con la sociedad. Una de estas teorías es la fenomenología, cuyo exponente más importante es Alfred Schutz (en Rodríguez: 1993). Este teórico es un referente importante para comprender cómo los individuos aprehenden el mundo y lo interiorizan, es decir, como construyen su subjetividad y con ello su identidad.

Como perspectiva sociológica, la fenomenología nos es útil como puntal de análisis porque nos ayuda a obtener información de primera mano sobre el mundo social, es decir, desde la propia percepción del sujeto y su subjetividad, sobre todo mediante su testimonio a través del discurso; particularmente de cómo los actores sociales producimos significado alrededor de las acciones y de las cosas que vamos vivenciando a partir de las experiencias.

Se trata de un tipo de sociología comprensiva, hermenéutica e interpretativa, pues no le interesa medir variables como su objeto de estudio, sino le interesa estudiar la subjetividad, que refiere al significado dado por los actores, por las personas y este es un significado que lo podemos atrapar fundamentalmente con el testimonio de los actores dando por hecho que ese conocimiento solo se da en ese contexto. Rodríguez (1993) señala que la sociología de Schutz es un tipo de sociología que tiene sus orígenes en el pensamiento de Edmund Husserl quien propone que es necesario hacer una especie de “*meditación sobre el conocimiento, es decir, un conocimiento del conocimiento*”, orientada a recuperar el contenido de conciencia de los sujetos, es decir, rescatar de su viva voz su experiencia.

Etimológicamente la palabra fenomenología proviene del verbo griego *fainein* “mostrar”, del que se deriva *faínomenon* lo que aparece. En general la

fenomenología se define como “el estudio de los fenómenos o apariencias de lo que surge en la conciencia como tal, sin tomar en cuenta cuál es o para quién es el fenómeno” (Rodríguez, 1993: 25).

Schutz, como precursor de la sociología comprensiva se propone estudiar la acción social y el significado atribuido de los actores a la acción social, por tanto, su objeto de conocimiento es el mundo que los actores se van representando y significando en el marco de la interacción.

Para Rodríguez (1993) el pensamiento de Schutz proviene de dos fuentes teóricas o corrientes de pensamiento, por un lado, la filosofía de Husserl y por el otro, la sociología comprensiva de Max Weber. Este último le apuesta a estudiar la subjetividad, es decir, señala como posible el estudiar el significado atribuido en la vida social de las acciones de los individuos y es posible entenderla.

Rodríguez señala que Schutz recupera, tanto de Max Weber como del filósofo Edmund Husserl, dispositivos para comprender la naturaleza de la subjetividad humana. Desde la perspectiva fenomenológica, el conocimiento obtenido a través de los sentidos constituye precisamente el origen del conocimiento científico.

De acuerdo a lo anterior, la fenomenología nos permite acceder a la información directamente de quien la está produciendo, en este sentido, se trata de obtener la información original, es decir, libre de prejuicios, creencias y conocimientos previos, en otras palabras, información neutra, libre de interpretaciones exteriores y sobre todo, es información que se obtiene en encuentros cotidianos en la relación cara a cara con los demás sujetos.

De esta manera, la fenomenología concibe al mundo, a los objetos y a los sujetos como objetos de conocimiento, pues afirma que no hay verdades absolutas, en este tenor, hay una multiplicidad de verdades que solo se conocerán de voz de cada sujeto y su experiencia, lo que determina la subjetividad en el mundo de la vida. De hecho, de este contacto directo con la realidad que arroja evidencia primera, es como accedemos al conocimiento, empleando para ello el discurso que es el objeto principal de conocimiento.

En este sentido, Schutz (en Rodríguez: 1993) habla de que el significado es producto del *encuentro* de los hechos con la corriente interna de conciencia y, que

ocurre en el momento cuando las vivencias son reflexionadas entonces, el significado no es algo inherente a los hechos mismos.

Schutz considera que el concepto de corriente interna permite identificar el por qué y para qué de la acción humana, lo que remite al sujeto y no a las explicaciones externas de su conducta. De este modo afirma que, tanto acción como conducta son significativas sólo que la primera es voluntaria, consciente y con un proyecto determinado. Esto, en palabras de Luckmann (2001) se le denomina intencionalidad a la acción mientras que la conducta se da automáticamente, de manera reactiva y carente de proyecto, porque en este momento de la realidad cotidiana no es indispensable.

Para Schutz (en Rodríguez: 1993) es imposible acceder a la conciencia y en tal sentido considera que la subjetividad es un problema por resolver, pues lo que percibimos del otro no son más que indicios o indicaciones de sus vivencias de las cuales infero su existencia y su carácter mas no su significado.

El método importante e indispensable para poder recuperar indicios de la subjetividad es el de observación directa y es el “estar ahí”, de registrar las características del contexto, de la gente, la cultura. Schutz (en Rodríguez: 1993) plantea que la observación es importante porque nos permite recuperar información de la naturaleza del contexto, pero que para poder entender la subjetividad no hay como que ir a buscarla en el testimonio de los actores, por ello, es necesario escuchar la auto-interpretación de los actores que se refleja en lenguaje, discurso, relato o narración.

En este sentido, lo que el investigador podrá encontrar las maneras en que los actores nombran al mundo en que se encuentran vinculados. Así, lo que nosotros observamos en determinada conducta es un significado objetivo que fue socialmente construido y compartido. Sin embargo, el significado subjetivo sólo se puede obtener de la misma persona, es decir, la persona tiene que hacer una auto interpretación, analizando los motivos “porque” y los motivos “para” que dieron origen a su acción por lo que el sujeto reflexionará sobre sus acciones, sus vivencias y experiencias

En este sentido, es indispensable identificar qué categorías de significado utilizan los actores para nombrar el mundo en el que se encuentran y que tienen que ver con los procesos de interpretación de su práctica.

Otro asunto que interesa a la fenomenología es el de las interacciones sociales, por lo que propone entender la interacción social como un proceso mediante el cual una persona actúa sobre otra con la expectativa de que ésta también actúe.

Todo lo que se requiere es que el partícipe de estas interacciones, se dé cuenta de la existencia del actor e interprete lo que éste hace o dice como indicación de lo que ocurre en su mente.

La persona -alguien que construye su acción en su conciencia con actos que se viven en momentos y formas determinados y cuyas vivencias provean el contexto subjetivo de significado que corresponde al contexto objetivo- tiene un motivo real en un contexto objetivo de significado ya elegido para definir una acción típica.

Esto quiere decir, que en el preciso momento en que se tiene la experiencia se va tipificando conforme se van teniendo más encuentros subjetivos. Por otra parte, según Schutz (en Rodríguez: 1993), las acciones del sujeto van generando una estructura y estratificación de su experiencia, es decir, el sujeto actúa en un momento en que la corriente interna capta dichas experiencias en las que se va captando momento a momento las vivencias; pasada la experiencia, el sujeto puede recapitular o reflexionar sobre lo sucedido, y es cuando capta la temporalidad de las acciones.

Esto resulta interesante de analizarse pues eso quiere decir que las experiencias se van construyendo de manera estratificada y cada estrato tiene su temporalidad intrínseca, lo que permite continuar en la corriente interna que es la que permite “grabar” las experiencias y voltear la mirada para revisarlas.

De la misma forma en que el sujeto estructura su experiencia, las relaciones con los demás también se construyen pero sobre una base de supuestos, éstos constituyen una idea cierta de la existencia de los demás en función de un tiempo y espacio específicos donde se tuvo el intercambio subjetivo; éste, a su vez conforma una serie de clasificaciones o tipificaciones mediante las cuales se organiza la experiencia.

Es decir, se va conformando un acervo o cúmulo experiencial mediante el cual se rescatan esas prácticas creando una visión del mundo en que se desenvuelve el sujeto pero con una concepción espacial y temporal que es rescatable en situaciones similares en otro tiempo y espacio; esto es análogo a la empatía pues como sujeto reconocemos en nuestro *yo la experiencia del otro*, pudiendo abstraer que se trata de una situación subjetiva en otro espacio y momento.

Lo anterior denota la construcción social en el mundo de la vida, en esta dirección, podemos decir que el sujeto se constituye mediante una serie de construcciones sucesivas de experiencia subjetiva en encuentros cara a cara en la cotidianidad cuando interactúa con otros, como tal se va estructurando en agrupaciones experienciales que sirven de base para resolver muchas de las situaciones en que se encuentra.

Esto significa que los individuos somos parte de universos finitos de sentido, somos históricos; como seres humanos tenemos una vida corta y en esa vida corta asignamos significaciones a los objetos que nos rodean pues tenemos una enorme capacidad reflexiva. La finitud está determinada por las mismas experiencias que están segmentadas en campos de conocimiento que en sí mismos son coherentes y compatibles, es decir, en palabras de Schutz *la lógica de uno termina donde comienza la del otro* (Rodríguez, 1993).

De esta manera podemos entender que el conocimiento se construye y es producto de la experiencia humana y en este sentido esta experiencia humana influye para que tengamos una conciencia de lo que son las cosas. Así, Schutz quiere demostrar que en la medida en que el conocimiento es producto social, el investigador puede acceder para rescatar ese conocimiento, ya que, cuando nacemos las ideas se producen en algún lado al tener contacto con el medio y con los otros.

Las experiencias del sujeto se van sedimentando y constituyen así su acervo de conocimiento, se van acumulando sucesivamente y de manera independiente una de otra, guardando una distancia en tiempo y espacio, pero que, dentro de la conciencia del sujeto se van clasificando o unificando de manera homogénea de acuerdo a su sentido.

Los espacios entre una experiencia y otra se relacionan con la intención del sujeto, intención que se deriva del sentido que asume el individuo, esto genera una actitud en él, actitud que es variable y que incluso, para pasar de un ámbito a otro de significado es menester hacerlo violentamente, observándose más concretamente en esos cambios de comportamiento.

Recapitulando, los campos finitos de significado no están separados desde la conciencia del individuo, sino que tienen que ver con su experiencia directamente y la tensión que experimenta en su conciencia en el día a día. Lo finito tiene que ver con la corta edad de la vida misma, esto es, hay vida y hay muerte.

Entonces, la sedimentación de experiencias que se da en el flujo de conciencia del sujeto es lo que le permite adquirir el acervo de conocimiento adjudicando significados a las situaciones de dos formas, identificando las diversas experiencias diferenciadas una de otra por el tiempo y el espacio y la otra forma es ordenando esas mismas experiencias de manera unificada y homogénea de acuerdo con su sentido.

Conforme a lo anterior, la forma en que se percibe el mundo está establecida por significados, es decir, el mundo externo al sujeto ya está determinado, organizado. Entonces, cuando el individuo interactúa con otros o tiene experiencias en ese mundo asigna significaciones que le permiten organizar su conocimiento, a esto se le denomina *diálogo instaurador de sentido*, pues remite a la relación de significado entre el hombre y su medio o mundo ya hecho pues en él todo objeto y todo hecho es en sí mismo un significado subjetivo.

Por tanto, las experiencias en la vida cotidiana, son acervos subjetivos que se construyen en base al acervo social que fue formado con base en las experiencias socializadas que a su vez están limitadas por estructuras espaciales, temporales, sociales y como cuarto elemento según Schutz, por signos que no son otra cosa que el lenguaje manifestado en actitudes y significaciones.

Hasta aquí hemos expuesto algunos rasgos de la fenomenología de Schutz quien, como lo señalamos en las líneas anteriores, constituye un referente importante para entender la subjetividad desde una perspectiva sociológica; en el apartado que sigue haremos una reflexión en torno a lo que los teóricos Berger y Luckmann

(2001) nos proponen para comprender cómo se constituye socialmente el sujeto y la relación recíproca que se establece entre el individuo y la sociedad.

1.2 La institucionalización de la sociedad y la constitución del sujeto

Berger y Luckmann (2001) son dos teóricos de la sociología que tienen como fuente de inspiración la teoría fenomenológica de Schutz. Estos teóricos señalan que la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. Consideran que esta parte subjetiva está interiorizada en ciertos comportamientos que determinan de manera significativa la vida del sujeto, de hecho, esta subjetividad se muestra como real precisamente en sus pensamientos y acciones.

Para los teóricos del *construccionismo social* la subjetividad que subyace a la conciencia es siempre intencional, pues dirige su atención a los objetos que, a través de su experiencia van generando diversos significados, denotan a su vez capas o estratos, es decir, cada experiencia va surcando consecutivamente estructuras de significados.

Lo anterior implica analizar entonces la realidad en que se desenvuelve el sujeto y es que tiene la capacidad de moverse en diferentes realidades cual si fueran dimensiones de, entre las cuales, solo hay una que es la realidad que en este momento aporta información espacio temporal de manera ordenada a través del lenguaje.

Para Berger y Luckmann (2001) vivimos en múltiples realidades pero dentro de éstas hay una realidad suprema que es la más importante porque la vivimos día a día. Consideran que damos por hecho la existencia de la vida cotidiana sin cuestionarla, pues para nosotros es normal, evidente y ante ella asumimos una actitud natural.

Al mismo tiempo consideran que es posible recuperar información de fenómenos ausentes, sin embargo, la practicidad de la vida cotidiana es la que permite

reconocer de manera concreta lo que sucede alrededor del sujeto que, de hecho, no se encuentra solo pues comparte el mundo con otros sujetos que, en referencia al aspecto espacio temporal tienen su propia percepción de la realidad.

Es decir, las realidades en un grupo no se superponen, por el contrario, se corresponden dando un sentido común del que se toma conciencia ya sea, a través ciertas rutinas o, también por la aparición de un problema.

Así mismo señalan que en las interacciones cotidianas el sujeto se va constituyendo a través de la interacción con otros, al percibir la realidad desde su perspectiva y al compartirla con otros en un punto de encuentro común que en la cotidianeidad constituye la realidad y ve amenazado su significado cuando se presenta un problema que rompe ese “equilibrio cotidiano”.

Berger y Luckmann (2001) se refieren a esta parte como el impacto que causa el ir de una realidad a otra, pues según ellos, hay realidades múltiples; empero, se desvía la mirada o se desplaza la atención de la realidad cotidiana en búsqueda de alternativas que, basadas en la experiencia, permitirán en un determinado momento responder a tales problemáticas, en este punto, entra en juego la estructura temporal en búsqueda de tales respuestas, al respecto Berger y Luckmann (2001) consideran que la estructura temporal de la vida cotidiana no solo impone secuencias preestablecidas en la agenda de un día cualquiera, sino que también se impone sobre la propia biografía en conjunto. Dentro de las coordenadas establecidas por esta estructura temporal, el individuo aprehende tanto la agenda diaria como la biografía total.

He aquí –de acuerdo a estos teóricos- un claro ejemplo de cómo se constituye el sujeto en función de la construcción social de la realidad, de hecho, todos esos estratos de experiencia acumulados van conformando su propia historia, de ahí que haya la posibilidad de recordar experiencias y datos que si bien en la realidad cotidiana no son indispensables, se utilizan o incluso emergen cuando se experimentan situaciones imprevistas.

Estos autores señalan que aprehendemos la realidad de la vida cotidiana de manera ordenada, pues todo fenómeno que sucede en ella es independiente de nosotros, es decir, hay un orden pre-existente a nuestra presencia, por tanto este

mundo ya está nombrado. Siendo el lenguaje de la vida cotidiana el medio que nos proporciona las objetivaciones indispensables, en otras palabras, el lenguaje es el vehículo que permite la interacción.

De este modo, para la *construcción social*, somos individuos o personas que interactuamos con otras personas y tenemos un pasado y un presente, es decir, en un espacio y un tiempo que dan relevancia a nuestra vida. Berger y Berger y Luckmann (2001) lo denominan *realissimum* de mi conciencia, por ello experimentamos la vida cotidiana en diferentes grados de proximidad y alejamiento.

Señalan que la proximidad contiene a ese mundo que nos es accesible, que está a nuestro alcance y que tiene la posibilidad de ser modificado o transformado. Por lo que la realidad de la vida cotidiana siempre está en función de los otros, por ello, en el día a día la experiencia más importante que se tiene de los otros se produce en la situación *cara a cara*, que es la forma más real incluso de reconocer la subjetividad incluso del otro u otros.

En este sentido, la constitución del sujeto se conforma de construcciones cotidianas de la realidad al tener esos encuentros *cara a cara*; es en esas experiencias directas que a su vez van tipificando los estratos de la realidad, conformando así la estructura social, que se puede entender como la circunscripción estratificada de experiencias que en su momento fueron objetivadas y que en la realidad cotidiana no son prioritarias de atención.

No obstante, las capas de objetivaciones son lo que también permite reconocer en la realidad los cúmulos de significado y experiencias que pueden ser preservados e incluso transmitidos a generaciones futuras; el factor que permite tender estos puentes entre significaciones a través del tiempo y el espacio es el lenguaje, pues trasciende la experiencia humana conformando significatividad cultural y social.

Esos encuentros cotidianos tienden a la habituación ya que cada acción que se repite se va incrustando en esos estratos de experiencia o, en palabras de Schutz, *depósitos de conocimiento*; por ello, en una cierta construcción de significado en

una experiencia determinada, la actividad habituada por un lado libera al sujeto de tomar decisiones, es decir, no hay más opción.

En otras palabras, entenderíamos lo anterior como que el habituarse implica asumir que sólo de determinada forma se realiza tal o cual actividad y no tengo que recapitular en los pasos a seguir para realizarla, pero sí puedo decidir en qué momento rescatar esa experiencia significada para recrearla en un nuevo contexto o experiencia.

Esos teóricos señalan que para que se dé la institucionalización debe preexistir la habituación, al respecto cabría reconocer que ésta última conforme se da en forma social entre otros, se va institucionalizando porque va tipificando actividades entre sujetos.

Es decir, cuando se da un proceso de negociación de significados el requisito indispensable es que sea entre individuos que cuando nombran o acuerdan nombrar cierta actividad habitualizada se instituye y esto genera un control para todos aquellos que pertenezcan a ese grupo o a ese tipo de actividad. Esto es todo un proceso a través del tiempo, pues una institución tiene una historia, no se da de improviso.

El control genera pautas de conducta que guían la actividad y que muchas veces difieren o se alejan de lo que podría dictar la norma y esto es muy diferente de un mecanismo de control artificial o secundario, porque bien dicen Berger y Luckmann (2001) *decir que un sector de actividad humana se ha institucionalizado ya es decir que ha sido sometido al control social.*

Luego entonces, donde hay individuos y sobre todo colectividades, la institucionalización está presente y que no desaparece a través del tiempo porque en cada encuentro incluso entre dos, comienza a vislumbrarse su presencia, eso sí todavía no podríamos hablar de institucionalización como tal, sin embargo, sí son pautas de comportamiento.

Lo que estos teóricos indican es que si bien la sociedad se instituye al desarrollar estos mecanismos de control, el sujeto se constituye entonces al apropiarse de la habitualización y resignificar cada estrato de experiencia, adoptando un rol de manera objetiva.

No podemos hablar de sociedad si no conlleva seres humanos, en tal sentido, la sociedad es un producto humano y es objetiva en tanto el individuo reconoce en ella esas pautas comportamentales tipificadas.

La sociedad se entiende en términos de un continuo proceso dialéctico en tres momentos: externalización, objetivación e internalización que no se dan en una secuencia temporal, más bien caracterizan al mismo tiempo a la sociedad de tal forma que se tienen que analizar juntos ya que por separado no cumple su finalidad dialéctica.

El proceso de socialización primario según Berger y Luckmann (2001), describe el periodo infantil del sujeto, pues por medio de la niñez el sujeto se convierte en miembro de la sociedad. Este periodo sirve de base para la comprensión del mundo y como para la vida, de esta manera existimos en relación con otros, porque ocupamos un espacio social y con base a las relaciones que se van produciendo se va construyendo una identificación.

Por otro lado, la socialización secundaria es un proceso posterior que introduce al sujeto en ámbitos diferentes y se relaciona con su desenvolvimiento adulto en diferentes esferas de su realidad objetiva.

La socialización primaria se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional, pues el sujeto es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad, ya que está en interacción con un mundo ya existente donde él va adaptándose a esa sociedad.

El sujeto va registrando en su interior lo que va percibiendo en su hacer diario, en sus interacciones con otros y se apropia de esos significados dando pie a la internalización que en sí se origina cuando se produce a su vez una identificación, y por esta identificación con los otros significantes el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible...el yo es una identidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes.

En este sentido, el sujeto va a internalizar dependiendo de las circunstancias en que socializa con otros; la internalización es comprender y aceptar la subjetividad de otros, es decir, sus roles y actitudes. La internalización, en tanto proceso de

aprehensión comienza cuando el sujeto *asume* el mundo en el que ya viven otros y al hacer esto, lo puede recrear, reformar o modificar creativamente.

En este sentido, la socialización primaria es la más importante porque determina de una u otra forma a la socialización secundaria. El sujeto nace en una estructura social objetivada y para acceder a ella, requiere de la mediatización de otros, es decir, lo que el sujeto va asumiendo de esa realidad objetiva es información trabajada, modificada por otros de acuerdo a su idiosincrasia.

Este proceso primario de aprehensión de la realidad es más que un proceso cognoscitivo ya que lleva una enorme carga emocional que a su vez posibilita el aprendizaje, de lo contrario, tal aprendizaje no existiría.

La identidad del individuo se visualiza dentro de una realidad objetiva, para ello, la internalización se produce solo cuando se produce la identificación. Por ello, Berger y Luckmann (2001) señalan que el yo es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes; el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran. Por tanto, dicha identidad puede asumirse de manera subjetiva solo junto con ese mundo, de ahí que el niño vaya asumiendo progresivamente los roles y actitudes de otros así como los roles y actitudes en general.

La socialización primaria constituye al sujeto y finaliza el proceso cuando el individuo asume patrones de comportamiento; y más que eso, es la internalización del lenguaje que utiliza en determinados contextos y que lo fijan como sujeto institucionalizado en el presente y que le sirven para eventos futuros en su vida.

Por su parte, la socialización secundaria es la internalización de submundos institucionales que se determinan por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social del conocimiento.

Es aquí donde se aprecian las distintas versiones del conocimiento de acuerdo a la distribución social que refiere a la especialización y como resultado de la división del trabajo, por ello *la socialización secundaria* es la adquisición del conocimiento específico de roles, estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo.

Los roles que va adquiriendo el sujeto son distintos unos de otros, ya que cada rol está dentro de un submundo que, son realidades parciales, pero al mismo tiempo se construyen realidades coherentes para en ese momento, regidas por normas y que arrojan conocimientos nuevos y cargadas de un componente afectivo.

A diferencia de la socialización primaria, para la socialización secundaria no es indispensable el componente afectivo como principal elemento de conocimiento, pues en ésta suele aprehenderse el contexto institucional caracterizado de rituales y requiriendo mecanismos de legitimación.

Por ello, la sociedad es un producto humano. Berger y Luckmann (2001) enfatizan la presencia del sujeto porque agrupado es como tipifica pautas de comportamiento que los autores denominan habituaciones que conforme son normadas en cuanto producto social, se convierten en mecanismos de control.

Hasta este momento hemos podido revisar que la *construcción social* nos permite conocer la experiencia del sujeto en la construcción social de su realidad, en el día a día, en esos encuentros cotidianos *cara a cara* con otros con los que va negociando significados que a su vez le permiten objetivar la realidad en que vive y constituirse socialmente; en el apartado siguiente continuaremos reflexionando en torno a lo que nos proponen los teóricos del *construccionismo social* para comprender la relación dialéctica entre el individuo y la sociedad.

1.3 Los procesos de socialización y la internalización del mundo social.

Berger y Luckmann (2001) anteriormente nos hablaron acerca de que las instituciones son mecanismos de control e influyen en la forma como los sujetos se comportan en esos espacios. Estos teóricos señalan que las instituciones tienen una cualidad, tienen un carácter histórico pues buscan legitimarse y ser creídas al punto que se vuelven como edificaciones en el comportamiento. Consideran que la sedimentación que se va construyendo con la habituación de acciones e interacciones dentro de la vida cotidiana es la que propicia la objetivación de la realidad que nos es presentada como verdadera.

Para estos teóricos el proceso de institucionalización comprende también los mecanismos de control y roles al interior de las instituciones pues en la medida en que los sujetos son partícipes de ellas van haciendo esta representación de roles, papeles y reglas establecidas dentro de su política.

Señalan que los roles encarnan la normatividad, todos los acuerdos que de una manera u otra se hacen en la sociedad se ven representados en estos papeles que en sí comparten el carácter controlador de la institucionalización.

Berger y Luckmann (2001) no hablan de que en el mundo social vivan actores pasivos sino de que existe una relación dialéctica entre el individuo y la sociedad, es decir, el individuo produce a la sociedad y esta produce al individuo. Consideran que en el marco de una historia compartida el individuo va creando nuevas significaciones a través de tipificaciones recíprocas de acciones.

En este sentido, la realidad se sedimenta en tipificaciones que no son otra cosa que categorías de significado, luego entonces, la producción de significados es infinita como la producción de sujetos en el mundo.

De hecho estos teóricos afirman que no hay una forma definitoria o modo para crear significados, éstos se crean en la interacción, de ahí que existan ambientes sociales que son lugares de sentido, de significado, en donde cada movimiento y cada expresión van a ser propiciatorios para significar pues somos individuos de relaciones y en estas vamos construyendo este conocimiento. Señalan que como sujetos sociales estamos en constante interacción con estos ambientes de significados de los que finalmente en este abanico o encuentro con muchas significaciones vamos construyendo nuestra versión pero eso no significa que se construyó de manera individual sino que esa mirada es el producto de estos encuentros.

Berger y Luckmann (2001) refieren que la sociedad se entiende en un proceso dialéctico compuesto de tres momentos: externalización, objetivación e internalización. Señala que los tres caracterizan simultáneamente a la sociedad.

El individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la sociabilidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad. Por tanto, en el individuo sí existe una secuencia temporal, pues es en el transcurso de la misma

que es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad y su punto de partida es la internalización que se entiende como la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado que para el sujeto, se vuelve subjetivamente significativo aunque pueda comprenderlo erróneamente.

Estos teóricos señalan que socialmente el conocimiento es asimétrico pues no todos conocemos lo mismo, hay una diversidad de formaciones socio históricas, culturales, diversidad de ambientes o medio sociales en los que vamos interactuando. La internalización constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social.

Es decir, el sujeto usa la forma que aprehendió en esta etapa de socialización en el aquí y ahora, siendo esto, lo más representativo, y en la medida en que se es sujeto o actor de un medio sociocultural específico o en la medida en que se transita de un espacio a otro se aprehenden más cosas. La aprehensión comienza cuando el individuo “asume” el mundo en el que ya viven otros.

De este modo, Berger y Luckmann (2001) consideran que no solo vivimos en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro. La identidad es una construcción y no es más que el resultado de estos procesos de construcción que fuimos fabricando en contacto con los otros, que aunque no se ven están ahí, la identificación personal diferencia a unos sujetos de otros.

Estos teóricos señalan que solamente cuando el individuo ha llegado a este grado de internalización puede considerársele miembro de la sociedad. El mecanismo por el cual se internaliza y se da una explicación de las cosas es la socialización.

Así, la socialización primaria es la primera por la que el sujeto atraviesa en su niñez y como proceso ontogenético se define como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él; por medio de ésta, el individuo se convierte en miembro de la sociedad. Los otros significantes, que mediatizan el mundo para él, lo modifican en circunstancias de enorme carga emocional.

El niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales; pero sean éstas cuales fueren, la internalización se produce solo cuando se produce la identificación. El niño acepta los “roles” y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos. Por esta identificación con los otros significantes el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible.

Para los teóricos del *construccionismo social* este período de socialización suele ser el más importante para el individuo pues él nace no solo dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un mundo social objetivo.

En otras palabras, el yo es una entidad reflejada, porque expresa las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes; el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran. Al respecto, el lenguaje juega un papel central.

El niño aprende que él es lo que lo llaman. Cada nombre implica una nomenclatura, que a su vez involucra una ubicación social determinada; de ahí que la identidad se defina objetivamente como punto en un mundo determinado y puede asumírsele subjetivamente solo junto con ese mundo social específico. La socialización primaria crea en la conciencia del niño una abstracción progresiva que va de los “roles” y actitudes de otros específicos, a los “roles” y actitudes en general que en otras palabras, es la institucionalización.

El contenido de la socialización está determinado por la distribución social del conocimiento. La biografía subjetiva no es totalmente social. El individuo se aprehende a sí mismo como estando fuera y dentro de la sociedad. En otras palabras, no hay un equilibrio entre la realidad objetiva y subjetiva, pues no hay una verdad absoluta ya que ese equilibrio se busca continuamente.

En este sentido, en la socialización primaria no hay elección ya que lo social se presenta como ya hecho, con significados ya asignados; por tanto, el niño asume su realidad como única, por eso el mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucho más firmeza que los mundos internalizados en la socialización secundaria.

Los contenidos que se internalizan en esta primera socialización son variables y varían de una sociedad a otra, por eso, en esta primera etapa la familia juega un papel importante, porque en la medida en que el sujeto se va internando, habituando y va desarrollando esta confianza, va teniendo seguridad en la aprehensión de significados y va acrecentando su conocimiento cuyo acervo depende de su naturaleza.

De hecho, lo que debe internalizarse es el lenguaje ya que mediante él, diversos esquemas motivacionales e interpretativos se internalizan como definidos institucionalmente; la forma en cómo se justifican y se explican las tipificaciones institucionales representa su legitimación.

En este orden de ideas, la socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado se ha establecido en la conciencia del individuo. A esta altura ya es miembro efectivo de la sociedad y está en posesión subjetiva de un yo y un mundo. La socialización nunca es total, y nunca termina, es continua, ya que somos actores de acciones siempre expuestos a socializar y de acuerdo a donde nos encontremos y tengamos esas experiencias no es igual para todos ni en contenido ni en intensidad.

Ahora bien, para el *construccionismo social*, la socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad, pues surge como necesidad ante la división del trabajo y la distribución del conocimiento de ahí que sea la internalización de “submundos” institucionales o basados sobre instituciones.

El conocimiento en estos submundos es menos general ya que requiere de especialización, de ahí que sus portadores se definan institucionalmente.

La socialización secundaria requiere de la adquisición de vocabularios específicos de “roles”, lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional.

Berger y Luckmann (2001) señalan que los *submundos* internalizados en la socialización secundaria son generalmente realidades parciales que contrastan con el mundo base adquirido en la socialización primaria. Sin embargo, esos

submundos también constituyen realidades más o menos coherentes caracterizadas por componentes normativos y afectivos a la vez que cognoscitivos; éstos tienen particularidades de acuerdo a su especialización y pueden caracterizarse por requerir de un aparato legitimador a través de reglas además de rituales que emergen del mismo espacio y cuyo vehículo institucionalizador es el lenguaje.

Dichas reglas constituyen los mecanismos de control que, a la vez que son más rígidos, son más nítidos. A veces contrastan o a veces se contradicen. Describen las conductas o comportamientos de acuerdo a las tipificaciones.

La socialización nunca se termina y los contenidos que la misma internaliza enfrentan continuas amenazas a su realidad subjetiva, toda sociedad viable debe desarrollar procedimientos de mantenimiento que busquen precisamente un equilibrio entre la realidad objetiva y subjetiva.

Moralmente aprendemos a ser de una forma y la sociedad espera que nuestro comportamiento se adecue a estas tipificaciones. Una cosa es como se definen las acciones de manera institucional y otra es como se percibe desde el individuo. Esto quiere decir que no siempre la realidad subjetiva que existe en la cabeza de las personas corresponde a las objetivaciones que la sociedad instituye.

En la socialización secundaria estamos más expuestos al contacto con otros mundos, por ello nuestra identidad se vuelve más vulnerable y es difícil mantenerse en el estatus en que nos encontramos. Es decir, que en cualquier situación el individuo trata de mantener esa coherencia y esa estabilidad.

Para finalizar, la internalización de la realidad implica procesos subjetivos ligados a los procesos de socialización que el individuo transita a lo largo de su desarrollo e interacción con otros.

La forma en cómo el sujeto se va habituando a las instituciones genera tipificaciones que en la socialización primaria están dadas y subjetivadas por otros; por otra parte, en la socialización secundaria estas tipificaciones le permiten introducirse en otros submundos cuyo significado será siempre diferente de contexto a contexto y que se caracterizan por todo un conjunto de reglas que norman el comportamiento del sujeto generando a la vez en él su identidad. Luego

entonces, la identidad se construye en la acción, en la interacción, es un producto social.

Hasta este punto hemos reflexionado en torno a cómo los sujetos internalizan su realidad de manera que podemos comprender que los procesos de socialización juegan un papel muy importante en la construcción de la identidad teniendo como vehículo principal el lenguaje. En el siguiente apartado reflexionaremos sobre lo que otro teórico del *construccionismo social* Gergen (1996) y su *teoría relacional* nos presenta sobre la construcción de la identidad a través de las narraciones que los sujetos hacen de sí mismos.

1.4 La identidad como construcción narrativa

Hemos revisado anteriormente desde la perspectiva del *construccionismo social* que la identidad es un evento social, que se construye en los ambientes sociales, es un evento que se elabora al hablar de sí mismo, decir lo que se es y lo que le rodea es algo aprendido en la interacción cotidiana, en ese contacto con los demás.

La identidad no es una definición en sí misma, que el sujeto elabore de manera individual, sino que es una elaboración que tiene que ver con los acervos de conocimiento por los cuales ha transitado.

Recapitulando a Berger y Luckmann (2001), el contenido de la socialización nos sirve para actuar de manera práctica en el mundo, para nombrar toda nuestra vida, esto es, que estamos socializando hasta que se comienzan a establecer relaciones entre estas experiencias y la biografía misma del sujeto a través del lenguaje, empleando para ello narraciones que se construyen en el marco de la cultura y lo social.

La identidad entonces, es una construcción social y se concreta en el discurso a través de auto narraciones tal como lo señala Gergen (1996) *es un evento relacional, es una narrativa, es un artefacto y tiene cualidades o características.*

El enfoque relacional que propone este teórico del *construccionismo social* considera la autoconcepción como un discurso acerca del yo, es decir, para referir el sí mismo el sujeto emplea esquemas de lenguaje que son conocidos por los otros porque tiene que ver precisamente con las interacciones. O sea, es un relato acerca de relatos y sobretodo de relatos del yo.

Los relatos también permiten entender el mundo social pues utilizamos la forma del relato para identificarnos con otros y a nosotros mismos. No solo contamos nuestras vidas como relatos: nuestras relaciones con otros se viven de una forma narrativa.

En este sentido, el relato permite al sujeto identificarse a sí mismo y a los otros, de ahí que la teoría relacional se acerque al construccionismo social e intente dar cuenta de la acción humana yendo más allá del sujeto individual o singular para reconocer la realidad de la relación.

No solo contamos nuestras vidas como relatos: nuestras relaciones con otros se viven de una forma narrativa porque como señala Gergen (1996:163) "*Las personas conceden significado a sus vidas y relaciones relatando su experiencia*". Este teórico del *construccionismo social* señala que la mayoría de sujetos inician sus encuentros con los relatos de la infancia; los relatos también sirven como medios críticos a través de los cuales los actores sociales se hacen inteligibles en el seno del mundo social.

En este sentido, contamos extensos relatos sobre nuestras infancias, nuestras relaciones con los miembros de nuestra familia, nuestros años en el colegio, nuestro primer lío amoroso, el desarrollo de nuestro pensamiento sobre un tema y así sucesivamente formando una historia única con coherencia y lógica en la que *soñamos narrando, nos ensoñamos narrando, recordamos anticipamos, esperamos desesperamos, creemos, dudamos, planeamos, revisamos, criticamos, construimos, charlamos, aprendemos, odiamos y amamos a través de la narración (Gergen, 1996)*.

Entonces las exposiciones narrativas se encuentran en la acción social, posibilitan la visibilidad de los acontecimientos sociales y establecen característicamente expectativas para acontecimientos futuros.

Dado que los acontecimientos de la vida cotidiana están inmersos en la narración, se van cargando de sentido relatado: adquieren la realidad de “un principio”, de “un punto grave”, de un “clímax”, de un “final”.... Las personas que los viven de esta forma junto con otros los clasifican así, al respecto Nietzsche señala “*la vida ideal es aquella que corresponde al relato ideal: cada acto está coherentemente relacionado con todos los demás sin que sobre nada*” (Gergen, 1996:163).

En un sentido significativo pues, vivimos mediante narraciones, tanto al relatar, como al realizar el yo.

Para Gergen (1996) la comprensión de una acción implica trasladarla a un contexto de eventos que se anteceden y suceden, en consecuencia no hay otra forma de comprender la acción humana que no sea a través de una narración. Así, cuando se habla de auto narración se hace referencia a un espacio temporal en el que el sujeto identifica eventos importantes en su vida, lo que va construyendo su identidad de forma sensible y vital.

Gergen (1996) señala que las narraciones, como recursos conversacionales se gestan en la interacción con otros, lo que implica que no son estáticas, por el contrario, son cambiantes y se reconstruyen momento a momento conforme la relación progresa. La auto narración es para este teórico, una historia social que tiene un trasfondo moral desde la perspectiva de la sociedad y como recurso cultural comunitario tiene el propósito de crear en el sujeto una auto identificación, una auto justificación, autocrítica y por ende, solidificación social.

En este sentido, aprendemos a narrar al interactuar con los demás, por ello, las narraciones más que reflejar una realidad, gestan el sentido de lo que es la verdad. El querer apreciar las narraciones dentro de una cultura implica ir más allá del envoltorio de la identidad, realizar este análisis implica identificar las formas que se deben adquirir para dar credibilidad como un narrador de verdad.

En este orden de ideas, para Gergen (1996), el contar la verdad es ampliamente gobernado por una pre estructura de convenciones narrativas en las que se requiere un marco evaluativo en el que el buen o mal carácter contribuye a que los resultados sean negativos o felices porque finalmente con el relato el sujeto lo que busca es como impresionar a los demás.

Todos los relatos tienen un punto de llegada que explique la definición del sí mismo y la relación con los demás. Entonces, el actor social va editando toda una serie de elementos, el relato tiene además de un punto, una estructura, pues en la narración, ordena los acontecimientos de forma histórica y temporal, además, en el relato el sujeto no pone todo lo que ha acontecido en su vida sino va como poniendo los acontecimientos más relevantes o más importantes de toda su experiencia.

Por otra parte, la lógica del relato responde a las convenciones lingüísticas o sea, a cómo se habla o se dice en la sociedad, incluso a cómo de alguna manera la información está codificada de acuerdo al contexto social y cultural en consecuencia.

Los relatos son contingentes pues van variando o sea, no son iguales, los relatos responden a estas convenciones sociales, a estos consensos, los relatos de alguna manera nos presentan la definición del ser, presentan al sujeto ante los demás y causan una impresión importante en la relación con los otros pues se introduce un fuerte componente cultural o “sesgo subjetivo”.

Gergen (1996) afirma que se eligen los acontecimientos más relevantes para darle “calidad” a la narración, el cómo se elija dicho acontecimiento dará importancia o relevancia al relato. Esos acontecimientos se relacionan directamente con el final elegido pues con el tejido narrativo se traman las explicaciones.

De hecho, la narración bien formada es aquella en la que los personajes del relato poseen una identidad continua o coherente a través del tiempo. El narrador define las cualidades del individuo durante el relato mismo que mantiene su identidad y función. La mayoría de relatos apropiadamente formados emplean señales para indicar el principio y el final.

En este sentido las historias personales no son meramente un modo de contar a alguien la propia vida; son los medios a través de los cuales las identidades pueden ser moldeadas.

De este modo, para Gergen (1996) las auto narraciones de la vida cotidiana no siempre están bien formadas, pero bajo determinadas circunstancias su estructura puede ser esencial. Todas las tramas, por consiguiente, pueden convertirse en

una forma lineal en términos de sus cambios evaluativos a lo largo del tiempo, esto nos permite aislar tres formas rudimentarias de narración.

La primera puede describirse como una *narración de estabilidad*, es decir, una narración que vincula los acontecimientos de tal modo que la trayectoria del individuo permanece esencialmente inalterada en relación a una meta o resultado; la vida simplemente fluye, ni mejor ni peor.

La narración de la estabilidad puede contrastarse con dos tipos más, la *narración progresiva*, que vincula entre sí acontecimientos de tal modo que el movimiento a lo largo de la dimensión evaluativa y del tiempo se incrementa (siempre mejor en todos los sentidos). Por otra parte, la *narración regresiva*, en la que el movimiento es decreciente y se refiere a esos momentos de quiebre o momentos de crisis en la vida de la persona.

En este sentido, al utilizar estas convenciones narrativas generamos un sentido de la coherencia y de la dirección en nuestras vidas, es decir, adquieren significado y lo que sucede es recubierto de significación. Determinadas formas de narración son ampliamente compartidas dentro de la cultura; son frecuentemente usadas, fácilmente identificadas y altamente funcionales. En un sentido, constituyen el silabario de posibles yoes.

Tal como Gergen (1996) sostiene, puede haber un conjunto fundacional de tramas a partir de las cuales se derivan los relatos. En la medida en que la gente vive a través de la narración, una familia de tramas fundacionales establecería un límite en la gama de trayectorias vitales. Este teórico del construccionismo social hace una analogía entre las formas básicas de narración y la naturaleza, en particular, con la evolución de las estaciones.

En este sentido, la experiencia de la primavera y el florecimiento de la naturaleza darían lugar a la comedia. En cambio, la libertad y la calma de los días estivales inspiran la novela como forma dramática, en ella, el principal protagonista experimenta desafíos o amenazas y a través de una serie de luchas saliendo victorioso.

En el otoño, se experimenta el contraste entre la vida del verano y la muerte que se avecina del invierno entonces nace la tragedia; en un invierno con nuestra

creciente toma de conciencia de las expectativas irrealizadas y del fracaso de nuestros sueños, la sátira se convierte en la forma expresiva relevante.

Para Gergen (1996) los modos de hacer auto narraciones cambian con el tiempo al igual que las modas por tanto, señala que se puede encontrar una enorme variabilidad ya sea desde lo rudimentario a lo complejo como también se pueden encontrar formas limitadas. Participamos en relaciones con el potencial de utilizar cualquiera de las formas que integran una amplia gama, así podemos construir la relación entre nuestras experiencias de vida en una variedad de sentidos.

De hecho, con un poco de entrenamiento adicional, los actores sociales pueden desarrollar la capacidad de ver sus vidas como una tragedia, como una comedia o como una epopeya heroica.

Para Gergen (1996) el yo es representado a través de negociaciones en la relación con el otro lo que determina que esa representación sea fructífera o ambigua, pues no se define en función del sujeto aislado sino que se genera una interdependencia entre el sujeto y los otros; la identidad nunca es individual, porque dentro del relato se busca la afirmación de los actores; entonces, la red de identidades en relación de reciprocidad, es un aspecto fundamental de la vida social.

Las narraciones del yo son procesos sociales realizados en el enclave de lo personal pues la participación de cada actor en la relación denota las emociones como una parte importante precisamente de la relación.

De acuerdo con Gergen (1996) las teorías del yo son sobre todo, definiciones de lo que significa el ser un ser humano, entonces, determinar el yo es participar en el juicio implícito de la sociedad. El punto intermedio entre la globalidad y la individualidad es la interdependencia intersubjetiva que en palabras de este autor significa que los seres humanos adquieren la capacidad de autorreflexión, es decir cobran conciencia de sí mismos y de los efectos de sus acciones.

En otras palabras, la autoconciencia se ve influida al adoptar el punto de vista del otro respecto al yo. Por eso, las actitudes que uno mismo guarda de su persona dependen de la actitud y acción de los demás.

Finalmente, el proceso de construcción de la identidad tiene un sustrato social y cultural que muestran que en el nivel relacional se encuentra su origen y no en el individuo aislado.

La identidad se concreta a través del relato que en sí es una herramienta lingüística para mostrar una historia creada con características únicas y con una trama que puede proyectar un drama, una comedia, una sátira o una novela. La auto narración tiene aportes de los otros por lo que en sí misma no dice nada si no es por la intermediación de las actitudes y acciones de los demás.

La narración tiene una temporalidad e historicidad además de estar revestida de emociones lo que una vez más enfatiza su origen social.

Hasta aquí hemos revisado otra beta del construccionismo social referente al papel de las auto narraciones como sustrato de la identidad y como se manifiestan al relacionarse con otros. En el siguiente apartado revisaremos como las descripciones que emanan de las auto narraciones producen el mundo, siendo el discurso una construcción de la identidad.

1.5 El uso social del relato

Jonathan Potter (1998) es un teórico de la sociología que se interesa por analizar el discurso como una producción social que no es falsa ni verdadera sino creíble. Este teórico sienta sus bases en el clásico de Austin (1999) y el hecho de hacer cosas con palabras así como en los representantes del construccionismo social Berger y Luckmann (2001) con la construcción social de la realidad.

Este teórico destaca el papel que juegan las descripciones en nuestra vida y cómo éstas producen dos efectos, por un lado el hecho de que la percepción nos permite entender el mundo de un modo y por otro lado el hacer que los otros lo entiendan de ese modo y no de otro.

En otras palabras, el sujeto construye su realidad de diferentes maneras, por ello, de un mismo suceso se pueden elaborar distintas realidades, de ahí que resulta fundamental la particularidad de los sujetos en la construcción discursiva.

Entonces este teórico concibe al discurso como resultado de los procesos de relación, de interacción constante. Los sujetos tienen un acervo que comparten, pero finalmente cada actor dependiendo de la posición social y de las circunstancias va a construir un discurso semejante o parecido a los ambientes sociales en donde éste se ha relacionado.

Ahora bien, el actor al elaborar un discurso de sí mismo, se posiciona socialmente, al respecto, Potter (1998) refiere su metáfora de la construcción pues señala que los relatos en sí mismos son una construcción y a la vez construyen el mundo o versiones de lo que es el mundo; en este sentido, el mundo existe en la medida en que se habla o se escribe de él, no está pre hecho, la realidad existe a través del discurso.

Potter (1998) señala que el actor, al posicionarse mediante su discurso refleja una carga emotiva que provoca reacciones en los demás, o sea, tiene una intención, por tanto el discurso es acción, el discurso es intención. En este sentido considera que la retórica no debe centrar su atención solo en los argumentos o expresiones persuasivas, sino que debe verse como un aspecto fundamental de la manera en que las personas interactúan y llegan a la comprensión pues las actitudes deberían verse como posturas públicas que son inseparables de la controversia del momento.

Este autor alude también a la metáfora de la guerra porque en una guerra es posible emplear armamento ofensivo y defensivo, pues afirma que las actitudes deben verse como posicionamientos ligados a la polémica presente, por eso, cuando se analizan descripciones, parte del interés será determinar qué argumentos o afirmaciones alternativas están siendo socavados.

Para Potter, cualquier descripción compite contra una gama de descripciones alternativas, en este sentido, habrá descripciones que funcionen como retórica ofensiva en la medida en que socave descripciones alternativas, en otras palabras, se pueden construir expresamente para reelaborar o dañar la imagen del otro. Por otro lado la retórica defensiva dependerá de la capacidad de la descripción para resistir menoscabos o los intentos de socavación del contrincante.

Los discursos también se caracterizan por su carácter cosificador que en palabras de Potter (1998) significa convertir algo abstracto en un objeto materia; en este tenor, los discursos cosificadores producen algo como si fuera un objeto, sea éste un suceso, un pensamiento o un conjunto de circunstancias. Por otra parte, el discurso también puede ser ironizador, pues se dedica a socavar versiones, es decir, denota los intereses y estrategias del ofensor.

Potter (1998) enfatiza que el utilizar las descripciones siempre tiene una intención, o sea, siempre se busca una acción en el otro y normalmente, comportarán una identidad potencialmente indeseable o problemática; es decir, pueden ser acciones que muestren al hablante como egoísta, cobarde, insensible, racista, estúpido, seductor, molesto o perteneciente a toda una gama de posibilidades negativas en el contexto del momento.

Otra aportación de Potter (1998) es el *dilema de la conveniencia* y, dicho en otras palabras, significa que cualquier cosa que una persona (o un grupo) diga o haga se puede socavar presentándola como un producto de su conveniencia o interés.

Las personas se tratan mutuamente de esta manera, en este sentido, el discurso muestra versiones del mundo que denotan una intención, es decir, los sujetos se posicionan de acuerdo a sus intereses y conveniencias por tanto, la relación entre lo que se dice y la intención real es compleja.

Los relatos denotan un origen cultural en la persona, el discurso está construido por ideas de otros, que ya se dijeron en otro momento y que a su vez tienden a categorizar, pues al elaborarse hablan del suceso como si fuera un objeto y puede decir de él como si fuera bueno o malo, grande o pequeño.

El sujeto entonces, al posicionarse da a entender su intención y entonces construye su discurso con elementos que ya conoce y que en el momento de interactuar con otros, vienen a su mente para manifestarse a través de descripciones que obedecen a su conveniencia.

Potter (1998) señala que las descripciones pueden tener una connotación múltiple de significados tales como mentiras, ilusiones, errores, halagos, engaños. De esta forma se da un movimiento de ida y vuelta, pues el proceso de construcción busca

afianzar la veracidad del relato mientras que la destrucción por su parte, busca ironizar, para desvirtuar al relato.

Cabe destacar que detrás de todo relato hay un interés pues *“la mayoría de las personas, en cuanto fuentes de información, tienen intereses en juego. Para que se le crea, un individuo debe demostrar su fiabilidad como fuente de información”* (Potter, 1998:148).

Por otro lado, las acreditaciones sirven para categorizar personas, es decir, el discurso de una persona permite inferir su origen, sus condiciones, presuponiendo el que corresponda a tal o cual grupo en función de sus conocimientos. En este sentido el interés se centra en la condición del comunicante y no en el contenido de lo que se comunica. Esto implica pensar que ciertas categorías de actores están acreditadas para conocer determinadas cosas ya que sus informes y descripciones reciben un tratamiento especial.

Por otra parte, existen descripciones construidas como algo ajeno al agente que las produce desviando sus intereses y responsabilidad sobre las mismas. Lo anterior de acuerdo con Potter (1998) corresponde al “discurso empirista” cuya característica principal consiste en que su discurso gramatical elimina al productor de la descripción constituyendo así una construcción de exterioridad. Otra forma de producir exterioridad se refleja en la corroboración y consenso que se caracteriza por un convencimiento hacia el receptor ya que la descripción es tan vívida que coloca al receptor en el lugar en que se produce el relato.

El consenso y la corroboración son otros mecanismos exteriorizados ya que buscan dar veracidad a un hecho pero buscando que un grupo numeroso de personas sean testigos confiables, sin embargo, en este proceso puede haber construcciones erróneas.

En este sentido los detalles juegan un papel muy importante dentro de las descripciones y de la narración ya que pueden darle una mayor carga factual a los relatos, o por el contrario, socavar éstos con detalles que desmientan la validez de la descripción. Entonces la realidad es una construcción discursiva que cada actor social emplea a su libre uso y beneficio decidiendo qué tipo de orientación le dará a sus descripciones determinando un objetivo específico para dirigir las. El discurso

es un elemento primordial para construir la realidad que el actor social quiere hacer creer a los demás.

Recapitulando, en este apartado, se han podido revisar las diferentes modalidades de discurso que permiten al hablante posicionarse socialmente, ya sea socavando, ironizando o utilizando mecanismos exteriorizados como el discurso empirista y que constituyen su identidad. Por tanto, la identidad es discurso, es una construcción en la interacción y que refleja conveniencias e intereses.

En el apartado siguiente reflexionaremos sobre el tratamiento de las disciplinas como agrupamientos sociales desde la mirada de Tony Becher y su aportación sobre las tribus y territorios académicos.

1.6 La cultura de las profesiones

Tony Becher (2001) sostiene que las formas de organización de la vida profesional de los grupos particulares de académicos están íntimamente relacionadas con las tareas intelectuales que desempeñan. De otra manera y desde esta perspectiva se trata de que miremos al actor como miembro de un grupo disciplinar específico, para ello, Becher utiliza la metáfora del edredón para entender el conocimiento.

Para este autor, el conocimiento parecería más comparable con un edredón defectuosamente confeccionado a partir de cuadrados de distintas telas, otros desprolijamente superpuestos y otros que parecerían haber sido inadvertidamente omitidos, dejando agujeros grandes y su forma en el tejido. Este teórico acota que las manifestaciones individuales no pueden ser representativas, sin embargo, al conjuntarse con otras ya van delimitando un campo de conocimiento.

La delimitación teórica de Becher (2001) se avoca a las estructuras de conocimiento y aborda las especialidades dentro de las disciplinas. Señala que es importante delimitar cada ciencia con sus características pues estas la delimitan de otras. En este sentido aborda la actividad de investigación de la disciplina con un enfoque más social.

Por otra parte, se dirige más a la cultura de la disciplina que al manejo de la misma, él se va a la comunidad. Para este autor, hay diversidad de formas de

acercarse al conocimiento de ciertos fenómenos sociales, dentro de las cuales se tienen que distinguir las que pueden permitir la apropiación de la información que se requiere en la realización del estudio, en este sentido las características de los contenidos en diferentes áreas académicas en datos de encuestas realizadas a científicos; con sus resultados pudo derivar tres dimensiones principales, la primera denominada Duro – blando se asocia a la existencia o no de un paradigma. La segunda o Puro – aplicado se relaciona con el grado de compromiso con la aplicación. Por último, la tercera categoría denominada Vivo – inanimado diferencia áreas biológicas y sociales de las que tratan con objetos inanimados.

Todos estos aspectos muestran la diversidad epistemológica de las diferentes disciplinas académicas. Desde esta perspectiva para Becher (2001), la disciplina contempla una comunidad, una red de comunicaciones, una tradición, un conjunto particular de valores y creencias, un dominio, una modalidad de investigación y una estructura conceptual. Un rasgo inherente a las tribus es que son excluyentes de los que no pertenecen o “inmigrantes ilegales” en palabras de Becher.

Asimismo otros elementos de la cultura de las profesiones son sus tradiciones, costumbres y prácticas, el conocimiento transmitido, las creencias, los principios morales y normas de conducta como también sus formas lingüísticas y simbólicas de comunicación así como la significación que comparten.

Becher (2001) señala que es importante conocer los procesos de iniciación en la cultura de una disciplina para comprenderla pues otras implicaciones de la admisión a la misma tienen que ver con la competencia en el propio oficio intelectual, la lealtad al grupo y la adhesión a las normas.

La cultura de la profesión entonces está delimitada por un territorio que denota su campo de acción pero a la vez connota posturas paradigmáticas que van a tener cualidades de acuerdo a su inclinación ya sea como ciencia física o ciencia social. Ahora bien, alrededor de las disciplinas se forman subculturas que generan “tribus académicas”.

Este teórico afirma que el sentimiento de pertenencia de un individuo a su tribu académica se manifiesta de diversas formas. Una de esas formas es que incluye objetos o ídolos.

Por otra parte sostiene que el lenguaje diferencia a las disciplinas mostrando sus rasgos culturales, una disciplina tanto sirve para la socialización como para utilizarse como armas a exhibir en encuentros con otras disciplinas, porque de hecho, cada cultura tiene sus reglas y normas, por tanto, el sentido de pertenencia se identifica por el tipo de discurso y argumentos.

Entonces, el lenguaje ocupa un lugar central en la configuración de una profesión y sus manifestaciones particulares, pues hace posible que se conforme una identidad en sus miembros.

Becher señala que hay ciertas dificultades para caracterizar satisfactoriamente la naturaleza de una determinada tribu académica...debe comprender no solo una minuciosa observación, sino también un detallado pulido de lo que se ve y su comunicación en una forma accesible.

En este sentido, este teórico señala que las tribus del mundo profesional definen su propia identidad y defienden su territorio intelectual empleando diversos mecanismos. De hecho, algunos de ellos se observan físicamente, por otro lado, junto a sus características estructurales hay elementos culturales como son las tradiciones, costumbres y prácticas así como sus formas lingüísticas y simbólicas de comunicación y los significados que comparten.

Profundizando un poco más sobre los territorios de las disciplinas, el autor utiliza la metáfora del paisaje cuyas características son: campos y fronteras, pioneros, exploración, caminos... y que en palabras de Bourdieu (1979) corresponde al *capital cultural*

Becher (2001) plantea que los límites no solo son líneas en un mapa sino que conllevan el sentido de posesión territorial susceptible de invasión, colonización o incluso resignación. Las posesiones territoriales tienen diferentes características, que van desde la impenetrabilidad pasando por una endeble custodia hasta otro límite abierto al tráfico entrante y saliente.

El límite de la disciplina está determinado por la naturaleza de la misma. De ahí que pueda haber una diferenciación en dos sentidos primero, las disciplinas convergentes, se caracterizan por una ideología fundamental, por valores comunes y por el desarrollo de un sentido fraterno de nacionalidad, por eso sus límites externos están bien definidos; segundo, los grupos disciplinares divergentes forman redes internas de tejido más flojo, es decir, donde los miembros constitutivos carecen de un claro sentido de cohesión y de identidad compartida.

De acuerdo con este teórico, la diferencia entre un terreno disciplinar y otro se diferencia por el estilo o énfasis, la división del trabajo o una diferencia en el marco conceptual. En el primero, los sujetos presentan sus relatos colados de opiniones previas o de material basado en hechos. La división del trabajo trata más acerca del botín intelectual entre las partes interesadas. La diferencia del marco conceptual no se separa totalmente de las anteriores.

Ante esto, cualquier persona y profesional que se incorpore a un determinado grupo con la intención de convertirse en un miembro competente debe aprender a cumplir con sus normas culturales fundamentales. En este sentido, la condición para pertenecer a la comunidad disciplinaria o profesional implica para los actores sociales desarrollar la capacidad de definir la situación de forma correcta y utilizar el tipo de discurso adecuado para esta circunstancia.

De este modo, la cultura de las profesiones al ser comprendida como discurso público, necesita abordarse considerando variaciones en tiempo y espacio, por lo que las versiones son histórica y culturalmente contingentes y solo los actores que las viven las pueden interpretar.

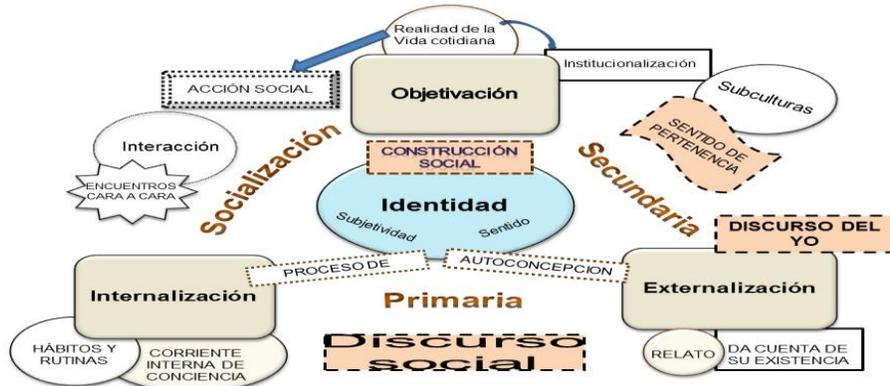
Es así que hemos reflexionado respecto de la construcción de la identidad desde la perspectiva del construccionismo social y la fenomenología, comprendiendo que el sujeto se constituye en el marco de las interacciones y de la socialización. En este proceso el lenguaje juega un papel fundamental pues en la medida en que los sujetos transitan en diversos espacios socializantes dan cuenta de su identidad a través del discurso.

Los discursos forman parte de una identidad que ya no refiere al sujeto sino al grupo social al cual pertenece, en este sentido, cuando se incorpora a una profesión, se adhiere a su cultura de forma tal que va definiendo su identidad profesional.

1.7 Hacia la construcción de un modelo de comprensión de la identidad

Llegamos a la parte final de nuestro capítulo teórico y con ello hacemos un esfuerzo por sintetizar en el siguiente esquema los elementos más importantes que dan cuenta de la identidad profesional. En este modelo integramos algunos de los conceptos que nos ofrecen los teóricos de la construcción social a fin de poder ilustrar cómo es que los individuos llegamos a construir una definición de nosotros mismos, a partir de un discurso que expresa los diferentes momentos y espacios por los que hemos transitado a lo largo de nuestra experiencia de vida.

Los procesos sociales y subjetivos que permiten comprender como se construye la identidad



Fuente: Elaboración propia

La identidad es una producción social, es todo un rompecabezas que se construye en el escenario social revestido de significación subjetiva que es posible de ser recuperada a través de la corriente interna de conciencia, en el marco de las interacciones sociales y de la acción, de ahí que en la vida del sujeto se construye

desde que nace y comienza a interactuar con otros, en esos encuentros cotidianos, en el cara a cara y se va internalizando creando una auto identificación en el sujeto. La identidad también es un proceso inacabado, pues se reconstruye a cada momento en esa interacción permanente con otros.

La identidad también es un proceso discursivo, es un relato acerca de relatos del yo, entonces el yo se proyecta como una narración que a su vez es un discurso público; las narraciones son aprendidas a lo largo del proceso relacional, en los espacios de socialización primaria y secundaria. Las narraciones son un reflejo del sí mismo y se manifiesta a través de recursos conversacionales con elementos lingüísticos que ligados a versiones históricas y culturales que describen la autoconciencia, es decir, es un discurso emocional que muestra un posicionamiento del actor generando un clímax.

Como construcción lingüística, la identidad es una construcción de la realidad en la que el sujeto puede estar posicionado de manera próxima o distante, pero que da cuenta de esa realidad a través del relato que incluye descripciones, categorías y secuencias de acción.

De este modo, la identidad se manifiesta en una variedad de discursos que a través de la retórica pueden mostrar versiones del mundo, así como la posición social del actor y que le dan sentido de pertenencia a un territorio de conocimiento determinado. La identidad está en el campo de conocimiento y puede ser el sustento de paradigmas, pues es el lenguaje el que denota su sentido de pertenencia así como su identidad cultural.

Finalmente la identidad se reconoce en la cultura de una profesión y se manifiesta en los argumentos del discurso que los miembros de una cultura profesional expresan.

Las tribus académicas establecen territorios en los que se vuelve difícil el acceso para nuevos miembros, pues éstos tienen que enfrentar ciertos rituales para lograr la pertenencia, una vez dentro, asumen la cultura de esa disciplina a través de las formas de comunicación e incluso artefactos que la caracterizan.

El sentido de pertenencia de los miembros de una tribu profesional denota el prestigio o reconocimiento que tienen de su profesión.

CAPÍTULO DOS

APROXIMACIONES METODOLÓGICAS

2.1 Reflexiones sobre el proceso de investigación científica

Para hablar del proceso de investigación hay que considerar que existen momentos o fases que forman parte de un trabajo encaminado a construir conocimiento. En la vida cotidiana interactuamos con otros, construyendo conocimiento y de hecho, no dejamos de conocer pues vivimos en un mundo complejo, lleno de relaciones y subjetividades, por tanto, el conocimiento es muy vasto y variado, sin embargo, podemos discernir entre un conocimiento sencillo y un conocimiento que requiere de otros elementos para comprenderse.

Para Sabino (1992) el conocimiento entonces nos permite comprender la realidad que en sí misma encierra toda una complejidad ya que en ella encontramos muchas subjetividades, tan solo por ser una realidad social, es decir, a los fenómenos que percibimos no podemos atribuirles un solo significado porque para ello requerimos de un conocimiento más profundo sobre el mismo.

Desde la perspectiva de este autor, podríamos entonces preguntarnos acerca de nuestros propios conocimientos, ¿cómo es que sabemos? y ¿qué sabemos de lo que sabemos?, estos cuestionamientos promueven la indagación de un conocimiento más fundamentado, lo que se convierte en un problema que invita a adoptar otra actitud ante la realidad.

En este sentido hay que diferenciar el saber del conocer, pues ante la compleja realidad ¿cómo podemos afirmar sobre un objeto o situación y cómo sabemos si es verdad lo que afirmamos? Estos cuestionamientos nos inducen a buscar precisamente la certeza de esa indagación. La realidad nos envuelve con sus subjetividades, por ello la actitud que debemos asumir es de observación y reflexión, sistematizando el proceso por el que vamos conociendo.

Si recapitulamos, la especie humana comienza a hacer historia al crear cultura al realizar modificaciones a su entorno a la vez que fue testigo de los cambios producidos naturalmente, pero esas tareas de transformación del medio

circundante no fueron producto de la casualidad ya que el hombre necesitó de mucha observación de los fenómenos naturales porque de hecho, de ello dependía su vida. Con el paso del tiempo esa observación se ha especializado y ha continuado buscando respuestas ya no solo en el nivel práctico o de satisfacción de necesidades básicas, sino que también ha buscado respuestas y para ello un sustento lo fueron las ideas mágico-religiosas y posteriormente el sistema filosófico.

Con esta breve descripción podemos apreciar que el ser humano ha evolucionado no nada más a nivel instrumental y funcional, lo que corresponde a los primeros periodos o fases de evolución del conocimiento que cada vez busca ser más riguroso y sobre todo confiable. De hecho, este proceso de evolución en búsqueda del conocimiento se acelera en la época del renacimiento, pues lo que era considerado como conocimiento vulgar, se va diferenciando conforme es más estricto.

Por otra parte, el ser humano al ser complejo en sí mismo va reconociendo en su persona esa subjetividad que le permite interrelacionarse con los demás seres que le rodean aparte de la naturaleza que le causa un sinfín de emociones y, por ende, crear significantes en diversos ámbitos, con esto quiero decir, que existen varios tipos de conocimiento o más bien

Para Sabino (1992), hay diversas aproximaciones igualmente legítimas hacia un mismo objeto y que lo que dice el poema no es toda la verdad pero es algo que no puede decir la psicología, porque trata de una percepción de naturaleza diferente, que se refiere a lo que podemos conocer por el sentimiento o la emoción, no por medio de la razón.

En este sentido, podemos reconocer entonces que existen numerosas aproximaciones al conocimiento y que el conocimiento científico que es el que nos interesa en este momento, no es el único ni mucho menos el más legítimo pues dado que existen distintas ramas del saber también hay distintas formas de ver un mismo objeto o fenómeno. Para Sabino (1992) es importante reconocer que la adquisición del conocimiento en la cotidianidad a través del tiempo ha sido por ensayo y error por decirlo de manera sencilla, ya que se entremezcla con

subjetividades, prejuicios o percepciones acerca de la realidad, sin embargo, es un proceso de conocimiento que se fortalece poco a poco.

Lo anterior denota la complejidad del ser humano y de su vida en sociedad, en consecuencia, hablar del conocimiento también requiere de asumir una postura epistemológica que permita comprender la realidad circundante y los fenómenos tanto naturales como sociales.

Sabino (1992) resalta que la ciencia es una actividad social que tiene como característica la objetividad implicando la cualidad de verificable al evitar subjetividades, sin embargo tampoco se puede afirmar que el conocimiento científico sea realmente objetivo porque la subjetividad no se puede desligar del todo, pues en todas nuestras apreciaciones va a existir siempre una carga de subjetividad, de prejuicios, intereses y hábitos mentales de los que participamos muchas veces sin saberlo.

La racionalidad, sistematicidad, generalidad y falibilidad son otras características de la ciencia que le dan validez hasta demostrarse lo contrario.

De hecho, estas particularidades denotan el uso de la razón por sobre las sensaciones, el establecimiento de modelos por sobre el pensamiento desordenado, el establecimiento de leyes por sobre las particularidades y sobre todo el reconocimiento de autocorregirse al permitirse equivocarse logrando superarse sobre todo para conseguir una visión global de la realidad.

Este autor considera que el conocimiento científico se ha especializado de acuerdo al tipo de objetos a los que alude o por el tipo de interés que prevalece en la búsqueda de conocimiento. Por ello desarrolla teorías que no son otra cosa que el pensamiento organizado producto del intelecto que abstrae al realizar un análisis, descomponiendo y reorganizando la información de forma sintética, empleando para ello como recurso viable, la metodología que no solo nos guía sino aporta un cuerpo de conocimiento que re significa la investigación.

El proceso de conocimiento científico cruza momentos que lo organizan y especializan, dichos momentos son: proyectivo que incluye en su descripción el proceso por el cual el sujeto investigador determina qué es lo que va a investigar organizando precisamente los conocimientos considerados su punto de partida. El

momento metodológico, le permite al investigador identificar y diseñar sus estrategias de comprobación confiables. El momento técnico representa la continuación del anterior pues una vez que se eligen las estrategias, en esta fase se trata de la parte concreta del diseño y sobre todo de ese proceso de obtención de la información. Por último, el momento de síntesis es crucial ya que es precisamente en esta situación en que se produce un nuevo conocimiento ya que se ponen en interacción los hechos y la teoría. De esta manera, estas fases suceden de forma concatenada y hacen que se vislumbren nuevos panoramas a investigar abriendo toda una gama de nuevos conocimientos.

Para Sabino (1992) es importante delimitar un área temática de conocimiento para plantear una problemática, planteando preguntas, fijando objetivos que no se desliguen del marco teórico planteado que a su vez permite un diseño concreto para hacer especificaciones sobre los datos que se obtengan a través de ciertas técnicas y que responderán a la problemática concluyendo la investigación.

Sin embargo, Sabino (1992) señala como toda actividad humana, la labor de los científicos e investigadores, está naturalmente enmarcada por las necesidades y las ideas de su tiempo y de su sociedad. Los valores, las perspectivas culturales y el peso de la tradición juegan un papel sobre toda actividad que se emprenda y, de un modo menos directo pero no por eso menos perceptible, también se expresan en la producción intelectual de una época el tipo de organización que dicha sociedad adopte para la obtención y transmisión de conocimientos y el papel material que se otorgue al científico dentro de su medio.

En resumen, el proceso de investigación científica nos remonta a la evolución de la especie humana que con base en sus necesidades tuvo que agudizar sus sentidos para observar todos los fenómenos y objetos dando paso al uso de su raciocinio logrando cambios en su entorno. Este proceso implica que se han generado diversos tipos de conocimiento de los cuales el conocimiento científico es el que nos interesa.

Resulta preciso tener claridad en la diferencia entre el saber y el conocer, pues esto nos amplía la visión de porqué se produce el conocimiento científico que a decir verdad denota la búsqueda de la objetividad.

Sin embargo, dado que la ciencia es un producto social no se puede desligar del todo de prejuicios, ideas y subjetividades, pero por otro lado, la ciencia también se caracteriza por ser falible y porque gracias a su sistematización es posible evidenciar sus limitantes y volver a generar teorías y leyes que amplíen el conocimiento acerca del mundo.

El proceso de investigación científica implica plantear una problemática y formular preguntas que guíen su resolución teniendo teoría como base para el proceso, también implica considerar una metodología con la cual se pueda obtener información a través de ciertos instrumentos útiles que requerirán de su diseño. Por último, una vez obtenida la información, el proceso continúa con la síntesis de la información para dar a conocer los resultados y conclusiones de lo investigado.

2.2 Los paradigmas de investigación científica: cuantitativo/ cualitativo.

El conocimiento científico, revisado anteriormente, se caracteriza por su rigurosidad en búsqueda de la objetividad por lo que se constituye como un proceso sistemático que por regla general se encuadra en un marco teórico que de forma específica delimita los objetivos de investigación.

Sautu (2003) señala que en las ciencias sociales existen varios paradigmas que conviven y compiten en la forma en como comprenden las disciplinas y sus problemas pues señala que toda investigación es una construcción teórica.

Precisamente, la construcción del marco teórico abarca ideas y concepciones que de manera gradual abarcan tres conjuntos: el primero, sobre el conocimiento mismo y su validez (paradigma); el segundo tiene que ver con las concepciones de lo social (teoría general) y finalmente, el tercer conjunto alude a los conceptos propios de la problemática de investigación (teoría sustantiva). Estos tres conjuntos de ideas influyen determinadamente en la formulación de los objetivos de investigación, condicionando las orientaciones metodológicas y el método a utilizar.

De ahí que cada investigación tenga su propio diseño que tendrá que ver con la importancia que se le dé a cada conjunto de representaciones. Los paradigmas están asociados con metodologías, por ejemplo, el positivismo y post-positivismo con la metodología cuantitativa y el constructivismo, naturalista e interpretativo con la metodología cualitativa.

En este sentido, la metodología se apoya en los paradigmas discutiendo los fundamentos epistemológicos del conocimiento, mientras los métodos se apoyan sobre la teoría sustantiva de cada disciplina.

Para Sautu (2003) la metodología es una rama de la lógica que se ocupa de la aplicación de los principios de razonamiento a la investigación científica y filosófica; el método es un modo de hacer, un procedimiento generalmente regular y ordenado. Ejemplificando esta diferencia, las metodologías cuantitativas utilizan el método experimental y la encuesta así como las técnicas estadísticas de análisis en la búsqueda de regularidades, de constantes, que sostengan generalizaciones teóricas; ideas propias de esta metodología son: representatividad estadística, operacionalización, regularidades/pautas, generalidad.

Por otro lado, las metodologías cualitativas utilizan el método etnográfico y el análisis de textos dándole prioridad a los estudios de caso que están basados en entrevistas no estructuradas, la observación, la narrativa y el análisis del discurso pues se apoya en la idea de la unidad de la realidad, de ahí que sea holística y en la fidelidad a la perspectiva de los actores involucrados precisamente en esa realidad; sus ideas propias son: totalidad, tiempo, lenguaje, interacción, interconexión.

Otras diferencias entre ambos paradigmas consisten en la perspectiva ética y la perspectiva émica. De acuerdo con Ruíz (1999) la perspectiva ética es externa y tiene que ver con las afirmaciones generalizadas sobre los datos por parte del investigador en función de un conocimiento que es ajeno a las culturas y emplea la comparación, por el contrario, la perspectiva émica se refiere a los modelos y patrones propios de una cultura particular y concreta.

Para este autor, esta dicotomía no es absoluta ni completa, sino parcial ya que ambos puntos de vista pueden complementarse mutuamente en la búsqueda del conocimiento. El análisis de las diferencias entre ambos paradigmas ahora situado desde la investigación etnográfica y antropológica señala una contraposición entre lo universal de la cultura y lo particular de cada cultura: lo que saben los participantes como elementos internos y lo que sabe el investigador como explorador ajeno que hace contacto con la cultura.

Es menester conocer los fundamentos filosóficos de la metodología cualitativa pues de lo contrario, no es posible practicarla, por ello, el cuadro siguiente presenta el contraste entre el paradigma cuantitativo o positivista y el humanista o cualitativo.

CUADRO 1 PARADIGMA CUANTITATIVO Y CUALITATIVO

DOS PLANTEAMIENTOS		
	HUMANISTA	POSITIVISTA
Focos de estudio	Únicos, ideográficos Centrados en lo humano Lo interior, subjetivo Significado, sentimiento	Generales y homotéticos Centrados en la estructura Lo exterior, objetivo Cosas, sucesos
Epistemología	Fenomenología Relativista Perspectivita	Realista Absolutista esencialista Lógico positivista
Tarea	Interpretar, comprender Describir, observar	Declaración causal Medir
Estilo	Suave, cálido Imaginativo Válido, real, rico	Duro, frío Sistemático Fiable, replicable
Teoría	Inductiva, concreta Cuenta historias	Deductiva y abstracta Operacionalismo
Valores	Comprometida ética Y políticamente Igualitarismo	Neutral ética Y políticamente Pericia y Elites

(Plummer, 1983; en Ruíz, 1999)

De la misma forma, Gummesson (en Ruíz, 1999) hace un comparativo entre ambos paradigmas y demuestra incluso el rol que el investigador asume en cada uno de ellos, ya que mientras en el positivismo hay una distancia con el objeto de estudio y el investigador además de mantenerse neutral separando razón y

sentimiento pues consideran al objeto mismo como externo, en el hermenéutico, el investigador se vuelve actor de su misma investigación permitiendo la razón y los sentimientos para gobernar sus acciones creando el significado del proceso. Lo anterior se complementa de la siguiente forma

CUADRO 2

PARADIGMA POSITIVISTA	PARADIGMA HERMENÉUTICO
Investigación concentrada en la descripción y explicación	Investigación centrada en el entendimiento e interpretación
Estudios bien definidos, estrechos	Estudios tanto estrechos como totales (perspectiva holística)
No obstante, está dirigida por teorías e hipótesis expresadas explícitamente	La atención de los investigadores está menos localizada y se permite fluctuar más ampliamente
La investigación se concentra en la generalización y abstracción	Los investigadores se concentran en generalizaciones específicas y concretas ("teoría local") pero también en ensayos y pruebas
Los investigadores buscan mantener una clara distinción entre hechos y valores objetivos	La distinción entre hechos y juicios de valor es menos clara; juicios; se busca el reconocimiento de la subjetividad
Los investigadores se esfuerzan por usar un acercamiento consistentemente racional, verbal y lógico a su objeto de estudio.	El entendimiento previo que, a menudo, puede ser articulado en palabras o no es enteramente consciente – el conocimiento tácito juega un importante papel.

(Gummesson, 1991: 153; en Ruíz, 1999)

Cabe resaltar que dentro del método de investigación es necesario conocer la postura de los autores clásicos que a continuación se detallan:

Ruíz (1999) señala que Weber no acepta el principio de causalidad para las Ciencias Sociales, es el Sociólogo de la "comprensión" de la realidad social e histórica desde dentro. Acepta la validez de los universales concretos. Parte de casos concretos para elaborar tipos ideales, generalizaciones que no representan la realidad objetiva, pero sirven para conocer el significado cultural de las relaciones sociales que existen en la realidad concreta, objeto de la ciencia.

En cambio considera que Durkheim parte de casos concretos para elaborar tipos ideales, los cuales son generalizaciones que no representan la realidad objetiva, pero sirven para conocer el significado cultural de las relaciones sociales que existen en la realidad concreta, objeto de la ciencia.

Considerando que este teórico utiliza el principio de causalidad como fundamento de su método científico. Es el Sociólogo de la “explicación” de la realidad social y psíquica desde fuera y acepta la validez de los universales abstractos. Inicia su trabajo con la observación de casos concretos que, debidamente purificados y depurados, dan lugar a la creación de especies generales, auténticas representaciones objetivas de la realidad objeto de la ciencia.

Ruíz (1999) señala que existe una vieja polémica entre las dos formas de investigación pues hay quienes defienden la incompatibilidad entre ambos paradigmas pues defienden cada uno su recurso como exclusivo, por ejemplo, los seguidores del análisis cuantitativo defienden por sobre todo la fiabilidad y validez de sus investigaciones mientras que los partidarios del análisis cualitativo se inclinan por la comprensión de la realidad social.

Entonces estos puntos se vuelven una discusión enconosa; sin embargo, existen trastocamientos de métodos pues en términos generales al igual que las teorías, señala Sautu (2003), los diversos métodos “*aparecen asociados a una u otra metodología*”.

Para Sautu, es posible hacer la triangulación o combinación de metodologías a nivel de construcción de objetivos, lo que se relaciona directamente con el diseño de investigación, que permite tomar decisiones acerca de la estrategia teórica-metodológica y del método a seguir así como las técnicas pertinentes para concretar el proceso de la investigación.

2.3 La investigación cualitativa como punto de partida para comprender los procesos sociales.

Habiendo hecho una diferenciación entre los paradigmas cuantitativo y cualitativo hay que reconocer que ambos son importantes y en determinado momento se pueden complementar pues como señala Ruíz (1999) las técnicas cualitativas son un instrumento tan válido como el de las cuantitativas y, si bien, las discrepancias y variabilidad internas de escuelas y autores son importantes, nada impide delinear una a modo de estrategia básica que, como hilo conductor, las aglutine y agrupe.

Ahora bien, algo que distingue a la investigación cualitativa de la cuantitativa es que se le identifica como estudio de campo o naturalista, porque va directamente con la gente, es decir, no se realiza en un laboratorio. Utiliza un método particular de investigación que es la *etnografía* y que es seguido básicamente por antropólogos, con la intención de describir la cultura de un contexto.

Rodríguez (1999) señala que los términos que conceptualizan a cada uno de estos enfoques se refieren a los constructos de los participantes o los significados que éstos asignan a sus acciones, a la relación entre el investigador y los individuos estudiados e incluso aluden a los procedimientos y técnicas para la recogida de datos y su posterior análisis.

De manera breve se describe a continuación la historia de la investigación cualitativa cuya importancia reside en el fortalecimiento de ciertas técnicas y la influencia de esta investigación incluso en la educación.

Se describen cuatro fases o periodos primordialmente: el primer Periodo se da a Finales de siglo XIX hasta los 30's donde los primeros trabajos cualitativos reflejan la madurez de la técnica de observación participante y la entrevista en profundidad así como nace la sociología de la educación.

Un segundo periodo, entre la década de los treinta y los cincuenta muestra un declive en el interés por el método cualitativo.

El tercer periodo se observa en la década de los sesenta que fue una época marcada por el cambio social y el resurgimiento de los métodos cualitativos.

Finalmente en el cuarto momento, en la década de los setenta los autores señalan que es una época en que comienza a realizarse investigación cualitativa por los indagadores educativos.

Cabe resaltar que la etnografía cobra importancia conforme evoluciona la historia de la investigación cualitativa y que se dirige a averiguar fenómenos sociales como la pobreza, la migración, sanidad y educación aunque en su búsqueda de objetividad eran un reflejo del paradigma positivista hasta que Malinowski inicia un nuevo modo de hacer Etnografía empleando la participación, observación e interrogación.

Sucesivamente surgen momentos históricos en los que se intenta formalizar a los métodos cualitativos dirigiendo su atención a procesos sociales importantes como la desviación y el control social aunque aún en su época de oro, los investigadores cualitativos continúan identificándose como culturales. Se valora a los marginados como héroes, y tienen una irónica perspectiva de la sociedad y de sí mismos.

Más adelante surge un pluralismo caracterizado por teoría que va desde el interaccionismo simbólico hasta el constructivismo, la indagación naturalista, positivismo, postpositivismo, fenomenología y etnometodología. Las estrategias de investigación iban desde la teoría fundamentada hasta el estudio de caso.

Los métodos histórico-biográficos, la etnografía en la acción y la investigación clínica, así como diversas formas de métodos documentales e información para analizar materiales empíricos: entrevista, visualización, la experiencia personal, entre otros.

Sin embargo no ha sido nada fácil el mantener la investigación cualitativa con esa rigidez objetiva ya que a mediados de los ochenta cae en crisis debido a que surgen textos que incluyen más reflexión y se comienza a cuestionar aspectos de género, clase y raza.

Los investigadores sociales se enfrentan a una doble crisis de representación y legitimación y que se relacionan con la estructura de sus textos y la perspectiva estructuralista y posmodernista que generan una revolución interpretativa, lingüística y retórica de la teoría social centrando su atención en dos problemáticas: la primera relacionada precisamente con la representación pues los

investigadores capturan la experiencia vivida y la transforman en un texto social que el mismo indagador escribe. El problema de la legitimación implica repensar la validez, generalidad y fiabilidad de la investigación.

Rodríguez (1999) señala que actualmente la investigación cualitativa es considerada multiparadigmática y tiene un enfoque multi metódico, por lo que no puede contemplarse por más tiempo desde una perspectiva positivista y objetiva, porque, precisamente, requiere de nuevas formas de ver, interpretar, argumentar y escribir, pues produce datos descriptivos.

Este tipo de investigación se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida, alcanzando una visión holística pues capta las percepciones de los actores realizando un análisis en palabras de información que se sustrajo de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones o incluso transcripciones de audio buscando comprender y construir conocimiento.

Existen una serie de niveles de análisis (Rodríguez, 1999) que permiten establecer características comunes a esta diversidad de enfoques y son: el nivel ontológico que define a la investigación cualitativa porque considera la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción. Otro nivel es el epistemológico que determina la validez y bondad del conocimiento a través de un proceso inductivo, pues parte de la realidad concreta para llegar a una teorización posterior. El nivel metodológico caracteriza a la investigación cualitativa porque es emergente ya que se construye durante el proceso de indagación recabando información.

De ahí que el nivel técnico se encargue de técnicas, instrumentos y estrategias para recoger información de manera descriptiva y exhaustiva de la realidad objeto de investigación. Por último, el nivel de contenido en la investigación cualitativa cruza todas las ciencias y disciplinas, en consecuencia, 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 presenten en cada nivel, determinarán el tipo de estudio cualitativo que se realice” (Rodríguez,

1999). De todas estas posibles opciones en cada nivel, se determinará el tipo de estudio cualitativo que se realice.

Por último, la Investigación Acción es una forma de investigación llevada a cabo por parte de lo prácticos sobre sus propias prácticas; es participativa, cooperativa.

Ahora bien, el proceso de investigación cualitativa emerge de la reflexión del investigador tras sus primeras aproximaciones a la realidad objeto de estudio.

En la investigación cualitativa podemos identificar un conjunto de métodos como: el método de la observación participante; el método etnográfico; el análisis de contenido; la investigación acción y el método biográfico, entre otros: para efectos de la presente investigación recurrimos al método biográfico como un referente para captar los significados y autoconcepciones que los docentes de Educación Especial han construido en torno a su identidad.

En las líneas que siguen hacemos una exposición de los atributos de este método y de sus alcances y limitaciones en la investigación educativa de corte cualitativo.

2.4 El método Biográfico

El método biográfico de acuerdo con Ruíz (1999) recupera la percepción subjetiva del sujeto, es decir, como recolecta sus experiencias en los sucesos y como los percibe desde su propia experiencia y existencia.

Entonces el método biográfico es entendido como la reconstrucción y recreación de la experiencia humana a través de las descripciones de esas construcciones sociales, en otras palabras, el método biográfico permite escarbar en la subjetividad de los actores sociales su historia de vida a través de sus propias narraciones.

Este método busca mostrar el testimonio subjetivo de un sujeto sobre las valoraciones y juicios de los acontecimientos que ha vivido.

Por otra parte Ruíz (1999) señala que las historias de vida proponen un ambiente interpretativo a través del cual el entendimiento de la vivencia humana se expresa mediante relatos y narraciones personales donde se asigna valor a las

explicaciones individuales de cada acción; de esta manera podemos explicar las situaciones en las que los sujetos están inmersos a través de su percepción como actores sociales.

En buena medida el método biográfico o las historias de vida son empleados en las investigaciones científicas cualitativas, como parte de los estudios descriptivos, por una parte, desarrolla la indagación de materiales documentales como son los documentos personales que representan un valor simbólico para el sujeto estudiado (autobiografías, diarios personales, correspondencia, registro iconográfico, objetos personales). Con estos documentos personales podemos indagar las características esenciales del sujeto en sentido humano del protagonista así como se puede conocer el contexto en el que se desarrolla su vida.

De acuerdo con Pujadas (1992) La historia de vida por su parte es un relato oral que facilita el registro escrito de un individuo, es un auto-relato de relaciones con otros, este método permite reconstruir situaciones pasadas de la vida del sujeto, así como la profundidad de la información que se va obteniendo al transcurrir el relato, porque es un testimonio de vida desde el propio protagonista.

También señala que una de las implicaciones de este método es contar con un buen informante que esté dispuesto a colaborar con el investigador, también se requiere del tiempo suficiente y por otra parte de alguna manera se ponen en juego las habilidades del investigador para generar en el informante la introspección en su memoria para poder narrar sus experiencias. Algunas de las limitaciones de este método tienen que ver con la dirección que pueda producirse en relación entre investigador e informante y la sinceridad que tenga el informante al proporcionar la información de su vida al recuperar el pasado.

Por otra parte, este autor señala que las limitaciones o desventajas que podemos encontrar en este método se relacionan con parte del proceso de realización, es decir puede existir dificultad para obtener informantes adecuados con disposición y sobre todo con una buena historia por contar.

Otros problemas tienen que ver directamente con las habilidades del investigador tanto para controlar la información obtenida, algunos aspectos de actitud en el

momento de obtener el relato biográfico como la impaciencia e incluso perder la perspectiva de investigación al dejar de lado el análisis profundo de la narración y pensar que el relato biográfico por sí mismo expone los aspectos subjetivos de la experiencia del informante.

Pujadas (1992) señala que el método biográfico requiere de una justificación teórica fundamentada para comprender el por qué se emplea en una investigación de corte cualitativo y se agrega la elección de informantes.

Describe que dentro del proceso de implementación de este método se da una segunda fase que es de encuesta en el que se determina el perfil que deben tener los informantes así como la obtención de los relatos biográficos, en este sentido es menester crear un ambiente propicio para que la información fluya de manera óptima.

También enuncia otra etapa tiene que ver con el manejo de la información desde su registro, transcripción y elaboración de los relatos de vida donde nuevamente las habilidades del investigador se relacionan con su capacidad de sistematización de la información y la implementación de instrumentos técnicos para la recopilación de la misma.

Por último el análisis y la interpretación tiene como características la objetividad y reproductividad (Pujadas, 1992) que es una parte muy importante dado el nivel de significación; de esta forma el investigador puede llegar a la presentación y publicación de los relatos biográficos en este caso la edición de los relatos cobra relevancia.

Este método ha sido elegido para esta investigación como el más viable ya que trabaja con la subjetividad de los informantes, pues el hecho de rescatar la información de vida es lo que nos permitirá identificar precisamente esos procesos socio-discursivos por los que los docentes de educación especial han construido su identidad.

Las historias de vida que se recaben con los docentes que participen en la presente investigación serán una beta por mostrar con la población de este subsistema en relación a su experiencia en los diversos espacios de socialización

donde los docentes de educación especial tuvieron también interacción o encuentros con otros.

Otros aspectos que rescataremos en sus historias de vida están vinculados a la formación que recibieron en sus instituciones formadoras incluyendo sus ámbitos laborales, es decir, sus relatos nos permitirán vislumbrar la esencia de su proceso identitario pues la vida en sí misma y la identidad tienen como esencia el pasado y las experiencias que en la historia de cada sujeto están revestidas de valoraciones, juicios y toda la subjetividad que la evocación de sus recuerdos transmitan al momento de narrar su vida.

2.5 Estrategia de investigación

2.5.1 La entrevista en profundidad

Para esta investigación se utiliza como técnica la entrevista en profundidad. Ésta de acuerdo con los autores (Rodríguez, 1999; Pujadas, 1992; Ruíz, 1999; Rubio, 2004) se define como una conversación abierta entre el investigador y los informantes, donde ambos establecen una relación de comunicación flexible que permite introducirse en la subjetividad de los informantes.

En la entrevista en profundidad el entrevistador busca conocer la información significativa para el entrevistado a quien considera primordialmente como un ser humano que da sentido y significado a su realidad.

Rodríguez (1999) afirma que la entrevista en profundidad es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos.

Para la realización de la entrevista en profundidad es indispensable elegir un lugar en el que no haya mucho ruido, así como es necesario prever el uso de una grabadora o videocámara para captar con atención la información que proporciona el informante, sin embargo, el entrevistado es quien autoriza el uso de estos medios.

En el contexto de esta investigación con esta técnica entrevistamos a seis informantes quienes son docentes del Subsistema de Educación Especial del magisterio de Tlaxcala. La puesta en marcha de esta técnica implicó para nosotros poner en juego habilidades para el manejo del instrumento así como para generar un ambiente propicio para cada entrevista.

Otro aspecto que tuvimos que considerar para la aplicación de este instrumento fue el lugar que permitiera establecer las condiciones más óptimas para la realización de cada entrevista.

Se puede afirmar que los docentes entrevistados colaboraron para la realización de esta investigación y se contó con facilidades para el uso de espacio y tiempos lo que permitió en gran medida obtener la información subjetiva que nos permite conocer los procesos discursivos de los docentes de Educación Especial por los que construyen su identidad.

Cabe resaltar que esta técnica demanda del investigador una serie de actitudes por que debe generar un ambiente de empatía con el informante, también implica estar atento a la información y con receptividad pues al ser esta investigación de tipo cualitativo, se trabaja con la subjetividad de los docentes.

La comunicación que se establezca durante la entrevista en profundidad permitirá que los entrevistados puedan expresar el tejido de experiencias o vivencias con claridad y fluidez lo que significa que el investigador también tiene que ser muy objetivo con la información.

2.5.2 El guión de entrevista en profundidad

Para realizar la presente investigación se diseñó un guión de entrevista en profundidad el cual consta de seis categorías básicas: el origen sociocultural; la elección de la profesión, el tránsito por la institución formadora, la inserción en el mercado laboral, las competencias profesionales y la valoración de la profesión.

En relación al *origen sociocultural* nos planteamos explorar algunos datos relacionados con la trayectoria familiar y sociocultural de nuestros entrevistados.

Con esta categoría pudimos penetrar en la subjetividad de nuestros informantes de tal forma que pudiéramos escarbar en los recuerdos de la vida familiar, así como su tránsito por las escuelas que les permitieron su instrucción primera y los acontecimientos más relevantes de su instrucción primaria y secundaria. Por otro lado otros datos que se rescatan con esta categoría son los que presentan a cada docente, es decir, con sus datos personales podemos identificar el origen y procedencia de la población objeto de estudio.

Otros elementos importantes de esta categoría son su composición familiar tanto de la infancia como en su vida actual, esto nos permite identificar el andamiaje de experiencias en la diversidad de formaciones socio-históricas, culturales y la diversidad de ambientes o medios sociales en los que los docentes de educación especial interactuaron.

Respecto a la *elección de la profesión*, con esta categoría pretendimos analizar las circunstancias económicas, familiares y sociales que influyeron en la elección de su profesión. También nos interesó indagar sobre los mecanismos por los cuales nuestros informantes accedieron a su profesión docente y la concepción que tienen de la misma.

Una vez mas, la experiencia subjetiva de los docentes entrevistados nos permitirá con esta categoría identificar esas experiencias ligadas a circunstancias económicas, familiares o sociales que los orillaron a ver en la profesión docente una oportunidad para cambiar las condiciones de su entorno de origen o circunstancias de vida en ese momento.

Por otra parte con la categoría de *tránsito por la institución formadora* pudimos indagar sobre la forma de vida de los informantes y sus primeras aproximaciones con la institución que lo formó como docente y las interacciones que estableció tanto con sus docentes como con compañeros. En esta categoría es importante atender la información subjetiva que el informante posee sobre su institución y como la considera en relación a otras instituciones de manera que le permita ir construyendo su identidad docente.

Esta categoría es importante porque con ella podemos indagar cómo los docentes fueron tipificando roles respecto de su profesión y como resignifican esta experiencia en otro momento de su vida.

La cuarta categoría *inserción en el mercado laboral* nos permite conocer el impacto de la organización de la profesión en la vida laboral del entrevistado lo que nos permite comprender su proceso de integración a un colectivo y como concibe a su profesión. Esta categoría es muy importante en el sentido en que nos da información relevante respecto de las experiencias vividas por estos docentes en el marco de las organizaciones escolares donde han trabajado, así como los procesos institucionales que han tenido que experimentar para ocupar una posición dentro de los ámbitos de trabajo donde laboran.

Otros aspectos que se indagan en esta categoría son la movilidad laboral y la participación del docente en diversos ámbitos de su profesión y lo que le significan como parte de su identidad docente.

Otra categoría se denomina *competencias profesionales*, ésta nos permite introducirnos en la percepción que el sujeto tiene de sí mismo y su desempeño profesional, de su propia voz identificamos las tipificaciones que elabora de su mundo laboral al desenvolverse en diferentes roles y espacios de su profesión. Es decir cómo los docentes se visualizan a sí mismos de forma retrospectiva en su ámbito laboral y cómo se han apropiado de las competencias que caracterizan a su profesión, es decir, podemos conocer cómo es la cultura de su tribu profesional y cómo su profesión se ha institucionalizado de manera que cada educador especial asume su rol de acuerdo a como lo aprendió en el campo laboral.

Finalmente con la categoría *valoración de la profesión* exploramos las percepciones que el docente tiene de su trabajo y desde su propia perspectiva escudriñamos el valor o reconocimiento social que asume de la misma y como esto determina su identidad docente.

Esta categoría aporta una riqueza subjetiva al escudriñar en la propia percepción de cada informante, es decir, su sentir desde su propia perspectiva y la posición social que la profesión le proporciona. La retrospectiva que permite esta categoría permite a los informantes colocarse en un antes y después ubicado en el horizonte

del momento actual de su profesión desde el que reconstruye su identidad docente.

2.5.3 La selección de los informantes

En la teoría sobre la metodología revisada identificamos que los investigadores cualitativos van al campo en búsqueda de datos relevantes que arrojen su observación sobre el objeto de conocimiento. Algunos metodólogos como Rodríguez (1999) y Tójar (2006) señalan que los investigadores deben partir de criterios metodológicos para seleccionar informantes pertinentes y apropiados para los fines de la investigación. En el caso de la presente investigación nosotros seguimos algunos criterios: el primero fue que pertenecieran al subsistema de educación especial, esto con el fin de seleccionar informantes adecuados en cuanto a su conocimiento sobre el ámbito de la educación especial.

El segundo criterio se refiere a su pertenencia al Centro de recursos e información para la integración educativa No. 03, que es una de las modalidades de atención en el subsistema de educación especial e implica que los docentes que laboran en esa institución han cubierto ciertos prerrequisitos institucionales para ser asignados a ese centro de trabajo.

Esta experiencia de seleccionar a los informantes fue un asunto un tanto complejo pues de inicio se hizo una selección de seis informantes que además de cubrir los dos requisitos también contaban con experiencia en este servicio; sin embargo, debido a diversas circunstancias no todos los que se habían elegido de inicio pudieron participar en la investigación, por lo que se contó con la participación de seis docentes que si bien cubrían los dos criterios no todos contaron con la antigüedad que se buscaba por lo que este aspecto no se consideró.

Finalmente los informantes son cinco mujeres y un hombre que cumplen funciones de asesoría en este servicio del subsistema de educación especial.

2.5.4 Universo de estudio

Nuestro universo de estudio consta de seis docentes de educación especial. El primer caso se trata de una docente cuya formación es Normalista y cuenta con la especialidad en Educación Especial, tiene estudios en Psicoterapia Gestalt. Cuenta con una amplia trayectoria docente desde septiembre de 1982 iniciando como maestra normalista y subsecuentemente en el estado de Tlaxcala como docente en Educación Especial desempeñando varias funciones. Al momento de la investigación es Directora de CRIE 03 en San Lucas Cuauhtelulpan, Tlax.

La informante dos se trata de una docente cuya formación inicial es Licenciada en Trabajo Social, tiene una Especialidad en Familia y estudios de Maestría en Psicoterapia Gestalt. Cuenta con 25 años de servicio en el nivel de Educación Especial. Al momento de la investigación es asesora en el área de Aptitudes Sobresalientes en el CRIE 03.

La Informante tres es una docente con formación en Educación Especial, cuenta con estudios en Desarrollo Humano. Al momento de la investigación se encuentra laborando como asesora en área motora en el CRIE 03.

La informante cuatro se trata de una docente cuya formación inicial es licenciada en Educación Especial. Su trayectoria docente es corta y en el momento de la investigación labora como asesora del área de Discapacidad Auditiva en el CRIE 03.

La informante cinco se trata de una docente cuya formación inicial es Licenciada en Psicología Social, tiene estudios incipientes en Psicoterapia Gestalt. Ingresó al magisterio en 2010 y al momento de la investigación se encuentra adscrita al CRIE 03 como asesora en el área de Autismo.

El Informante seis se trata de un docente cuya formación inicial es licenciado en Educación Especial. Ingresó al nivel de Educación Especial en 2004 y desde entonces hasta el momento de la investigación labora en el CRIE 03 como asesor del área de Discapacidad Visual.

En el siguiente cuadro se ilustra los rasgos generales de nuestro universo de estudio

Cuadro 1. Informantes

Temas específicos	caso 1	caso 2	caso 3	caso 4	caso 5	caso 6
Edad	50	44	51	28	30	44
Lugar de origen	Hidalgo	Sta. Ana Chiautempan	Ixtacuixtla	San Miguel Contla	San Jorge Tezoquipan	Santa Ana Chiautempan
Estado civil	casada	casada	viuda	casada	soltera	soltero
Formación inicial	Docente Normalista y Educadora Especial	Educadora Especial	Trabajadora Social	Educadora Especial	Psicóloga Social	Educador Especial
Otros estudios	Maestría en Terapia Gestalt	Maestría en Desarrollo Humano	Maestría en Terapia Gestalt		Maestría en Terapia Gestalt	
Lugar de adscripción	CRIE 03	CRIE 03	CRIE 03	CRIE 03	CRIE 03	CRIE 03
Función	Directora de CRIE 03	Asesora en Discapacidad Motriz	Asesora en Aptitudes Sobresalientes	Asesora en Discapacidad Auditiva	Asesora en Autismo	Asesor en Discapacidad Visual
Años de servicio al momento de la investigación	29	16	29	3	1 año y medio	8

2.5.6 La experiencia en el campo

En cuanto a la experiencia en el campo podemos decir que ésta es un trabajo que implica al investigador desarrolla ciertas habilidades y actitudes que le permitirán obtener la información que busca con su investigación. Cabe señalar que esta experiencia en el campo nos permite acceder a la información subjetiva de los informantes.

En el caso de esta investigación el acercamiento con los educadores especiales que participaron generó familiaridad lo que facilitó la empatía y la generación de un ambiente agradable para poder indagar sobre sus experiencias de vida, para esto se tuvieron que cubrir varias etapas.

La primera etapa consistió en solicitar la autorización tanto de la directora de este servicio como de cada docente que se eligió como posible informante para que se pudiera contar con su participación. Una vez contando con su apoyo se agendaron las fechas y lugar en que se llevaron a cabo las entrevistas.

Una segunda etapa consistió en preparar el escenario propicio para las entrevistas, es decir, la parte técnica que implicó tanto elegir el lugar y los recursos

a utilizar; por un lado, se buscó que fueran lugares alejados de ruido, que permitieran la privacidad para evitar distracciones e interrupciones; se utilizó videocámara y grabadora de voz para rescatar de forma fidedigna la información.

En esta parte cabe mencionar que si hubo ciertas dificultades para que se trabajara en un mismo lugar por lo que no hubo las condiciones completamente óptimas, de ahí que la transcripción de las entrevistas fue un proceso complicado.

Por último, las seis entrevistas se realizaron a lo largo de una semana en diferentes horarios y con una duración de una a dos horas. De los seis informantes solo uno permitió que se video grabara la entrevista y con el resto solo se grabó en audio.

Una vez realizadas las entrevistas, se procedió a su codificación, análisis y posterior interpretación considerando en todo momento lo que dice Ruíz(1996) “el objetivo del análisis es acercarnos lo más posible al mundo o la experiencia vivida por el entrevistado/a”.

2.6 Estrategia Analítica

2.6.1 Tratamiento de la información: transcripción y matrices

Una vez realizadas las entrevistas se procedió a transcribir la información empleando dos momentos buscando que la información escrita fuera de calidad.

En el primer momento, se procedió a transcribir manualmente la información de las grabaciones, para esto se empleó un tiempo de aproximadamente cuatro meses debido a que algunas de las entrevistas grabadas contenían una enorme cantidad de información y se tuvieron que escuchar en repetidas ocasiones para rescatar la información de manera fidedigna.

El segundo momento una vez que se tuvo la información escrita se procedió a identificar y codificar las ideas relevantes vaciando estas en unas matrices, técnica que facilitó de cierta forma la lectura de las entrevistas pues al mismo tiempo la información se iba clasificando de acuerdo a las categorías de la entrevista en

profundidad, para esto se utilizó una técnica con color para cada categoría lo que facilitó la identificación de la información.

Este trabajo de codificación requirió de mucha concentración y esfuerzo para poder depurar los datos que no se relacionaban con las categorías.

A partir de este momento, se fueron seleccionando pequeños fragmentos de cada entrevista para editarlos en hilación y coherencia respetando las ideas vertidas por los informantes.

Cabe mencionar que la falta de experiencia en este tipo de trabajo lo hizo complejo, sin embargo se rescató su importancia al ir identificando esos procesos socio-discursivos de los docentes del subsistema de educación especial con los que dan cuenta de su identidad.

El trabajo con el vaciado de la información en matrices y posterior codificación de la información más importante estableció las bases para continuar con la interpretación de la información seleccionada, proceso muy importante en la investigación pues se extraen los significados que permitirán reconocer la importancia de la investigación y obtener conclusiones.

2.6.2 Análisis de los datos

De acuerdo con Rodríguez (1999) el análisis de los datos se basa en la sistematización de la información que consiste en una reducción de los datos para transformarlos obteniendo de esta forma una verificación de resultados y conclusiones.

En este mismo orden de ideas, en la presente investigación una de las estrategias que se implementaron fue el regresar al sustento teórico, con la finalidad de identificar las ideas más relevantes, que se relacionaran directamente con los datos codificados.

En lo que refiere a esta investigación, interesa el análisis narrativo y de discurso pues en las entrevistas en profundidad los informantes dieron cuenta a través de su discurso el cómo se ha ido construyendo su identidad como docentes de Educación Especial

Este ejercicio implicó un alto grado de complejidad porque se tuvieron que leer textos que nos proporcionaban o permitían la interpretación de la información a través de la teoría y poder escribir los resultados obtenidos con nuestras palabras en vinculación con el marco teórico.

En relación a las categorías empleadas en las entrevistas aplicadas, describiremos a continuación su relación con el marco teórico.

En la categoría del *origen sociocultural, elección de la profesión y tránsito por la institución formadora* se revisaron las experiencias socioculturales históricas de los profesores desde su socialización primaria en su núcleo familiar y las interacciones o encuentros cara a cara con otros en otros espacios socializantes, llegando a la socialización secundaria (Rodríguez, 1993; Berger y Luckmann, 2001) De esta manera este fundamento teórico nos permite comprender esa realidad objetiva que está presente en todo momento en la vida cotidiana del actor social descubriendo los significados que construyen los actores en el marco de su realidad.

En la categoría *inserción en el mercado laboral* a través de las narraciones de los docentes podemos evidenciar los recursos conversacionales que nos permiten identificar como los profesores conceden significado a sus vidas y relaciones relatando su experiencia (Gergen, 1996) y como se posicionan socialmente al hablar de su profesión, es decir cual es la intención de su discurso (Potter, 1998) y cómo se acreditan en el marco de su experiencia laboral.

Por último, en las categorías *competencias profesionales y valoración de la profesión* las aportaciones de los profesores nos permiten comprender como ha sido su mundo laboral, cómo auto concibe la cultura y tradiciones de su tribu profesional.

2.6.3 La elaboración del informe final

La investigación cualitativa culmina con una etapa de información, es decir, con la presentación de los resultados que se obtuvieron durante la misma. Dichos hallazgos al ser contrastados con la teoría nos permiten comprender al objeto de estudio y por tanto son presentados de forma sistemática a través de un documento denominado informe final.

El informe final consiste en una síntesis estructurada con argumentos que dan cuenta de los resultados y logros a los que el investigador concluye sobre la realidad que ha elegido como objeto de estudio. En este sentido, debe incluir de forma ordenada y fundamentada los resultados y conclusiones de la investigación para ser compartidos con otros

Este documento puede ser archivado y consultado en otros momentos además de que sus aportaciones son útiles porque pueden propiciar que se generen otro tipo de investigaciones.

En la presente investigación el realizar el informe final implicó un ejercicio complejo pues hubo una distancia grande de tiempo entre la recogida de la información, su análisis y redacción, sin embargo, se culminó de manera que constituye ya un archivo histórico sobre los procesos de construcción de la identidad de los docentes de Educación Especial.

De esta forma el presente informe está constituido por varios capítulos. En el primer capítulo, se aborda el marco teórico, procedemos a hacer una reflexión acerca de lo que los diversos teóricos del construccionismo social plantean como los fundamentos y principios de la realidad social y de cómo se construyen las identidades.

El segundo capítulo que integramos en este informe corresponde a las aproximaciones metodológicas. En este hacemos una reflexión sobre lo que es la investigación cualitativa y sus elementos así como mostramos el procedimiento y estrategias de investigación y analítica que llevamos a cabo para hacer este trabajo.

En el tercer capítulo se presentan los resultados a los que llegamos al concluir nuestro proceso de investigación haciendo una descripción pormenorizada de las categorías utilizadas en la entrevista pero con una interpretación teórica.

Por último, nuestro informe integra las conclusiones donde planteamos de manera provisional algunos de los rasgos de la identidad de los educadores especiales.

CAPÍTULO TRES

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

3.1 El origen sociocultural de los docentes de educación especial

3.1.1 El origen familiar de los Educadores especiales y su encuentro temprano con la discapacidad.

En el marco teórico hemos hecho énfasis en que la identidad es un proceso subjetivo que se construye al contacto con la experiencia. La identidad es un discurso a través del cual los actores sociales van dando cuenta de las experiencias que han tenido y significados construidos, a partir de las experiencias que han tenido al contacto con diversos universos en los que han interactuado. Uno de estos universos es la familia, a través de ésta los individuos aprendemos a socializar y a establecer nuestros contactos sociales. En la familia los individuos observamos e internalizamos los roles familiares de una manera más emotiva que en otros espacios de la vida social.

En las líneas que siguen vamos a mostrar cómo es este mundo de los docentes de educación especial. En tal sentido trataremos de mostrar los rasgos más relevantes que dan forma a esta identidad del educador especial.

En este apartado abordaremos cuatro aspectos relevantes, el primero de ellos se refiere a la estructura familiar y el encuentro con la discapacidad, factor determinante como podremos ver en el docente que se define como educador especial, otra beta por explorar es el contexto sociocultural y una más se refiere a la primera instrucción educativa.

Cuando nos sumergimos en la realidad de estos docentes para escarbar en su trayectoria familiar encontramos varios elementos que dan forma a esta identidad.

Uno de los rasgos principales es la conformación de la familia y la imagen que se tiene de los padres y del ambiente familiar.

Los docentes entrevistados provienen de familias constituidas de diferente manera, algunos forman parte de familias numerosas (hasta 11 integrantes) y otros de familias más pequeñas (4 integrantes), lo que implica que cada uno vivió

experiencias diferentes. Reconstruyendo estas trayectorias hablaremos en primer lugar del estatus socioeconómico de donde vienen estos docentes. El caso 1 se trata de una maestra normalista con estudios de Educación Especial. Esta profesora proviene de una familia de comerciantes originaria del estado de Hidalgo, es la única profesionista de la familia ya que hace énfasis en que es la única a la que le interesó estudiar. Señala a su vez que desde chica quiso ser maestra, esta docente tiene una hermana con discapacidad Auditiva situación que influye en su interés por estudiar Educación Especial.

El segundo caso se refiere a una Educadora Especial originaria de Santa Ana Chiautempan. Proviene de una familia de bajos recursos económicos donde el papá es obrero y la madre es ama de casa ésta última presenta una discapacidad Motora. Señala esta profesora que sus hermanos estudiaron una profesión impulsados por la madre, que pese a estar en una silla de ruedas y divorciada, pudo sacarlos adelante; hace énfasis en que es la única docente de su familia.

El caso 3 es una Trabajadora Social que proviene de una familia campesina y de un estatus económico bajo. Es originaria de San Felipe Ixtacuixtla proviene de una familia numerosa donde los hermanos no estudiaron, no tienen una profesión dedicándose a la actividad del campo. Señala que es la única profesionista dentro de su familia.

El caso 4 se refiere a una educadora especial originaria de San Miguel Contla que proviene de una familia con estatus económico medio. El papá es docente y la mamá ama de casa, su familia es numerosa, los hermanos son docentes. Plantea esta docente que el papá es un ejemplo y que gracias a este tiene la plaza de profesora.

El caso 5 se trata de una Psicóloga Social originaria de San Jorge Tezoquipan, Tlaxcala. Proviene de una familia de estatus económico medio donde el papá es docente y la mamá ama de casa. Su familia es numerosa y dentro de los hermanos hay una hermana que presenta discapacidad visual. Señala que en un principio ella era la única profesionista en la familia hasta que su hermana con discapacidad también terminó una carrera.

Finalmente el caso 6 es un educador especial originario de Santa Ana Chiautempan. Proviene de un estatus económico bajo, hijo de padres obreros y comerciantes. Hace énfasis en que por el problema de alcoholismo del padre su familia tuvo dificultades económicas que lo orillan a trabajar y estudiar al mismo tiempo. Este profesor señala quería estudiar medicina pero que por cuestiones de pobreza no pudo alcanzar este deseo. Al mismo tiempo señala que desde muy joven empezó a tener problemas de la vista situación que le llevo a interrumpir sus estudios de Bachillerato, al paso de los años y tener la discapacidad visual decide estudiar Educación Especial utilizando el sistema Braille.

En las líneas anteriores hemos presentado de manera descriptiva los rasgos más sobresalientes de estas trayectorias de docentes de Educación Especial respecto de su origen familiar. En la teoría hicimos énfasis en que la identidad social y profesional de los individuos es un proceso que resulta de la experiencia de vida. Dicha experiencia siempre se relaciona con personas, situaciones sociales, circunstancias familiares donde los individuos aprendemos tipificaciones que nos ayudan a nombrar el mundo cotidiano.

En la estructura de los relatos presentados encontramos una serie de rasgos de identidad que ilustran el origen familiar de estos docentes y su encuentro temprano con la discapacidad. En primer lugar, podemos decir que, uno de los rasgos que distinguen los docentes entrevistados en las narraciones se refiere al énfasis que hacen sobre el **origen humilde de la familia**. Los seis casos al provenir de familias ligadas al mundo del trabajo dan a entender que ha sido, en base al esfuerzo de sus familias y de ellos mismas como han podido salir adelante y ser ahora lo que son como docentes. Pareciera que, pese a que los padres de la mayoría de los entrevistados, apenas tienen escasa instrucción, no fue obstáculo para que pudieran optar por esta profesión, como se ilustra en los siguientes testimonios.

La formación de mi papá fue únicamente de primaria y eso sí cien por ciento comerciante y mi mamá no terminó la primaria tampoco y su trabajo fue en un laboratorio donde se hacían productos farmacéuticos entonces ahí trabajó muchísimos años pero su formación fue no concluyó la primaria o sea, no son académicos... caso 1

*Mi familia es de recursos bajos, todos mis familiares son obreros, mi papá obrero mi mamá comerciante, mis tres hermanos, de mayor a menor es obrero y la única mujer es comerciante
(...) De ser mesero fui desde los trece años hasta los veintinueve años, yo, pues más que apoyaba, yo me pagaba mis estudios, yo me los pagaba de ahí, desde los trece años yo me pagaba mis estudios. Caso 6*

Lo que implica pensar que la cuna humilde no es para estos entrevistados, un obstáculo para estudiar la profesión de docente. El relato tiene la intención de mostrar el camino de sacrificios que tuvieron que hacer para lograr lo que en este momento son.

Un segundo rasgo identitario para estos casos alude a su **encuentro temprano con el mundo de la discapacidad**. No todos los docentes entrevistados comparten la misma experiencia, sin embargo, en los relatos aparece que este acontecimiento de vivir la discapacidad directa o indirectamente les vuelve personas que se sensibilizan ante la tragedia que viven en la estructura familiar. Casi todos se dan a entender que estudiaron para educadores especiales porque querían contribuir a aminorar la carga familiar. El caso más dramático es el seis, ya que este docente vive directamente una discapacidad visual que le obliga, de algún modo, a aprender un lenguaje diferente y propio del mundo de los ciegos y que como dicen Berger y Luckmann (2001) le obligan a transitar de un mundo a otro lo que le implicó aprendizajes nuevos como el manejar sistema Braille, y a la luz del tiempo ver este aprendizaje como un logro de vida. Esto se ilustra en los siguientes testimonios

Caso 1

...mi hermana es sorda, entonces a través de esa vivencia con ella y de todo lo que yo he aprendido con ella, fue que yo me fuera inclinando por esto que es la Educación Especial.

Caso 2

Las circunstancias de cuando ingresé a la licenciatura fueron difíciles porque en mi familia había pocos recursos, pero había algo más importante, que tenía a una madre que también fue mi maestra en la vida. Ella fue una excelente maestra de la vida y no sé cómo le hizo para que los hijos pudiéramos estudiar; madre soltera, con siete hijos, sin un trabajo y además en silla de ruedas por una invalidez de las piernas y aun así, nos dio esa oportunidad de escoger...

Caso 4

...empezó a salir la sensibilización del famoso Teletón, como que ahí fue donde empecé a ver qué es lo que está pasando con estos niños... iba en la

Prepa más o menos cuando vi a un niño con Síndrome de Down y a ese niño lo andaban escondiendo, casi no lo sacaban, entonces yo decía “pero ¿por qué?, y de ahí empecé a ver “pero ¿por qué, por qué lo esconden?”... dije “pues vamos a ver en qué yo les puedo ayudar...”

Caso 5

...mi hermana entonces pierde la vista y caía constantemente en depresiones y todo y yo decía “pues ¿qué le digo?, ¿qué le hago? ¿cómo le ayudo?...”

Caso 6

...después de once años viene ya la discapacidad a los veintinueve años, ya no puedo estudiar, ya no puedo trabajar y entonces decido meterme a la universidad... decidí ya a meterme de lleno a Educación Especial, sí pero ya después de once años sin estudiar y ya con la discapacidad.

Pese a que este encuentro con la discapacidad pareciera vulnera el mundo familiar del que provienen, en realidad esto constituye también un proceso de aprendizajes y de búsqueda de nuevos esquemas de conocimiento que les permitieran conocer este mundo. Lo que nos deja entrever que estudian para educadores especiales porque este evento de la familia les marca para toda su vida.

3.1.2 Las primeras experiencias sobre la escuela y las imágenes construidas sobre la profesión docente.

En el capítulo teórico Berger y Luckmann (2001) nos plantean que la identidad está hecha de diferentes capas de significado, esto quiere decir que los individuos en la medida en que transitamos por muchos universos de sentido vamos internalizando e incorporando a nuestra experiencias esquemas tipificadores con los que vamos dando cuenta de nuestra realidad.

Después de la familia uno de estos universos es el de la instrucción formal en este mundo las personas desde etapas muy tempranas –como es el caso de estos educadores- nos ponemos en contacto con otros roles distintos a los padres. Dicho contacto también nos marca y se vuelve un referente en la construcción de nuestra biografía personal.

En los casos entrevistados encontramos diversas imágenes de la profesión docente. El caso 1 relata sus experiencias con el mundo de la escuela y de sus primeros maestros con cierta dosis de emoción, para esta profesora fue una experiencia significativa cuando tuvo contacto físico con su maestra de Preescolar, pues refiere que en todo momento les mostraba su cariño y afecto sentando a los niños en sus piernas para tocar el piano. Esta docente refiere que fue un enorme impacto el sentir la fuerza de las piernas de su maestra, de la que aprendió como hacer sentir importantes a los demás rasgo que destaca en sí misma como cualidad siendo educadora especial.

La maestra que tuve de Preescolar era una mujer tan cariñosa, te hacía sentir tan importante, lo tengo tan presente, que nos dejaba actividades y decía "solamente un niño, lo voy a sentar en mis piernas y tocare el piano".
Caso 1

El caso 2 muestra una serie de imágenes en torno a la profesión docente, por ejemplo, resalta un conjunto de cualidades como el saber escuchar, el acompañar a los alumnos en su proceso educativo. Ella muestra imágenes encontradas pues compara y tipifica para nombrarlas.

Los casos 3 y 5 nos parece que son más ilustrativos porque muestran de una manera más detallada imágenes muy controvertidas de los profesores y presentan ejemplo de profesores tipificados como agresivos, que discriminan.

En tercero me tocó un maestro muy agresivo, era joven me acuerdo pero, yo no sé si no le gustaba lo que hacía o no sé porque no era nada más a mí era por igual nos jalaba los cabellos. Caso 3

En tercero tuve una maestra como muy neurótica...casi siempre estaba, la recuerdo gritando, enojada... señalando a los chicos, era todavía el, de las maestras que los ponían en el rincón si se portaban mal... yo decía, pues, "ha de ser horrible ser maestra" caso 5

En el caso 6 suplen lo que no se tiene en la familia pues identifica en la figura docente cualidades que son propias del núcleo familiar.

Del Preescolar... me acuerdo de una maestra... Juanita... yo la sentía como de la familia, como una madre más, como una tía más Caso 6

Por un lado los docentes refieren sus propias expectativas en esa edad temprana y por otro lado aceptan la influencia de esa figura docente en su decisión posterior; un rasgo principal que impacta es **el sentido humano** que impulsa a luchar tanto por sí mismo como por otros con quienes interactúan en su contexto social; la relación que establece uno de los docentes con su primer maestro es de familiaridad recreando imágenes similares a las anheladas en el núcleo familiar.

En Primaria, hubo un excelente maestro que fue como un segundo padre...él me escuchaba, me entendía era muy humano, aparte de que sabía mucho, se metía más en lo humano y ahí sentía yo más el calor humano...gracias a ese maestro eh, fue el motivante yo creo que por el cual seguí estudiando para ser docente. Caso 6

En las narraciones que hacen los docentes sobre los niveles educativos posteriores también se identifican otras imágenes y tipificaciones sobre la profesión docente por ejemplo, aparece en sus testimonios *la imagen del maestro neurótico* que implica intransigencia, intolerancia...en esta parte los relatos nos dejan entrever que esta imagen es rechazada por los docentes entrevistados como un rasgo que es muy lejano a lo que implica ser educador especial.

Otra imagen es aquella a la que aluden un *sentido humanista* pues son maestros que ayudan y que se interesaban por sus alumnos, cuando los docentes entrevistados se refieren a estos maestros nos permiten apreciar que se ven reflejados en su espejo y eso les permite identificar que tienen una misión como educadores especiales otras tipificaciones son las imágenes de *generosidad y cariño* propio del *mundo afectivo familiar* lo que permite vislumbrar como afloran los estratos de experiencia y se crean vínculos con los lazos afectivos vividos en el universo familiar durante la primera infancia que los docentes entrevistados identifican en sus profesores a pesar de estar en otra faceta educativa de nivel medio.

Otra tipificación no menos importante es la *Imagen del maestro exigente pero que si enseña* en contraposición a la *Imagen del maestro que improvisa* ambas son tipificaciones que tienen la intención de objetivar el desempeño docente, de visualizar posibles comportamientos en los educadores especiales que enfatizan sobre todo la forma de ser personal para abordar el trabajo y los roles que se

asumen en el universo laboral. Por una parte se identifica en el relato la definición de la propia persona es decir se puede entrever que el ser exigente y tener dominio de la función docente es lo que caracteriza de manera personal a una educadora especial que a su vez desecha el desorden y la poca organización como característica propia pues como señalan Berger y Luckmann (2001) al no dejar de socializar vamos asumiendo pautas de comportamiento que damos a conocer a través de las narraciones.

3.2 Por qué eligen la profesión de educadores especiales

Las personas desde que nacemos hasta que morimos socializamos en distintos ámbitos de la vida social, en estos ámbitos nos ponemos en contacto con roles, normas y pautas de comportamiento que van fijando nuestra identidad. Uno de los universos –aparte de la familia- que mayor significado tiene para los individuos es el mundo de la profesión y del trabajo. Son diversas las circunstancias que nos llevan a decidir estudiar una determinada profesión, al mismo tiempo en que son diversas las causas o factores que los sujetos sociales argumentan respecto de los motivos que los orillan a elegir una profesión y no otra.

En los relatos podemos identificar causalidades diversas y en tal sentido podemos entrever las razones explicativas que los actores sociales aportan al momento de mostrar indicios de su identidad profesional. El mito más recurrente es que siempre elegimos estudiar algo porque nacimos con una vocación, sin embargo este mito se desdibuja cuando damos cuenta de nuestra identidad a partir del relato de estas experiencias.

En las narraciones de los entrevistados podemos identificar toda una gama de **motivos** por los cuales eligieron ser educadores especiales y que están ligados a sus circunstancias históricas sociales. Cada biografía encarna trayectos y experiencias diversas y en el caso de los maestros entrevistados encontramos momentos y sucesos de su experiencia que determinan, de algún modo, el por qué y cómo es que **argumentan** que llegan a estudiar la profesión de educador especial.

Cada trayectoria es única y en estas encontramos elementos que nos permiten concluir que no existen razones estándar por las que los actores entrevistados deciden estudiar esta profesión, por el contrario, encontramos una diversidad de razones que se alejan de lo convencionalmente esperado acerca de la profesión ya que los individuos en una trayectoria profesional no exactamente deciden o eligen una profesión en función de criterios científicos, sino por el contrario podemos identificar que en la elección de la profesión encontramos diversas causas.

Uno de los hallazgos que reflejamos al respecto de este tema tiene que ver con los seis casos pues ninguno elige ser educador especial como primera opción ya que éstos tenían en mente estudiar otras profesiones, solo que circunstancias diversas les orillan a elegir una profesión de la que –en algunos casos- no tenían la más remota idea de lo que se trataba.

... ni idea tenía de que existía Educación Especial ¿no?, no tenía claro que iba a ser maestra, iba a ser asesora de un CRIE, ni idea tenía de qué era ya, ya eso que tenía eso dentro que me decía, que es parte de mi misión también en la vida, el poder dar eso que tengo es sacar, es compartir... lo que a mí me corresponde que es el poder llevar, orientar, estar en ese contacto con la gente Caso 2

yo quería estudiar algo que relacionado a la medicina o si no un poquito a la psicología, cuando vi el plan, todo el tronco común de lo que es Educación Especial había muchas áreas que se relacionaban con la medicina como la Anatomía, la Fisiología, la Patología, todo lo que tenía que ver con el ojo, el oído, en fin las neuronas, entonces sí me llamó mucho la atención y dije "creo que no estoy tan mal" y por eso es que me decidí meterme de lleno a Educación Especial, sí pero ya después de once años sin estudiar y ya con la discapacidad Caso 6

Un segundo hallazgo se refiere a la constante de la discapacidad. Muchos de ellos como los casos 1, 2 y 5 argumentan que se inclinan por ser educadores especiales en función de que en su núcleo familiar o incluso en su propia persona (caso 6) existe la discapacidad, esta atribución es un motivo que los lleva a buscar la forma de ayudar a otros de dar respuesta a esta circunstancia que de cierta forma vulnera su núcleo familiar y personal.

Juro que en el momento en que me ofrecieron hacer examen para ingresar a Educación Especial lo que pensé fue, pues a la que tengo que ayudar con esto es a mi hermana... me aceptaron y yo acepté también... Caso 1

en mi familia ... había algo más importante que era, que tenía a una madre que también fue mi maestra en la vida, y, no sé cómo le hizo para que los hijos pudiéramos estudiar ¿no? madre soltera, con siete hijos, sin un trabajo y además en silla de ruedas por una invalidez de las piernas y aun así, nos dio esa oportunidad de escoger, y me dijo “no sé cómo le voy a hacer pero tú escoge qué es lo que quieres estudiar” para entonces yo decía “Psicología” Caso 2

Le tenía cierta Resistencia al área de Educación Especial a pesar de que tengo una hermana con discapacidad visual pero yo decía es que no es lo mismo ¿no? este ser docente a convivir ¿no? Caso 5

(...) casi fue el cincuenta por ciento que mi discapacidad me haya hecho elegir esta carrera Caso 6

A diferencia de los anteriores, el caso 4 tiene un acercamiento con la discapacidad a través de los medios de comunicación pero es ahí cuando decide estudiar para ser educadora especial y ayudar de esta forma a la población con discapacidad. De esta forma esta docente se acredita afirmando su inclinación por la profesión:

(...) escogí Educación Especial dije “esta es una población muy vulnerable” entonces dije y yo en qué puedo apoyar, si yo puedo apoyar en algo para esta población” (...) yo en ese entonces no veía que hubiera tanta gente que apoyara esta población entonces dije, no, pues me gustaría, me gustaría ver en qué puedo apoyar para esta población y fue cuando escogía la Licenciatura de Educación Especial Caso 4

Un tercer hallazgo en torno a por qué eligen esta profesión se refiere a que esta decisión se asocia con cuestiones de índole personal y psico-afectiva porque uno de los casos encuentra en esta profesión la puerta para resolver problemas de carácter personal y psicológico.

Después de terminar la Preparatoria y como suele suceder con muchos jóvenes que estamos desorientados no sabía hacia donde iba a ir, yo quería solamente una carrera con la que pudiera desarrollar la parte emocional y la parte psicológica del ser humano y era más por una necesidad personal que profesional, busqué una carrera que tuviera Psicología y la que encontré fue Educación Especial Caso 2

Un hallazgo más tiene que ver con el aspecto laboral, pues son circunstancias que en algunos de los casos el contar con experiencia profesional en diversos submundos laborales los orillan a introducirse en la profesión de educadores especiales.

Respecto a este último hallazgo el caso uno refleja una historia de vida como la de muchos otros docentes. Antes de estudiar la profesión de educación especial estudia para maestra normalista. La inserción en esta profesión no fue fácil y para ello tuvo que sortear una serie de obstáculos que le impedían ser parte de una tribu profesional que para su ingreso, le imponía una serie de requisitos como, pasar el examen de admisión. El reprobar el examen de admisión a la escuela normal se constituye en un verdadero problema para las expectativas que se había planteado; sin embargo, la flexibilidad de la escuela para admitirla –gracias al apoyo de un familiar- en calidad de oyente le abrió las puertas para, más adelante, convertirse en un miembro más de esta profesión.

Después de estudiar para maestra se incorpora al mundo del magisterio, sin embargo, problemas de índole político y laboral la colocan en una circunstancia problemática que la obliga a buscar ayuda para cambiar de escenario laboral. Este cambio es definitorio en su vida y de nueva cuenta se enfrenta a tomar decisiones respecto de su perfil profesional.

Gracias a la ayuda de un profesor es ubicada en el campo profesional de la educación, sin embargo, no tiene el perfil adecuado, circunstancia, por la cual tiene que estudiar para educadora especial y alcanzar los requisitos que esta tribu profesional le demanda. Esto quiere decir que son las circunstancias laborales las que intervienen en la decisión de estudiar esta profesión. No decide por vocación, sino por una conveniencia profesional en términos de seguir teniendo un lugar en el magisterio

Empecé a trabajar en Cieneguilla que era una comunidad muy retirada...los maestros de esa región, les llamaban allá disidentes, en Hidalgo, entonces eran todo un grupo de maestros que estaba en contra del sindicato.... recuerdo muy bien que cuando otra compañerita y yo (...) ahí volvemos a ser compañeras... nos dijeron no, ustedes vienen de la normal Valle del Mezquital, ustedes no van a entrar aquí

...Antes de que nos corrieran yo fui a ver a un maestro de la normal que por cierto es Tlaxcalteca y él me dijo “no te preocupes” dice “a menos que no aceptes lo que te voy a proponer, te vas allá o a otro lado”... me dice “te tienes que presentar tal día” y me dio una tarjetita y “con este maestro”, entonces llegué con ese maestro y me dice “Maestra, ¿sí sabe que usted puede venirse a un proyecto que se llama Grupos Integrados, que es de Educación Especial?, pero le tenemos que hacer un examen”, dije sí, sí hágame el examen Caso 1

Otro ejemplo lo tenemos en el caso 3 pues se trata de una docente que se desenvuelve laboralmente en el ámbito de la Educación Especial pero de origen tiene la profesión de Trabajo Social. Esta docente relata que enfrentó dificultades para apropiarse del rol propio de la profesión, pues lo que ésta le ofrecía era muy distinto a lo que ella esperaba al grado de querer desertar sin embargo comienza a objetivar el rol de Trabajadora social con las aportaciones de compañeros mas experimentados en el campo.

Más tarde cumple su sueño de ser docente por dos años en una escuela de educación media superior pero relata que enfrentó ciertas problemáticas de índole social con esta tribu profesional éstas circunstancias la llevan a buscar otras opciones laborales y gracias a la ayuda de un conocido ingresa al subsistema de Educación Especial desarrollándose de esta forma en dos submundos profesionales.

(...) tenía yo como medio año de haber entrado a trabajar al COBAT cuando entré aquí a trabajar a Educación Especial. Yo tenía un vecino que estaba en el Sindicato, una vez lo abordé y le dije “oye y ¿cómo le puedo hacer para entrar a trabajar en la SEP” y me dijo “pues hay que hacer todo un procedimiento” me dijo, “ve y ya, pues lleva tus papeles, los que tengas y las pues plazas que llegan se van repartiendo de acuerdo al número de solicitantes que tengamos”

así iba yo, consecutivamente hasta que un día ya, estando varios nos dijo “hay plazas para Trabajo Social pero es para Educación Especial” le dije “pues no importa o sea eso es bueno” me dijo “bueno” y ya nos dio porque éramos varios y fue como entré a trabajar acá, fue como entré y este, pues aquí inicié así en Trabajo Social ¿no? entonces pues en las mañanas me iba a dar clases y ya en las tardes me pasaba a mi trabajo de acá de Educación Especial.

Un último hallazgo tiene que ver con las circunstancias familiares, es decir, la presencia de la familia como influencia principal para decidirse por la docencia es característico de 2 casos (4 y 5), pues el hecho primeramente de provenir de familias donde sus miembros pertenecen a la docencia pesa como una herencia que por costumbre se tiene que transmitir de generación en generación y por otro lado el enfrentar la ausencia de un padre para asumir el rol de docente son escenarios que en el caso de estas docentes entrevistadas las llevaron a introducirse en la docencia y específicamente en educación especial.

(...) mi papá ya se iba a jubilar, entonces, hablando con el sindicato nos dijeron que se podía cambiar la plaza, este, de primaria a Educación Especial, entonces, esa fue la oportunidad que le dieron... tenía que renunciar a unas horas de secundaria,...

(...) cuando mi papá se jubila...él fallece...al mes pues nos empezamos a mover, mi hermana y yo ...afortunadamente tuvimos el apoyo del Sindicato y a mí ahí fue cuando me dieron mi plaza en Educación Especial. Caso 4

El caso cinco muestra un relato que socava su propia decisión de ser docente pues ella se resistía ante las presiones familiares de pertenecer al magisterio, sin embargo es su misma necesidad económica y personal la que la lleva a ingresar a la docencia y convencerse a sí misma de cubrir las expectativas de esta tribu profesional.

Es así como podemos apreciar que la decisión de ser docente en estos casos ha sido bajo circunstancias azarosas, no hay una sola razón que permita decidir la elección de la profesión sino son varios los motivos, cada docente tiene diversas experiencias en momentos y espacios diferentes.

Un motivo importante que impulsa a estos docentes a elegir ser educadores especiales es la existencia de la discapacidad en su entorno familiar, aspecto que les impacta de tal forma que se convierte en un detonante en la elección de su profesión.

Otros aspectos que intervienen en este proceso de toma de decisión de la profesión son el interactuar con otros en diversos submundos laborales y enfrentar las exigencias de esas tribus profesionales para que finalmente los actores busquen cubrir los requisitos para pertenecer al gremio magisterial y acreditarse como educadores especiales.

3.3 La experiencia en las instituciones formadoras donde estudiaron

La realidad está hecha de significados que se van construyendo a lo largo de la experiencia, nos vamos dando cuenta de esos significados a través de los relatos de los docentes de educación especial que narran sus experiencias y nos dan a conocer su identidad.

Los docentes eligen su profesión por circunstancias azarosas, son cambiantes pero la teoría dice que las narraciones cobran sentido históricamente, culturalmente el contenido de las narraciones la forma de nombrar el mundo tiene que ver con el mundo que experimentan.

El hecho de ingresar a una institución formadora implica la apropiación de roles y de toda una cultura que puede expresarse a través del lenguaje, de prácticas y conductas, ante esto los docentes entrevistados dan cuenta en sus relatos de cómo vivieron esta experiencia socializante con la profesión.

De acuerdo con Berger y Luckmann (2001) la vida cotidiana nos es presentada como objetiva, vamos aprendiendo pautas de comportamiento y modos de accionar que ya están instituidas es por ello que cuando los sujetos ingresan a una institución se van apropiando del orden de las acciones, es decir de la manera de hacer las cosas.

Toda institución formadora tiene sus reglas y procedimientos para el ingreso de los sujetos en formación como toda tribu profesional determina prerequisites y también instituye comportamientos que la caracterizan como comunidad académica.

En el marco teórico Becher (2001) señala que las tribus académicas establecen sus normas de comportamiento, tienen su sistema de creencias y son rígidas con los miembros que pretenden pertenecer a sus comunidad, uno de las formas es evaluar la aptitud o no de sus miembros cual rito de iniciación, en este sentido cinco de los docentes entrevistados enfrentaron un proceso de selección examen de ingreso como requerimiento indispensable para integrarse como miembros de su institución formadora por otra parte una docente requirió del apoyo de un familiar para lograr su ingreso a esa comunidad académica dando a entender que socava de esta forma la normatividad institucional evitando un proceso largo en que tendría que enfrentar la incertidumbre de haber ido aceptada o no.

Le pedí a una de mis hermanas que trabajaba en la Universidad, que me ayudara a entrar aquí al Departamento de Educación Especial (...) entonces

dije "Educación Especial ¿qué es? No sé" pero le dije a mi hermana "ayúdame para que pueda entrar" este, le costó un poquito de trabajo pero consiguió mi ingreso a la universidad ... Caso 2

En los relatos de todos los docentes entrevistados podemos identificar una institución formadora de corte Universitario con un abanico de carreras pues de seis entrevistados 2 tienen otra profesión de base, una más cuenta con experiencia anterior en otra institución formadora de corte normalista en total cuatro de los docentes entrevistados fueron formados como educadores especiales.

La experiencia en una institución formadora es impactante para el actor que pretende pertenecer a esa comunidad académica, como muestra uno de los temas a revisar es precisamente el encuentro con la institución formal como otro espacio socializante en el que los docentes se apropian de habituaciones que conforman el rol docente podemos decir que en el caso de los docentes entrevistados solo uno transitó por dos instituciones formadoras de las que de una alude con orgullo como su alma mater pues en esa institución aprendió a ser docente al vivenciar por ejemplo como realizar concursos de oratoria, de poesía o bailables y se refiere a sus maestros como seres admirables aspecto que le permite acreditarse como docente.

Entonces fue un aprendizaje vivencial con ellos ¿no? Porque hacían concurso de oratoria, hacían concurso de poesía, de bailables, de artes manuales, o sea, fue como una familia, la normal, a pesar de que entrábamos y salíamos diario. Caso 1

Es visible como los estratos de experiencia están presentes en todo momento, la identidad no es estática por el contrario las experiencias vividas en una primera socialización están presentes en todo momento y surgen cuando existe una carga emotiva fuerte similar a la del núcleo familiar en este sentido las biografías de los docentes entrevistados están revestidas de capas de experiencia que les permiten elaborar tipificaciones similares a las de su primera experiencia escolar solo que desde el momento presente se refieren a una comunidad académica que tiene una fuerza ideológica que impacta al aprendiz de manera que se identifica con la institución formadora.

Parte de las imágenes que algunos de los entrevistados refirieron en sus relatos tienen que ver con cualidades personales de sus maestros como docentes comprometidos y compartidos por ejemplo una docente resalta y describe con mucho detalle su formación en la Normal pues gracias a sus maestros ella se apropió del ser docente y en sus tipificaciones lo denomina como “*acogimiento emotivo*” por la cercanía y acompañamiento de sus maestros en ese periodo de formación y que se caracterizó por el uso de significados simbólicos sobre la profesión docente. En este sentido el lenguaje aparece como la vía principal para generar la adhesión del docente a su institución formadora y de esta manera compartir significados.

(...) los maestros eran gente muy comprometida,...la mayoría eran maestros del meche que era un internado y por supuesto que su formación era otra, ellos sí se formaron con todas las carencias...entonces ellos sabían de las carencias como seres humanos que tenían económicas...nos las compartían... entonces todo ese acogimiento emotivo, pues claro que hace que seas una persona diferente.

(...) si a mí me dicen ¿cuál es tu base como persona? Yo la normal porque la normal fue un lugar donde te acogían emocionalmente muy bien. Caso 1

Un rasgo que impacta es el **sentido humano** del docente que acompaña y escucha como característica cultural del educador especial.

De acuerdo con la teoría el proceso de formación docente implica también internarse en territorios intelectuales que permiten crear categorías cognitivas que los docentes entrevistados relatan cómo cualidades profesionales de los maestros y que les permiten visualizarse en un escenario futuro como educadores especiales es decir recrean imágenes que tipifican como maestros competentes, experimentados, importantes; en estas tipificaciones otros rasgos que impactan son la **exigencia y el dominio de la disciplina** como significantes que legitiman las prácticas que se dan al interior de la institución.

Ahí había maestros buenos...competentes (...) había maestros que ya habían dado clases en Derecho, ya eran maestros grandes, entonces pues sabían a lo que iban. Caso 3

(...) la que sí me acuerdo es la de Matemáticas ella si nos hizo prácticas de Matemáticas... me acuerdo mucho de una maestra que nos dio

Discapacidad Auditiva, nos dio los métodos para trabajar con Discapacidad Auditiva y ella sí nos preguntaba mucho, “a ver, si tuvieran un niño así este, con tal y tales características que harían” Caso 4

(...) a mí los maestros me veían igual que los demás a pesar de que era yo el único de todo el grupo que tenía la discapacidad y me veían igualito, hacía los trabajos igual, nada de en Braille, todo igual, nada, en tinta, en computadora letra Arial o fuente de tal, todo lo tenía que hacer en las indicaciones como las daban para todos, eso a mí me agradó Caso 6

Las instituciones controlan el comportamiento humano a través de diversos mecanismos de control por medio de la transmisión de un conocimiento colectivo, un cúmulo de conocimientos que se materializan a través del currículum.

El encuentro de los docentes con el currículum en la institución formadora les permite conocer las características y estructuras de los campos de conocimiento con los que estas comunidades están profesionalmente comprometidas.

Algunos de los docentes entrevistados aportan un discurso crítico pues en sus relatos descalifican al currículum de su institución formadora pues este tiene una textura densa que no les permite desarrollar una comprensión del estilo cognitivo que les permita apropiarse del rol docente por ejemplo el caso 2 relata que el currículum que la Universidad ofrecía era insuficiente pues solo les daban una “embarradita” de todo un poco y no entraban de lleno a lo que era la discapacidad en cambio el caso 4 describe el currículum de la Universidad como flexible pues a ella le tocó una modalidad en que podía escoger las materias y horarios en que las cursaría e incluso adelantar materias en verano.

Me parecía muy desfasado el currículum de la universidad cuando estudiaba en verano, porque tendrías que ser muy autodidacta... no me parece que haya sido de mucha calidad académica. Caso 11

Al principio se me hacía pesado pues porque era mucha teoría y a mí la teoría no me gustaba ... inclusive hubo un tiempo en que dejé de venir como tres días yo creo, yo decía “yo ya no” de que decía “no, pero eso ¿qué? Que me hablan del marxismo y de no sé qué tanto”...y decía “esto no, está muy pesado. Caso 3

El caso seis describe a su institución formadora como un lugar de conocimiento pues le permitió desarrollar la identidad con la profesión a partir del discurso científico que esta le proporcionó.

Hubo muchas cosas que de verdad sí eran novedosas, eran nuevas, porque ni siquiera me imaginaba que existieran muchas cosas en lo que es

la Pedagogía, en lo que es este, la Psicología, como la esquizofrenia y todas esas cosas eran novedad para mí (...) y ahora relacionarlo obviamente con la didáctica y la pedagogía ¿cómo? entonces poco a poco me fue cayendo el veinte de qué era Educación Especial. Caso 6

En la teoría Becher (2001) dice que las instituciones permiten no solo la convivencia, sino la regulación de las acciones humanas, tienen un control sobre el individuo a través de normas culturales, en este sentido la experiencia que tuvieron los entrevistados con su institución formadora se extendió en otros espacios socializantes como fueron las prácticas profesionales en las que tuvieron muchas vivencias que les permitió objetivarse como docentes.

El caso uno ilustra de forma amplia ese encuentro con el quehacer docente y las dificultades que tuvo que enfrentar para tener esta experiencia pues tuvo que traspasar los límites de su institución formadora para explorar un nuevo territorio profesional.

(...) en mi primer año ya hacíamos observaciones...yo fui a observar a una maestra...Lety se llama, era maestra del primer año en una escuela muy cercana donde yo vivía, ahí en Progreso de Obregón..., y era una maestra que le enseñaba a los niños cantando, les cantaba para callarlos, les cantaba, para darles clases de lectura, les cantaba.

(...) en la normal hicimos prácticas por periodos largos, yo recuerdo que eran periodos de dos semanas y a lugares lejanos eh? ...tenías que caminar...pues nos mandaban hasta allá, a donde no había luz ni agua... “a ver, esos van a ser ustedes, los futuros maestros” Caso 1

Al resto de los entrevistados, el experimentar prácticas profesionales les permitió apropiarse de la cultura docente, donde la base teórica y científica se difumina en interacciones que la tribu profesional tiene y mediante estas es como se genera la identidad del educador especial, hasta este punto los docentes entrevistados hacen una recopilación de la experiencia a lo largo de su trayecto profesional situándose en diversos puntos del escenario, dentro de la institución con sus maestros y compañeros y fuera de ella con otros docentes que ya tienen más experiencia y que asumen el rol de tutores en este proceso de formación de los educadores especiales.

De esta forma el sentido histórico de las narraciones de los docentes entrevistados nos permite identificar muchos elementos que influyeron en su formación dentro

de su tribu profesional y la experiencia que en otros espacios socializantes genera y fortalece su identidad docente.

3.4 Inserción al mercado laboral y trayectoria socio profesional

En el marco teórico Berger y Luckmann (2001) señalan que la identidad no es un proceso acabado, no es perfecto, nunca se termina de formar por lo tanto es perfectible pues la socialización no acaba, siempre estamos expuestos a desenvolvemos en diferentes espacios socializantes.

De acuerdo con estos autores, todas las identificaciones se realizan dentro de espacios que envuelven un mundo social, las instituciones son objetivaciones como producto y construcción humana, de ahí que los docentes entrevistados a través de sus narraciones nos dan a conocer sus experiencias en diferentes submundos socializantes entre los que se encuentra el submundo laboral mismo que está revestido de una cultura de la profesión docente donde los procesos de selección y reclutamiento son tanto formales como no formales, palpables en ritos de iniciación como antesala de los procesos de reclutamiento o asignación de la plaza en el ámbito magisterial e incluso ya en el submundo escolar, cuando hay que lograr una ubicación y apropiación de la cultura del colectivo a donde se es asignado.

Siguiendo este orden de ideas, en el caso de los docentes entrevistados encontramos que hay una diversidad de materiales de los que está revestida su identidad pues mientras para unos es un proceso complejo porque implica entrar en contacto con instituciones como son el sindicato, la parte oficial (SEP) y sus mecanismos de reclutamiento como procesos complejos o facilitadores (negociaciones, regateos o prerrogativas), en cambio, para algunos más es enfrentar un reto ante un examen de oposición para obtener la plaza como parte del control y regulamiento formal para el ingreso al magisterio.

(...) metí solicitudes a las dos secciones y a la parte oficial este, para tener una plaza; no tuve respuesta, ni de un sindicato ni del otro y fue empezar a dar vueltas y vueltas... entonces me casé y el tío de mi esposo estaba en un puesto directivo en SEP y fue el que me apoyó con la plaza. Caso 2

Estuve un año yendo al sindicato a buscar una plaza, a insistir, ir a insistir, iba pues tres o cuatro veces a la semana... y estuve así todo un año... cuando mi papá se jubila...él fallece.. ...afortunadamente tuvimos el apoyo del Sindicato y ahí fue cuando me dieron mi plaza. Caso 4

Mi hermana y un amigo son los que me impulsan “pues no pierdes nada mira, si tuvieras que pagar el examen pues todavía preocúpate pero pues no, no pasa nada ... entonces dije “sí” y ya es como entonces hago el examen y bueno pues sí, me gano la plaza. Caso 5

El caso seis por su parte vive circunstancias azarosas por las que obtiene su lugar en el magisterio pues relata que de manera inicial él estaba confiado en que por contar con un título y por tener una discapacidad visual evidente no iba a encontrar problemas para obtener una plaza docente, sin embargo su expectativa no se cumplió. No fue sino hasta que lo invitaron a participar dando una conferencia sobre *Tecnología adaptada para ciegos* ante autoridades educativas cuando tuvo una respuesta y deciden apoyarlo para que obtuviera su plaza docente en Educación Especial evitando de esta forma los mecanismos complejos de reclutamiento.

En el relato de los entrevistados se identifica un tono de satisfacción por haber obtenido una plaza docente después de enfrentar situaciones complicadas para ingresar al gremio magisterial y nos dejan entrever que se van posicionando en un nuevo escenario desde donde su identidad se reconstruye con otro sentido ya no simbólico sino laboral.

Becher (2001) menciona que el pertenecer a una tribu profesional implica desarrollar una identidad y compromiso personal en el sentido de hacer propia la cultura de esa comunidad y desarrollar otra mirada de la vida colocados en ese escenario académico y cultural.

Sin embargo, como parte del proceso de formación profesional de los docentes entrevistados existe un cúmulo de experiencias y vivencias que tuvieron que enfrentar en tiempos y espacios para afiliarse a la tribu profesional dentro del gremio magisterial.

En este orden de ideas, nuestros docentes entrevistados emplean narraciones con las que muestran sus diferentes experiencias de vida, ya que reflejan esos ritos de

iniciación a los que fueron sometidos como el ser ubicados en lugares aislados, enfrentar procedimientos como el uso de la tecnología teniendo discapacidad y apropiarse de un lenguaje propio de esa tribu son algunos ejemplos como para demostrar las múltiples realidades del sistema educativo.

Empecé a trabajar ahí y era una comunidad muy retirada (...) Yo estaba en Cieneguillita,... es adentro, más allá dentro de Ixmiquilpan, entonces, ahí sí no era con la desayunera, no había manera de llegar ahí. Caso 1

Me ubicaron en San Pablo del Monte como Terapeuta de Comunicación en CAPEP y ahí fue donde inicia la carrera ya en el Magisterio...cuando llegué, yo creo que es cuestión de actitud, ...no sabía ni dónde quedaba San Pablo del Monte...llego a San Pablo del Monte y, y empieza el ajeteo de los autobuses. Caso 2

Cuando entré en Educación Especial me tocaron comunidades lejanas. Caso 3

Al principio sí me costó mucho...ya cuando me presenté ya me explicaron que era el CRIE, de qué se trataba y para eso me dieron la orden para entrar en el área de Discapacidad Motriz (...) como que no había organización ahí ya fueron muchas, muchas cuestiones que no me sentía a gusto y aparte el transporte, lo lejos y eso, teníamos que tomar los amarillos. Caso 4

(...) mi sorpresa fue que tenía que hacer mis trabajos igual que los demás (...) las exigencias son así, ir a la vanguardia igual que los demás y no importa si tenga o no tenga discapacidad, desafortunadamente yo la tengo, yo me tengo que adaptar a ellos y no ellos a mí, sí. Caso 6

Las formas de organización de la vida profesional de los grupos particulares de académicos están íntimamente relacionadas con las tareas intelectuales que desempeñan, al respecto Becher (2001) infiere que el actuar de una persona no ofrece referencias que permitan establecer formas de actuar de determinados grupos sociales, sin embargo si observamos que son varios los individuos que actúan de la misma forma se pueden establecer patrones de comportamiento de ese grupo social, la ideología que predomina en el mismo y el camino hacia donde se dirigen. De los docentes entrevistados, los casos 3 y 6 son ilustrativos de cómo estas docentes se fueron introduciendo en el submundo laboral apropiándose de comportamientos y formas de expresión propias de la cultura magisterial.

Me dediqué a dar clases a los COBAT's... trabajaba en Orientación Vocacional... sí era pesado porque era de las siete de la mañana a veces hasta la una de la tarde y sí pagaban bien (...) me era difícil porque pues yo no había dado clases, era mi primera experiencia en dar clases ¿no? y

entonces ahí fue donde aprendí a pararme frente a un grupo, estar con los chicos, estar en reuniones con los maestros...Caso 3

(...) cuando llego pues afortunadamente son compañeros casi todos nuevos, me encanta trabajar en esa zona donde estuve primero, que fue Atltzayanca en una USAER con funciones de Maestra en Comunicación (...)yo también me metía a la cuestión estimuladora con los niños con problemas de lenguaje que es lo que yo sabía que se hacía, ¿no?... de alguna forma también lo trabajaba dentro de terapia de juego con los niños y pues tenía que ocupar precisamente el lenguaje ¿no? entonces yo ocupaba mucho material concreto y como tres, cuatro niños, se despidieron del área y pues los papás quedaron muy contentos. Caso 5

El sentimiento y el grado de pertenencia de un individuo, respecto de su tribu académica tienen diferentes maneras de manifestarse, que van desde el lenguaje que se utiliza hasta en las formas en que se asume la defensa de las posturas ideológicas del grupo en los encuentros con otros y las relaciones que se pueden construir con algunas disciplinas. En este sentido, los relatos de los docentes entrevistados no se libran de tintes controversiales cuando se refieren a la forma en que fueron recibidos en su tribu profesional y los rituales como el trabajar en equipo por una misma causa, el ser rechazados por no tener la preparación adecuada o incluso el tener que adoptar roles de los que no se tiene ni idea de cómo deben conducirse son algunas de las circunstancias que vivieron como experiencias moldeadoras de su identidad docente.

*...De las maestras de primer año,...era de quien realmente aprendía...
Caso 1*

Aprendí mucho con mis compañeras ahí en CAPEP nos movimos para poder tener el edificio, hicimos hasta marchas...Lo que aprendí con mis compañeras fue el trabajo en equipo, el saber que yo sola no podía. Caso 2

Cuando yo entré o sea, veía yo que los maestros como que tenían rechazo...por ejemplo les quería hacer la plática "y ¿cómo está ese niño? Y Que mira y que..." y así muy cortantes; ya después el Director me explicó por qué y me dijo "es que la Trabajadora Social que estaba antes casi no iba" dice "entonces, tienen esa imagen de Trabajo Social" Caso 3

Igual me decían, "es que tú eres asesora" y dije "pero ¿cómo asesora?" sí me costó mucho porque dije "yo no tengo experiencia" entonces, sí, si me costó mucho. Caso 4

Una vez dentro del gremio magisterial y que se asume como propio el rol de educador especial, se experimenta el vivir en diversos submundos de una misma

disciplina, con esto nos referimos a la movilidad laboral que si bien los docentes entrevistados por diversos motivos deciden transitar de un espacio a otro no pueden evitar el socializar y adoptar otros roles de una misma especialidad como educadores especiales. Los relatos de estos docentes están conformados a su vez por varios relatos de cada una de sus experiencias, asumiendo una postura crítica y de esta forma posicionarse ante los demás creando una identidad docente como señala Gergen (1996) y de esta forma dan sentido a su vida.

Cinco de seis entrevistados han tenido como mínimo un cambio de adscripción dentro del gremio de educación especial y de esta forma se posicionan en un universo con diferentes papeles o roles ya sea como docentes frente a grupo, como directores, asesores o como parte de un equipo interdisciplinario y en cada uno su identidad se fue recubriendo de diferentes experiencias.

En este aspecto de la movilidad laboral intervienen otras instituciones como el sindicato o incluso programas de estímulos como carrera magisterial, es decir los docentes a la vez que se desenvuelven en submundos laborales se van entrecruzando con estas otras figuras institucionales que le dan otro significado a su labor docente.

Las narraciones de los docentes son relatos que socavan pues por ejemplo mientras una docente ingresa por examen de oposición que es promovido por el sindicato ella afirma que no mantiene una buena relación con esta institución pues no ha cubierto su expectativa respecto a su cambio de adscripción. El vínculo sindicalista generalmente está ligado a procesos fraudulentos o favoritismos y bajo esta perspectiva se identifica en los relatos también cierta resistencia a identificarse con la figura sindical como la defensora de los trabajadores, por el contrario lo identifican como el promotor de marchas, de inconformidades e incluso como el proveedor de ciertas prestaciones económicas de las que se obtienen beneficios por derecho mas no por lealtad.

El clientelismo es otro atributo que los docentes le atribuyen al sindicato, pues de acuerdo a su experiencia solo algunas personas pueden recibir los beneficios o ser favorecidos.

El caso 1 ilustra uno de los beneficios de relacionarse con el sindicato, pues señala que cubrió su expectativa pero también resalta el esfuerzo que ella aportó para ese logro, en el discurso de esta docente se visualiza un papel protagónico de tipo novelesco cuyo final es feliz o acorde a las expectativas del actor.

...tenía la necesidad personal de cambiarme de estado...yo llegué a Tlaxcala y en Hidalgo ya era Directora (...) A Tlaxcala llegué con función de Maestra de Apoyo...En USAER estuve ese año, al otro año me cambiaron al USAER 4 y al USAER 35, en uno era primaria y en otro era secundaria, tenía dos claves...cuando yo me cambié de estado, me cambié con una clave pero yo si le llevé al sindicato y dije "a ver, yo tengo la clave directiva y tengo doce horas y he hecho todo esto" y les dejé mi currículum y les dije yo ya hice lo que tenía que hacer en todos estos años de docente ahora ustedes díganme como parte sindical ¿qué van a hacer? ¿Cómo me van a enviar a otro estado y en qué condiciones? Eso fue con el sindicato nacional en México ...Y pues muy padre porque lo que hicieron fue mandarme con una clave y después darme otra entonces dije ¡ah! Bueno, pues hicieron algo ¿no? O sea, no es que a veces el sindicato no quiera hacer cosas por nosotros también nosotros no pedimos que hagan por nosotros. Caso 1

Otro aspecto que los docentes aluden en sus relatos es acerca del salario, existen discrepancias de opinión de acuerdo a las experiencias que cada uno ha experimentado, 2 docentes de 6 afirman que su salario no es bueno. En el discurso de una docente se aprecia un sentido crítico pues desde su perspectiva los docentes merecen más de lo que se piensa, su discurso socava lo aprendido en la normal pues ahí le enseñaron que el maestro es una persona humilde.

Este relato nos remite a la relación dialéctica entre la sociedad y los sujetos de acuerdo con Berger y Luckmann (2001) pues si bien la sociedad a través de las relaciones e interacciones produce al sujeto éste con el paso del tiempo también revierte este proceso produciendo a la sociedad. De ahí que la forma de ver el beneficio o no de una remuneración depende en mucho de la experiencia de cada docente entrevistado, sin embargo no es lo único ya que al pertenecer a una institución implica asumir tipificaciones oficiales a través de claves en la matrícula docente este es un aspecto normativo y administrativo que también regula la percepción económica de los docentes como podemos apreciar a continuación en el siguiente testimonio.

Trabajo Social es una clave administrativa (...) la diferencia entre la clave docente y la clave administrativa en primera es el sueldo que es mucho más bajo que una clave docente. Caso 3

El factor económico también es una capa como sustrato de la identidad de los docentes y les permite valorar su profesión, los docentes entrevistados incluso hacen una comparación con otros sectores laborales y se visualiza un tono de agradecimiento y de satisfacción.

Finalmente, para los seis docentes entrevistados un aspecto relevante que realiza su identidad docente es la preparación profesional o profesionalización, en los relatos identificamos matices de lucha por ser mejores docentes, en otros se identifica un tono exigente que reta a la institución a buscar formas de capacitar a los docentes, es decir como obligación institucional, en cambio otros resaltan la importancia de la profesionalización desde su interés personal. En una de las docentes se identifica su inconformidad sobre el proceso que institucionalmente se le dijo sobre su preparación y capacitación al llegar a su nuevo espacio en el gremio magisterial.

Cuando el maestro que era el que estaba, yo le dije “¿sabe qué? Este, pues yo para estar en CRIE no, siento que me falta experiencia” y me dice “ah no, no te preocupes va a haber capacitación para ustedes” ¡ah! Porque entramos una compañera y yo de nuevo ingreso y nos mandaron a Calpulalpan al CRIE de diferentes áreas, entonces, las dos preguntamos “no, no, no, va a haber capacitación” que no sé qué pero, pues no, no, no hubo, fue capacitación propia, nos mandaron con compañeros de otro CRIE, del CRIE de Xicohtzinco pero pues ellos estaban enfocados en otra cosa y no tanto en la Discapacidad. Caso 4

Es así como los relatos de los docentes nos permiten confirmar que el lenguaje es la vía por excelencia en la construcción de la identidad, tiene un sustento social, es decir los relatos son relacionales pues en la interacción con otros y al tener experiencias socializantes en diferentes submundos es como damos cuenta de quien somos. En el caso de los docentes entrevistados podemos identificar que tienen experiencias muy diferentes aunque hayan transitado por espacios socio profesionales similares en una misma comunidad magisterial.

La inserción al mercado laboral en cada uno fue muy particular pues tuvieron que vivir circunstancias en unos casos azarosas, en otras fueron procesos complejos ligadas a procedimientos sindicales.

La forma de apropiación de cada docente de la cultura de su comunidad profesional también está relacionada con sus situaciones personales desde que se

introdujeron en una nueva tribu profesional y tuvieron que familiarizarse con rituales y comportamientos e incluso formas de expresión propias de esa tribu. Estos aspectos fueron construyendo la identidad docente de los educadores especiales que ya inmersos en el gremio magisterial han resignificado su labor.

3.5 Competencias profesionales de los educadores especiales

En este apartado revisaremos cómo es el submundo laboral de los educadores especiales, qué los caracteriza y distingue de otras profesiones.

La cultura de las profesiones es entendida desde la construcción social como arenas de significado, es decir, están constituidas por un entramado de comunicaciones, de significaciones. De acuerdo con la teoría, Becher (2001) las profesiones tienen una cultura que las distingue unas de otras pues tienen costumbres, prácticas, creencias, principios morales así como otras formas lingüísticas, simbólicas y significados compartidos y siguiendo estas ideas podemos decir que en la docencia hay un estilo para enseñar, para planear, incluso para interactuar con compañeros, con padres y alumnos de acuerdo a la profesión que se trate y que la hace única. En este sentido es el lenguaje el que nos permite identificar las características de la profesión en voz de sus actores y de cómo estos han ido desarrollando ese sentido de pertenencia e identidad.

Los relatos de los docentes entrevistados ponen en evidencia qué es lo que los caracteriza como educadores especiales, también detallan aspectos de los campos de conocimiento con que se relacionan, las formas en cómo fueron iniciados y qué compromiso sienten con su profesión.

Las formas de organización de la vida profesional de los grupos particulares de académicos están íntimamente relacionadas con las tareas intelectuales que desempeñan, en este sentido ellos caracterizan a su profesión con determinado estilo o énfasis, sin embargo es muy importante tener en cuenta que concepción tienen de su profesión, por ello como primer acercamiento los docentes entrevistados dan cuenta de lo que significa para ellos la profesión docente.

En los relatos de los docentes entrevistados se identifica un gran compromiso con la tarea docente, ellos le dan prioridad a la parte humanista de la profesión, que ligada a la vocación genera el compromiso sobre todo con sus alumnos.

En los testimonios siguientes se evidencia la identificación que tienen estos docentes con su profesión.

Para mí es fundamental la parte humana, la parte humana del docente que, en donde el alumno es el eje en donde hay ese interés por el alumno y por lo que le pasa, no solamente en las tareas que está realizando ahí, sino que te pasa a ti como persona, como niño, como joven y me acerco, y te hago sentir con mi presencia, con mi voz, con mi, contacto, te hago sentir que estoy aquí, que estoy cerca de ti... Caso 2

Me llamaba la atención ser docente, ser más humano, ser..., aparte de, de, de letras y números que eso en todas las escuelas, lo humano no fácil lo encontramos en un maestro y eso fue lo que a mí me movió. Caso 6

Otro aspecto que resaltan los docentes entrevistados es el gran compromiso que tienen tan solo por ser docentes, destacan la responsabilidad del trabajo sobre todo con los principales beneficiarios que son los alumnos.

En los relatos se identifica un sentido crítico que impulsa a estos docentes a distinguirse de otros sectores magisteriales.

A mí me parece que tenemos que pugnar porque el maestro no quiera cambiar a la escuela ni a los padres ni a la sociedad, sino que intente cambiar a los alumnos, o sea, si un alumno no puede con algo, nosotros tenemos la obligación de hacerle saber que si con eso no puede, con otra cosa sí puede...Caso 1

A veces creen que para estudiar para maestro es algo bien sencillo pero pues no, si en realidad es tu vocación y quieres apoyar, en realidad no nada más es de "¡ah! Pues vengo por mi sueldo" y ya, no, tienes que poner tiempo extra tuyo y demás, no, no nada más lo que te dicen que tienes que hacer, tienes que hacer cosas de más. Caso 4

El vivir cercano a la discapacidad para estos docentes también cambia la perspectiva de la profesión, pues se identifica en un caso un sentimiento de contradicción para poder desempeñarse en la docencia pues esta docente experimenta cierta incertidumbre cuando tiene la oportunidad de trabajar como educadora especial pues tiene una hermana con discapacidad visual y no podía

visualizarse dentro del magisterio en el rol docente sin embargo termina ingresando a esta tribu profesional.

(...) le tenía cierta Resistencia al área de Educación Especial a pesar de que tengo una hermana con discapacidad visual pero yo decía es que no es lo mismo ¿no? este ser docente a convivir ¿no? (...) si nos quitáramos esa idea de que la escuela es números, letras ¿no? o sea, por supuesto, tenemos que enseñarle que es la vida dentro de a lo mejor de cuatro paredes a un niño con alguna discapacidad y darle esas herramientas para que, si no las va a enfrentar de la misma forma, las va a ir superando poco a poco y va a encontrar ese acomodo ¿no? y creo que de repente sí siento que eso lo perdemos muy de vista pero sí en general a mí me encanta y descubrir eso ahora digo no pues creo que, yo fui la que me compré la idea de que era algo muy opuesto pero la educación tiene que ver con esta parte de ¿qué es la vida? ¿Para qué es? ¿Con qué se come? Y ¿cómo se hace no? Caso 5

Por otro lado, los docentes entrevistados laboran en una misma institución, por ello como organización escolar puede tener ciertas características individuales de sus miembros como características a nivel institución.

Como una primera parte, las características que se identifican a nivel individual y que impactan en sí a la organización escolar se describen a continuación.

Los docentes entrevistados resaltan una cualidad que consideran propia de su profesión, esa cualidad de acuerdo con sus relatos caracteriza el estilo o incluso le da énfasis a su labor, y se refieren a la parte *humanista*. Cuatro de seis educadores especiales argumentan que el desarrollo humano es una característica primordial en su disciplina, incluso algunos de ellos lo abordan desde su propia experiencia describiendo de esta forma su identidad docente.

El caso seis es muy ilustrativo respecto del trabajo ante la discapacidad y más que eso ante un ser humano, pues resalta que el vivir con discapacidad visual le ha permitido habilitarse de herramientas para enseñar a otros a trabajar con la discapacidad. Por su parte el caso 2 a través de su relato se acredita pues describe sus propias competencias como el saber desarrollar empatía hacia el alumno e incluye atributos con los que se describe como una profesionalista comprometida y honesta.

Como podremos observar a continuación en estos testimonios el sentido valorativo de la profesión docente tiene un sustrato que de manera importante está ligado a

las experiencias de vida de estos docentes que, ahora colocados en otro punto del escenario pueden describir como parte de su identidad ya no tanto de forma individual sino como parte de un territorio disciplinar.

Yo soy mucho de la parte humana, del desarrollo personal para entender también al alumno de en qué momento está pasando a veces pretendemos tratar al niño de doce años como si fuera el de seis años ¿no?...Como educadora especial yo manejo muy bien el sentido de responsabilidad y de compromiso. Caso 2

(...) lo que a mí me ayudó... sí ya relaciono todo lo que aprendí de la Universidad porque ya me permite, aparte de la experiencia de conocer y de lo que vivo, lo que vivo con mi discapacidad...

El trabajo de los docentes de Educación Especial es todavía más humanista, lo decía alguien en la Universidad a veces al niño hay que bailar, hay que jugarle o hasta bailar de cabeza si es necesario hay que hacer todo lo que esté al alcance y lo que no esté al alcance, investigar, diseñar, no sé, ser creativo para que el niño aprenda, entonces hay que, en ese sentido hay que ser muy humanos, muy humanos, aparte de que sea nuestro alumno, sentirlo que es más que un alumno como si fuera un hijo de nosotros y meternos y meternos. Caso 6

De acuerdo con Becher (2001) otra característica común del terreno disciplinar tiene que ver con la forma en cómo se aborda el trabajo o ciertas tareas dentro del colectivo docente, cómo asumen responsabilidades los actores implicados e incluso como las delegan poniendo en juego sus competencias.

De los docentes entrevistados, el caso 3 describe en su relato un entramado de experiencias laborales en las que tipifica las competencias que considera haber desarrollado para desenvolverse en su tribu profesional.

Esta docente expone que ha desarrollado la competencia de *comunicación*, eso le ha permitido relacionarse mejor con sus compañeros de forma *colaborativa*, pues reconoce que en su actividad docente no es posible trabajar sola.

Otra tipificación que menciona esta docente es el ser *flexible* en la aceptación de los demás permitiendo incluir a otros en la actividad que desempeña.

Como podemos observar en el relato de esta docente dentro de su experiencia ella se acredita identificando como ha desarrollado competencias para trabajar con otros, en este sentido toma conciencia de su aquí y ahora que está sustentado en

su experiencia de vida porque su identidad así está conformada, por estratos de experiencia.

Por otra parte, en el caso 6 se identifica un relato heroico pues narra el salto que da al introducirse en el terreno de la educación especial, enfrentando temores sobre sus propios saberes cuando tenía que colocarse como actor educativo ante unos espectadores que siendo de la misma disciplina lo pondrían a prueba como parte del ritual de iniciación. Sin embargo este docente se siente orgulloso porque salió airoso de esa experiencia y esto le permitió acreditarse como educador especial.

(...) iba yo a dar el primer curso... van a venir maestros de Educación Especial obviamente, pero con experiencia de veinte, treinta años, eso me movió y digo si yo apenas llevo unos meses y pararme enfrente de ellos "y ahora ¿qué hago? Entonces ellos me van a empezar a comer"

Cuando se presenta el primer curso pues estaba yo todo nervioso y decía ¿qué me irán a preguntar? Porque eso fue lo peor que me pasó digo "me van a poner en evidencia enfrente de todos" pues yo nada más con unos meses y ellos hasta con treinta años o más, cuando me paro enfrente y empiezo a hablar y hablar, se me olvidó, se me empezó a olvidar, a olvidar que no tenía mucha experiencia, que no tenía muchos conocimientos, entonces cuál fue mi sorpresa que ya se estaba acabando el curso, lo estoy acabando de dar y empiezo a hacer preguntas y que me voy enterando que los maestros de discapacidad visual no sabían nada y eso fue lo que me ayudó y me di cuenta que no todos los maestros no por tener veinte o treinta años de servicio todo lo saben, entonces, eso fue un motivante cuando me hacían preguntas que yo suponía que ya las sabían que no tenían por qué hacérmelas, y me doy cuenta de que no dominan el área dije "bendito sea Dios, aquí estoy en el lugar exacto y en el momento exacto para poder apoyar esa gente". Caso 6

Un caso similar a éste, refleja en su relato un sentimiento de orgullo pues con las habilidades que ha desarrollado puede influir en otros.

(...) soy buena para dar talleres, para ser tallerista ... para juntar a las personas y convencerlas de que tenemos que hacer las cosas lo mejor que podamos, también, también para eso, creo que sí me ha servido lo que he aprendido a lo largo de todo este tiempo. Caso 1

En otros casos, la competencia al trabajar con otros se traduce en enfrentar tareas específicas como pararse y hablar frente a un grupo, hacer dinámicas y llevar el control de la información cuando su trabajo se enlaza a otras instituciones similares a la suya.

Otro aspecto que caracteriza a los docentes entrevistados como miembros de una comunidad profesional es su lenguaje y el cómo se han ido apropiando de ese vocabulario especializado, como ejemplos, en algunos testimonios encontramos tipificaciones que describen su labor educativa, algunas de ellas son: *adecuación curricular, valorar a los niños, necesidades educativas especiales, devolución de resultados, barrera...*entre otras.

De acuerdo con Becher (2001) otra característica que distingue a una disciplina de otra y por la que defiende su territorio es la fundamentación en sus acciones, qué es lo que la distingue en su forma de abordar las situaciones y el cómo establece relaciones entre sus miembros de forma peculiar.

Esto le permite a la disciplina hacer contacto con otros terrenos disciplinares sin invadir sus propiedades pues de hecho pueden complementarse.

Siguiendo este orden de ideas, los docentes entrevistados dan a conocer las características de su disciplina a nivel colectivo y organizacional, y son aspectos que comparten con la Educación Básica pero también hacen distinciones con procedimientos propios de su especialidad como son los documentos normativos que rigen su quehacer docente.

El hablar de estas características nos permite vislumbrar como está construida la identidad de los educadores especiales.

Otros dominios que deben de tener los docentes de educación especial pues es el conocimiento de la RIEB, saber de dónde voy a obtener la, este, los insumos y de cuáles de todos son los que van a beneficiar a mi alumno, poder aterrizar en esa adecuación curricular que tengo que hacer porque ya observé y sé que es lo que requiere el alumno. Caso 1

Planes y Programas debo conocer para poder saber en dónde voy a hacer las adecuaciones... no podemos estar haciendo nuestro programa aparte, entonces en la parte técnico operativa es planes y programas. Caso 2

El enfrentar tareas específicas de la disciplina es otro salto que los docentes realizan al moverse en su propio territorio, sin embargo son hábiles para resolver las problemáticas que esto implica y aunque reconocen que no cumplen con la normatividad de su tribu académica, terminan improvisando. El siguiente testimonio socava precisamente a lo establecido por la normatividad.

(...) estoy en el proceso ..me costó trabajo entenderlos fue como de, de al inicio, esta rigurosidad de que tienen que ser estos formatos, tenía que ser

esta forma de devolución, de devolver resultados y la verdad es que me costó trabajo porque no lo hice, yo proponía y eso pero no era con esa rigurosidad de formatos y un seguimiento que se establece dentro del trabajo de Educación Especial. Caso 5

En otro tenor, otro aspecto que permea la actividad docente es la Gestión Educativa que igual da cuenta de la identidad que estos docentes se han formado como Educadores Especiales.

Si bien es cierto que en la docencia como tribu académica está conformada por diferentes profesionistas que conviven y se hacen integrantes de un solo gremio y, a pesar de sus diferencias, como señala Becher (2001) se van amoldando a lo que su sector educativo les requiere durante su desempeño docente. A la hora de diferenciarse de otras tribus académicas, se recalcan aspectos que hacen que esta profesión sea reconocida ante la sociedad y ante otras profesiones ya sea por su buena o mala reputación.

Por lo menos dos de los seis entrevistados coinciden con una preocupación compartida que tiene que ver con el manejo de la información también de forma normativa y regulatoria de su quehacer docente.

La parte que tendríamos que mejorar y en especial, hablo por mí, es esa sistematización de lo que hacemos, o sea, a mí me cuesta demasiado trabajo registrar entonces yo lo he observado también con los compañeros. Caso 1

(...) siento que todavía carecemos mucho, de llevarlo del todo a la práctica. Caso 5

Otros docentes relatan con orgullo el cómo se relacionan con otros y en esa interacción cara a cara se acreditan porque desarrollan habilidades específicas para ciertas circunstancias laborales.

En otro orden de ideas, el rol del papel docente de acuerdo con Becher 1989 (2001) implica que los actores poseen un conocimiento específico, revestido de cierto lenguaje y comportamientos particulares.

En los relatos biográficos de los docentes entrevistados éstos internalizan muy bien el rol que están desempeñando, le dan un significado a su trabajo y también desarrollan un sentido crítico de lo que sucede dentro de su tribu académica.

En los siguientes testimonios podemos observar cómo dan cuenta los docentes de procesos de trabajo específicos desde su función.

En cuanto a los recursos de gestión que nosotros nos vayamos profesionalizando de alguna manera, este, vamos retomando los congresos, las conferencias, los talleres que hay.

(...) el CRIE es un Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa, pero de veras con pena lo digo de recursos son muy pocos, las computadoras viruleadas, el internet no hay, línea telefónica tampoco...esa parte de gestión que pudiera yo gestionarla pues son equipos caros. Caso 1

No podemos dejarle la responsabilidad a uno solo nada más, tenemos que quitarnos esa idea de que el único que gestiona es el Director porque desde el momento en que tú estás frente a alguien, frente a un alumno, frente a un grupo, frente a una escuela ya eres gestor y tienes que, en nuestro caso como Educadores Especiales, en mi caso como asesora tengo que hacer gestión también para conseguir algunos implementos de apoyo para los alumnos (...) eso es parte de la gestión no nos quedamos solamente en la parte técnico operativa sino también de gestión y de vinculación con otras instituciones, con la comunidad también. Caso 2

Finalmente, el intentar comprender la identidad docente de un cierto colectivo implica comprender el entramado de su cultura que Geertz (1992) define como una urdimbre donde se entretrejen significaciones y que solo cobra existencia desde el entendimiento y corazón de los sujetos que en ella participan.

Por eso es que, en voz de los docentes entrevistados podemos identificar su identidad docente y por qué no, sus ideales, preocupaciones y expectativas de su misma tribu académica.

(...) el trabajo colegiado tenemos que ser hábiles para ir mejorando esa comunicación y que sea asertiva, muchas de las situaciones por las cuales a veces no sabemos los de educación especial qué hacer con los alumnos es por esas islas que hacemos cada uno de nosotros en nuestro trabajo y digo del CRIE ...lo que tenemos que lograr es que siempre podamos trabajar en equipo porque es más funcional. Caso 1

Hasta este punto el rol está plenamente identificado en los docentes entrevistados por lo que adquiere fuerza y forma ante la sociedad en general y ante ellos mismos que van institucionalizando sus actos dentro de su tribu académica definiendo de esta forma su identidad docente como educadores especiales.

3.6 La valoración de ser educador especial

El mundo de la profesión y el trabajo es un universo revestido de diversos significados pues forma parte de lo que se considera una tribu profesional. Los actores sociales han aprendido las tipificaciones del mundo institucional y comunitario a través de la interacción con otros, de ahí que van dando significado a sus vidas y a esas relaciones que podemos conocer a través de sus relatos.

Los relatos construidos por los docentes cumplen una función social al dar a conocer sus valoraciones y percepciones como parte de una tribu profesional.

No cabe duda que ante cada acción docente haya un mérito que acredita con decoro o hay un demérito que desacredita, en este sentido lo que busca un docente con su labor finalmente es una buena reputación que por un lado resalta la fama de su tribu profesional pero que personalmente construye su identidad como parte de un gremio.

De acuerdo con Becher (2001) señala que puede haber variaciones de una profesión a otra, sin embargo, el esfuerzo personal es un medio para el logro profesional. Es decir, tiene más valor el esfuerzo que el mismo actor social le imprima a sus acciones sobre todo en el campo de la profesión donde se desenvuelva.

Siguiendo este orden de ideas, los docentes entrevistados muestran en sus relatos como se esfuerzan por salvaguardar el derecho que sienten de defender su identidad como educadores especiales. Para ello coinciden en sus narraciones al hacer un comparativo con otros docentes de otro nivel educativo.

Dentro de los hallazgos uno de los aspectos distintivos entre los educadores especiales y otras profesiones es el *conocimiento* que los distingue de otras tribus profesionales pues en el caso de una docente entrevistada lo describe como el elemento principal en su labor

Lo que lo diferencia de otra profesión, es que él sí sabe, que el de especial podrá decir no sé, pero ya pasó por una normal, una Licenciatura de Educación especial y sí sabe, el maestro sí sabe cuáles son las mínimas características de la discapacidad cualquiera que sea. Caso 1

Otro aspecto que mencionan los docentes distingue a su tribu profesional de otras es el objeto con el que trabajan que en sí es la *población con discapacidad*, el relato de una docente pone en evidencia que en esos encuentros cotidianos con otros actores sociales sus interacciones se revisten de un reconocimiento social y se observa el orgullo que sienten por ser educadores especiales.

En otro relato un docente tipifica como *humanista* al elemento o cualidad que delimita la frontera de esta tribu profesional y que otorga a sus miembros una calidad moral de la que carecen otras profesiones.

Otra tipificación que se identifica es la *especialización*, pues una docente afirma que es otra característica que imprime un sello en la identidad de los educadores especiales.

Por otra parte en la edición que hacen los docentes entrevistados de sus relatos se identifica una fuerza motivadora que impulsa a los docentes a reafirmarse como educadores especiales que se relaciona con la calidad de su trabajo y la necesidad que generan en otros, es decir, se vuelven indispensables y hasta pueden tener cualidades únicas en comparación con otras tribus profesionales.

En este sentido, sus cualidades se tornan mágicas incluso adquieren un status por encima de otras tribus profesionales.

Yo creo que sí está valorada Educación Especial porque si no estuviera valorado yo creo que ya nadie nos buscara ni nadie nos aceptara y sin embargo, bueno pues este, por ejemplo en las escuelas donde yo voy, o sea es aceptado el trabajo que yo realizo, piden opinión, nos buscan Caso 3

Yo digo que esta profesión sí está valorada, más por los papás que vienen con los niños, siento que sí, que por ellos sí, sí es importante traer a sus niños aquí para que le den les dé a ellos una orientación, porque se ven interesados, hacen lo que, las sugerencias que les dices eh, llevan a los, a sus niños a donde tengan que llevarlo, siento que por ellos sí Caso 4

(...) sí hay una diferencia importante (...) en Educación Especial tienen que tener las propias herramientas y si no las tiene pues las tiene que buscar, entonces esta parte me parece que de repente el maestro de regular no, no la desarrolla tanto... Caso 5

El ser docente de Educación Especial sí te da un status, cuando yo era maestra de Grupo Integrado, este lo juro que los maestros te decían "es que es la maga", yo decía "no, pero ¿por qué...?" "contigo aprenden a leer y con nosotros no" entonces yo sí era importante en esa escuela. Caso 1

Una docente relata que hay una satisfacción enorme después de luchar contra esa mala fama o las creencias negativas hacia su profesión sobre todo cuando son observables los resultados de su trabajo.

Esta misma docente presenta un relato a manera que exalta dicho esfuerzo y la hace verse como una heroína después de una gran batalla.

De acuerdo con Becher (2001), las tribus profesionales se definen por el rótulo que eligen para distinguirse de otras tribus, sin embargo a pesar de que tienen una especialidad están sujetas a subdividirse en pequeñas agrupaciones.

En los relatos de los docentes entrevistados encontramos que en esta búsqueda del reconocimiento los miembros de su tribu van adquiriendo una especialidad y ésta les favorece para que la comunidad les reconozca.

Sin embargo, la especialidad en los educadores especiales sufre modificaciones en la medida en que se dan otras organizaciones en su interior, es decir, al coexistir diferentes organizaciones de la actividad laboral.

En este sentido se identifica en los relatos de los docentes entrevistados un mosaico de percepciones respecto de la profesión y su reconocimiento social pues se puede apreciar que incluso entre miembros de la misma profesión se da una rivalidad que se interpone al reconocimiento. El siguiente testimonio describe lo anterior

Yo veo que los maestros de CAM muy valorados, los de USAER por la comunidad son muy bien valorados, no por lo docentes de las escuelas donde están y nosotros los CRIES muy aceptados, valorados y hasta elogiados por la Educación Regular las Primarias, las Preescolares, las Secundarias, las Normales, los CBTIS a donde vamos, pero no así de la parte Directiva de Educación Especial porque hasta eso, nuestros compañeros de USAER, la base, sí, sí reconoce el trabajo del CRIE pero no así, ni los Supervisores, ni los Directores de los servicios

(...) hay compañeros que se ensañan y hablan, todo lo que pueden en contra de un servicio y digo, sí me ha tocado ver en contra del CRIE, sí me ha tocado ver, sí he escuchado y sí lo he vivido. Caso 1

Podría pensarse que con lo antes mencionado los docentes entrevistados al estar tan orgullosos de ser pertenecer al gremio magisterial con especialidad no pueden hablar de forma negativa de su propia comunidad, sin embargo no es así.

Las narraciones también tienen un revestimiento de diversos rasgos que acusan y desfavorecen el reconocimiento de la tribu profesional y tensionan la identidad presentándola como una suerte de identidad profesional deteriorada (Goffman, 1998) como podemos apreciar a continuación

(...) luego nos dicen “los de educación especial, pues no trabajan, vienen una que otra vez a la escuela”, pues tienen malos antecedentes por unos por otros, pero el chiste es que todos pagamos, los que estamos en educación especial “ah, eres de educación especial” no, desde ahí ya, ya nos están echando de menos “son los que no trabajan, son los...” Caso 6

He escuchado que no saben qué se hace, eso lo escuchaba con mayor frecuencia cuando andaba en el Equipo de Apoyo, cuando estaba ahí, y tenían razón porque, en el servicio que estuve en la tarde, pues nadie hizo una reunión con los directivos, con los maestros y para explicar qué se hacía, sino que uno entraba y salía de la escuela y no sabían ni para qué, eso es lo que he escuchado y que nada más van a jugar, es otro comentario que hacen, que nada más van a jugar con los niños. Caso 3

Aunque pareciera contradictorio, a pesar de existir estas percepciones negativas de la profesión, prevalecen la imagen positiva que reconstruye la identidad y permite a los docentes mantenerse firmes en su misión.

En los relatos de los docentes entrevistados resalta una misma idea y es el hecho de querer a su profesión y manifiestan con satisfacción deseos de volver a ser docentes si tuvieran nuevamente la oportunidad.

Estos docentes a través de sus narraciones reflejan un sentido de pertenencia a su tribu profesional y a su especialidad como podremos ver a continuación en los siguientes testimonios

Sí me gusta mi profesión, tengo la plena seguridad, yo volvería a ser Maestra y créeme que si tuviera que volver a elegir entre Psicología y Educación Especial, volvería a escoger Educación Especial. Caso 1

Sí me gusta mi profesión, eso sí, no hay duda, estar aquí como asesora en el CRIE, disfruto el trabajo, la oportunidad de aprender, de estar actualizándome, de estar alimentándome y de poder dar y recibir y retroalimentar. Caso 2

Me veo más a mí misma trabajando en el área de Discapacidad Auditiva porque es una de las áreas que se detecta tardíamente entonces hay más problemas con los alumnos entonces me gusta, me gusta mucho el área y me siento contenta y si a mí me dijeran “¿sabes qué? Te vas a quedar todo lo que es tu labor docente en esta área” yo feliz... sí volvería ser Educadora Especial, sí, en el área en la que estoy, sí me gusta mucho. Caso 4

Sí me gusta mi profesión sí, sí me gustaría ser docente de educación especial otra vez...estoy muy agradecido con Dios porque a mí me puso en el momento y en el lugar justo donde a la mejor ni siquiera yo me lo había imaginado en mi niñez o mi adolescencia estoy en el lugar que debería estar eso es lo que sí me doy cuenta. Caso 6

Finalmente los docentes entrevistados dejan entrever en sus narraciones un discurso que quebranta la tarea que demanda la profesión docente y las autoridades estatales y nacionales, pues si bien se sienten orgullosos también hay un sentimiento de inconformidad con el trabajo realizado.

Lo anterior se percibe cuando mencionan en sus narraciones que no han dado una respuesta satisfactoria o que por esa mala fama que se han ganado a costa de otros docentes que no se identifican con la profesión es que tienen que padecer desprecios y se tienen que esforzar para acreditarse.

En los docentes entrevistados no se adopta una actitud natural dando por hecho que el mundo es así, por el contrario en sus relatos hay un sentido crítico que exige una renovación de su profesión cuando externan que tienen que actualizarse, ir a la vanguardia.

Los docentes han internalizado lo que implica su labor y lo que significa ser docente, desarrollan un imaginario combatiendo contracorriente y aceptan la responsabilidad que su misión conlleva lo que les permite ser propositivos en aras de reafirmar su identidad como educadores especiales.

CONCLUSIONES

Al realizar el análisis de los hallazgos que se describen en el capítulo tres de esta investigación cualitativa, podemos ver y entender que la identidad de los docentes del Subsistema de Educación Especial está constituida de materiales sociales, como la familia, siendo ésta el núcleo e inicio de una vida interrelacional; los docentes provienen de familias con características particulares, pero en su mayoría con algunas similitudes, sin embargo una constante es que en su mayoría se observa el origen humilde y buscan en la profesión un camino para cambiar sus condiciones de vida, ya fuera en el aspecto económico como en el emocional.

Algunos son integrantes de familias numerosas, con carencias económicas y que desde el seno familiar se les impulsa para ser alguien en la vida, y otros docentes provienen de familias más pequeñas, en este sentido la poca preparación de los padres en la mayoría de casos no fue un obstáculo para que accedieran a la profesión, sin embargo un hallazgo importante en los seis informantes es que en el núcleo familiar es donde tienen un encuentro temprano con la discapacidad.

La experiencia de cada Educador Especial respecto a la discapacidad es diferente, empero, les vuelve personas que se sensibilizan ante la tragedia que viven en la estructura de su familia. Este hecho impulsa a la mayoría de estos docentes a querer aminorar la carga familiar.

Resalta un solo caso que vive la discapacidad en su propia persona y esto lo asume como un aprendizaje de vida pues tuvo que transitar entre submundos para aprender a desenvolverse con la discapacidad. Lo anterior nos deja entrever que estudian para educadores especiales porque este evento de la familia constituye una marca para toda su vida.

El paso de los educadores especiales por su instrucción formal ha generado en sus biografías diversas imágenes de la labor docente, algunas de ellas controvertidas y algunas otras corresponden a cualidades que denotan dentro de su discurso una fuerte carga emotiva; por ende un rasgo principal que se identifica es el sentido humano, que impacta de tal forma a estos profesores que

los ha impulsado a luchar tanto por sí mismos como por otros en sus contextos sociales particulares.

Un aspecto que es notorio en este paso por la instrucción formal es la recreación de imágenes similares a las de su núcleo familiar y las relacionan con el sentido humanista de ahí que estas tipificaciones les permiten identificar cuál es su misión como Educadores Especiales de tal forma que al objetivar su desempeño docente, visualizan la representación personal de realizar el trabajo y los roles que se asumen en el ámbito laboral.

De esta forma vamos comprendiendo a través de sus narraciones las pautas de comportamiento que determinan su acción docente.

Cada trayectoria profesional de estos docentes es única, en este sentido presentan en sus narraciones una diversidad de motivos por los cuales eligen ser Educadores Especiales, lo más notorio es que en los seis casos no estaba entre sus planes tener esta formación, fueron numerosas circunstancias las que los orillaron a elegir esta profesión.

Sin embargo, sus relatos nos permiten apreciar como se acreditan estos docentes como Educadores Especiales al recapitular nuevamente sobre su experiencia con la discapacidad, es decir, en el momento en que ese recuerdo viene a su mente es como reconocen que ha sido un factor determinante para su vocación.

Otro hallazgo no menos importante es la influencia de la familia cuando ésta tiene un sentido de pertenencia arraigado al magisterio.

Las biografías de los Educadores Especiales están revestidas de múltiples y diversas circunstancias laborales que también los encaminan a inclinarse por esta profesión, así es como podemos darnos cuenta que la identidad docente resulta de procesos de socialización e interacción con otros en diversos submundos donde se dan puntos de encuentro que permitan tomar conciencia de la propia identidad y colectiva.

Los relatos que estos docentes construyen son eventos discursivos que se fabrican en el tiempo y el espacio en un momento histórico teniendo el lenguaje como medio para crear símbolos y significados dando valor a las prácticas

específicas de su profesión, de esta forma acreditándose o exponiendo sus conveniencias ante las circunstancias que les permitieron acceder al magisterio.

El encuentro de estos docentes con su institución formadora les permitió aprender pautas de comportamiento y modos de accionar ya instituidas, lo que les permitió apropiarse el orden de las acciones, en otras palabras la manera de hacer las cosas.

Las tribus son culturas con significados, tienen sus normas de comportamiento, tienen su sistema de creencias y establecen ciertas reglas rígidas para todos aquellos que pretendan ingresar a su comunidad. En la medida que nos volvemos a una tribu y territorio profesional, desarrollamos un sentido de pertenencia, es decir, una identidad.

La línea de formación de los Educadores Especiales es de corte universitario con un abanico de carreras afines a su profesión, su experiencia proyecta el impacto que recibieron en el momento en que se encuentran con su institución pues tuvieron que apropiarse de habituaciones sobre el rol docente.

Algunas características culturales de los docentes entrevistados en esta etapa de su experiencia es el sentido humano como cualidad docente, aunado a otras categorías cognitivas que les han permitido a estos docentes visualizarse a futuro como Educadores Especiales.

Nos encontramos en algunos casos con un discurso crítico, pues en sus relatos descalifican al currículum de su institución formadora, en cambio otros describen a su institución como lugar de conocimiento. En correlación con Becher los Educadores Especiales no solo convivieron sino regularon su acción en este tránsito por su institución formadora, pues se desarrollaron en otros espacios socializantes que les permitieron objetivarse como docentes.

Lo que hemos podido obtener con este trabajo es visualizar las diversas texturas de la construcción social que desarrolla el ser humano desde su primera infancia hasta su adultez, en este mismo orden de ideas, la relación con otros es determinante pues toda acción repercute en otros al compartir creencias y subjetividades que conforman su identidad como miembro de un grupo, siendo el lenguaje una forma de diferenciarlo de otros.

El sentido histórico de las narraciones nos permite identificar los elementos que influyeron en su formación como parte de una tribu profesional y la experiencia que en diversos espacios socializantes ha fortalecido su identidad docente. Dicha experiencia en algunos de los casos ha resultado controvertida, pues tuvieron que enfrentar ciertos ritos de iniciación que como parte de circunstancias azarosas los fueron moldeando como Educadores Especiales.

La cultura de las profesiones es entendida desde la perspectiva de la construcción social como arenas de significado, es decir, están constituidas por un entramado de comunicaciones, de significaciones.

En este sentido los educadores especiales se sienten comprometidos con su tarea docente, le dan prioridad a la parte humanista de su profesión que está ligada a su vocación.

Los educadores especiales se distinguen de otras profesiones porque viven de forma cercana la discapacidad y porque tienen un espíritu humanista, esto les hace sentir orgullosos de pertenecer a esta tribu profesional porque estas cualidades les han permitido desenvolverse aun en diversas circunstancias. Lo anterior se correlaciona con Becher que señala la fundamentación en las acciones es lo que distingue una disciplina de otra.

Los educadores especiales también se muestran preocupados porque dentro de sus competencias ellos identifican sus áreas de oportunidad en el manejo de la información.

Estas imágenes controversiales de orgullo y preocupación por parte de los docentes entrevistados nos han permitido visualizar que la construcción de su identidad es un proceso complejo e inacabado. Un aspecto que empodera a los educadores especiales es su conocimiento sobre la discapacidad a diferencia de otras profesiones así como su especialización. Estos elementos hacen que en sus relatos se identifique una fuerza que los impulsa a reafirmarse dentro de su profesión, lo que les proporciona incluso un status por encima de otras tribus profesionales.

El sentido de pertenencia que han desarrollado los Educadores Especiales respecto de su profesión les ha permitido desarrollar un imaginario en el que

asumen el papel de combatientes a contracorriente lo que los ha distinguido en su especialidad y les reafirma su identidad.

Se puede concluir que la identidad es una producción social en el marco de las interacciones sociales y de la acción, de ahí que en la vida del sujeto se construye desde que nace y comienza a interactuar con otros, en esos encuentros cotidianos, en el cara a cara y se va internalizando creando una auto identificación en el sujeto.

La identidad también es un proceso inacabado, pues se reconstruye a cada momento en esa interacción permanente con otros. El proceso identitario como proceso discursivo, es un relato acerca de relatos del yo, entonces el yo se proyecta como una narración que a su vez es un discurso público.

Las narraciones son construcciones lingüísticas mediante las cuales el sujeto puede estar posicionado de manera próxima o distante manifestando su sí mismo por medio de una variedad de discursos que a través de la retórica pueden mostrar versiones del mundo, dentro de las cuales los sujetos dan sentido a un territorio de conocimiento determinado.

BALANCE Y PERSPECTIVA

Hacer un balance de esta investigación de corte cualitativo ha constituido un ejercicio de reflexión mediante el cual nos permite exponer nuestra experiencia durante el proceso de investigación.

Queremos abordar la descripción en los momentos importantes del trabajo, el primero es el que tiene que ver con el fundamento teórico, que desde nuestra perspectiva fue un ejercicio bastante complejo dado que implica una apropiación de conceptos de los autores y que se debe ver reflejado en el texto del informe, en la interpretación de los datos y en sí en la apropiación de la teoría reflejada en el discurso, en este sentido podemos referir que en efecto, lo que los autores del construccionismo social exponen se ha podido visualizar en los testimonios de la población objeto de estudio.

En este mismo orden de ideas la construcción de la identidad de los Educadores Especiales forma parte de la autoconcepción que tienen de sí mismos y su quehacer social teniendo como sustrato su experiencia familiar, escolar, laboral y social.

Otro momento importante de este trabajo de investigación fue el de la experiencia en el campo, esta parte requirió de familiarizarse con aproximaciones metodológicas para poder ir directamente con la población objeto de estudio.

Se realizaron seis entrevistas a educadores especiales, esta fue una actividad complicada, en el sentido en que el guión de entrevista está íntimamente ligado a la teoría, entonces la parte de apropiación de los conceptos nuevamente fue un elemento indispensable para guiarlas. En este sentido considerábamos tener la experiencia al realizar entrevistas, pero nos significó un gran reto realizarlas con esta perspectiva, lo que nos produjo un sentimiento de satisfacción al lograr obtener la información pertinente para esta investigación.

El tercer momento fue la parte más complicada desde nuestro punto de vista ya que consideramos que fue difícil el vincular la teoría a la hora de interpretar la información compilada.

Lo que podemos rescatar es que los educadores especiales construyen su identidad docente con base en las experiencias que han tenido una fuerte carga emocional desde su núcleo familiar y con el impacto de tener un encuentro con la discapacidad.

Este momento identitario es determinante en la elección de su profesión aunado a circunstancias azarosas que también intervienen en ese proceso y que finalmente los van perfilando a ciertas concepciones de quienes son, es decir ellos se identifican con cualidades de corte humanista, especializado que los distingue de otras tribus profesionales.

Los alcances de esta investigación están ligados al conocimiento histórico que tenemos de estos docentes que en realidad son una parte del Subsistema de Educación Especial en Tlaxcala y que han sido la base para posteriores investigaciones. Esta tesis constituye una aportación al estado de conocimiento de la identidad de los Educadores Especiales en el estado de Tlaxcala.

Algunas de las limitaciones que tiene este trabajo es que la población objeto de estudio corresponde a una de las modalidades de atención de este Subsistema, sin embargo se propone que investigaciones posteriores puedan tomar de base las otras modalidades de los servicios, así como posiblemente tomar como referente algún rol de especialidad o ciertas regiones del estado incluso.

Queda claro que todavía hay mucho por aprender y que esta investigación nos ha permitido tener una experiencia enriquecedora, sin embargo, aún hay temas que quedan pendientes para conocer y que pueden ser objetos de otras investigaciones.

Tal como la teoría señala el conocimiento es inacabado y en este sentido falta mucho por investigar.

BIBLIOGRAFÍA

- BECHER**, Tony (2001) *Tribus y territorios académicos*. Gedisa, España.
- BERGER**, Peter L.; Luckman, Thomas (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores. Argentina.
- GARCIA H.**, Rosa Isela y Rogelio Mendoza Molina (2011). *Ser docente, hacerse docente*. UPN. México.
- GERGEN**, Kenneth J. (1996) *Realidades y Relaciones, aproximaciones a la construcción social*. Paidós. España.
- GOFFMAN**, Erving (2006). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu Editores. Argentina.
- GONZÁLEZ**, Ma. Teresa (Coordinadora) (2003) *Organización y Gestión de Centros Escolares, Dimensiones y procesos*. Editorial Pearson.
- Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial* (2006). SEP. México.
- POTTER**, Jonathan (1998) *La representación de la realidad, Discurso, retórica y construcción social*. Paidós. España.
- PUJADAS**, Juan José (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- RODRIGUEZ**, Gregorio et al. (1999) *Metodología de la Investigación cualitativa*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- RODRÍGUEZ M.**, Zeyda Isabel (1993). Alfred Schutz. *Hacia la fundamentación de una sociología del mundo de la vida*. Editorial Universidad de Guadalajara. México.
- RUBIO M.** y Varas, J. (2004) *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación cualitativa*. Málaga, Ediciones Aljibe
- RUÍZ Olabuénaga J.J.** (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa* Universidad de Deusto. España.
- SABINO**, Carlos (1992) *El proceso de investigación*. Editorial Panapo. Venezuela.

SAUTU , R., (2003) *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación.*

Ediciones Lumieri S.A. Argentina

TÓJAR, J.C, (2006) *Investigación cualitativa. Comprender y actuar.* Editorial

Muralla. Madrid.