

UNIDAD DE SERVICIOS EDUCATIVOS DE TLAXCALA

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 291, TLAXCALA**

**LA CONSTRUCCION SOCIAL DE LAS IDENTIDADES
PROFESIONALES DE
LOS DIRECTORES DE ESCUELAS PRIMARIAS**

ELEAZAR JACINTO BELLO RIVERA

**DIRECTOR DE TESIS:
MTRA. VICTORIA RAMIREZ ROSALES**

Apetatitlán, Tlaxcala, 2004.

INDICE

INTRODUCCION

CAPITULO 1

REFERENTES TEORICOS

- 1.1 El mundo como construcción social
- 1.2 La construcción social como herramienta analítica.
 - 1.2.1 Institucionalización.
 - 1.2.2 Legitimación.
- 1.3 La identidad social como construcción
 - 1.3.1 Teorías de la identidad.
 - 1.3.2 Organismo e identidad
- 1.4 La identidad como auto narración del yo,
- 1.5 La construcción discursiva de la realidad
 - 1.5.1 Discurso y construcción.
 - 1.5.2 Interés y acreditación de categorías
 - 1.5.3 Construcción de exterioridades
- 1.6 La evolución de los estudios sobre profesiones.
 - 1.6.1 Estado presente de la investigación en el campo de las profesionalizaciones.
 - 1.6.2 El paradigma propuesto
 - 1.6.3 El futuro de las profesiones
- 1.7 Un modelo para el estudio de las profesiones académicas.,
 - 1.7.1 Puntos de partida,
 - 1.7.2 Las disciplinas académicas
 - 1.7.3 Superposiciones, límites y especialidades
 - 1.7.4 Aspectos de la vida comunitaria
 - 1.7.5 Modelos de comunicación
 - 1.7.6 Carreras académicas

1.7.7 El contexto más amplio

CAPITULO II

METODOLOGIA.

- 2.1 Orígenes y desarrollo de las metodologías cualitativas.
 - 2.1.1 Enfoque de la investigación cualitativa,
 - 2.1.2 Métodos de la investigación cualitativa
- 2.2 El método de la historia de vida y la construcción de la identidad profesional.
- 2.3 Porqué se elige le método biográfico

CAPITULO III

PRESENTACION DE RESULTADOS.

- 3.1 Universo de la investigación
- 3.2 Análisis de casos...
- 3.3 Balance y perspectiva,
- 3.4 Conclusiones.

BIBLIOGRAFIA.

INTRODUCCION

En el contexto legal-formal de la Secretaría de Educación Pública, la figura del director de escuela primaria es un puesto clave dentro del sistema educativo mexicano, pues en su persona está depositada la responsabilidad del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos.

El es quien deberá pugnar porque la aplicación del plan y programas de estudio se efectúen conforme a las normas y los lineamientos que establece esta dependencia.

Con esa responsabilidad que el sistema educativo les encomienda es interesante saber quiénes son estos personajes, conocer qué formación tienen, dónde han aprendido lo que saben, cómo han logrado su ascenso, cómo actúan ante diversas circunstancias, qué escuela los ha formado y otros.

Por tal motivo el presente trabajo de investigación tiene como finalidad reconstruir los distintos procesos que intervienen en la constitución identitaria de algunos directores de las escuelas primarias del estado de Tlaxcala.

En este sentido, considero importante explorar algunos espacios de sociabilidad en donde los directores interaccionan con motivo de su profesión, tal es el caso de las escuelas formadoras de docentes, la institución sindical, las instituciones donde ejercen su práctica profesional, su entorno familiar y profesional.

Esta es una razón que ha motivado a escudriñar en este campo, para conocer cómo se da la construcción social de las identidades de los directores de escuelas primarias; conocer cómo van incorporando o internalizando serie de experiencias adquiridas, ya sea “cara a cara” o a través de tipificaciones subjetivas por medio del lenguaje, y que van formando su identidad profesional dentro de la realidad de la vida cotidiana; cómo toman de “los otros” sus formas de ser y actuar que Juego externalizan en su gestión cotidiana.

Para poder reconstruir de una manera exhaustiva la figura de la primera autoridad de la escuela, se utiliza el método biográfico el cual pretende mostrar el testimonio subjetivo del director en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicho actor hace de su propia existencia, lo cual se materializa en una historia de vida.

El trabajo que hoy presento está estructurado en tres apartados principales. El primer capítulo está dirigido a explorar por un lado, algunas de las vertientes teóricas que se inscriben bajo la perspectiva de la construcción, las cuales parten de supuestos de que la realidad es construida socialmente, tal es el caso de la construcción social de Peter Berger y Thomas Luckmann. Asimismo la visión constructivista de Kenneth Gergen que con sus aportaciones sirven para sustentar la identidad como narración y de Potter Jonathan quien nos habla de la construcción discursiva de la realidad. Por el otro, Gabriel K. Gyarmati y Tony Becher abordan estudios sobre la constitución de las identidades académicas profesionales, donde se pretende corroborar que las formas de organización de la vida profesional de los grupos particulares de académicos están íntimamente relacionadas con las tareas intelectuales que desempeñan.

El segundo capítulo está dirigido a la exploración del aspecto metodológico, donde para su abordaje se divide en dos apartados: el primero hace alusión del origen y desarrollo de la metodología de corte cualitativo; asimismo del enfoque de la investigación cualitativa y los diversos métodos que se relacionan con este tipo de investigaciones. El segundo sobre el método biográfico como herramienta para construir las historias de vida y las identidades profesionales; terminando este capítulo con la justificación del porqué la elección de este método para realizar este estudio.

El tercer capítulo contiene, por un lado las descripciones del objeto de investigación, por el otro, el tratamiento de cada uno de los casos presentados los cuales se han organizado en cinco categorías: origen familiar del directivo, incorporación al servicio educativo, el ser director, influencia en la construcción de la figura del director y postura en el aspecto sindical. Y que a través de la narración, cada director presenta su propia historia de vida la cual permite apreciar cómo se construye su identidad profesional a través del

proceso dialéctico con sus tres momentos: extemalización, objetivación e internalización.

Se continúa haciendo un balance y viendo algunas perspectivas de este estudio para finalmente culminar con las conclusiones a que llega dicho trabajo.

CAPITULO I: REFERENTES TEORICOS

1. 1. EL MUNDO COMO CONSTRUCCION SOCIAL.

a) La realidad de la vida cotidiana.

Una vertiente teórica que se analizará en esta unidad y que servirá como marco de referencia para entender la dimensión de la vida cotidiana es sin duda alguna la construcción social que sustentan Berger y Luckmann, quienes mencionan 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 (1991:36), el mundo de la vida cotidiana.

Queriendo interpretar a estos autores, se dice que el mundo de la vida cotidiana es su misma realidad de los miembros integrantes de la sociedad en el actuar cotidiano de sus vidas. Es el mundo que se inicia en sus mentes y acciones y que está aceptado como real por estos mismos.

Por lo tanto, para el análisis de este estudio de carácter sociológico, se utiliza el método del análisis fenomenológico, el cual es un método puramente descriptivo, empírico sin que sea científico.

Berger y Luckmann hacen mención de un elemento importante en esta vertiente teórica que es la conciencia la cual objetivará lo subjetivo cuando se interioriza algo como conceptos, tipificaciones, etcétera, pero siempre y cuando le interese hacerlo. Así mismo esta conciencia es capaz de moverse en diferentes esferas de la realidad ya que existen dentro de ella diferentes objetos que le permiten transitar y diferenciar un sueño aun mundo de realidades múltiples y dentro de esas múltiples de realidades hay una que es la principal siendo la realidad de la vida cotidiana a la que también se le llama “suprema realidad”.

Por eso se dice que existe una estrecha relación entre la conciencia y la vida cotidiana donde ésta se impone a la conciencia dándose en una actitud de manera natural. Por su parte, la conciencia aprehende de manera ordenada a esta realidad de la vida cotidiana de manera objetivada a través del lenguaje que se usa en la vida cotidiana llenando a la conciencia de objetos significativos, por ejemplo: lugares, fechas, artículos, etc.

Asimismo se puede interpretar que por lo regular, la realidad de la vida cotidiana se mueve más en el presente, considerando el “aquí y el ahora”, pero también aborda cuestiones que no están presentes como el “aquí y ahora”; es decir, se mueve también tanto en el “espacio” y “tiempo” aunque esto es menos intenso. Al respecto Berger y Luckmann, poniendo un ejemplo dicen: “Típicamente, mi interés por las zona alejadas es menos intenso y, por cierto, menos urgente. Me siento profundamente interesado por el grupo de objetos que intervienen en mi tarea diaria” (1991:40).

Argumentan también que la realidad de la vida cotidiana se presenta en un mundo ínter subjetivo, es decir conectado dentro de sí, ya que además de mi realidad existe su o sus realidades y que ambos interactúan constantemente a través de significados que son de sentido común (podemos entenderlos como signos convencionales) El conocimiento del sentido común es el que se comparte con los demás en la vida cotidiana, lo que se ve, lo más lógico y viable.

A la vez se dice que dentro de la realidad de la vida cotidiana aparecen zonas limitadas de significado que puede ser como ejemplo una obra de teatro, la religión, los sueños entre otros, y se caracteriza por ser distractor de la realidad de la vida cotidiana. Aquí vuelve otra vez a tener un papel importante el lenguaje ya que servirá para deformar la realidad y volver a ella.

Por lo tanto como ya se ha mencionado, el mundo de la vida cotidiana se conforma en el espacio como en el tiempo, donde la estructura espacial es periférica con respecto a las consideraciones presentes, por su parte, la temporalidad es una propiedad intrínseca de la conciencia ya que cada individuo se ubica en ella de acuerdo a su época así como su

ubicación geográfica, (es decir, uno se adapta al tiempo desde el espacio donde esté uno interactuando con la realidad). Mas sin embargo una característica de la estructura temporal es que restringe, es decir, es coercitiva.

b) Interacción social en la vida cotidiana.

En el intento de seguir interpretando a Berger y Luckmann se hace mención que dentro de la realidad de la vida cotidiana se comparten “el uno con los otros” a través de experiencias cotidianas que se dan en el presente y “frente a frente”.

“La experiencia más importante que tengo de los otros se produce en la situación “cara a cara”, que es el prototipo de la interacción social y del que se derivan todos los demás casos”. (Berger y Luckmann, 1991:46).

Cuando se presenta la situación “cara a cara” uno hace sus acepciones del otro de lo que se observa en la realidad presente y se hace con mucha subjetividad, y quizá el otro haga sus acepciones más reales de uno, eso se da porque uno ya lo está pensando lo que el otro pensará de nosotros, (por ejemplo: yo pienso que él está pensando de mí que no me parecen sus comentarios).

Las relaciones con los otros en la situación “cara a cara”, son sumamente flexibles, ya que en ese momento de la situación se puede cambiar de idea cuando se está frente a frente. Es muy común cuando alguien platica de otra persona de su forma de ser y de actuar; pero cuando se tiene la persona enfrente y se observan sus actitudes, se cambiamos la concepción de esa persona.

Uno aprende al otro por medio de esquemas tipificadores en la situación, “cara a cara”, es decir, dentro de la vida cotidiana conocemos a las personas por su forma de actuar y comportarse ante uno y ante los demás. Al respecto Berger y Luckmann, (1991:49) afirman: “la realidad de la vida cotidiana contiene esquemas tipificadores en cuyos términos los otros son aprehendidos y tratados en encuentro “cara a cara”. Estos esquemas

tipificadores son recíprocos ya que tanto el otro me aprende de manera tipificada, yo también lo aprendo y en esa aprehensión de ambos estos dos esquemas tipificadores entran en “negociación”. Es decir, en los encuentros dentro de la vida cotidiana “yo aprehendo al otro como tipo y ambos interactuamos en una situación típica”.

Por otro lado las tipificaciones se van volviendo anónimas cuando se alejan de la situación “cara a cara” (y van quedando registradas en la conciencia), mientras más pase el tiempo de esos enfrentamientos, el anonimato aumenta ya que uno se acordará de lo más reciente. También es importante destacar que se puede aprehender a los otros a través de tipificaciones anónimas que se entrecruzan. Aquí va a depender del grado de interés y el grado de intimidad que se combinan para aumentar o disminuir el anonimato de la experiencia. Considerando lo anterior los autores dicen:

“La realidad social de la vida cotidiana es pues aprehendida en un continuum de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del “aquí y ahora” de la situación “cara a cara”. (Berger y Kuckman 1991:51).

Aunado a lo anterior dentro de la realidad social de la vida cotidiana, existen dos formas de aprehensión de tipificaciones anónimas: una que se da cuando se interactúa de manera permanente y “cara a cara” y la otra que son solo abstracciones muy anónimas que no se dan en esa interacción “frente a frente” (por ejemplo cuando nos platican de algo o de alguien o que también se puede leer). Pero con ambas se conforma la estructura social la cual se entiende como “la suma total de las tipificaciones y de las pautas recurrentes de interacción establecidas por intermedio de ellas (la tipificaciones). En ese carácter, la estructura social es un elemento esencial de la realidad de la vida cotidiana. Para entender mejor lo anterior se puede ejemplificar con los antecesores y sucesores de la familia: mis abuelos o bisabuelos los tenemos presentes cuando platicamos de alguna experiencia y quizá a mi me tengan presentes mis tataranietos por lo bien o lo mal que actúe.

c) El lenguaje y el conocimiento en la vida cotidiana.

Según Berger y Luckmann la expresividad humana se puede objetivar manifestándose en productos de la actividad humana, que están al alcance tanto de quien las ha producido como de los demás hombres. A través de la subjetividad permite que estas objetivaciones trasciendan más allá de lo que se da “cara a cara” y que se pueden aprehender directamente. Como ejemplo se puede poner el valor del nacionalismo en lo subjetivo y la bandera como producto objetivado.

Por lo tanto, la realidad de la vida cotidiana tiene su razón de ser porque se debe a las objetivaciones ya que está llena de ellas; y un elemento crucial de objetivación es la “significación”, es decir, “la producción humana de signos” (vocales, escritos, gráficos); estos signos cuando se agrupan forman un sistema. “Los signos y los sistemas de signos son objetivaciones en el sentido de que son accesibles objetivamente más allá de la expresión de intenciones subjetivas “aquí y ahora”. (Berger y Luckmann, 1991 :59).

Se pone como un ejemplo claro de objetivación al lenguaje, quien a través de un sistema de signos vocales, es considerado como el sistema más importante de la sociedad humana. Dentro de las razones de su importancia se tiene porque a través de él, se interactúa con los semejantes en la vida cotidiana y es esencial para comprender la realidad de la vida cotidiana.

A la vez el lenguaje se origina en la situación “cara a cara”, y puede separarse de ella fácilmente, y al separarse posee la capacidad de comunicar mensajes concretos, no subjetivos. Otra característica que tiene el lenguaje es que posee una calidad inherente de reciprocidad; esto se da cuando se tiene un diálogo con dos personas, donde cada una pone en juego la capacidad de ser más objetiva su subjetividad.

Como ya se ha dicho, el lenguaje se crea en la vida cotidiana a la que toma como referencia primordial. Tiene otras dos características más: que a través de él hay varias objetivaciones dándole crédito a lo que se dice.

Pero también es coercitivo ya que quien nace en un medio determinado se tiene que incorporar a él. Debido a la capacidad que tiene, trasciende más allá de el “aquí y ahora” y lo hace a través de puentes o enlaces en diferentes zonas de la realidad de la vida cotidiana. Trasciende en el espacio, tiempo y en lo social. Por ejemplo uno puede estar presente Con otros a través del lenguaje y sin estarlo físicamente.

Al decir que el lenguaje es capaz de trascender por completo, la realidad de la vida cotidiana, se entiende que puede rebasar zonas limitadas de significado y pasar a otra experiencia real como puede ser el sueño y que este sueño será dado a conocer o entenderlo a través del lenguaje.

Al pasar de una zona o esfera a otra esfera de la realidad se hace a través de símbolos por lo que se puede determinar “lenguaje simbólico”; esto se puede entender que el hombre rebasa las barreras de la realidad y se va a lo subjetivo y dentro de lo subjetivo objetiva (simboliza). Aquí llega a su máxima separación de la vida cotidiana (a lo subjetivo), logrando con ello formar otro nivel de concepción (otro mundo) como puede ser la religión, la filosofía, el arte, la teoría, etc.

Es por ello que Berger y Luckmann (1991:59) afirman:

“...el lenguaje es capaz no solo de construir símbolos sumamente abstraídos de la experiencia cotidiana, sino también de recuperar estos símbolos y presentarlos como elementos objetivamente reales en la vida cotidiana. El simbolismo y el lenguaje simbólico llegan a ser constituyentes esenciales de la realidad de la vida cotidiana y de la aprehensión que tiene de esta realidad el sentido común”.

A la vez, el lenguaje constituye campos semánticos o zonas de significado lingüísticas circunscritas; para lograrlo se apoya del vocabulario, de la sintaxis y la gramática donde a través de una sistematización van clarificando y diferenciando objetos y creando campos semánticos con elementos selectivos de nuestra propia experiencia tanto biográfica como histórica.

Con el cúmulo de conocimientos que ya seleccionaron los campos semánticos, estos servirán para transmitirlos a otras generaciones y así poder dar continuidad a la realidad de la vida común. Ahora la selección de esos conocimientos (acopio social) permitirán interactuar con el medio y de ahí ubicar al individuo en lo social (de acuerdo a sus conocimientos, posición económica, se ubica en la sociedad en el lugar que le corresponda).

Del mismo modo, quien tenga conocimientos de receta, es decir, el conocimiento que se limita a la competencia pragmática, ocupará un lugar preferencial; esto quiere decir que la gente práctica, hábil y operativa tiene muchas posibilidades a ubicarse en lugares preferenciales de la sociedad, podría ser el caso de un líder político.

Se dice también que el acopio social de conocimientos permite diferenciarse dentro de la realidad según los grados de familiaridad. Es decir, si yo conozco mucho sobre educación o administración me diferenciaré de los que no lo saben.

Este mismo acopio social, además de permitirme seguir aprehendiendo otras tipificaciones que se necesitan para desenvolverse en la vida diaria, ayudan a integrar otros elementos que pueden ser conocimientos o tipificaciones aisladas al propio conocimiento (pueden ser culturas de otras regiones).

Así como se tiene ya un cúmulo social de conocimiento y esto se le puede considerar como tener una luz en la realidad de la vida cotidiana, existen zonas de oscuridad o cosas que no hemos conocido y cuando unas se iluminan las otras se somborean u oscurecen. Se dice también que el conocimiento de la vida cotidiana se estructura en términos de relevancia, otras por el interés pragmático y otras por situación general dentro de la sociedad. Indiscutiblemente influye el otro para que mi conocimiento de la realidad de la vida cotidiana se constituya de estructuras cognoscitivas.

Se puede argumentar que para que haya un aprendizaje se tiene que interactuar con el conocimiento y en este caso con los conocimientos de los demás (yo aprendo de los demás y ellos de mí). Respecto a la distribución social del conocimiento, esto se entiende que cada

individuo, de acuerdo a su acopio social del conocimiento, de acuerdo a su interés pragmático y al conocimiento social en general, cada uno asimila el conocimiento que le sea necesario en la medida que lo necesite por lo que cada uno lo tendrá en grados diferentes. Cada quien posee lo que le interesa tener, por lo que la distribución social del conocimiento arranca del simple hecho de que no se todo lo que saben mis semejantes y viceversa.

1.2 LA CONSTRUCCION SOCIAL COMO HERRAMIENTA ANALITICA

1.2.1 INSTITUCIONALIZACION.

a) Organismo y actividad.

Según Berger y Luckmann dentro del reino animal el hombre ocupa un lugar peculiar ya que posee un ambiente específico de su especie ya diferencia de los demás animales irracionales de quien su espacio geográfico es más reducido, el hombre tiene la facilidad de adaptarse a cualquier medio geográfico. En otras palabras, las relaciones del hombre con su ambiente se caracterizan por su apertura al mundo.

Otra diferencia de consideración es mientras que los animales irracionales completan su desarrollo dentro del cuerpo de la madre, el ser humano al nacer, es cuando empieza a interrelacionarse con el ambiente; ese ambiente no solo natural sino sociocultural.

De modo que cuando el mismo organismo se va desarrollando en lo biológico también lo hace en lo humano. O sea, “que el ser humano en proceso de desarrollo se interrelaciona no solo con un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico mediatizado para él por los otros significantes a cuyo cargo se halla”. (Berger y Luckmann, 1991:68).

Una característica más del ser humano es que tiene una plasticidad o es moldeable en su biología debido a esos factores socioculturales, pero que esto le permite tener su propia naturaleza, por lo que se puede decir que es más comprensible decir que el hombre construye su propia naturaleza, en otras palabras, “el hombre se produce a si mismo”.

Por otro lado, el organismo humano forma su yo humano al desenvolverse en su ambiente natural y social. Es por eso que la formación del yo debe entenderse en relación con el permanente desarrollo del organismo y con el proceso social en el que los otros significativos median entre el ambiente natural y el humano.

Esto se puede comprender primeramente al reconocer que como seres vivos, nosotros tenemos una constitución física y biológica (natural) diferente al de los animales; y si nosotros pudiéramos vernos objetivamente, estaríamos hablando de nuestro organismo. Pero al mismo tiempo que se interacciona con el medio físico natural y se tiene un desarrollo, también al interactuarse con ese mundo sociocultural, se va formando nuestro yo objetivo respaldado con emociones, actitudes, comportamientos, es decir, en el campo psicológico. Este yo indispensablemente, para poder ser, se incluye en un cuerpo humano; donde ambos se vinculan de manera excéntrica. Por lo tanto, “la experiencia que el hombre tiene de sí mismo, oscila siempre entre ser y tener un cuerpo, equilibrio que debe recuperarse una y otra vez” (Berger y Luckmann, 1991 :71).

Se interpreta también que al decir el hombre se produce a sí mismo, no se pretende sostener su aislamiento sino que la auto-producción del hombre, es siempre, y por necesidad una empresa social. Los hombres producen juntos un ambiente social con la totalidad de sus formaciones socio-culturales y psicológicas.

Es imposible que el hombre se desarrolle en el aislamiento y que en este aislamiento también es imposible que produzca un ambiente humano. Por lo tanto la humanidad específica del hombre y su sociedad están entrelazadas íntimamente; y como se dice el homo sapiens es siempre, y en la misma medida homo socius.

Por otro lado, si el hombre solo se dejara llevar por su constitución biológica sería como los demás animales y entonces la humanidad sería un caos.

Sin embargo la existencia humana se desarrolla bajo cierta experiencia empírica donde se da el orden, dirección y estabilidad, y donde ese orden se presenta en dos formas: la primera es cuando nace un hombre ya encuentra un orden social dado o establecido al que incorpora su desarrollo individual; y la segunda es que en ese interactuar y externalización se va transformando poco a poco.

Si se preguntara de ¿cómo surge el propio orden social?, a lo que se respondería “que el orden social es un producto humano, una producción humana constante, realizada por el hombre en el curso de su continua externalización, (Berger y Luckmann, 1991 :73). Así mismo este orden social no se da en un ambiente natural, ni forma parte de la “naturaleza de las cosas”. Este solo existe como producto de la actividad del mismo hombre. (Bajo su constante externalización).

Al respecto Berger y Luckmann (1991:73) mencionan: “si bien los productos sociales de la externalización humana tiene un carácter sui generis en oposición al contexto de su organismo y de su ambiente, importa destacar que la externalización en cuanto tal constituye una necesidad antropológica. El hombre no se concibe dentro de una esfera cerrada de interioridad estática; continuamente tiene que exteriorizarse en actividades”

De esta continua externalización que pudiera ser por razones también biológica, dichos productos se van incluyendo en ese orden social y para entender ese proceso es importante analizar la teoría de la institucionalización.

b) Orígenes de la institucionalización.

Todo lo que hace el ser humano lo hace por hábitos o costumbre natural por lo que se dice: “Toda actividad humana está sujeta a la habituación”, entendida ésta como los actos que se repiten constantemente y que luego se reproducen ya sin mayor esfuerzo.

Estas acciones se pueden reproducir en un futuro y también sin mayor esfuerzo. Estos hábitos rutinarios pueden ser introducidos y aprendidos por un individuo solitario.

Las acciones habitualizadas o rutinarias están cargadas de significado por quien o quienes las realizan y las guardan para algunos proyectos en el futuro; al desarrollar esos proyectos, el ser libera ciertas tensiones emocionales, por lo tanto el trasfondo de la actividad habitualizada abre un primer plano a la deliberación y la innovación.

Se dice que este proceso de la habituación son antecedentes de toda institucionalización (más adelante se estudiará este concepto). Empíricamente, la parte más importante de la habituación de la actividad humana se desarrolla en la misma medida que su institucionalización. Pero ¿cómo nacen las institucionalizaciones?

La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Aquí es importante señalar que para que haya tipificaciones debe haber correspondencia entre los actores. Yo hago una cosa pero ¿para quién? Es lógico que para otros y que ellos tienen que responder a lo que yo hago ya sea contestándome, compartiendo o utilizando dicha acción; ejemplo: el saludo, la forma de comer, de vestir, el mismo lenguaje, la forma de comportarme, etc. Por lo tanto, toda tipificación de esa clase es una institución.

Al señalar que las instituciones implican historicidad y control, es necesario destacar lo que dicen textualmente Berger y Luckmann:

“Las tipificaciones recíprocas de acciones se construyen en el curso de una historia compartida; no pueden crearse en un instante. Las instituciones siempre tienen una historia, de la cual son productos. ...Las instituciones por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada, en oposición a las muchas otras que podrían darse teóricamente” (1991 :76).

Por lo tanto, estas instituciones controlan el actuar individual y social; por eso se menciona que decir que un sector de actividad humana se ha institucionalizado ya es decir que ha sido sometido al control social (se puede entender que se ha sometido a las normas de la Ley establecida por sí mismo).

Las institucionalizaciones ya establecidas se manifiestan sobre todo donde hay un mayor número de gentes, aunque también existen instituciones incipientes cuando dos personas con diferente cultura, idioma, manera de pensar y actuar empiezan a interactuar frente a frente es ahí donde se dan a conocer sus roles de cada uno.

Por eso se dice que generalmente todas las acciones que se repiten una o más veces tienden a habitualizarse en cierto grado, así como todas las acciones observadas por otro entrañan necesariamente cierta tipificación por parte de éste.

Sin embargo, para que se produzca la clase de tipificación recíproca que acabamos de describir, debe existir una situación social continua en la que las acciones habitualizadas de dos o más individuos se entrelacen. Lo importante que hay que señalar aquí es que para que haya institucionalización debe haber repetición o habitualización de acciones, y para que haya repetición deben interactuar dos o más personas en una misma situación.

También es importante señalar que dentro de las mismas instituciones, las tipificaciones se cristalizan es decir, se objetivan (como por ejemplo el lenguaje) y con ello se tiene un mundo objetivado, y que solo a través de este mundo objetivado pueden las formaciones sociales transmitirse a las nuevas generaciones.

Por ejemplo una pareja que recién se conoce, tiene diferente idioma o cultura y llegan a interactuar formando instituciones incipientes y que cuando ya tienen un hijo, surgen otras nuevas habituaciones, y al interactuar los tres se va haciendo mayor esas objetivaciones debido a la transmisión de esas tipificaciones que ya poseen los padres y que entonces adquieren el carácter de realidad histórica.

Esas instituciones, como realidad objetiva, permanecen ahí fuera de los individuos, es por eso que cuando nace un nuevo ser, las instituciones ya lo están esperando y él no se puede escapar de ellas. Tiene importancia señalar que la objetividad del mundo institucional, por masiva que pueda parecerle al individuo, es una objetividad de producción y construcción humana. Es por ello que “el proceso por el que los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad, se llama objetivación”. (Berger y Luckmann, 1991:82). Por eso se dice que el mundo institucional es actividad humana objetivada.

Se hace una argumentación definiendo dos elementos: productor que en este caso sería el hombre y producto que sería el mundo social; ambos interactúan de manera dialéctica, es decir, uno influye sobre el otro y viceversa. ¿Cómo se entiende esto?

El primer momento que aparece es la externalización (productor) que va a encontrarse con el producto (objetivación como segundo momento), que pudiera ser el lenguaje y ambos interactúan de manera dialéctica en un proceso continuo y luego aparece el tercer momento que sería la internalización (por la que el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia durante la socialización, también de manera dialéctica)

Estos tres momentos dialécticos se relacionan en la realidad social y “Cada uno de ellos corresponde a una caracterización primordial del mundo social. La sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social. ...solo con la transmisión del mundo social a una nueva generación aparece verdaderamente la dialéctica social fundamental en su totalidad”. (Berger y Luckmann, 1991:84).

Se reitera que solo cuando aparece una nueva generación se puede hablar de un verdadero mundo social y por lo que este mundo institucionalizado requiere una legitimación y que estas legitimaciones pueden ser aprendidas por las nuevas generaciones durante el mismo proceso de socialización.

Esta socialización o integración de instituciones no se da tan fácil como se menciona, esto va a depender de las realidades que se viva por los integrantes de la misma sociedad ya que cada individuo trae una biografía es decir una historicidad. A continuación se hace un análisis de cada uno de los tres momentos de la construcción de la realidad social:

La externalización.- Se habla del yo del sujeto, el cual se va conformando con el permanente desarrollo del organismo y con el proceso social en el que los otros significantes median entre el ambiente natural y el humano.

En este proceso social la externalización constituye una necesidad antropológica. El ser humano no se concibe dentro de una esfera cerrada de interioridad estática; continuamente tiene que externalizarse (darse a conocer a través de sus actitudes) en actividad como ideas, comportamientos, en suma, subjetividades. Esta necesidad antropológica se funda en el equipo biológico del hombre. Un ejemplo claro de la externalización es el orden social del que nos habla Berger y Luckmann “el orden social es un producto humano, o, más exactamente, una producción humana constante, realizada por el hombre en el curso de su continua externalización”.

El ser humano externaliza en todo momento y lo hace por sus mismas características antropológicas y por la misma necesidad como se acaba de mencionar. Esa proyección que nace de él, se va integrando aun orden social común, en una realidad de la vida cotidiana.

Esa externalización puede realizarse a través del lenguaje el cual es el medio para objetivar a la sociedad, a través de la expresión plástica o artística y/o a través de expresiones corporales o faciales. Esa subjetividad que tiene él en el pensamiento, que en el momento de la socialización ha adquirido, se manifiesta al externalizar.

La objetivación.- la expresividad humana es capaz de objetivarse, o sea, se manifiesta en productos de la actividad humana, que están al alcance tanto de sus productores como de los otros hombres, por ser elementos de un mundo común.

Dichas objetivaciones sirven como índices más o menos duraderos de los procesos subjetivos de quienes los producen, lo que permite que su disponibilidad se extienda más allá de la situación “cara a cara” en la que puedan aprehenderse directamente. En sí el proceso por el que los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad se llama objetivación. El mundo institucional es actividad humana objetivada así como lo es cada institución de por sí. La realidad de la vida cotidiana no solo está llena de objetivaciones, sino que es posible únicamente por ellas.

Un caso especial de objetivación, pero que tiene importancia crucial es la significación, o sea, la producción humana de signos. Un signo puede distinguirse de otras objetivaciones por su intención explícita de servir como indicio de significados subjetivos. Además los signos y los sistemas de signos son objetivaciones en el sentido de que son accesibles objetivamente más allá de la expresión de intenciones subjetivas “aquí a ahora”.

El sistema de signos más importante de la sociedad humana es el lenguaje. A su vez éste es parte primordial para las objetivaciones comunes en la vida cotidiana. La vida cotidiana, por sobre todo es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él; por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana.

Debido a su trascendencia del “aquí y ahora” el lenguaje tiende puentes entre diferentes zonas dentro de la realidad de la vida cotidiana y las integra de un modo significativo. La trascendencia tiene dimensiones espaciales, temporales y sociales.

Se dice lo anterior debido a que por medio de él uno puede trascender en el espacio en el tiempo y en las sociedades; hacer presente algo que ya pasó, traerla en el momento no importa sus dimensiones, y esto se puede hacer a través de contar algunas experiencias. También es importante destacar que la relación entre el hombre, productor, y el mundo social, su producto, es y sigue siendo dialéctica. Vale decir, que el hombre (no aislado, por supuesto, sino en sus colectividades) y su mundo social interactúan.

El producto vuelve a actuar sobre el productor. La externalización y la objetivación son momentos de un proceso dialéctico continuo.

La internalización.- Este es el tercer momento del proceso donde el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia de los hombres durante la socialización. Esto se logra a través de un “conocimiento” el cual se considera como un cuerpo de verdades válidas en general acerca de la realidad. Este es el conocimiento que se aprehende en el curso de la socialización y que mediatiza la internalización dentro de la conciencia individual de las estructuras objetivas del mundo social, ya través de una organización sistemática se conforma como cuerpo de conocimiento.

A su vez este mismo cuerpo de conocimiento se transmite a la generación inmediata, se aprende como verdad objetiva en el curso de la socialización y de ese modo se internaliza como realidad subjetiva. A su vez esta realidad puede formar al individuo y su propia identidad. Posteriormente esta subjetividad será externalizada por el hombre en la vida cotidiana. Finalmente, solo con la transmisión del mundo social a una nueva generación (o sea, la internalización según se efectúa en la socialización), aparece verdaderamente la dialéctica social fundamental en su totalidad.

Respecto a la internalización como tercer momento, es importante señalar de manera textual lo que dicen Berger y Luckmann:

“Lo que en la sociedad se da por establecido como conocimiento, llega a ser simultáneo con lo cognoscible, o en todo caso proporciona la armazón dentro de la cual todo lo que aún no se conoce llegará a conocerse en el futuro. Este es el conocimiento que se aprende en el curso de la socialización y que mediatiza la internalización dentro de la conciencia individual de las estructuras objetivadas del mundo social. En este sentido, el conocimiento se halla en el corazón de la dialéctica fundamental de la sociedad: “programas” los canales en los que la externalización produce un mundo objetivo a través del lenguaje y del aparato cognoscitivo basado en el lenguaje, vale decir, lo ordena en objetos que han de aprehenderse como realidad.

Se internaliza como verdad objetivamente válida en el curso de la socialización. El conocimiento relativo a la sociedad es pues una realización en el doble sentido de la palabra: como aprehensión de la realidad social objetiva y como producción continua de esta realidad” (1991:89 y 90).

c) Sedimentación y tradición.

La sedimentación surge de los recuerdos más relevantes que cada uno va acumulando en su conciencia, y una pequeña parte de estos recuerdos pueden ser individuales o colectivos. Cuando varios individuos comparten una biografía común se le llama sedimentación intersubjetiva, es decir cuando en la conciencia se incorporan un depósito común de conocimientos. Asimismo “La sedimentación intersubjetiva puede llamarse social solo cuando se ha objetivado en cualquier sistema de signos, o sea, cuando surge la posibilidad de objetivaciones reiteradas de las experiencias compartidas”. (Berger y Luckmann, 1991:91). Con estos signos puede transmitirse las experiencias a otras generaciones u otra cultura o grupo ajeno.

En estos apartados se vuelve a nombrar el lenguaje, como un sistema de signos, como medio para la transmisión de las sedimentaciones objetivadas y objetivizadas: El lenguaje objetiva las experiencias compartidas y las hace accesibles a todos los que pertenecen a la misma comunidad lingüística, con lo que se convierte en base o instrumento del acopio colectivo de conocimiento.

También el lenguaje se convierte en depositario de sedimentaciones colectivas que se puede adquirir monotéticamente, es decir, sin modificar su forma original y cuando esta quiera perder su forma original, la tradición podría inventar un origen diferente sin que ello signifique una amenaza para lo ya objetivado, es decir, las legitimaciones pueden sucederse unas a otras, otorgando de tanto en tanto nuevos significados a las experiencias sedimentadas de esa colectividad.

Se menciona que en la transmisión de estas sedimentaciones, ya sea individual o colectiva, puede que lleve varias modificaciones a lo original; pero que también existen elementos para procesar o describir como pueden ser las tipificaciones, y que también hay medios coercitivos.

Como ya se ha mencionado, los significados objetivados de la actividad institucional se conciben como un “conocimiento” el cual se transmite a otros. Algunos lo poseen y otros no, por lo que, los que tienen ese conocimiento tradicional se lo pasarán al que no lo tiene.

d) “Roles”.

Se ha dicho ya que la institucionalidad se origina por las tipificaciones de los quehaceres propios de los otros donde a través de la realización de las acciones representen algo específico. También las formas de acción se tipifican, y para que tengan un sentido objetivo se requiere de una objetivación lingüística. Por eso se dice que tanto el yo como el otro pueden aprehenderse como realizadores de acciones objetivas y conocidas en general, las cuales son recurrentes y repetibles por cualquier actor del tipo apropiado.

Lo anterior es importante para la auto experiencia “En el curso de la acción se produce una identificación del yo con el sentido objetivo aquella; la acción que se desarrolla determina, para ese momento, la autoaprehensión del actor, en el sentido objetivo que se atribuye socialmente a la acción”. (Berger y Luckmann, 1991:96).

Se menciona también que los segmentos del yo se objetivizan según las tipificaciones socialmente disponibles. Dichos segmentos es el verdadero “yo social”. Lo anterior se puede resumir diciendo que el actor se identifica con las tipificaciones de comportamiento objetivadas socialmente in actu, pero vuelve a ponerse a distancia de ellas cuando reflexiona posteriormente sobre su comportamiento. Cada quien toma su “rol”.

Los “roles” se originan en el mismo proceso de la habilitación y objetivación que el origen de las instituciones. Aparecen cuando se inicia el proceso de formación de un acopio

común de conocimientos que contenga tipificaciones recíprocas de comportamiento. Todo comportamiento institucionalizado involucra “roles”, y estas comparten así el carácter controlador de la institucionalización.

Al desempeñar “roles” los individuos participan en un mundo social; al internalizar dichos “roles”, ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente. Se dice también que los “roles” representan el orden institucional. Esto se da en dos niveles: uno de manera personal y otro como representante de una Institución.

e) Alcance y modos de la institucionalización.

Existe una estrecha relación entre las instituciones y el conocimiento. Por lo que el alcance de la institucionalización depende de la generalidad de las estructuras de relevancia, es decir, si las estructuras de relevancia son generalmente compartidas en una sociedad, el alcance será amplio, pero si son pocas las compartidas, ese alcance será restringido. Se dice también que la institucionalización no es un proceso irreversible, es decir, una vez formada tiende a persistir y que por algunas razones históricas el alcance de las acciones institucionalizadas puede disminuir por lo que se dice que se produce una desinstitucionalización.

Importante es decir que es necesario separar el conocimiento a un nivel teórico de lo social porque solo así podrá actuar ante quienes lo tradujeron. Al respecto Berger y Luckmann (1991: 113) dicen “Cuando un cuerpo de conocimiento se ha elevado al nivel de un subuniverso de significado relativamente autónomo, tiene la capacidad de volver a actuar sobre la colectividad que lo produjo”.

Con esto se afirma que la relación entre el conocimiento y su base social es dialéctica ya que el conocimiento es un producto social y un factor de cambio social.

Otro elemento importante a mencionar dentro de la institucionalización es el que se refiere a la reedificación de la realidad social que puede entenderse como la aprehensión de

fenómenos humanos como si fueran cosas (suprahumanos), de ésta se dice que es la aprehensión de los productos de la actividad humana como si fuera algo distinto de los productos humanos, como hechos de la naturaleza, como resultados de leyes cósmicas, o manifestaciones de la voluntad divina. Esta reedificación puede hacer que el hombre se olvide de sí mismo, es decir se deshumaniza.

Al decir que el hombre sale de ese mundo real, se está pensando en la objetivación, es ahí donde está la reedificación. Por eso se dice que la reedificación es una modalidad de la conciencia, más exactamente una modalidad de la objetivación del mundo humano que realiza el hombre. Es importante mencionar que por medio de las reedificaciones, el mundo de las instituciones parece fusionarse con el mundo de la naturaleza y que también los “roles” pueden reedificarse al igual que las instituciones.

Finalmente se señala “el análisis de la reedificación tiene importancia porque sirve de correctivo permanente a las propensiones reificadoras del pensamiento teórico en general y del sociológico en particular” (Berger y Luckmann, 1991: 120).

1.2.1 LEGITIMACION.

a) Orígenes de los universos simbólicos.

La legitimación se describe como un proceso que forma una objetivación de significados de “segundo orden”, la legitimación produce nuevos significados que sirven para integrar los ya atribuidos a procesos institucionales dispares. Su función es lograr que las objetivaciones de “primer orden” ya institucionalizadas lleguen a ser objetivamente disponibles y aceptables.

La legitimación es un proceso de explicar y justificar ya que la legitimación explica el orden institucional atribuyendo validez cognoscitiva a sus significados objetivados.

La legitimación justifica el orden institucional adjudicando dignidad normativa a sus imperativos prácticos, por eso la legitimación no es solo cuestión de valores: implica también “conocimiento”.

Existen cuatro niveles de legitimación que son: preteórico, rudimentario, teórico y universos simbólicos. El primero sería cuando hay una legitimación incipiente que aparece cuando se transmite un sistema de objetivaciones lingüísticas de la experiencia humana; el segundo nivel contiene proposiciones teóricas en forma rudimentarias como pueden ser los proverbios; la tercera contiene teorías explícitas por los que un sector institucional se legitima en términos de un cuerpo de conocimiento diferenciado y el cuarto nivel sería los universos simbólicos.

Este último se concibe como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biográfica de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo. Se reafirma que el universo simbólico se construye por medio de objetivaciones sociales. Como ya se ha mencionado, los universos simbólicos suceden a los procesos de objetivación, sedimentación y acumulación del conocimiento por lo que se dice que los universos simbólicos son productos sociales que tienen una historia.

Algunas funciones importantes del universo simbólico son: proporciona la legitimación definitiva del orden institucional, es decir, pone cada cosa en su lugar; ofrece el más alto nivel de integración a los significados discrepantes dentro de la vida cotidiana en la sociedad; posibilita el ordenamiento de los diferentes fases de la biología; legitima la identidad del individuo; establece una jerarquía, desde las aprehensiones de la identidad “más reales”, hasta las más fugitivas.

La legitimación de la muerte es uno de los frutos más importantes de los universos simbólicos. A la muerte se le ha dado vari9s significados según sea la religión, pero en el individuo se le ha infundido temor, horror y/o angustia; es por ello que los universos simbólicos protegen o resguardan a los individuos de esas sensaciones, capacitando a éstos

para entender la muerte de otros y la suya propia en un futuro. Importa señalar que el universo simbólico también ordena la historia y ubica los acontecimientos colectivos dentro de una unidad lógica que incluye el pasado, el presente y el futuro.

También es necesario resaltar lo que dicen Berger y Luckmann (1991: 133) respecto a la integración de todos los procesos institucionales aislados:

El universo proporciona una amplia integración de todos los procesos institucionales aislados. Ahora la sociedad entera adquiere sentido. Las instituciones y los “roles” particulares se legitiman al ubicárselos en un mundo ampliamente significativo.

¿Pero cómo se origina un universo simbólico? Indiscutiblemente que el hombre juega un papel determinante debido a la externalización continua. “A medida que el hombre se externaliza, construye el mundo en el que se externaliza. En el proceso de externalización, proyecta sus propios significados en la realidad. Los universos simbólicos, que proclaman que toda la realidad es humanamente significativa y que recurren al cosmos entero para que signifique la validez de la existencia humana, construyen las estridencias más remotas de esa proyección”. (Berger y Luckmann, 1991: 134).

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

Es indiscutible e indudable que el universo simbólico es algo teórico y que se considera como una construcción cognoscitiva, por lo que se da en un plano subjetivo.

Aunque para formar ese universo primero se inició por el orden de las instituciones, hoy el orden institucional, por ser en su conjunto significativo se legitima colocándose en un universo simbólico.

Asimismo cuando ya el universo simbólico es objetivado a través del pensamiento teórico permite una reflexión sistemática sobre la misma naturaleza de ese universo y que esto se podía entender como la “internalización”.

Como se sabe el universo simbólico legitima el orden institucional y que todas las legitimaciones, por sencillas que sean, por ejemplo las pre-teóricas de significados institucionales y hasta las cósmicas de universo simbólico, pueden describirse como mecanismos para mantenimiento de universos. De esto se puede concluir que existen varios niveles de legitimación tanto de universo simbólico como de instituciones.

También se argumenta que los procedimientos específicos para el mantenimiento de los universos se hacen necesarios cuando el universo simbólico se ha convertido en problema. Mientras esto no suceda, el universo simbólico se auto sustenta, o sea, se auto legitima. Mas sin embargo, debido a que todos los fenómenos sociales han sido hechos por el hombre a través de la actividad humana, las sociedades no son perfectas por lo consiguiente en los universos simbólicos existen problemas de legitimación.

En los universos simbólicos existen versiones divergentes por algunos habitantes, lo que en ocasiones modifica a ese universo, ejemplo en la religión católica se les llama herejes, y para combatir esa situación la misma religión modifica el universo simbólico a fin de legitimarla por lo que se dice al respecto:

El universo simbólico no solo se legitima, sino que también se modifica mediante los mecanismos conceptuales contruidos para resguardar el universo “oficial” contra el desafío de los grupos heréticos”, (Berger y Luckmann, 1991: 138).

La dificultad es mayor cuando esta situación se da cuando una sociedad se enfrenta con otra que posee una historia muy diferente “contacto cultural”, Pero que finalmente tiene que ceder una a la otra.

Los mecanismos conceptuales para el mantenimiento de los universos son en sí mismos productos de la actividad social, como lo son todas las formas de legitimación, y rara vez pueden entenderse separados de las demás actividades de la colectividad de que se trate” Al hacer un análisis histórico de los universos, se concluye que las más antiguas conceptualizaciones para el mantenimiento de universos de que disponemos tienen formas

mitológicas. Después de ese pensamiento mitológico pasó al pensamiento teológico el cual ya llevaría un mayor grado de sistematización teórica.

Se dice también que la teología es paradigmática para las posteriores conceptualizaciones filosóficas y científicas del cosmos. Esta última va a desplazar a la concepción teológica y que va hacer determinante en el mantenimiento del universo.

Dos mecanismos conceptuales más para el mantenimiento de los universos simbólicos son: la terapia y la aniquilación. La primera permite asegurar que los desviados o los que se salgan del universo simbólico (ejemplo: los herejes de la religión católica), permanezcan dentro de las definiciones institucionalizadas de la realidad, es decir, a través de convencimientos o reglas del universo, evitar que los “habitantes” de un universo dado, emigren y así se realice la legitimación a los casos individuales (del ejemplo anterior puede ser a través de un exorcismo). Una terapia eficaz es como una simetría que permite volver a socializar al desviado dentro de la realidad objetiva del universo simbólico de la sociedad.

Por su parte, la aniquilación utiliza un mecanismo similar para liquidar conceptualmente todo lo que está fuera de dicho universo. Se puede entender como una legitimación negativa. Este mecanismo es utilizado en los individuos indeseables a la terapia, esto es de una manera; pero también la aniquilación involucra el intento más ambicioso de explicar todas las definiciones desviadas de la realidad según conceptos que pertenecen al universo propio.

Tanto las aplicaciones terapéuticas como aniquiladoras están inherentes al universo simbólico por lo que abarca toda la realidad permitiendo que nada quede fuera de su alcance conceptual.

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

Como ya se ha dicho con anterioridad, se menciona que todos los universos construidos socialmente cambian porque son productos históricos de la actividad humana.

Se habla también de la realidad la cual se define socialmente y que son los individuos o los grupos de individuos quienes sirven como definidores de la realidad.

En ese orden de ideas, los expertos quieren ubicarse en un status muy propio como tales y más sobre los cuerpos de conocimiento.

Ahora, en la etapa del desarrollo del conocimiento tiene una cantidad de consecuencias: La primera es la aparición de la teoría pura; la segunda la forma el fortalecimiento del tradicionalismo en las acciones institucionalizadas que así se legitiman.

Para ello, juegan un papel importante tanto los expertos como los profesionistas ya que de ambos surgen apariciones de elencos dedicados exclusivamente a la legitimación del mantenimiento de los universos, dentro de estos grupos se dan conflictos de camarillas rivales de expertos. Tanto los expertos y los profesionales no pueden imponer sus ideas y teorías, por ejemplo sobre conceptos de la realidad. “El poder de la sociedad incluye el poder de determinar procesos decisivos de socialización y, por lo tanto, el poder de producir la realidad” (Berger y Luckmann, 1991: 152)

Al seguir hablando de teorías, se dice que en ocasiones hay rivalidad entre ellas y que la sociedad hará suya la que mejor convenga a sus intereses pragmáticos.

Dada las situaciones tradicionales, las nuevas generaciones de esa sociedad se incorporarán a esa teoría. O por tradición monopólica, utilizando su poder político imponen definiciones tradicionales de la realidad a la población que depende de su autoridad.

La mayor parte de estos monopolios ha sido la religión a través de la iglesia quienes definen una tradicional realidad conservadora.

Pueden existir algunas definiciones particulares dentro de esos monopolios a los que se les llamaría ideología y ésta se da dentro de un mismo universo y con frecuencia es adoptada por un grupo en razón de elementos teóricos específicos conducentes a sus

intereses. Un tipo de experto que tiene importancia históricamente es el intelectual. Se le define como un experto cuya idoneidad no es requerida por la sociedad en general, y se le considera como un tipo marginal (secundario).

El intelectual tiene, al igual que el experto oficial, un plan para toda la sociedad; se mueve en un vacío institucional, pero su mejor habitat es la subsociedad en el que puede servir de base social para la objetivación de sus definiciones divergentes de la realidad (por ejemplo las sectas religiosas).

Existen intelectuales revolucionarios que necesitan de otros para confirmar sus concepciones divergentes, y cuando estas concepciones triunfan, los intelectuales revolucionarios se transforman en legitimadores “oficiales”.

Finalmente es este capítulo se menciona que las instituciones y los universos simbólicos se legitiman por medio de individuos vivientes, que tienen ubicación e intereses sociales concretos. Dentro de este proceso las teorías juegan un papel importante ya que en su devenir aportan ideas que se relacionan con los procesos sociales en un juego dialéctico, y dentro de ello su fin es legitimar a las instituciones ya existentes.

Pero también sucede que las instituciones sociales se modifican con la finalidad de formar mejores teorías que ya existen para lograr hacerlas más legítimas. En este proceso juegan un papel importante los expertos en legitimación ya que pueden operar como justificadores teóricos o aparecer como ideólogos revolucionarios.

“Lo que sigue siendo sociológicamente esencial es el reconocimiento de que todos los universos simbólicos y todas las legitimaciones son productos humanos; su existencia se basa en la vida de individuos concretos, y fuera de esas vidas carecen de existencia empírica”. (Berger y Luckmann, 1991: 163).

1.3 LA IDENTIDAD SOCIAL COMO CONSTRUCCION.

1.3.1 TEORIAS DE LA IDENTIDAD.

La identidad, ya sea del individuo o de una sociedad, se encuentran en una relación dialéctica con la sociedad. Esta identidad es formada por los procesos sociales y puede ser modificada o reforzada por las mismas relaciones sociales ya que en las sociedades han sido conformadas por su propia historicidad donde el hombre juega un papel determinante.

Como se sabe las sociedades tienen sus historias en cuyo proceso surgen identidades específicas, y que estas historias son hechas por el hombre que posee identidades específicas. Al decir que las estructuras sociales históricas específicas engendran tipos de identidad, reconocibles en casos individuales, es decir cuando una sociedad se forma de una manera singular cada uno de sus integrantes, a pesar de identificarse con algunos hábitos generales, tiene su identidad específica.

Por ejemplo las diferencias o semejanzas que se manifiestan en el norteamericano y el francés a través de sus orientaciones o comportamientos, se deben a las tipificaciones las cuales se observan en la vida cotidiana y que cualquiera los puede identificar teniendo un sentido común. Las tipificaciones no se pueden comparar con los cánones del método científico porque no se trata de buscar una relación exacta ni metodológica. “El punto de interés en el presente contexto reside en que los tipos de identidad son observables y verificables en la experiencia pre-teórica y por ende pre-científica.

Se resalta lo siguiente: “La identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad. ..., los tipos de identidades son productos sociales tout court, elementos relativamente estables de la realidad social objetiva” (Berger y Luckmann, 1991:217). Si queremos buscar una teoría sobre la identidad ésta será incierta respecto a la realidad, es decir no concreta o satisfactoria debido a que están en el universo simbólico y como este no es fijo, variarían en sus conceptos. Por eso se dice que la identidad permanece ininteligible, es decir ilegible u oscura, a menos que se le ubique en un mundo.

Las teorías de la identidad deben estar dentro de otras teorías más amplias sobre la realidad para así poder entenderlas.

Con esto se da a entender que para estudiar un fenómeno o un caso “X” de individualidad, se le debe ubicar en un campo más amplio pero dentro del mismo tema, en una realidad social. Hay una relación dialéctica entre la identidad y la sociedad.

Debido a esas relaciones entre teoría y realidad afectan al individuo de manera significativa e intensiva. Las teorías psicológicas también sirven para legitimar los procedimientos establecidos en la sociedad para el mantenimiento, reparación y verificación empíricamente y no en el sentido científico.

Para decidir si unas teorías psicológicas son adecuadas o no, solo consistirá en decir que reflejan la realidad psicológica que pretenden explicar; y para ver su efectividad es necesario la verificación de resultados al confrontarlas con la experiencia de la vida social cotidiana. Durante un proceso continuo se da que unas psicologías llegan a desplazar a otras por lo que se pregunta ¿Por qué una psicología tiene que reemplazar a otra en la historia?, a lo que se responde: es que ese cambio se produce cuando la identidad aparece como problema debido a los cambios en la estructura social.

También se dice que pueden surgir nuevas teorías psicológicas, en razón de que las antiguas ya no explican satisfactoriamente los fenómenos empíricos que se producen.

1.3.2 ORGANISMO E IDENTIDAD.

Se habla de que el organismo humano afecta o influye en la actividad Constructora de la realidad del hombre pero que en este proceso también ese organismo resulta afectado por esa realidad. Existe una dialéctica entre lo biológico y lo social; tanto los factores biológicos limitan las posibilidades sociales, como las posibilidades sociales limitan a los factores biológicos por ejemplo la sexualidad y la nutrición.

Por lo que estas dos funciones se canalizan o se subordinan en lo social más que en lo biológico. Es por ello que “la canalización social de actividades constituye la esencia de la institucionalización, que es el fundamento para la construcción social de la realidad. Por ello, puede decirse que la realidad social determina no solo la actividad y la conciencia, sino también, en gran medida, el funcionamiento del organismo” (Berger y Luckmann, 1991:225) Por otro lado, es cierto que la sociedad determina la manera en que se usa el organismo en actividad; la expresividad, el porte y los gestos se estructuran socialmente.

La misma sociedad impone normas que va a ser respetadas por el organismo (comer tres veces, dormir 7 u 8 horas, etc.) En el individuo socializado hay una dialéctica interna continua entre la identidad y su substrato biológico. Se concluye con lo siguiente:

“El hombre esta biológicamente predestinado a construir y a habitar un mundo con otros. Ese mundo se convierte para él en la realidad dominante y definitiva. Sus límites los traza la naturaleza, pero una vez construido, ese mundo vuelve a actuar sobre la naturaleza. En la dialéctica entre la naturaleza y el mundo socialmente construido, el propio organismo humano se transforma. En esa misma dialéctica, el hombre produce la realidad y por lo tanto se produce a si mismo”. (Berger y Luckmann, 1991:227).

1.4 LA IDENTIDAD COMO AUTONARRACION DEL YO.

Este apartado va a tener un enfoque relacional donde se considera la autoconcepción como un discurso del yo: la representación de los lenguajes disponibles en la esfera pública.

Se hablará del yo como una narración que se hace comprensible en el seno de las relaciones vigentes. El autor planteará este apartado como un relato del relato del yo, (es decir, les platico de mi relato). Se toma el relato (una forma de la narración) debido a que para comunicamos e interactuar con la sociedad lo hacemos a través del relato, es decir, todo lo platicamos a través de relatar cualquier acontecimiento: lo que nos pasó en la fiesta, en el trabajo, en el trayecto del camino a la casa, etc. También el relato sirve para criticar al mundo social y hacernos más comprensibles. “los relatos sirven también como medios

críticos a través de los cuales nos hacemos inteligibles en el seno del mundo social”. (Gergen Kenneth, 19968: 231). Además, el relato es utilizado para identificarse unos con los otros y con uno mismo, por eso se menciona que: nuestras relaciones con los otros y con nosotros mismos se viven de una forma narrativa.

Esta manera narrativa está incrustada en la vida social, por eso se menciona que vivimos mediante narraciones. Al respecto es importante resaltar lo siguiente:

“ ..Las exposiciones narrativas están incrustadas en la acción social; hacen que los acontecimientos sean socialmente visibles 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>, y así sucesivamente.

Las personas viven los acontecimientos de un modo y, junto con otros, los clasifican precisamente así. ...En este sentido significativo, vivimos mediante narraciones, tanto al relatar como al realizar el yo”. (Gergen Kenneth, 19968: 232).

A) El carácter de la autonarración.

El hombre tiene diferentes comportamientos, según su cultura, historicidad, entorno, etc., y para entender esos comportamientos en la sociedad, indiscutiblemente se hará a través de sus autonarrativas.

Este último término <autonarrativo> se refiere a la explicación que presenta un individuo de la relación entre acontecimientos auto relevantes a través del tiempo”.

Si nos piden contar nuestra vida, lo haríamos a través de contar relatos de los eventos más importantes de ella, y la contaríamos de una forma sistemática, organizada, platicando hechos comprensibles y significativos, ubicándolos en el espacio y el tiempo.

Afirma el autor que este trabajo sobre las autonarraciones del yo las abordará no de manera psicológica, fenomenológica, constructivista, sino como formas sociales o como .discurso público; debido a que los primeros enfoques mencionados centran la importancia en el individuo; mientras que para las formas sociales, las narraciones se sitúan en un contexto o de acontecimientos precedentes y consecuentes.

La auto narración es un instrumento lingüístico incrustado en las secuencias de acciones y es empleado en las relaciones que se dan en las narraciones; que si las narraciones pueden usarse para indicar acciones venideras, las autonarraciones funcionan como historias orales o cuentos morales en el seno de una sociedad.

Los especialistas que se interesan por las narraciones se dividen sobre la cuestión del valor de la verdad: unos sostienen que las narraciones tienen el potencial de transmitir la verdad y otros que las narraciones no reflejan sino construyen la realidad. Al respecto Gergen (19968:235), da su punto de vista:

“Más bien, tanto en la ciencia como en la vida cotidiana, los relatos hacen las veces de recursos comunitarios que la gente utiliza en las relaciones vigentes. Desde este punto de vista, las narraciones, más que reflejar, crean el sentido de <lo que es verdad>. En realidad, esto es así a causa de las formas de narración existentes que < cuentan la verdad > como un acto inteligible”. (19968:235).

b) La estructuración de las exposiciones narrativa

Desde un enfoque constructivista, las propiedades de las narraciones están ubicadas cultural e históricamente.

Para comprender la estructura de las narraciones es necesario ir más allá de los límites de la identidad; descubrir los límites de la identidad de sí mismo como agente humano en buen estado; es también determinar qué formas tienen que mantenerse a fin de adquirir la credibilidad como un narrador de la verdad. “La estructura propiamente dicha de

la narración antecede a los acontecimientos sobre los que <se dice la verdad>; ir más allá de las conversaciones es comprometerse en un cuento insensato”. (19968:236).

Se ha hecho diversos intentos para identificar características de las narraciones, sin embargo los teóricos afirman de un conjunto funciona lo fundamental de reglas o características de lo que es una narración bien formada.

Gergen Kennet (19968:236), dice que este análisis considera alas construcciones narrativas como contingentes, histórica y culturalmente y que para explicar claramente la construcción de una narración se explicará a través de los siguientes criterios:

Un punto final apreciado. Si en un relato no tiene un punto final entonces será pobre, es importante agregar una meta a cualquier relato o narración ya sea positiva o negativa. Que queda claro que esta exigencia de un punto final apreciado introduce un fuerte componente cultural (tradicionalmente llamado <sesgo subjetivo> en el relato. Ejemplo de puntos finales: El bienestar del protagonista <cómo escaparé por pelos de la muerte>; la pérdida personal <cómo perdió su trabajo>; etc.

- Seleccionar los acontecimientos relevantes para el punto final. El relato debe contener acontecimientos relevantes que sirvan para que la meta se vaya vislumbrando a través de la narración.
- La ordenación de los acontecimientos. Si ya se tiene una meta y seleccionado los acontecimientos relevantes, ahora hay que ordenarlas conforme a importancia, valor de interés, oportunidad y otros. Por lo regular se ordena en forma cronológica y lineal pero eso no es una regla, sino una de las mejores formas.
- La estabilidad de la identidad. Una narración bien formada es característicamente aquella en la que los personajes del relato poseen una realidad continua o coherente a través del tiempo, es decir, mantienen su identidad durante toda la narración
- Vinculación causal. La narración ideal es aquella que proporciona una

explicación del resultado. Cuando los acontecimientos dentro de una narración se relacionan de una forma interdependiente, el resultado se aproxima más estrechamente al relato bien formado. La mayoría de los relatos bien formados utilizan o emplean señales para indicar el principio o el final: ejemplo: -Había una vez.

Como se ha visto que para tener una buena narración es importante considerar los anteriores criterios; más sin embargo, se observan contingencias tanto culturales o históricas que dependerán de los estilos, entornos, momentos históricos para elaborar una narrativa ideal.

Es importante que las narraciones estén bien formadas en asuntos de la vida cotidiana ya que se le da un mayor sentido de realidad y que esto debe influir favorablemente. “Los testimonios que se aproximaban a la narración bien formada de este modo resultaban ser consistentemente más inteligibles y los testimonios más racionales. Por consiguiente, las autonarraciones de la vida cotidiana no siempre están bien formadas, pero bajo determinadas circunstancias su estructura puede ser esencial”. (Gergen Kenneth, 19968:240).

c) Variedad de formas narrativas.

Al utilizar las conversaciones narrativas se genera un sentido de coherencia y de la dirección de nuestras vidas. Adquieren significado y lo que sucede es recubierto de significado, por lo que es necesario identificar las diferentes formas narrativas. Nothrop Frye (1957) proponía cuatro formas narrativas relacionándolas con la experiencia humana y con la naturaleza y, en particular, en la evolución de las estaciones; su relación es la siguiente.: Primavera con la comedia; el verano con la novela; el otoño con la tragedia y el invierno con la sátira.

Sin embargo, para Gergen Kenneth no las considera muy propias debido a que tanto las formas narrativas como los criterios para contar un relato, están sujetas a conversaciones cambiantes por lo que hay una infinitud virtual de posibles formas de relato.

Debido a lo anterior propone tres formas rudimentarias de narración que son: narración de estabilidad, narración progresiva y narración regresiva.

La primera se refiere a que los acontecimientos siguen una trayectoria del individuo y que permanecen inalteradas en relación a una meta o resultados, ejemplo: <sigo siendo atractivo como solía ser>; la segunda, vincula entre sí acontecimientos de tal manera que el movimiento a lo largo de la dimensión evaluativa a lo largo del tiempo sea incremental es decir que aumente y la última en la que el movimiento es decreciente.

A continuación se mencionan algunas formas narrativas destacadas en la cultura contemporánea.

- La narración trágica, se considera como lo que se contaría el relato de la rápida caída de alguien que había ya alcanzado una posición elevada; una narración progresiva viene seguida por una narración rápidamente regresiva.
- En la comedia-novela: Aquí una narración regresiva viene seguida por una narración progresiva. Esta narración es calificada de comedia-novela porque combina las formas aristotélicas.
- La epopeya heroica se le reconoce como una serie de fases progresiva - regresivas. Es cuando se dice que un individuo se caracteriza por su pasado como una gama continua de batallas libradas contra los poderes de la oscuridad.

d) La forma narrativa y la generación del drama.

Un drama se puede presentar en la narrativa progresiva y en la narrativa regresiva y nunca en la narrativa de estabilidad. Por eso se dice que: “la rápida aceleración (o desaceleración) de la pendiente narrativa constituye uno de los principales componentes del compromiso dramático”. (Gergen Kennet, 19968:246). La comedia-novela transmitida en la televisión, es un ejemplo de drama porque este tipo de narración contiene un alto grado de compromiso dramático ya que la línea dependiente modifica la dirección al menos en dos

ocasiones, y las aceleraciones pueden ser rápidas.

e) Forma narrativa en dos poblaciones una aplicación.

“Las construcciones narrativas de amplio uso cultural forman un conjunto de inteligibilidades confeccionadas”. (19968:247), ya que ofrecen una gama de recursos discursivos para la construcción social del yo. Posterior a esto, se hace un análisis de dos poblaciones: una de jóvenes entre los 19 y 21 años y otra de adultos entre los 63 y 93 años.

En la primera población se pidió que narraran lo más significativo de sus vidas y se registrara en la línea de la vida con intervalos de cinco años. Los resultados fueron los siguientes: La característica de la narración fue comedia-novela; para su narración se recurrió a la ordenación de la memoria; al registrar altas y bajas en la línea dividida se demostró ser altamente diverso; hubo acontecimientos positivos como el éxito de obras de teatro, experiencias con amigos, tener una mascota. Dentro de los periodos bajos se encontró la pérdida de un amigo, fracasos en la escuela, padres con problemas matrimoniales entre otros.

Respecto a la muestra de personas de edad, al registrar sus respuestas la narración característica seguía la forma de un arco iris; los años de la juventud adulta fueron difíciles, pero una narración progresiva permitía el logro de una punta de bienestar entre las edades de los cincuenta y los setenta. La vida a partir de estos <años dorados>, sin embargo, había seguido una trayectoria de descenso, de nuevo representada como una narración regresiva.

El resultado de esta última población puede ser razonable debido al declive físico natural de la edad. Más sin embargo las narraciones no son el producto de la vida misma, sino construcciones de vida.

En estos ejemplos se clarifica cómo es que las convenciones culturales influyen en las valoraciones de las autonarraciones.

f) Micra y macro y la multiplicidad en la narración.

El enfoque tradicional de la autoconcepción que supone una identidad nuclear; entendida esta última como un enfoque integralmente coherente del yo con respecto al cual se puede calibrar si las acciones son auténticas o artificiosas. Pero se afirma sobre si un individuo no tiene una identidad nuclear no tiene dirección y por lo consiguiente sus narraciones no son valiosas. Por lo que el mismo Gergen pregunta ¿Con qué frecuencia compara uno las acciones con cierta imagen nuclear?

Menciona también que aunque sea una práctica común considerar que cada uno posee un <relato vital>, si los oyos se realizan en el interior de encuentros sociales existen buenas razones para creer que no hay ningún relato que contar. Más sin embargo el espacio cultural permite que uno exponga una variedad de formas narrativas, desde la rudimentaria a lo complejo y que para ello se requiera tener algunas estrategias o equipamientos que nos puede dar una socialización efectiva. Se menciona al respecto.

“La socialización efectiva nos debe equipar para interpretar nuestras vidas como estables, como un proceso de mejora o como en declive y con un poco de entrenamiento adicional, podemos desarrollar la capacidad de ver nuestras vidas como una tragedia, como una comedia o como una epopeya heroica. Cuanto más capaces seamos de construir y reconstruir nuestra auto narración, seremos más ampliamente capaces en nuestras relaciones efectivas”. (Gergen Kennet, 19968:251).

Al retomar el ejemplo de la narración de la vida tanto de los jóvenes y los adultos, los personajes participantes no pudieron construir una narración personal sino que lo que mencionaron o recordaron fueron generalidades por la influencia de lo que les rodeaba en su vida. Al mismo tiempo menciona que uno puede relatar acontecimientos que ocurren durante amplios periodos de tiempo, o contar un relato de breve duración. Por lo que utiliza los términos de macro y micro en temporalidad.

Las macro narraciones se refieren a exposiciones en la que los acontecimientos abarcan amplios periodos de tiempo, mientras que el micro narraciones refieren acontecimientos de breve duración. Dada nuestra capacidad para relatar acontecimientos dentro de los espacios temporales estas narraciones puede anidar o encajar tanto en la macro como en la micra, ya que los individuos traemos con nosotros ideas de décadas o siglos atrás o de una historia cultural, pero también para bien dentro de ella puede haber una narración propia o particular.

g) La pragmática de la autonarración.

Resulta importante destacar que “desde el punto de vista constructivista, la multiplicidad narrativa es importante primeramente a causa de sus consecuencias sociales. La multiplicidad se ve favorecida por la variada gama de relaciones en las que las personas están enredadas y las diferentes demandas de contextos relacionales diversos”. (19968:253). Se dice también que la construcción de narraciones son herramientas esenciales lingüísticas con importantes funciones sociales.

Al examinar la narración primitiva de estabilidad, la gente busca esta clase de narración ya que le da una mayor identidad cultural; es aquí donde no mencionamos si hay altas o bajas. Aquí su preocupación de la gente es para sí misma.

El enfoque construccionista no considera la identidad, para uno, como un logro de la mente, sino más bien, de la relación. Al relacionarnos con los demás uno puede encontrar la estabilidad deseada. “Uno no adquiere un profundo y durable <yo verdadero>, sino un potencial para comunicar y representar un yo”. (19968:254). Dentro de las funciones sociales, la gente siempre busca en esos cambios, normales que se tienen que dar, una progresión. Quiere decir que dentro de una narración de estabilidad, si hay movimiento, que esto sea de progresión y no de regresión. Ahora, ¿qué tanto sirven las narraciones regresivas? Esas sirven de motivación, de experiencia. Las narraciones regresivas sirven de medios importantes para motivar a las personas (incluyendo a uno mismo) para la consecución de fines positivos.

h) El engarzado de identidades.

En este último subtema es de llamar la atención respecto de cómo se entretajan las identidades narradas en el seno de una cultura, por lo que también resaltan los siguientes términos: auto narración y la comunidad moral, la negociación interminable y las entidades recíprocas. Se afirma que las autonarraciones están inmersas en procesos de intercambio efectivo dentro de la sociedad y en la vida cotidiana real. Por lo tanto sirven para unir el pasado con el presente y significar las trayectorias futuras.

Existe una influencia marcada de las autonarraciones para conformar nuestra identidad, ejemplo: “Yo siempre he sido una persona honesta”. En efecto, la realización del auto narración garantiza el futuro relacional. Pero como se dice en el texto mantener la identidad -la validez narrativa dentro de una comunidad- es un desafío interminable.

El ser moral de uno nunca es un proyecto completo mientras prosigan las conversaciones de la cultura.

Ahora bien, para lograr esa identidad moral se requiere de los demás, ya que ellos son los que nos ubicarán en el estrato o situación que nos corresponda, por eso se dice “En todos estos casos, las acciones de los demás se convierten en parte integrante de la inteligibilidad narrativa las construcciones del yo requieren de todo un reparto de participaciones de apoyo”. (Gergen Kennet, 19968:257).

Esto también se puede considerar con un carácter dialéctico ya que en las construcciones de las narraciones uno está dependiendo de los demás y los demás dependen de uno. Cada uno de nosotros está <solidado> en las construcciones históricas de los demás del mismo modo que ellos lo están en las nuestras. Sin lugar a duda aquí hay una marcada interdependencia entre el yo y los otros; por eso dentro de la vida social hay una red de identidades en relación de reciprocidad. Es por ello que las identidades nunca son individuales; cada una está suspendida en una “gama de relaciones precariamente situadas.

1.5. LA CONSTRUCCION DISCURSIVA DE LA REALIDAD.

1.5.1 DISCURSO Y CONSTRUCCION.

Algunas historias de construcción.

Para abordar este tema se hará a través de dos metáforas. Una metáfora que sería el espejo y otra el taller de construcción. En la primera, se dice que existe un conjunto de objetos del mundo que se reflejan en una superficie plana, considerando lo plano como el lenguaje. Ese lenguaje que refleja cómo son las descripciones, representaciones y relatos. “Ya medida que estas descripciones, representaciones y relatos se divulgan por el mundo de los asuntos humanos, se pueden considerar fiables, factuales o literales o, por lo contrario, se pueden convertir en confusiones o mentiras cuando el espejo se enturbia o se deforma” (Potter, Jonathan, 1998: 130).

Por su parte la metáfora de la construcción funciona en dos niveles, esto cuando se aplica en las descripciones. El primero es la idea de que las descripciones y los relatos construyen al mundo. El segundo es la idea de que estos mismos relatos y descripciones están contruidos. Aquí el concepto de construcción se toma como montaje, fabricación, creación; utilizando diferentes materiales se puede fabricar y si tomamos esta última idea, se puede decir también que si las descripciones son prácticas humanas por lo tanto pueden ser diferentes. Al preguntarnos ¿qué fuerza tiene la construcción en esta metáfora?

Según la versión más fuerte de esta metáfora, el mundo literalmente pasa a existir a medida que se habla o se describe sobre él, es decir, el mundo se constituye de una u otra manera a medida que las personas hablan, escriben, y discuten sobre él.

Asimismo se elige la metáfora de la construcción por cuestiones pragmáticas, ya que es la más productiva; pretende despejar el camino para poder centrarse en cuestiones analíticas y prácticas.

Construcción lingüística.

Uno de los construccionistas lingüísticos más conocidos es Benjamín Whorf (1956). Junto con Sapir otro lingüista, contribuyeron para lo que se conoce como <hipótesis de spir Whorf> que consiste en comprobar la hipótesis de que la percepción que las personas tienen del mundo está determinado por el lenguaje que utilizan. Por ejemplo cuando tenemos un vaso con líquido a la mitad de su contenido total, algunos dirán ese vaso está medio lleno y otros dirán esta medio vacío.

George Grace (1987) en uno de sus intentos más recientes, ha tratado de explicar el proceso de construcción lingüística. Grace propuso que la construcción lingüística de la realidad constaba de tres etapas distintas. La primera es “la <especificación> de un <suceso conceptual>. Cada lenguaje incluye conjunto de términos, tiempos verbales, formas gramaticales, etc., que permiten especificar una gama de sucesos posibles. La segunda etapa comporta que este <suceso conceptual> se inscriba en un discurso que se esté llevando a cabo y la tercera la llama <modalización>; es decir, el suceso se entiende como algo que se afirma, se pregunta, se niega, etc. Esto se puede entender por ejemplo cuando se tiene un diálogo sobre la puerta, donde se podría modalizarse, en forma de pregunta <¿está abierta esa puerta?> o de petición <cierra la puerta por favor>.

La virtud del modelo que presenta Grace es que es un intento de caracterizar explícitamente lo que podría intervenir en el proceso de construcción, más sin embargo tiene algunas debilidades tales como que no le presta mucha atención a las prácticas del empleo real del lenguaje.

Por lo anterior se concluye que “puede ser más simple decir que el habla implica la categorización de las personas, objetos y procesos, que tiende a ocurrir en secuencias de interacción y que se emplea para realizar acciones”. (Potter, Jonathan, 1998: 134).

La construcción en el postestructuralismo y en el análisis conversacional.

En la semiología el argumento central es que las descripciones necesitan un sistema completo de distinciones para funcionar. Sin embargo, poco hay en la semiología que diga que una descripción parezca más o menos factual. Los postestructuralistas como Barthes y Foucault se centran en cómo los discursos o códigos interpretativos producen objetos o descripciones que parecen sólidos o evidentes. Pero estos lingüistas poco interés han prestado a como surten efecto estos códigos.

Por su parte los analistas conversacionales tratan a la construcción de la realidad como algo que tiene que lograrse utilizando ciertos mecanismos o técnicas, es decir, el uso de un término descriptivo particular puede no ser suficiente para construir una versión de un suceso que se trate como verdadero o factual.

A continuación se habla más sobre la construcción según el postestructuralismo y el análisis conversacional:

Podemos imaginar que las palabras y las posibilidades sintácticas son como los ladrillos y las vigas que se necesitan para cualquier construcción. Los discursos y los códigos postestructuralistas se pueden concebir como piezas prefabricadas de paredes y techos que se pueden utilizar como partes de edificios muy diferentes. Los mecanismos y los procedimientos, que son como el grano para el molino del análisis conversacional, constituyen los pernos y el cemento que mantienen unida toda la estructura. Nada funciona sin la materia revelada por el análisis conversacional, pero un estudio de la construcción de hechos estará limitado si no examina con detalle los ladrillos y las piezas prefabricadas. (Potter, Jonathan, 1998: 136).

Tanto los ladrillos como las piezas prefabricadas, utilizando estos términos metafóricamente, pueden ser blandos, pero cuando son ya colocados y se acomodan, se vuelven sólidos. Por lo que se concluye que todo existe en un estado borroso y fluido hasta que cristaliza en unos textos o unas interacciones particulares.

Discursos, accesorios mentales y retórica.

Existen tres temas que tienen repercusiones importantes para la comprensión de los hechos y las descripciones. Estos temas son: el anticognitismo, el discurso y la retórica que ambos están bien vinculados entre sí.

Anticognitismo.

Se hace necesario examinar con más detalle los problemas de las explicaciones cognitivas para mostrar por qué se rechazan aquí. A continuación se analizarán tres problemas que apoyarán al respecto.

El primer problema es con la noción de las representaciones como entidades mentales <internas>. La coherencia misma de la idea de representación interna ya es problemática de por sí. Las representaciones se conciben como entidades estéticas que el sujeto lleva consigo; el segundo problema que plantea la adopción de una perspectiva cognitiva es que se separan de las prácticas en donde se utilizan. Es decir, la perspectiva cognitiva aparta la atención de lo que se hace con las representaciones y las descripciones en los contextos en los que se producen.

El tercer problema es que la cognición suele ser el tema de la descripción. En la vida diaria las personas hablan mucho de su <vida interior>: sus pensamientos, sentimientos, actitudes, metas, etc. Si alguien quisiera analizar los diálogos o descripciones que se presentan, cada quien lo hará tomando lo que le interesa saber, puede ser en el terreno sentimental, otros en el terreno de sus actitudes, etc. Por lo tanto, desde un punto de vista analítico, partir de las presuposiciones de que las descripciones cognitivas tienen un estatus diferente, conducirá a todo tipo de tensiones y confusiones.

Por lo anterior, el enfoque de la construcción de hechos que aquí se desarrollará estará tan interesado en la construcción de las descripciones del mundo de la cognición como de las descripciones del mundo de las acciones y los sucesos.

-Discurso.

Cuando se da la vuelta a los argumentos contrarios a considerar que la construcción de hechos equivale a elaborar versiones mentales del mundo, se convierten en argumentos para centrarse en el discurso. Al decir centrarse en el discurso significa que el interés se centra en el habla y en los textos como partes de prácticas sociales. Centrarse en el discurso ofrece una ventaja final. Si se presenta la transcripción de un discurso en vez de un conjunto de formulaciones en forma de notas, se colocaría al lector de la investigación en una posición ventajosa para evaluar las afirmaciones e interpretaciones.

Retórica.

En este apartado se desea combinar la insistencia del discurso con un énfasis de la retórica. Ahora, ¿cuáles son las consecuencias a destacar aquí de la retórica? Será que cuando se analicen las descripciones, parte del interés estará en determinar qué argumentos o afirmaciones alternativas están siendo socavadas.

Existen retóricas ofensivas y retóricas defensivas. Una descripción funcionará como retórica ofensiva en la medida que socave descripciones alternativas. Una descripción puede proporcionar una retórica defensiva dependiendo de su capacidad para resistir menoscabos o socavaciones.

Para poder distinguir mejor estas dos retóricas se debe adoptar un enfoque analítico, por lo tanto se adopta una terminología más útil denominando discurso dosificador al discurso que construye versiones del mundo como si este fuera algo sólido y verdadero. Por lo tanto, dosificar significa convertir algo abstracto en un objeto material.

Los discursos dosificadores producen algo como si fuera un objeto, sea éste un suceso, un pensamiento o un conjunto de circunstancias. Por otro lado se denomina discurso ironizador al que se dedica a socavar versiones.

El significado usual de <ironía> es utilizar palabras de manera opuesta a su significado literal; pero en sociología es utilizado este término no en lo literal sino como un producto de determinados intereses o estrategias.

Por qué se utilizan las descripciones.

La utilización de las descripciones es para realizar acciones o para que formen parte de acciones. Una de las razones principales para realizar acciones indirectamente por medio de descripciones es que estas acciones sean delicadas o difíciles en algún sentido. Normalmente, comportarán una identidad potencial 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.

El dilema de la conveniencia.

Existe el dilema de que cualquier cosa que una persona (o grupo) diga o haga se debe a su conveniencia o interés. Por eso la conveniencia es algo característico de los individuos. La atribución de conveniencia no se limita a estos casos; normalmente se atribuyen a grupos sociales, naciones, y grupos étnicos, por un lado, ya partes de personas como su inconsciente o el yo ideal, por otro.

Como se utilizan las descripciones.

Primeramente la producción de descripciones puede intervenir en las acciones de muchas formas diferentes. Las descripciones están relacionadas con los detalles idiosincrásicos de los contextos.

Es importante señalar las funciones principales de las descripciones:

Un aspecto fundamental de cualquier descripción es su papel en la categorización; una descripción formula algún objeto o suceso como algo; lo constituye como una cosa que tiene unas cualidades específicas. Una descripción presenta algo como bueno o malo, como grande o pequeño, como más o menos violento (aunque lo normal es que se empleen opciones más sutiles). Otro papel común de las descripciones es presentar alguna acción como rutinaria o, a la inversa, como excepcional.

La orientación epistemológica de las descripciones.

Las personas disponen de una amplia gama de recursos para ironizar descripciones presentándolas como mentiras, ilusiones, errores, halagos, engaños, etc. y pueden recurrir a estos recursos para socavar la exactitud de una descripción. Pero también existen recursos para apuntalar versiones actuales; son los recursos que se emplean para construir una descripción como si fuera un relato factual.

Ahora, el proceso de construcción de hechos intenta codificar las descripciones para que parezcan sólidas y literales. El proceso opuesto de destrucción intenta ironizar las descripciones para que parezcan parciales, interesadas o defectuosas en algún sentido.

Gestión de intereses.

La gestión de intereses es uno de los aspectos más importantes del estudio de la construcción de hechos. Como lo afirma Gaye Tuchman, los intereses son lo primero que tendrá en cuenta un periodista cuando evalúe una fuente. Por lo tanto las descripciones se suelen emplear precisamente porque controlan cuestiones de interés.

Se afirma que la conveniencia es un rasgo de los participantes quienes pueden construir su relato de muchas maneras. Se puede relacionar con las características individuales de una persona o con sus lealtades de grupo, puede ser tan <trivial> como un intento de no parecer tonto, o tan <importante>.

Discurso empirista.

La ciencia tiene su propio discurso. El discurso científico es el que los científicos recurren a vocabularios o <repertorio empirista> diferentes cuando describen su trabajo. Estos discursos son recursos que emplean los científicos para construir versiones de su mundo. Níger Gilbet y Michael Mulkay (1984) denominan <repertorio empirista> al repertorio que predomina cuando los científicos describen su propio trabajo y los trabajos que consideran verdaderos. Por su parte el discurso empirista maneja el dilema de la conveniencia desviando la atención de los científicos y centrándose en aquello que se comunica. El repertorio empirista no se limita a centrarse en 'os datos sino que los construye como si tuviera su propia fábrica.

Detalle y narraciones.

Los datos específicos de una descripción, son cruciales para la actividad a lo que se destina la descripción. Asimismo las descripciones detalladas con minuciosidad también se pueden emplear para elaborar la credibilidad de un relato. Asimismo, el detalle de las descripciones son habilidades que deben tener los novelistas que relatan una historia.

Es importante organizar los detalles para que nos permita proporcionar una estructura narrativa a un relato: el orden de los acontecimientos, quienes son los personajes, etc. Respecto a la organización, esta se puede utilizar para aumentar la credibilidad de una descripción particular, inscribiéndola en una secuencia donde lo que se describe se convierte en algo esperado o incluso necesario.

Por eso los detalles en las descripciones son cruciales. Hasta el momento se puede concluir que la elaboración de la actualidad se puede explorar exprimiendo la metáfora de la construcción hasta sus límites y combinando elementos construccionistas procedentes de las lingüísticas, el análisis conversacional y el postestructuralismo. Este enfoque construccionista insiste en tres aspectos analíticos.

En primer lugar es anticognitivist. Su interés no es la construcción entendida como un proceso mental que comporta el aparato cognitivo de esquemas, almacenes de recuerdos y representaciones sociales. El segundo aspecto se centra en el discurso, es decir, en el habla y en los textos en cuanto a prácticas sociales y no en reconstrucciones etnográficas de las mismas. El hecho de centrarse en el discurso facilita retener el orden del detalle que interviene en el establecimiento de la actualidad. El tercer aspecto destaca que la construcción de hechos se organiza retóricamente. Es decir, el análisis funciona en dos dimensiones estrechamente relacionadas entre sí. No solo se ocupa de la construcción de hechos (cosificación) sino también de la destrucción de hechos (ionización); y aborda tanto la retórica defensiva mediante la cual se protege un relato contra ataques, como la retórica ofensiva destinada a socavar una descripción contraria.

1.5.2 INTERESES Y ACREDITACIONES DE CATEGORIAS.

Teniendo un enfoque epistemológico, en el presente apartado primeramente se enfocará en cómo se recurre a cuestiones de conveniencia o intereses para socavar afirmaciones o relatos y, como se resisten estos intentos. En segundo lugar se enfocará en cómo se puede otorgar autoridad a descripciones destacando o elaborando pertenencias a categorías que implican acreditaciones de conocimientos particulares, y de qué manera también se pueden socavar. Las categorías de conveniencia y acreditación son aspectos que impregnan el razonamiento cotidiano sobre hechos y descripciones.

Como se ha dicho ya en este tema donde se aborda la gestión de las conveniencias y las acreditaciones epistemológicas, pero además hay otra cuestión importante que es el <posicionamiento> el cual surge de la relación entre la identidad del hablante/escritor y la actualidad de la versión que produce.

El posicionamiento se refiere a la infinidad de relaciones que hablantes y escritores mantienen con las descripciones que comunican. Así como esto, existen relaciones importantes entre la acreditación de categorías, la formulación de intereses y el posicionamiento, y sus consecuencias para la actualidad y la responsabilidad del hablante.

Por lo tanto la conveniencia, la acreditación y el posicionamiento son temas de gran importancia dentro de las descripciones.

Cuando alguien realiza una descripción siempre va a existir un interés de por medio, es decir, las descripciones se llevan a cabo con una intención.

Vacunas contra las conveniencias.

La vacunación contra las conveniencias trabaja para desarrollar la credibilidad o la actualidad de la descripción, anulando la función de socavación de la atribución de conveniencias. En situaciones donde las descripciones de podrían socavar como interesadas; la vacuna contra las conveniencias presenta un interés contrario. (Potter, Jonathan, 1998: 166).

Confesión de conveniencias.

Además de la vacuna la cual es una manera común de abordar el dilema de la conveniencia, hay otro método común que es la confesión. Esta se puede considerar como una técnica de construcción de hechos.

Por lo tanto, en algunos tipos de interacciones las cuestiones relacionadas con la conveniencia pueden ser tan manifiestas que vacunarse contra ellas puede ser difícil y es muy improbable que ignorarlas tenga éxito. Si las condiciones acerca de las conveniencias son ineludibles, quizá sea mejor confesarlas.

Acreditación de categorías.

Estas acreditaciones de categorías son impuestas por las personas y estas pueden ser comunes o expertas. En la práctica la acreditación de categorías pasa por alto la necesidad de preguntar cómo sabe algo una persona; o la simple pertenencia a algunas categorías se considera suficiente para explicar y justificar el conocimiento en un ámbito específico. Se

concluye que la cuestión es si las acreditaciones de categorías se deberían tratar como cosas que se pueden construir o socavar y no como partes congeladas de un sistema social.

Acreditación, amigos y mitos urbanos.

Cuando alguien comenta algo que parece muy sorprendente y poco creíble, los narradores utilizan la construcción <el amigo de un amigo iba manejando.>

En esta construcción tendemos a concebir el término <amigo> como una categoría descriptiva perteneciente al ámbito de la psicología: tenemos <amigos íntimos>, personas que conocemos que <no son amigos sino simples conocidos> o podemos estar <entablado amistades>. Sin embargo, también es posible concebir esta categoría en términos epistemológicos. Por lo tanto la construcción de <el amigo de un amigo> proporciona un poco de acreditación y al mismo tiempo, significa que el narrador no es responsable de ninguna laguna, pregunta o duda respecto a la historia que se cuente.

Finalmente “la construcción de <el amigo de un amigo> se ha repetido tanto que ha llegado a ser casi emblemática de historias inverosímiles. Se puede recurrir a ella para disimular, Como cuando se le dice a un <Médico> que <un amigo mío tiene un problema muy desagradable>“. (Potter Jonathan, 1998: 175).

Los líderes de la comunidad.

Una de las características que definen a estas personas es que son bien conocidas en sus comunidades. También se les trata como si tuvieran unas acreditaciones de conocimientos especiales; más sin embargo una de las características de la categoría <líder de la comunidad> es que los criterios para determinar quien es un <líder de la comunidad> son muy complejas. La categoría <líder de la comunidad> combina una acreditación de conocimientos sólidos con unos criterios de incumbencia débiles o, por lo menos, unos criterios de incumbencia difíciles de aplicar por personas ajenas. Esto significa que los líderes de la comunidad son muy adecuados para justificar afirmaciones periodísticas.

Como conclusión de este apartado se puede decir que se han explorado tres dimensiones que relacionan la identidad del hablante con la actualidad de las afirmaciones que hace. Se ha dicho que “la formulación y la innovación de intereses corroe la actualidad de la afirmaciones. La potencialidad de estas innovaciones se puede socavar mediante la vacuna contra las conveniencias o, cuando esto sea difícil de mantener, se puede utilizar una confesión de conveniencias y desarmar al crítico arrebatándole su descubrimiento haciendo que el hablante ya incluya sus propios intereses en el relato”. (Potter, Jonathan, 1998: 190). Además, en contraste con la formulación de intereses, para establecer la actualidad de una descripción se podría construir acreditaciones. Esta discusión se ha centrado especialmente en las categorías <amigo>, <líder de la comunidad> y <médico>.

Finalmente

“Uno de los temas destacados ha sido cómo las acreditaciones de categorías también se pueden orientar hacia cuestiones de responsabilidad y negación. Así, la construcción <el amigo de un amigo> proporciona cierta acreditación de conocimientos, pero también implica un grado de responsabilidad; permite que el hablante, de una manera creíble, no conozca todos los detalles que cabría esperar si esta historia no procediera de otra fuente. De la misma manera, los líderes de la comunidad anónimos y plurales ofrecen una sólida garantía de factualidad a relatos sobre disturbios callejeros y su contexto, sin ser fuentes fáciles de contradecir o de socavar directamente”. (1998: 190).

1.5.3 CONSTRUCCION DE EXTERIORIDADES.

En este apartado se continuará abordando sobre los mecanismos que se utilizan para construir descripciones como si fueran verdaderas, por lo que se centrará en procedimientos que apartan la atención de la naturaleza o identidad del productor. Aquí se utilizarán o mencionarán procedimientos que se les podría llamar exterioridad. Es decir, construyen la descripción como si fuera independiente del agente que la produce.

Existen varios métodos para construir una exterioridad. Del que mencionan Nigel Gilbert y Michael Mulkay lo nombraron discurso empirista que consiste en evitar construcciones de tipo <descubrí que. ..> a favor de construcciones de tipo <se descubrió que. ..> . Un segundo método implica construir corroboración y consenso presentando una descripción como el resultado compartido de varios productores y no de uno solo.

Por su parte Steve Woolgar nombra a este tipo de enfoques de la construcción de hechos “mecanismos exteriorizadores” y que él mismo dice al respecto: “Los mecanismos exteriorizadores permiten interpretar que el fenómeno descrito existe en virtud de acciones que sobrepasan el ámbito de la agencia humana” (1988b, 75).

Para su comprensión se puede entender como cuando se describe una cosa, una acción o lo que sea y esa cosa existe tal como se ha descrito, sin que quien hace la descripción tenga ninguna influencia al respecto.

Discurso empirista.

Nigel Gilbert y Michael Mulkay (1984) denominaron a una construcción de hechos como <discurso empirista> el cual se refería al discurso de un grupo de biólogos que investigaban cómo almacenan energía las células del cuerpo y le dieron ese nombre ya que muchas de sus características son típicas del empirismo tradicional.

Gilbert y Mulkay se interesaron en la manera en que los científicos construían explicaciones sobre la elección de una teoría y, sobre todo, en las variaciones de estos relatos. Es decir, los científicos utilizaban ciertas versiones para la elección de teorías cuando descubrían sus propias selecciones de teorías, pero decían versiones muy diferentes cuando criticaban como errores las elecciones de otros científicos.

El repertorio empirista.

Los análisis que realizaron Gilbert y Mulkay respecto a la manera en que los científicos describían sus acciones, teorías y procedimientos experimentales en entrevistas informales y los descritos en contextos más formales en los artículos de investigación resultaban ser muy diferentes. Indiscutiblemente estas diferencias sistemáticas se debían a los contextos distintos. Dichos autores propusieron que los artículos científicos poseen un conjunto coherente y distintivo de características retóricas y lingüísticas y estas características las agruparon en tres temas generales:

El primero es que los artículos recurren a una forma gramatical que minimiza las intervenciones o acciones de los autores. El estilo es impersonal y se emplean construcciones como <la hipótesis propuesta> o <la evidencia procede principalmente. ...>. El segundo tema dice que los datos se presentan como primarios, tanto en el sentido lógico como en el cronológico. Y en tercer lugar el trabajo de laboratorio se caracteriza, de una manera convencional, por estar limitado por unas reglas que tienen una aplicación totalmente clara y universal.

Aquí el repertorio empirista permite hacer unas descripciones de las acciones y las creencias de los científicos que minimizan la implicación del científico en la construcción y la interpretación de lo que estudia. Asimismo el repertorio empirista es un mecanismo estándar para construir <exterioridad> de los fenómenos científicos.

Construcción de impersonalidad.

Existen otros agentes, como los entrevistadores de programas informativos, que utilizan mecanismos exteriorizadores y que usan discursos empiristas pero que son diferentes a los de los científicos; ya que ellos se dedican solo a comunicar las afirmaciones y los puntos de vista de otras personas.

Dentro de sus informaciones se destacan construcciones empíricas como por ejemplo: “...En julio, cinco pistoleros utilizaron granadas y rifles para atacar una iglesia en plena celebración en un barrio blanco de Ciudad del Cabo; once personas resultaron muertas. Se consideró que este ataque fue obra de la UPLAR.

En la anterior noticia se quiere destacar los tipos de consideraciones pragmáticas que dan pie a la construcción empirista <se consideró que>. Es por eso que existe similitud entre los programas informativos y los artículos científicos. De la misma manera en que la ciencia los datos reciben su significado de teorías, los <sucesos> de los programas informativos reciben significado interpretándolos en el marco de otros sucesos e incorporándolos a narraciones. (Tuchman, 1978)

La importancia de esta construcción la podemos ver en el valor potencial de la misma <se considera que fue>, ya que comunica una creencia que es necesaria para construir la narración general de la noticia.

Existen otras construcciones de impersonalidad como <los registros indican>, <los hechos implican> y <las evidencias demuestran>. Todas estas utilizadas en programas informativos donde los informadores no las construyen sino las toman de los mismos reporteros cuando entrevistan a varias personas.

Por lo tanto el repertorio empirista se puede considerar como un conjunto de recursos a los que recurrir cuando se exteriorizan hechos despojando de la agencia a los constructores de estos hechos y adjudicándola a los hechos mismos.

Consenso y corroboración.

La construcción de consenso y de corroboración son otros dos mecanismos exteriorizadores estrechamente vinculados entre sí. ¿Cómo se puede entender esto?

“Una manera de transformar una descripción en un hecho consiste en obtener la sanción de testigos fiables. Obsérvese que esto es bastante diferente del argumento, superficialmente similar, según el cual una creencia es verdadera o está justificada porque es sostenida por muchas personas, o la afirmación de que una actividad es aceptable porque muchas personas la realizan (véase Hilton y otros, 1988).

El aspecto crucial de este tipo de razonamiento cotidiano sobre los hechos es que el consenso en los informes proporciona una corroboración de la factualidad de una versión: si un testigo ve un accidente de tráfico afirma que el conductor iba a demasiada velocidad, su testimonio puede ser rechazado; sin embargo, si todos o casi todos los testigos afirman lo mismo, es probable que sean más convincentes”. (Potter, Jonathan, 1998:204).

Otra pregunta que surge es ¿Cómo se pueden construir el consenso y la corroboración? A través de juicios consensuados y corroborados; y para que tengan más credibilidad se realizan a través de participaciones' de manera independiente de quienes mantienen un punto de vista consensuado.

Detalle y enfoque.

Lo primero que se toma en cuenta en este apartado es qué se entiende cuando se habla de detalle. Se pueden tener varias acepciones pero para este estudio se utilizará una definición del diccionario que dice: <pormenores de una cosa o un suceso>. Por lo tanto, a continuación se desea contrastar las descripciones que reseñan procesos y categorías generales con las descripciones que capturan los detalles de escenas o sucesos tal como podrían ser vistos por un observador (1998:209).

Por lo tanto se puede decir que existe una diferencia entre un artículo científico y las descripciones de acciones de los científicos, ya que en la primera no se detalla y en la segunda sí. Ahora, para conocer más a fondo la construcción de hechos en descripciones, se recurre a un concepto procedente del estudio de la narrativa conocida como “enfoque”.

”La manera más sencilla de concebir el enfoque es en función del punto de vista que presenta una narración” (1998:210). Existe un enfoque interno el cual se entiende cuando las narraciones se forman a través de inferencias.

Por lo tanto se reafirma que el enfoque interno es un estilo narrativo que presenta lo que sucede desde lo que vagamente se podría dominar el campo perceptivo de un participante concreto. Este tipo de enfoque se corresponde con un tipo especial de acreditación de categorías. La persona esta acreditada para proporcionar una descripción autorizada de una escena o un suceso porque es un testigo.

La acreditación de la categoría de testigo.

Se menciona que una manera de obtener la categoría de testigo consiste en proporcionar descripciones gráficas y vividas, las cuales pueden surgir de exámenes cuidadosos de una escena donde el testigo describa los hechos con lujo de detalles. Otra manera de conseguir la categoría de testigo consiste en acreditar el acceso a la escena presenciada. Esto otorga autoridad a la presencia del testigo y también alinea al lector u oyente con la narración del testigo.

Finalmente, “Una de las características efectivas de la acreditación de testigo es que la descripción que hace un testigo de una escena se considera un informe de esta escena tal como ha sido percibida, a diferencia de cualquier otra interpretación o formulación de carácter general. Proporciona detalles observados o escuchados y permite que el receptor de la descripción realice inferencias” (1998:212).

1.6. LA EVOLUCION DE LOS ESTUDIOS SOBRE PROFESIONES,

1.6.1 ESTADO PRESENTE DE LA INVESTIGACION EN EL CAMPO DE LAS PROFESIONALIZACIONES.

Existen tres orientaciones en el estudio sociológico de las profesiones según Jonson (1972), que son: 1ª. La que trata de aislar y definir las características inherentes de las profesiones, que las distinguen de las ocupaciones no profesionales; 2a. Postula la existencia de una relación funcional entre dichas características a las necesidades de la sociedad; supone que las profesiones tiene los rasgos que muestran debido a que estos son los que mejor satisfacen las necesidades de la sociedad y 3a. Define y explica la dinámica de las profesiones a través de las relaciones de poder existentes entre ella y otros sectores e instituciones de la sociedad.

Las críticas que se le hacen a la primera orientación es que estos estudios son preteóricos, ya que solo dan un listado de características pero no ofrecen ninguna explicación de su existencia. También este tipo de estudios carecen de un estatus profesional y para resolver este problema, se introduce una serie de subdivisiones, subdefiniciones y etiquetas.

La segunda orientación se le considera funcionalista y la cual asume que la sociedad tiene ciertas necesidades, donde se habla de “mandato” y “licencia” para definir la relación de obligación y deberes entre la sociedad y las profesiones. Una de las críticas que también se le hace a esta orientación es que no se dice quién o quiénes representan a la sociedad ni tampoco señala cuáles son los mecanismos usados para determinar dichos deberes. Por lo tanto y debido a estas deficiencias conceptuales y metodológicas, los estudios de corte funcionalista solo son una reproducción acrítica de las descripciones que las profesiones hacen de ellas mismas.

El tener enfoque “basado en las relaciones de poder, al igual que el funcionalista, utiliza el concepto de negociación para explicar las características de las profesiones, pero parte de representaciones muy distintas. En vez de trabajar con el concepto global de “sociedad”, el enfoque del conflicto coloca como punto central la negociación entre dos colectividades claramente definidas: por un lado, las profesiones, y por el otro, las élites estratégicas que dominan la estructura de poder de la sociedad” (Gyarmati, Gabriel K. 1999: 5). Tanto el enfoque funcionalista como el del conflicto, coinciden en señalar que los principales componentes de estas negociaciones son por un lado la calidad especial del conocimiento y la orientación de servicio de las profesiones, y por el otro, el poder de las élites estratégicas para otorgar a las profesiones ciertas prerrogativas, tales como el monopolio, la autonomía y el control sobre otras ocupaciones.

El enfoque del conflicto tiene un avance considerable respecto a las dos anteriores debido a que sólo incluye rasgos empíricamente verificables tales como el monopolio, la autonomía, etc. Pero a pesar de eso, existen intereses por comprender las ocupaciones profesionales en términos de sus relaciones de poder con la sociedad, sus fuentes de poder y autoridad y el modo en que las usan y también interrogantes como: ¿Por qué algunas ocupaciones son más exitosas y otras no?

Existen tres obstáculos que no permiten el progreso de la búsqueda sistemática de respuestas las cuales son: la conceptualización del “conocimiento profesional”, la conceptualización del poder de las profesiones, y la conceptualización de las relaciones entre las profesiones y el sistema de educación superior.

1.6.2 EL PARADIGMA PROPUESTO.

El siguiente paradigma se fundamenta en la relación entre la estructura del conocimiento y su control organizado, la construcción social de la realidad y el poder político. Según los funcionalistas, las profesiones se colocan aparte de otras ocupaciones por su orientación de servicio y por su naturaleza especial del conocimiento que requiere su práctica. Tal conocimiento se distingue por estar basado en un cuerpo de teorías de

naturaleza abstracta. Por su lado el enfoque del conflicto, estas características no constituyen atributos específicos de las profesiones, por lo tanto la naturaleza supuestamente superior del conocimiento profesional es una imagen artificial que las mismas profesiones utilizan para crear una opinión pública buena.

Al rechazar algunos rasgos como por ejemplo una naturaleza abstracta, su superioridad parece infundada. Por lo tanto la naturaleza de la negociación y las bases del poder de las profesiones permanecen sin ninguna explicación, y si no hay explicación de este fenómeno, no puede haber una teoría de las profesiones.

Debido a eso, la atención debe centrarse en la relación cuantitativa entre el cuerpo de conocimientos que la profesión tiene como colectividad y el cuerpo de conocimientos formalmente enseñados y requeridos a los miembros de otros grupos ocupacionales del mismo <campo>, donde la profesión se ubica.

Por otro lado, existen profesiones con su propio campo de conocimientos relevantes, y las ocupaciones que están en este mismo campo se les llama <ocupaciones complementarias> (semi y paraprofesiones) las cuales poseen solo conocimientos parciales, llevando a cabo funciones restringidas.

En concreto, cuando consideramos una teoría de las profesiones, lo importante descansa en la estructuración del conocimiento entre las ocupaciones que conforman un campo específico. Únicamente la ocupación que posee el conocimiento total es capaz de asumir la responsabilidad de asegurar el funcionamiento eficiente del campo. Esta responsabilidad forma el principal elemento utilizado por las profesiones en su negociación con las élites del poder.

Una de las metas que buscan las profesiones en la etapa de negociación es asegurar una posición privilegiada dentro de la economía política del país. Para lograr esto se requieren tres prerrogativas en su negociación con las élites estratégicas como son: monopolio, autonomía y autoridad interna del campo.

El concepto de sistema de profesiones.

Aquí se introduce el concepto de <sistema de profesiones> el cual permite entender los mecanismos de la negociación y la estrategia general seguida por las profesiones en su búsqueda de poder; y dentro de este concepto las profesiones son sólo uno de los componentes. Ahora, para su análisis se retornan los tres privilegios básicos: monopolio, autonomía y autoridad en el campo.

El monopolio es la capacidad de las profesiones para asegurarse de que sólo sus miembros pueden ofrecer los servicios que ellas definen como pertenecientes a su propia esfera de competencia.

La autonomía es el poder de una colectividad para organizarse y gobernarse por sí misma, por medio de leyes y regulaciones formuladas por los miembros de la misma colectividad. En el caso de las profesiones algunos aspectos más importantes son: libertad para definir el modelo de las profesiones, libertad para delimitar la esfera de competencia de la profesión, libertad para establecer criterios de eficiencia y libertad para establecer normas éticas de conducta e imponer sanciones.

La autoridad ejercida se entiende como el derecho que tienen los profesores de influir en la definición del modelo de las ocupaciones complementarias, y de controlar que sus actividades se mantengan dentro de dichas definiciones.

Dentro de este mismo privilegio existen negociaciones que realizan las profesiones con universidades de educación superior para establecer los campos de conocimiento.

Ahora, los privilegios de autonomía, monopolio y autoridad deben ser conceptualizados como atributos del sistema de profesiones, compuesto por las* profesiones y las universidades unidas por una relación simbiótica. Al hablar de <profesionalización> es un fenómeno más importante del sistema profesional.

Al respecto se dice:

“Este consiste en un conjunto de movimientos estratégicos en el sistema profesional; su propósito es mejorar (o defender) la posición que una ocupación específica mantiene en la estructura de poder del campo. Los movimientos generalmente consisten en una acumulación formal de partes cada vez mayores del conocimiento total del campo. Entre más cerca del conocimiento total llegue a estar el conocimiento de una ocupación complementaria, mayor será su capacidad para asumir, al menos en partes, las responsabilidades de las profesiones”. (Gyarmati, Gabriel K. 1999: 12).

¿Qué papel juegan las universidades en este proceso? Ellas asumen un rol de <agentes de poder> en el sistema profesional ya que su influencia es determinante en los ajustes constantes que se dan en la organización del campo. Es decir, ayudan a <profesionalizar> a las ocupaciones complementarias; pero también permiten que las profesiones mantengan su posición determinante en el campo, por medio de la incorporación de un nuevo tipo de conocimiento en la definición del modelo profesional. De todo lo anterior se puede concluir hasta aquí que: a) las profesiones y las universidades solo pueden ser comprendidas si se analizan como parte del sistema profesional; b) las prerrogativas del poder (autonomía, monopolio y autoridad en el campo) no son atributos de las profesiones sino del sistema de profesiones; c) para introducir cambios significativos, es necesario también introducir cambios apropiados en el otro componente.

* Por relación simbólica se entiende como una estrella dependencia permanente y mutua entre dos o más instituciones, es decir, una especie de coexistencia que involucra ventajar recíprocas, de tal manera que cada componente o institución se fortalece por el apoyo de otro componente del sistema, y, viceversa, cada uno de ellos se debilita cuando el otro lo hace. Cuando tales relaciones se convierten en perjudiciales para uno de los miembros del sistema, en lugar de simbiosis se habla de parasitismo.

Las profesiones en el poder político.

Se podía entender que las prerrogativas o las profesiones como simples concesiones proporcionadas por los poderosos grupos de élite; mas sin embargo “lejos de ocupar una mera posición de dependencia, o ser simples agentes de las élites de poder establecidas, las profesiones constituyen centros importantes de poder por ellas mismas, y compiten al mismo nivel con otros grupos de poder, tratando de controlar las acciones del Estado, con el propósito de imponer y preservar los arreglos institucionales que favorecen sus propias actividades e intereses”. (1999: 13).

En concreto, las profesiones son importantes fuerzas políticas en la estructura de poder de la sociedad. Por lo tanto, se distinguen cuatro clases de relaciones entre las profesiones y otros conceptos de poder. Ellas son: la dependencia de las profesiones de élites de poder específicas; la cooptación formal de las profesiones por élites específicas; la cooptación efectiva de las profesiones por dichas élites; y el poder político independiente de las profesiones, en competencia con otras élites de poder.

Al mismo tiempo y debido a la creciente politización de las aspiraciones sociales relacionadas con los servicios profesionales, junto con el incremento en la complejidad científica y tecnológica de estos servicios, permite a las profesiones imponer su propia definición de la realidad en amplias esferas de la acción social. Así, lo que comenzó como cooptación formal, llega a ser una cooptación real, o sea, la participación directa y efectiva en el poder por las élites estratégicas.

El poder político de las profesiones y la construcción social de la realidad. Al hablar de una construcción social de la realidad, puede distinguirse en dos niveles; por un lado, el del pensamiento teórico, <ideas>, y por otra parte, <lo que la gente conoce como realidad en su diario vivir, sus vidas no teóricas o preteóricas, el conocimiento común más que las ideas. En la construcción social de la realidad al nivel de las teorías, el sistema de profesiones compite con otros grupos de poder intentando ganar aceptación para sus propias definiciones. Asimismo el sistema de profesiones goza de buenas ventajas en este

proceso de competencia. Este mismo no solamente define el conocimiento válido sino también el lugar que ocupan quienes lo poseen dentro de la estructura de poder, así como sus recompensas. Todo esto es un proceso que se alimenta así mismo: “el control organizado del conocimiento y su aplicación proporciona autoridad a la construcción de la realidad; esta realidad es entonces definida de manera tal que la posesión de conocimiento asegura una posición privilegiada dentro de la estructura del poder.

Tal posición, a su vez, fortalece aún más la capacidad para intervenir de una manera decisiva en la construcción social de la realidad, y así sucesivamente, en un proceso de reforzamiento del poder del sistema de profesiones”. (Gyarmati, Gabriel K. 1999: 17).

Al mismo tiempo, la admisión al sistema profesional es el resultado de un proceso de selección que tiene lugar a lo largo de todo un sistema educativo.

Finalmente se argumenta que “Si es correcta la tesis de que la capacidad para intervenir en la construcción social de la realidad es una de las principales bases del poder, entonces la participación privilegiada en los tres procesos: la construcción de la realidad al nivel de Weltanschauung, la formulación de las definiciones al nivel de la realidad cotidiana; y, finalmente, su distribución a través del sistema educativo elemental y secundario, convierten al sistema profesional en uno de los más importantes centros dentro de la estructura del poder de la sociedad”. (1999: 18).

1.6.3 EL FUTURO DE LAS PROFESIONES.

Como ya se ha analizado en los apartados anteriores, las profesiones forman en sí mismas élites estratégicas importantes. La base de su poder también ya ha sido analizada el control organizado del conocimiento, ejercido a través del sistema de profesiones). Mas sin embargo surgen algunas preguntas como: ¿Cuál será el futuro de las profesiones en la sociedad?, ¿Cómo influirán las profesiones en el desarrollo futuro de la sociedad?

A todo esto se menciona que “El futuro de las profesiones está íntimamente ligado a las características que tendrá el sistema educativo, en general, y la educación superior en particular. Estas características, a su vez, están condicionadas por la interacción entre la estructura de clases y la competencia de las élites de poder dentro de esta estructura” (1999: 19). Las profesiones, (como componentes del sistema de profesiones) son parte de una clase comprometida en lucha con otras clases, por lo tanto su acción política está condicionada, en un periodo histórico determinado, por la interacción de los siguientes factores: a) la canalización de las profesiones dentro de la estructura de las clases; b) su posición de competencia tomando en cuenta a otros centros de poder y c) su posición de autoridad dentro de su campo respectivo.

Dentro de estos factores existen momentos o épocas de estabilidad o equilibrio, pero también épocas de crisis. Cuando se dan estas crisis puede desarrollarse como resultado de “cambios o amenazas de cambio en la estructura de la clase; cambios o amenazas de cambio en su posición como élite de poder dentro de la clase a la cual pertenecen y cambios o amenaza de cambio en su posición dominante dentro del campo” (1999: 19). A manera de resumen de este apartado se menciona que “el problema central de las profesiones se encuentra en su papel en la distribución del poder, así como en el hecho de que es esta distribución la que determina, en una medida importante, la naturaleza de la sociedad y los rasgos principales de su eventual desarrollo.

A fin de analizar este problema, se ha propuesto un paradigma basado en las siguientes premisas: a) las profesiones no pueden ser analizadas fructíferamente porque son diferentes a otras ocupaciones; b) existe una relación simbiótica entre las profesiones y la educación superior, formando una entidad conceptualizada como el sistema de profesiones. En consecuencia, la unidad de análisis sería este sistema, y no las profesiones individuales como tales; c) las profesiones no son simplemente otro sector dentro de la estructura ocupacional, sino que constituyen centros importantes de poder político y d) la búsqueda de respuesta a las cuestiones anteriores debe basarse en el análisis del sistema de profesiones a la luz de tres fenómenos relacionados íntimamente: la organización y el control del conocimiento, la construcción social de la realidad, y la estructura del poder político.

1.7. UN MODELO PARA EL ESTUDIO DE LAS PROFESIONES ACADÉMICAS.

1.7.1 PUNTOS DE PARTIDA.

El tema central es la relación que existe entre ciertas personas y ciertas ideas. Esto es porque las personas son quienes practican disciplinas diferentes que se ocupan de trabajar con ideas y éstas son las que se prestan para indagar permanentemente y forman el contenido de esas disciplinas. Por lo tanto aquí se intenta corroborar que las formas de organización de la vida profesional de los grupos particulares de académicos están íntimamente relacionadas con las tareas intelectuales que desempeñan.

Para explorar estos rasgos característicos de la relación es necesario separarlas analíticamente. Por un lado los aspectos sociales de las comunidades de conocimiento y por el otro las propiedades epistemológicas de las formas de conocimiento, y además se examina cómo se influyen recíprocamente.

Las fuentes.

Las áreas temáticas que apoyan este estudio son doce: la biología, la física y química se consideran como ciencias puras; la ingeniería mecánica y la farmacia como la ciencia aplicada; la economía y la sociología entre las ciencias sociales; la historia y las lenguas modernas dentro de las humanidades al igual que el derecho; y la geografía dentro de las sociales y la matemática entre las ciencias puras.

Ahora, las entrevistas realizadas a los informantes se fundamentan en cinco categorías: 1ª. Se relaciona con las características de la disciplina; 2a. Se relaciona con cuestiones epistemológicas; el papel de la teoría, la importancia de las técnicas especializadas, etc.; 3a. Se relaciona con los modelos de carrera; 4a. Cuestiones relacionadas que se centran en la reputación y en las recompensas; 5a. Explora cuestiones sobre la actividad profesional y un último grupo explora, ligeramente la vida privada, el

sistema de valores. Para este trabajo se realizaron entrevistas con preguntas abiertas alentando hablar sobre cuestiones profesionales pero no propiamente del papel académico como docente. Los contestantes en su mayoría se centraron en sus actividades como buscadores y no transmisores de conocimientos.

El principal foco de atención de este estudio es la <vida privada> de las distintas disciplinas, de las comunidades disciplinares y del dominio de la <gran ciencia>.

Las piezas del mosaico.

Son muchas las metáforas que se utilizan para describir el conocimiento, una de ellas la compara con un edredón (cobertor) defectuosamente elaborado a partir de cuadros de distintas telas, con algunos retazos apenas hilvanados.

Para afirmar lo anterior, a continuación se dan una relación de ciencias con definiciones de conocimientos pertinentes:

- La biología es un campo en el cual <el organismo vivo es el centro de la gravedad>, además de ser <muy heterogéneo>; la biología es también una ciencia inexacta. La ingeniería mecánica se dice que es una <especialidad muy amplia>. Se ocupa de <la aplicación de los principios mecánicos a dispositivos técnicos>, pero también estudia el <equipamiento básico para la gente>. Por su parte el núcleo de la sociología consiste en <explorar la acción de las fuerzas sociales> y <comprender los principios de cambio social>
- Esto implica <buscar generalidades> y <explicaciones causales>. Asimismo la sociología está <más cerca de la historia que de la física>, porque es más una cuestión de revisar el corpus existente que de construir uno nuevo>, de <refutación y reformulación>. En el derecho teórico <el centro de la disciplina es un cuerpo de normas>.

- La preocupación de quienes integran la comunidad científica se encuentra <principalmente en ordenar un corpus de conocimiento: es una búsqueda ampliamente descriptiva>.

Restricciones y paradigmas.

La taxonomía de los campos de conocimiento tiene muchas formas de estructurarse. Se empieza con dos contribuciones que son la de Patín y su propuesta se refiere a las estructuras del conocimiento, y se relaciona con las especialidades dentro de las disciplinas. Por su lado Kuhn se ocupa de las comunidades científicas y se aplica a las actividades de investigación más en el nivel de la disciplina que en el de las especialidades. Patín hace una clasificación de ciencias restringidas y no restringidas como las biológicas; y argumenta que las ciencias restringidas se caracterizan por una estructura teórica abstrusa y por la necesidad de medios técnicos, mientras que los campos no restringidos son menos específicos teóricamente.

También para clasificar las disciplinas Kuhn desarrolló la noción de paradigma agrupando por un lado las <ciencias maduras> con paradigmas bien establecidos y por otro las áreas de investigación que aún están en una etapa de desarrollo preparadigmática.

Aquí es importante señalar algún concepto de paradigma denotándose como la constelación particular de ideas, técnicas, creencias y valores que sirven para definir la cultura de una disciplina (un sentido que es <global y que abarca todos los compromisos compartidos de un grupo de científicos>; (Kuhn, 1997).

El conocimiento, descrito por quien conoce.

Otro enfoque para clasificar y caracterizar las formas de conocimiento se deriva del examen de cómo los autores perciben el medio en el que trabajan. Biglan (1973a) propone este análisis fenomenológico. Para ello tuvo que realizar algunos estudios y como resultado obtuvo tres dimensiones principales para clasificar y caracterizar las formas del

conocimiento: duro frente a blando; puro frente a aplicado y sistema vivo frente a sistema inanimado. Kolb (1981) adoptó un enfoque opuesto; él obtuvo datos de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes; intentó medir los estilos de aprendizaje en dos dimensiones básicas: abstracto-concreto y activo-reflexivo.

Características de los temas.

En este apartado se pretende analizar más a fondo sobre las características epistemológicas de las categorías, por lo tanto, para su estudio se seguirán tomando los cuatro dominios: duro puro, blando puro, duro aplicado y blando aplicado.

El conocimiento duro puro es preferido en las ciencias naturales, casi invariablemente ha sido el objeto principal de las discusiones sobre las diferentes formas de la indagación intelectual. Becher y Kuhn argumentan que una característica dominante del conocimiento duro puro es su crecimiento acumulativo relativamente sostenido.

Se puede decir que los nuevos resultados se desarrollan típicamente de manera lineal a partir del estado de conocimiento existente. Por lo contrario el conocimiento blando el patrón de desarrollo es predominantemente recursivo ya que el trabajo académico atraviesa a menudo terrenos ya explorados por otros.

Asimismo, mientras que en la acumulación del conocimiento duro y puro cuando una nueva conclusión es aceptada, se le considera un descubrimiento, en el conocimiento blando y puro puede verse que existen diversos criterios y falta de consenso respecto de qué es un aporte auténtico en un campo en particular.

“Otro conjunto de propiedades que permite contrastar el conocimiento duro puro con el blando puro está dominado por la oposición entre análisis y síntesis. Mientras que podría decirse que las ciencias naturales y la matemática reducen las ideas complejas a sus componentes más simples, el proceso de reducción y atomización es rechazado en la mayoría de las humanidades y, en cierta medida, aunque no tan enfáticamente, también en

las ciencias sociales”. (Becher, Tony, 2001:32). En las disciplinas duras puras, las explicaciones parecen <sólidas> porque se derivan del escrutinio sistemático de las relaciones entre más pocas variables controladas, en las blandas puras, donde las variables son más numerosas y menos controlables, los investigadores <a menudo, deben conformarse con explicaciones más débiles>.

Por otro lado, el conocimiento duro aplicado es manejable con métodos heurísticos de ensayo y error pero no necesariamente acumulativos y no es totalmente cuantitativa dado que la aplicación siempre comprende algún elemento de juicio cualitativo (como ejemplo se pone la función del diseño en la ingeniería o del diagnóstico en la medicina).

Respecto al conocimiento blando aplicado, se basa considerablemente en la jurisprudencia. Recurre el conocimiento blando puro como medio para comprender y aceptar la complejidad de las situaciones humanas, pero lo hace con miras a elevar la calidad de la vida personal y social.

Algunas reservas finales.

A pesar de que se han clasificado algunas disciplinas en los cuatro dominios de conocimiento, la naturaleza sostenidamente cambiante (ya largo plazo, efímera) del conocimiento hace difícil afirmar que cualquier intento de clasificación puede ser permanente y duradero. Es por eso que las taxonomías del tipo que se ha analizado en este capítulo no pueden hacer más que advertir, más o menos eficazmente, el estado actual de nuestro conocimiento intelectual. Es por eso que esta clasificación no es tan precisa ya que los límites entre los dominios de conocimiento duro/blando, puro/aplicado no se pueden establecer con mucha precisión e incluso, una vez marcados, varias de las disciplinas más comunes no se ajustan cómodamente. Se pueden agrupar juntas, por ejemplo, las ciencias sociales y las humanidades. Otro ejemplo sería la geografía física debe situarse del lado duro y la geografía humana en el lado blando.

Finalmente, ubicar cada disciplina en un dominio en la forma aparentemente directa como lo han hecho Biglan y Kolb, junto con los exponentes de otros sistemas taxonómicos, puede resultar aceptable en un nivel general y amplio de análisis, pero podría resultar gravemente engañoso cuando se las somete a un examen más profundo y detallado.

1.7.2 LAS DISCIPLINAS ACADEMICAS.

La naturaleza de las disciplinas.

No es sencillo dar un concepto de disciplina académica ya que como sucede con muchos conceptos, existe cierta incertidumbre respecto de su aplicación. Por eso para poder estudiar las disciplinas será con la ayuda de un marco de referencia estructural, para observar cómo se manifiestan en los conceptos básicos de la organización del sistema de educación superior.

Una de las definiciones más amplias es la que mencionan Kung y Bruwnell (1996) donde su descripción contempla varios aspectos diferentes: una comunidad, una red de creencias, un dominio, una modalidad de investigación y una estructura conceptual.

Esta como otras definiciones tienen una estrecha relación entre la estructura del conocimiento en los distintos campos y los estilos diferentes de funcionamiento de los departamentos universitarios.

Asimismo se argumenta que “las actitudes, actividades y estilos cognitivos de las comunidades científicas que representan una determinada disciplina están estrechamente ligados a las características y estructuras de los campos de conocimiento con los que esas comunidades están profesionalmente comprometidas. Podríamos aventurarnos más aún y señalar que en el concepto de disciplina ambos están tan inextricablemente conectados que cualquier intento de imaginar una división nítida entre ellos resulta improductivo”. (Becher, Tony, 2001:38 y 39).

Unidad y diversidad.

Las disciplinas están sujetas tanto a variaciones históricas como geográficas al igual que la agrupación de los campos de conocimiento.

En un estudio Roscio (1987) explora la < sutil e intrincada interacción > entre las diversas disciplinas las muchas instituciones, cada una con su propia cultura. Roscio se apoya de los conceptos de genotipo y fenotipo para hacer una analogía biológica:

El genotipo representa las instrucciones fundamentales que recibe el organismo y su potencial para la supervivencia y el crecimiento, el fenotipo representa la manifestación concreta de ese potencial en un contexto físico determinado>.

Su estudio muestra que las variaciones fenotípicas son sustanciales, pero confía en que a pesar de eso es posible identificar las < culturas genotípicas endémicas en cada disciplina. Por lo tanto las manifestaciones transnacionales de las culturas disciplinarias, hay en ellas similitud notables y también diferencias. Algunas de las variaciones provienen de características identificables de una sociedad en particular, como la estructura de su sistema educativo o su nivel de desarrollo económico.

Tribalismo y tradición. Cada disciplina tiene una identidad reconocible y atributos culturales particulares. Aquí se pone un ejemplo análogo donde se le puede comparar que cierta disciplina es como una tribu donde existe un jefe, sus ancianos, sus doctores brujos y guerreros. Asimismo alrededor de las disciplinas se forman las subculturas de los cuerpos docentes universitarios; y que estas disciplinas existen como edificios separados, con subculturas distintivas.

El sentimiento de pertenencia de un individuo a su tribu académica se manifiesta a través de objetos; ídolos (los físicos con Albert Einstein, los sociólogos con Max Weber); el lenguaje, etc. Por otro lado y de manera más general, la lengua y la literatura profesional de una disciplina desempeñan un papel clave en el proceso de establecer su identidad cultural.

Esto se observa cuando se utiliza una simbología específica propia (como en matemáticas o física teórica) o una importante cantidad de términos especializados (como en las ciencias biológicas o sociales que impiden, en mayor o también los mitos, leyendas denominadas como <capital cultural> se heredan al adquirir la condición de miembros de la comunidad de una disciplina. Asimismo un académico a quien le importe la carrera debe <familiarizarse con las normas de conducta más maquiavélicas> que existen de tacto dentro de toda comunidad académica.

1.7.3 SUPERPOSICIONES, LÍMITES Y ESPECIALIDADES.

Territorios colindantes.

Del resultado de entrevistas realizadas por Becher sobre la cercanía o división entre unas y otras, surgió que la economía teoriza una frontera común con la matemática y otras con las ciencias políticas, relaciones comerciales con la historia y la sociología y menos territorio compartido con la psicología, la filosofía y el derecho. Se dijo, también que la biología limita con la matemática y las ciencias físicas.

Sin embargo el proceso de ubicar una disciplina en relación con sus vecinas es en sí mismo de interés limitado y debería verse como simple paso preliminar a otras cuestiones más fundamentales. Los límites no existen simplemente como líneas en un mapa; denotan posesiones territoriales que pueden invadirse, colonizarse y resignarse.

Algunas son defendidas con una fuerza tal que las hace impenetrables; otras quedan abiertas al tráfico entrante y saliente.

Se puede sostener que la naturaleza de las divisiones entre disciplinas varía con la naturaleza de cada una de ellas; algunos límites son más flexibles que otros.

Como se ha podido observar aquí las conexiones entre los aspectos sociales y cognitivos del conocimiento, por lo que se dice que los límites impermeables son

concomitantes con comunidades disciplinares convergentes y de redes tupidas y un indicador de estabilidad y de la coherencia de los campos intelectuales que habitan.

Los límites permeables están asociados con los grupos académicos divergentes y que forman redes flojas y señalan una estructura epistemológica más fragmentada, menos estable y, comparativamente, de final abierto. Sin embargo, debe observarse que la correlación no es perfecta.

Áreas de terreno común.

Cuando hay colindancias entre dos disciplinas pareciera que pueda haber conflicto pero esto no es así, ya que solo hay división de intereses o bien puede darse una unificación de ideas y de enfoques, Por lo tanto compartir territorio puede llevar a la convergencia antes que la separación de intereses.

La causa por la unificación.

Existen algunos autores que buscan promover efectivamente la unificación de las disciplinas. Uno de ellos es Campbell cuyo objetivo es alcanzar <una multiciencia global e integrada>, pero uno de los obstáculos es el <etnocentrismo de las disciplinas> ya que la centralidad se reinterpreta como raíz, tronco y origen común, aunque sólo significa estar lejos del límite de otro departamento.

Wax (1969) apunta sobre la inconveniencia de la segmentación de las disciplinas:

“De estructuras las disciplinas científico-sociales en un conjunto de actividades mutuas exclusivas y abarcadoras (...) no es imposible sino destructivo, porque desde el punto de vista de la división sistemática y lógica de la labor científica, la misma existencia de las disciplinas o de las ciencias consideradas ciencias sociales o del comportamiento no tiene mucho sentido. La sociología, la antropología y sus hermanas no son el resultado de una división sistemática de una labor científico-social, sino que en cambio, son

consecuencias arbitrarias de procesos sociales particulares (...) los científicos sociales deben ser mucho más conscientes de la arbitrariedad del prejuicio deliberado y de la etnocentricidad de sus hipótesis críticas”

Las disciplinas bajo el microscopio.

Es necesario hacer una breve pausa para revisar los pasos que llevan una a visión microscópica del conocimiento a la perspectiva microscópica que ahora se presenta.

Campbell y Wax (1998:66), mencionan que “El corazón de la actividad académica, el verdadero núcleo de la organización intelectual, es la especialidad; es dentro de su estrecha pero profunda matriz donde se logra el contacto más cercano entre el entendimiento humano y el reino de la realidad epistemológica que busca explorar”.

Campbell idealiza <una ciencia social comprensiva o de otras multiciencias> que requiere lo que él llama un <modelo escamas de pescado>, donde las áreas de investigación especializada se superponen como las escamas de un pez, con el resultado de <comunicación, competencia y amplia colectividad>.

La noción de especialidad.

Cuando se acerca a la estructura epistemológica, se hace evidente que la mayoría de las disciplinas incluye un amplio rango de subespecialidades que presentan diferentes conjuntos de características. Pero no hay un método único de indagación que caracterice de manera preferente a cada disciplina en particular. Es por ello es más significativo hablar de las identificables y coherentes propiedades de las áreas secundarias dentro de un campo disciplinar. Ahora, pasar del terreno de las disciplinas al de las especialidades requiere, paralelamente, un cambio de percepción. Ese cambio en la comunicación entre académicos. Por lo tanto Crane (1972) menciona:

“en lugar de considerar a la sociedad un conjunto de grupos de interés claramente definidos, se la debe reconceptualizar como una compleja red de grupos de individuos que interactúan, cuya condición de pertenencia y cuyos modelos de comunicación rara vez están restringidos a uno solo de esos grupos”.

Se puede decir que las disciplinas toman forma institucional en los departamentos y las especialidades, en términos de agrupamientos profesionales organizados.

Asimismo algunas especialidades cubren un espacio tan amplio de reconocimiento que es necesario subdividir las. Esas subdivisiones de la especialidad son más difíciles de identificar, porque se asocian con <círculos sociales>, <redes>, <universidades invisibles y otras nociones similares, varían considerablemente de carácter y alcance, y puede contar con una población de investigadores activos, de cualquier número, entre media docena y alrededor de doscientos.

Algunas consideraciones sociales.

No es fácil separar, en el proceso de especialización, los aspectos sociales de los cognitivos. Para analizar ese proceso de especialización algunos autores proponen sus formas de organización como lo hacen Griggith y Mullins (1972), los cuales observan entre <una red de comunicaciones floja> y otra con <alto nivel de comunicación y de organización>. Una red floja, cuyos miembros tienen muchos contactos fuera del grupo, <sugiere que los científicos trabajan e influyen en más de una especialidad>, y es característico de lo que Kuhn (1962) designó como <ciencia normal>. El segundo tipo de grupo, altamente organizado, identifica a la <ciencia revolucionaria> «grupos que están en proceso de formular una radical reorganización conceptual dentro de su campo convencidos de que están derrocando un punto de vista importante de la disciplina o de que están haciendo una revisión fundamental de la metodología».

Finalmente Crane (1972) menciona circunstancias donde las definiciones operativas proporcionadas por las técnicas no pueden reconciliarse, de modo tal que los campos estrechos no pueden fusionarse con los más amplios. Hay en consecuencia, poca intercomunicación, <poca preocupación por la teoría o por las consecuencias de las ideas para otros grupos>.

Algunas consideraciones cognitivas.

La especialización no tiene que ser considerada como un proceso propiamente social, esto lo dicen algunos autores que critican a los sociólogos los cuales subestiman el trabajo de intelectuales. Dichos sociólogos niegan <la posibilidad de que los acontecimientos, los acontecimientos intelectuales y las relaciones que engendran den lugar a una estructura social a la que tratamos como especialidad>.

Pero sería un error dar poca importancia a los factores sociales en la determinación de las características de un campo de conocimiento especializado.

Como ya se ha mencionado con anterioridad, existe una estrecha relación, entre las disciplinas duras puras y las duras aplicadas y también en los contextos blandos puros y blandos aplicados. Esta relación se dará dependiendo del interés de la investigación.

Similar sucede dentro de las disciplinas de las ciencias sociales, las humanidades y las profesiones técnicas y sociales. La diferencia disciplinar más notable se encuentra en la respuesta a las ideas radicalmente nuevas. En las articuladas áreas del conocimiento puro duro, las teorías revolucionarias pueden tener un efecto de derrocar y desplazar la ortodoxia actual; pero cuando una ortodoxia no es muy clara, en lugar de reemplazar, puede ser absorbida por las estructuras conceptuales amorfas y más orgánicas que no son fácilmente superadas. Tipos de especialidad.

En importante para algunos propósitos reconocer que las especialidades entran en categorías lógicas distintas. Law (1976) las clasifica considerando si la especialidad se basa

en una teoría, en una técnica o método o un contenido temático. La última de las tres es quizá la más familiar ya que designa un área particular de conocimiento.

Las especialidades basadas en métodos introducen otra dimensión, dado que las diferencias metodológicas pueden trascender las líneas de la especialidad, incluso de las profesionalizaciones, al existir especialistas que comparten con miembros de otras especialidades, técnicas que no comparten con sus compañeros. Las especialidades basadas en la teoría pueden ser aún más amplias, dado que se derivan de modos de mirar el mundo, a veces, bastantes generales. Las teorías más ricas pueden ser llevadas fuera de los límites de la disciplina para atraer seguidores de diversos campos.

Aquí es importante señalar que “Los tres tipos de especialidades no están necesariamente separados en la práctica, pues un área temática dada puede estar estrechamente asociada con un método en particular, algunos métodos son el acompañamiento natural de una teoría particular y ciertas teorías están, a su vez, restringidas a conjuntos específicos de contenidos” (Becher, Tony, 2001 :74).

Marco de referencia.

Hasta el momento las disciplinas y las especialidades aparecen como formas de análisis en competencia. Las desventajas de clasificar los campos de conocimiento en términos de disciplinas fueron enfatizadas por Geertz y otros, que observaron los límites superpuestos y las congruencias conceptuales, y por los defensores de la investigación interdisciplinaria, tales como Campbell” que encuentra la falla de no permitir el abordaje de áreas intersticiales importantes de la investigación. El enfoque alternativo en términos de especialidades tampoco resultó totalmente satisfactorio.

Finalmente, no hay necesidad de considerar una rivalidad irreconocible entre lo macro y lo micro, entre los amplios campos de conocimiento en un extremo, las restringidas especialidades en el otro, y las disciplinas incómodamente ubicadas entre los dos. Los marcos de referencia alternativos sólo sirven para enfatizar diferentes aspectos de

la misma realidad, al permitir un equilibrio entre la globalidad y la especificidad. Ver la totalidad es verla en amplitud, pero sin acceso a la visión particular: ver la parte es verla con profundidad, pero en ausencia de la perspectiva general.

1.7.4 ASPECTOS DE LA VIDA COMUNITARIA.

La búsqueda de reconocimiento.

Para este apartado se centrará en explorar los rasgos claves de las comunidades intelectuales y ver cómo se relacionan con las formas de conocimiento.

Un punto inicial será en explorar los patrones de trabajo en el mundo académico: intentar ver qué es lo que lo hace funcionar.

Waterman (1966) argumenta que el esfuerzo por investigar se sostiene en la búsqueda desinteresada de la verdad. Pero otros identifican otra forma motivadora que es la necesidad de obtener reconocimiento profesional. Por lo tanto lo más importante que busca el académico es la “buena reputación” Hardy (1941) escribió que 10\$ <incentivos dominantes para la investigación> son <la curiosidad intelectual, el orgullo profesional y la ambición>: <el deseo de renombre>.

Las necesidades de reconocimiento no están restringidas sólo a las ciencias duras, sino que se manifiesta a través de todo el espectro de la disciplina académica. También para tener éxito en una carrera académica puede variar de un campo a otro. Por ejemplo, en las profesiones técnicas como la medicina o la Ingeniería uno puede hacerse famoso al descubrir o inventar algo (la penicilina o el motor de reacción); en las profesiones sociales como el derecho para ser destacado no solo a través de ser un buen consultor académico sino que hay que publicar un resultado de investigaciones propias; la excelencia en la enseñanza cuenta poco para el reconocimiento de los colegas asentados dentro del mismo campo. Una de las preocupaciones también es de establecer y salvaguardar los derechos de propiedad intelectual por los plagios que hay que evitar.

Cuando se les preguntó a varios entrevistados qué más determina la buena reputación algunos dijeron que la cantidad de trabajos y otros la calidad de los mismos. Otras observaciones sugieren que la cantidad y la calidad están relacionadas. Price (1963) dice que hay <una fuerte correlación> entre el mérito y el volumen de la producción.

La manera de seguir adelante.

Por importante que sea la calidad, no sólo cuenta lo que se escribe sino también quiénes somos y de donde venimos. En concreto se dice <casi con certeza tendrá algo que ver con las instituciones donde obtuvieron sus títulos y con las instituciones donde enseñan ahora>. Asimismo se tendrá buen augurio si es que un estudiante esta bajo la protección de un director o consejero prestigioso como impulso para su carrera, pero además de eso la otra ventaja es de conseguir un puesto o cargo.

Pero esto va más allá existe ciertas preferencias para ingresar a escuela de prestigio, para los alumnos que tienen buenas relaciones. Es por ello que varios académicos o estudiantes se inclinan para favorecer las relaciones públicas. Un biólogo expresa, las relaciones públicas son un elemento importante, en las reuniones tenemos que hacernos conocer, vendemos, tenemos que hacer llegar nuestro trabajo a las personas adecuadas, pocas personas llegan allí por puro talento, aunque también tenemos que ser capaces de lograrlo; se logra entrar en la Royal Society no sólo por lo que sabemos, sino por las personas a quien conocemos.

Finalmente, una reputación obtenida por ser un líder organizado, tal como la adquirida por ser un erudito bien ilustrado o un gran profesor, debe ser más efímera que aquella que deja resultados tangibles en la bibliografía de la especialidad y en el reconocimiento de los demás porque se basa en una contribución muy respetada para el avance de la investigación.

La ley del más fuerte, las élites y el efecto mateo.

“Una de las características sorprendentes de la vida académica es que casi todo está ordenado de manera jerárquica, en forma más o menos sutil” (1998:83). En los individuos hay un constante proceso de jerarquización implícita y explícita: el académico o el alumno más brillante o el menos brillante.

Se dice que incluso en algunas áreas se da algo así como una ley del más fuerte entre las especialidades que la componen; dentro de ellas los físicos, los historiadores están arriba de los geógrafos, los economistas minimizan a los sociólogos; los dominios del conocimiento duro se consideran mejores que los blandos y los puros mejores que los aplicados. En el lenguaje sociológico ciertos campos de la actividad son vistos como más convenientes que otros.

En este orden de prioridades esta expuesto a conflictos sobre todo en las instituciones para cuando se les asigna el subsidio. y que también está sujeto a la moda intelectual (que es lo que está de moda investigar). Si se cuestiona por ejemplo ¿Por qué los historiadores, sociólogos, abogados y otros les resulta difícil clarificar jerárquicamente sus especialidades y los matemáticos y los farmacéuticos si lo pueden hacer? ¿Qué es lo que hace que haya un acuerdo sobre la idea de que los químicos tienen el nivel más alto que los biólogos? Dentro de algunas respuestas, que se dan es que esto tiene que ver con la epistemología: con la naturaleza y la precisión de los criterios para juzgar los méritos, con el grado de elegancia del campo intelectual, etc.

En esta dinámica de la postura de los intelectuales en la comunidad académica han creado una elite y la subestimación de los que no se encuentran entre los primeros corredores, Aldous Huxley pone como ejemplo de un millón de espermatozoides sólo uno llega a fecundar.

Dentro de las disciplinas la selectividad más despiadada se encuentra en los dominios puros duros, donde la pirámide tiene una amplia base y un agudo pináculo. Molloy (1976)

sostiene que una pequeña elite de científicos disfruta de una desproporcionada parte de los recursos para subsidio y del reconocimiento de sus pares.

El abismo entre la fama y el anonimato es ampliado progresivamente por la operación de lo que Merton (1973) llamó el principio de Mateo: <a los que tengan, se les dará ya los que no tengan, se les quitará incluso lo que tengan>.

Esto se entiende que <cuando más eminente llega a ser un científico, se hace más visible frente a sus colegas y recibe mayor crédito por sus contribuciones a la investigación>. En los sociólogos los que son productivos al comienzo de su carrera es probable que continúen siéndolo, mientras que es improbable que los que no lo son, lleguen a serio: la evidencia de que el éxito genere el éxito, abarca a las ciencias sociales, las humanidades y las disciplinas profesionales.

Las personalidades eminentes los guardianes y el ejercicio del poder.

A pesar de que profesionales estén incluidos en los círculos académicos prestigiados solo unos pocos llegan a ser considerados personalidades eminentes. Pero para llegar a ser personas eminentes se requiere de disciplina en la práctica. Asimismo hay ciertas características sociales y cognitivas que parecen distinguir las contribuciones intelectuales mayores de las menores. Una de ellas es el rango de aplicabilidad.

El prestigio se acumula predominantemente sobre aquellos académicos cuyos descubrimientos resultan ser una base fructífera para el trabajo posterior de otros científicos. Otra es la amplitud de referencia es decir el científico o investigador que tiene mayor producciones tiene mayores lazos profesionales, por eso quieren buscar la grandeza deben ser <más que un académico limitado.

Alcanzar algo de eminencia en el transcurso de la vida trae aparejado la potencialidad para ejercer el poder y como dice un sociólogo: el poder reside en ser miembro de las comisiones que definen salarios y promociones.

Ahora, el papel de guardián, la persona que determina quién es admitido en una comunidad en particular y quién es excluido, es significativo en términos de desarrollo de los campos de conocimiento. Las estrellas de una determinada disciplina ocupan los puestos de guardianes. Mediante sus actos como guardianes y evaluadores, determina qué trabajo es considerado bueno y cual no es importante.

El juicio de pares y el proceso de validación.

Para dar forma y valores a sus estándares las eminencias se apoyan de otros, es decir, la responsabilidad del control de calidad es colectiva y se distribuye en todos los miembros de un grupo. Ellos tienen el derecho de todo miembro de un campo en particular a criticar el trabajo. Este derecho se basa en un procedimiento que se nombra evaluación de grupo de pares o juicio de pares.

Este grupo de expertos evalúa artículos para su publicación en revistas especializadas. Puede decirse que el juicio de pares sirve para mantener los estándares globales, como así también para reconocer la excelencia individual. No obstante muchos de sus mecanismos tienen sus inconveniencias: hay favoritismo; no hay imparcialidad; falta de acuerdos entre el mismo grupo, esto repercute por ejemplo con la asignación de subsidios para la investigación de un trabajo.

Cole (1983) argumenta que debe sospecharse de la validez de un juicio, dado a que a menudo no predicen a los ganadores. Aunado a esto, el juicio de pares suele operar de manera desigual entre los diferentes campos de conocimiento: <las disciplinas varían en el grado en que los artículos de los autores con diversos antecedentes intelectuales son seleccionados para la publicación de las principales revistas de divulgación. Los reclamos del proceso del juicio de pares pueden no ser de gran importancia pero tiene gran utilidad para señalar los errores comunes que hay que evitar. Del mismo modo, puede argumentarse que el ejercicio del juicio de pares debe ser tolerado a pesar de todas sus fallas relacionadas, porque nadie ha encontrado aún un enfoque de la evolución académica que no sea discerniblemente peor.

Redes y círculos: sociales.

El concepto de red es afín al de grupo de pares y tiene una estrecha relación con la noción de área o segmento especializado.

“El grupo de pares representa el modo normativo de la comunidad académica, cuya preocupación predominante es establecer estándares, evaluar el mérito y la reputación. La red representa su modo operativo, dado que el enfoque se encuentra en el desarrollo y en la comunicación del conocimiento como tal. Las interconexiones pueden verse en la manera como el desarrollo del conocimiento es controlado contra las normas profesionales (...) y la manera comparable como la reputación puede afectar la identificación y la divulgación de las <nuevas ideas>“(Becher, Tony: 2001:94).

Analógicamente a las redes se les puede conocer como <círculos sociales>. El paralelo es adecuado, dado que los círculos sociales son <amorfos>, están <superpuestos> y <en un estado de flujo constante>. Se centran en y se establecen alrededor de individuos y grupos. Estos grupos tienen diversos atributos: pueden ser grandes o pequeños, activos o moribundos, restringidos o abiertos, pueden estar <en diversas etapas de formación, crecimiento y declinación>.

Las redes tienen tres características: la 1ª, se centra en el dominio duro y puro de las ciencias naturales; 1ª 2ª Es la concentración en ámbitos con alto grado de producción y en situaciones activas y clamorosas donde suceden cosas interesantes y la 3ª Se adaptan la perspectiva grupal y no la individual.

Los círculos sociales se pueden clasificar en externos e internos. Los externos tienen un gran número de integrantes, los internos un promedio de una docena. Estos también varían en número según la especialidad. La cohesión estrecha es más común en los contextos <revolucionarios> que en los <normales>.

Estas redes o círculos tienen su evolución distinguiendo tres o cuatro etapas que son: 1) Un crecimiento desorganizado y espontáneo de intereses; 2) Una estructura más sistemática; 3) Una institucionalización. Al final, <el castigo del éxito es la muerte es la muerte del grupo como una entidad social e intelectual distinta>

La influencia de la moda.

Las doce disciplinas de las que ya se han hablado están sujetas a la moda o se a la <elección o cambio paradigmático> .Algunas la consideran saludable ya que da lugar para que los individuos se muevan en nuevas direcciones y al asegurar que las ideas no se estanquen. Se habla de ella a favor y en contra. Crane (1969b) de manera neutral dice que:

El factor clave de la moda es que muchos científicos comparten percepciones similares de un área debido a un proceso de validación social que se da en una red de comunicación que se expande rápidamente.

En este proceso o movimiento surge de tres grupos de académicos: el primero compuesto por individuos altamente móviles por temperamento y profesión, personas que evitan lealtades fijas y una línea de investigación; el segundo por individuos que en cualquier momento de su carrera han desencadenado con la línea de investigación que se guían y el tercer grupo comprende a los recién llegados como son alumnos de posgrado de investigación que llegan sin lealtades fijas a una línea de investigación.

La moda es intensa en las áreas duras puras donde es fácil identificar nuevos y promisorios problemas de investigación. También es un aspecto dominante de la vida académica, que toma varias formas y tamaños y su justificación en la educación superior es por la preocupación de muchos académicos por encontrar una manera rápida y eficaz de alcanzar gran reputación.

La reacción de ideas innovadoras.

Una de las paradojas que hay en el mundo académico es la coexistencia aparente de un elegante radicalismo con un conservadurismo atrincherado. “la resistencia a las ideas nuevas es innata entre las comunidades académicas, como lo demuestra, claramente el tiempo que lleva que se acepte, en forma general, una percepción o descubrimiento de capital importancia”. (Becher, Tony, 2001: 101). Merton (1973) le llama <escepticismo organizado>. Kuhn (1962) lo justifica debido a la preocupación por mantener el paradigma existente, aún a la luz de la evidencia conflictiva.

Algunos investigadores justifican su conservadurismo argumentando que para realizar una investigación, han llevado mucho tiempo y han hecho una importante inversión intelectual, por lo que no es probable que un nuevo desarrollo que amenace con minar el valor del capital intelectual existente sea bienvenido con mucho entusiasmo.

En las áreas blandas puras las nuevas teorías se suceden con rapidez. La resistencia al cambio es baja cuando las ideas de un área se aplican a otra que no ha estado previamente en actividad. Por su lado Taylor (1976) argumenta que <el tradicionalismo debe superar la falta de respeto del joven utilizando dos estrategias: debe desterrar a los herejes o integrarlos a todos en una nueva unidad>. Pero lo que más conviene es la conciliación: <una estrategia general muy común en todos los tipos de comunidades sociales fuera del mundo académico (...) la incorporación de la “vanguardia” en el “establishment”>.

Lo revolucionario y lo normal.

Si se analiza las ventajas o desventajas de las revoluciones se puede concluir diciendo que <las grandes revoluciones periódicas> dan lugar a <incontables pequeña revoluciones permanentes>. El cambio es firme y persistente. Por eso mismo y aunado a esto, la vida profesional jamás es estática sino dinámica. Si deseamos tener cierta reputación, es importante mantenerse actualizado y contribuir a los nuevos desarrollos.

Es por eso que el mundo académico ofrece un entorno donde el progreso y el desarrollo, y no la estabilidad, son la expectativa normal.

Como punto de vista final de este apartado y quizá el más importante, sobre estos diversos aspectos de la vida académica colectiva, es que son proyecciones, en un entorno en particular, de fenómenos sociales comprensibles y cotidianos.

1.7.5 MODELOS DE COMUNICACION.

El alma del mundo académico.

Se argumenta que la comunicación es central en las actividades, por eso se dice que es el alma de este mundo académico, y que tanto a promoción del conocimiento (la principal cuestión cognitiva) como el establecimiento de la reputación (la consideración social breve) depende de ella. Asimismo se afirma: “La comunicación, al dar forma y sustancia a los enlaces entre las formas y las comunidades del conocimiento, es la fuerza que une a lo sociológico y lo epistemológico” (2001: 108).

Por lo consiguiente, el estudio de los modelos de comunicación es importante y merece considerarse por derecho propio.

La densidad de la población.

Ha llamado la atención el notar que en algunos campos de especialización se encuentran muchas personas estudiando pocos temas y en otros pocas personas para muchas preguntas.

Se puede justificar diciendo que en casi todo dominio de conocimiento hay ciertas áreas que, de tanto y tanto despiertan un alto grado de interés. Esto se puede concretizar como los efectos de la moda.

Utilizando una analogía de vida urbana y rural, se intenta comparar las especialidades que tienen una alta proporción de personas por problema con las áreas urbanas y aquellas que tienen una proporción baja con las áreas rurales. Escenarios urbanos y rurales.

Existen varias diferencias entre las especialidades urbanas y rurales como son: estructura de comunicación, en la clase y la cantidad de problemas en los que sus habitantes están comprometidos en las relaciones entre esos habitantes, y en las oportunidades que tienen para atraer recursos. Otras diferencias son que los investigadores urbanos seleccionan un área de estudio restringida, con problemas diferenciados y separables; sus colegas rurales abarcan una extensión más amplia del territorio intelectual donde los problemas no están demarcados o delineados con precisión; el trabajo en equipo es más común en los escenarios urbanos que en los rurales.

“Los entornos urbanos y rurales de investigación son, evidentemente, tan diferentes como sus actividades. El mundo urbano tiene algunos vaivenes por la moda y momentos ocasionales de intensa emoción que faltan en el ritmo mesurado de la vida rural. Cuando es necesario, puede merecer y obtener recursos considerables y un alto grado de tecnología, mientras que la investigación rural está más modestamente equipada y provista. (...) En su mayor parte, el contexto urbano favorece lo que Price (1963), designa como la <gran ciencia>. El escenario rural incluye especialidades de la <pequeña ciencia> , pero también abarca la mayor parte de las áreas blandas puras, duras aplicadas y blandas aplicadas”. (Becher, Tony, 2001:112).

Canales informales de comunicación.

Algunas de las diferencias entre lo urbano mas sorprendente surgen en las formas características de comunicación dentro y entre las diversas especialidades y redes. Aunque existen canales formales de comunicación como libros, monografías, revistas especializadas, reseñas, etcétera, hay mecanismos menos formales que no entran tan evidente e irrestrictamente dentro del dominio público.

Dentro de esos canales informales está la comunicación de boca a boca o en trabajos en ámbitos privados, las fotocopias de artículos. Todo ello se da mucho más en el medio urbano. Otros canales que se dan en el urbano son conferencias exclusivas, congresos, simposios, visitas a laboratorios, contacto epistolar y telefónico. Dos características diferentes más son: las comunidades académicas urbanas son más sociables en el trabajo de las comunidades rurales; los investigadores urbanos asisten a más congresos nacionales e internacionales que sus colegas rurales.

Modos formales de intercambio.

La literatura publicada es la manifestación más accesible y durable de la actividad de investigación. Este tipo de comunicación se presenta en las especialidades tanto urbanas como rurales aunque no en los mismos medios: en lo rural se da más por los libros y en el urbano en los artículos.

Algunos autores critican la forma en que se da según el medio: Griffith y Small (1983) destacan:

En varios ámbitos de la ciencia social, el artículo es un pobre vehículo de comunicación para discutir cuestiones extremadamente complejas. En realidad, los cambios se realizan a través de los libros.

Sin embargo el utilizar cualquier medio, libro o revista para comunicarse por escrito dependerá también de la disciplina y las áreas temáticas. Pero de manera general “puede decirse que los libros son un fenómeno predominantemente rural y que los artículos son un fenómeno predominantemente urbano.

Una observación que reforzaría a la afirmación de que los investigadores urbanos se centran en problemas limitados ya corto plazo, mientras que los rurales prefieren las cuestiones globales cuya resolución requiere una investigación más sostenida ya largo plazo” (2001: 116) Velocidad, frecuencia y extensión de las publicaciones.

“El proceso de publicación está sujeto a la influencia de muchas variables, que incluyen el alcance y la naturaleza del mensaje que se transmite, la forma elegida para transmitirlo (artículos, libros o cualquier otro medio), la cantidad de personas que lo generan y su edad y su reputación” (2001: 117).

Respecto a la demora para la publicación, en las especialidades duras puras se harán rápidas y restringidas en la extensión, tardando tres meses con tres o cuatro páginas.

El periodo de espera, es más largo en las especialidades que tienen menor densidad de población, y también dependerán de la especialidad. Por ejemplo en la química es común producir diez o doce trabajos por año; en matemáticas la producción promedio es casi la mitad que la química; para los historiadores y literatos producen un artículo al año entre ocho o doce mil palabras.

Cuestiones de estilo y accesibilidad.

Las áreas de conocimiento duro y blando se diferencian también por el alcance que tenga el uso de los símbolos matemáticos frente al lenguaje común. Por ejemplo los trabajos de matemáticas y física son poco entendibles para los lectores principiantes, por su lado las especialidades de las humanidades tienen un lenguaje familiar y cotidiano lo que se les facilita a los que se hallan fuera del campo. Esto se debe a dos posibles factores: el primero se deriva del conocimiento cognitivo, el segundo es lo social. Pero para que se tenga ninguna dificultad es necesario la estandarización y la formalización de procedimientos para transmitir la información y así reducir ambigüedades en la comprensión de la información.

La competencia.

La naturaleza competitiva de la vida académica se explica en función del énfasis que se pone en obtener reputación profesional.

La competitividad se da más en las áreas urbanas por tener más población y muy poco en las áreas rurales. Según Gastón (1971) los científicos compiten para obtener reconocimientos aunque en algunas áreas como las matemáticas no se de esa competencia, y si hay competencia será para <los puestos, los recursos y los medios>.

Ahora; las competencias tienen sus aspectos positivos ya que genera emoción intelectual, compromiso personal y aumento en la productividad en la investigación; pero también tiene sus contras ya que al producir con rapidez hay descuidos por el interés de publica. Sin embargo al buscar evidencias, a través de las encuestas se puede constatar que los científicos prefieren cambiar de tema cuando consideran que ya otros están investigando lo mismo y así evitar confrontaciones.

La controversia.

En las disciplinas académicas una buena y enardecida rencilla puede tanto deleitar indirectamente como dañar la credibilidad y la reputación. Más sin embargo estas rencillas poco se conocen ya que cuando se presentan los actores saben bien desviarlas. Por lo regular estas confrontaciones ocultas se dan por cuestiones de puntos de vista. Hagsfrom (1965) dice al respecto: “A veces, el conflicto puede ser subterráneo o puede desviarse: <los científicos pueden menospreciar, en privado, las metas de sus colegas, peor no es muy probable que expresen esos sentimientos públicamente, o a un extraño>“(1998: 136.

1.7.6 CARRERAS ACADEMICAS.

Personalidad y entorno.

A medida que se comienza a especular sobre la correspondencia entre los campos académicos y sus habitantes, se presenta la rivalidad entre naturaleza y educación, e importa saber quien determina a quien.

Al respecto Rusciu (1987) menciona: “las actividades involucradas en la transmisión y en la creación del conocimiento <reflejan las preferencias individuales, los antecedentes disciplinares y los imperativos institucionales>en una variada mezcla de ingredientes.

Asimismo es necesario conocer, la menos brevemente, de las preferencias individuales y los imperativos institucionales. Debido a esto, la relación entre la personalidad y el estilo de aprendizaje es un tema de indagación psicológica de larga data. En referencia a esto Bereiter y Freedman (1962) dicen: “Probablemente ambos factores funciones simultáneamente: las personas eligen campos consistentes con sus estilos de aprendizaje y luego el campo las moldea para que se adapten a sus normas de aprendizaje una vez que estén dentro”. Kolb (1984) va más lejos:

“Para los alumnos, la educación en un campo académico es un constante proceso de selección y de socialización con la normas del campo fundamentales para determinar, obtener, comunicar y utilizar los criterios de verdad que los rigen y, secundariamente, con la normas periféricas que rigen los estilos personales, las actitudes y la relaciones sociales. (. ..) Los caminos del desarrollo de los alumnos son un producto de la interacción entre sus elecciones y sus experiencias de socialización en los campos académicos, de modo tal que su predisposición los lleva a elegir las experiencias educativas compatibles con ella,...”

Pero también se argumenta aquí que después de la graduación las influencias institucionales son una fuerza significativa en la determinación de las oportunidades de desarrollar una carrera académica.

El ingreso a la elección de la especialidad.

De principio para entrar a formar parte de una comunidad académica es difícil y los que pretenden incorporarse va de acuerdo a algunos intereses como: cursar un doctorado, tener un buen salario, formar parte del gobierno administrativo.

Esa dificultad para poder incorporarse dependerá en el campo de la disciplina. En los últimos tiempos el doctorado es un requisito general, al menos en instituciones más prestigiadas. Ya estando dentro de ese mundo académico “el novato” buscará relacionarse con el director para que éste lo respalde.

El logro de la independencia.

“Como el mercado laboral y la tradiciones disciplinares afectan de manera diferente a las distintas áreas temáticas, el despegue de una carrera académica autónoma, como erudito o como investigador, en una institución prestigiosa, tomará más tiempo en algunas disciplinas que en otras. En aquellas que tiene un rígido patrón de trabajo en equipo y la disponibilidad de importantes subsidios-es decir, sobre todo en las ciencias puras, junto con algunas áreas duras aplicadas, (como en la investigación médica y paramédica)- se puede esperar que el futuro académico pase tres años o más en el limbo de un puesto de investigación posdoctoral antes de que se le ofrezca un trabajo permanente que lo lleve a la titularidad” (Becher, Tony , 2001: 148).

Los investigadores de posdoctorado disfrutan de mayor “independencia” y de mayor responsabilidad que los doctorados, sin embargo todavía dependen de sus superiores quienes en ocasiones los explotan; no son hombres libres con todas las de la ley en la comunidad académica.

Puede decirse que la carrera académica comienza con una designación interina, renumerada pero no permanente, en los peldaños más bajos de la escalera de promociones.

Es muy necesario que una carrera de investigador deba tener también un cargo de docente ya que la exigencia de enseñar hace que sea muy importante la elección tanto de una especialidad inicial de investigación como en un tema en particular dentro de ésta. Asimismo, un investigador en desarrollo necesita concentrar el tiempo que dispone para investigar, es decir, el tiempo que se queda luego de cumplir con sus obligaciones docentes.

Por otro lado, uno de los atractivos más cotizados de la designación en un puesto académico estable, es la percepción de libertad de elegir los contenidos de la propia investigación. Ya pesar de que se tengan algunas restricciones para elegir cierta línea y aún estando dentro de ésta, existe la posibilidad de cambiar esta decisión; debido a que no se tiene todo el éxito, para ello existen dos vías: la primera se encuentra en la decisión de cambiar de una especialidad a otra; la segunda se basa en la elección de un tema de investigación en particular dentro de la especificidad en la que ya se está trabajando.

La crisis de la mitad de la vida.

La etapa de la mitad de la carrera, aunque no marca el fin de las exigencias y dilemas de la vida académica, a menudo señala en comienzo de un nuevo conjunto de desafíos. La decisión principal que se plantea en esa etapa es si continuar o no trabajando con la misma especialidad, si cambiar a otra o comenzar el proceso de alejarse totalmente de la investigación activa.

Es importante considerar cuales han sido las ganancias o pérdidas probables para la carrera si se toma la decisión de hacer un cambio.

Algunos autores como Peif, Strauss (1965) y Gilbet (1977) identifican varias desventajas al cambiar de especialidad o tema, por ejemplo el tener ya habilidades o conocimientos del tema, equipo especializado, tener contactos informales y otros. Todo esto se abandonaría. Es por ello que el motivo para el cambio debe ser poderoso.

Con todas las dificultades ya señaladas pareciera que no hubiera cambios en diversas disciplinas, sin embargo sí las hay. Mulkay (1972) dice al respecto: <la migración intelectual parece darse muy frecuentemente en las mayorías de las disciplinas científicas>. Hagstrom (1974) argumenta: <los científicos trabajan en más de una especialidad y cambian a menudo de especialidades>.

Una de las ventajas por el cambio lo dicen Ben-David y Collins (1966), citados por Becher (2001: 159):

“El individuo que se mueve de un rol a otro, como de una profesión o campo académico a otro (...) Intenta adaptar los métodos y técnicas de su viejo rol a los materiales del nuevo y con el deliberado propósito de crear un nuevo rol”.

El punto final de la investigación activa.

Así como hay muchos académicos que se cambian de campo a la mitad de su carrera, hay muchos que no lo hacen y otros que jamás se han enfrentado a la necesidad o urgencia de cambiar su especialidad inicial. Estos últimos se pueden agrupar en una categoría de los que están finalizando su carrera de investigación.

Al analizar los casos de los investigadores que han llegado a la conclusión de que ya no tienen nada más para contribuir en su campo de experiencia, y que no han cambiado por falta de incentivos, estos han optado por una función administrativa, o si se les facilita la enseñanza entran a la docencia y otros solo descansan en sus laureles.

Respecto al agotamiento de los científicos se da más en las disciplinas duras puras por ejemplo en las matemáticas. En las disciplinas blandas puras y blandas aplicadas no se reconoce en absoluto el agotamiento y por lo regular cuanto más se tiene experiencia la producción es mejor.

Apéndice. Una nota sobre el género.

Como se ha podido notar se habla poco del género femenino. Esto se debe al poco número de mujeres en la muestra del estudio. De los 221 académicos entrevistados sólo 22 eran mujeres. Algunos estudios en Gran Bretaña y E. U., dicen que “las mujeres en el mundo académico han estado marginadas en una cantidad de aspectos.

No solo hay muchas menos: las mujeres doctoras suelen obtener puestos en instituciones menos prestigiosas que los doctores hombres provenientes del mismo nivel universitario de doctorado (1998: 166).

A las mujeres se les asciende más lentamente y consiguen la estabilidad laboral a una edad tardía; están menos comprometidas en la dirección; sus salarios son más bajos; tienen puestos de tiempo parcial; hay menor proporción de mujeres que de hombres con título doctoral; producen menos publicaciones de investigación están más orientadas a la enseñanza y se les dan cargas docentes más pesadas. Zuckerman y Cole (1975) “identifican una <triple desventaja> para las mujeres: la definición de la ciencia como -una carrera inapropiada para las mujeres (reduciendo, así, la incorporación); la creencia de que las mujeres son menos competentes que los hombres en el razonamiento cuantitativo (reduciendo, así, la motivación) ; y <alguna evidencia de una verdadera discriminación contra las mujeres en la comunidad científica>“. (1998: 168).

1.7.7 EL CONTEXTO MÁS AMPLIO.

El mundo académico en el mercado.

Indispensablemente todas las cuestiones académicas están relacionadas con la sociedad. Bamet (1988) al respecto dice que la educación superior en el mundo moderno está necesariamente unida a su sociedad receptora.

Elzinga (1987b) menciona que existe <una compleja interrelación de desinstitucionalización o reinstitucionalización de la ciencia por un lado, y de una cientificación de la sociedad por el otro>, las estructuras reguladoras sociales y cognitivas interactúan recíprocamente.

En la práctica, a menudo es imposible trazar una línea definida entre las dos. Asimismo la relación simbiótica entre el desarrollo cognitivo y las influencias sociales tiene, quizá, su mayor evidencia en los campos de las ciencias naturales y en las profesiones basadas en las ciencias.

Los académicos como animales sociales.

Ruthblatl (1985) dice que <el trabajo intelectual debe apoyarse en un superávit económico> y que el clima económico general es uno de los principales factores que condicionan que la educación superior esté en un periodo de crecimiento, de estancamiento o de contracción. Por ejemplo en los setentas la educación superior se expandió pero en los ochentas sucedió lo contrario lo que ocasiona una competencia feroz por encontrar un cargo. Asimismo, por un lado se les reconoce a los investigadores por algunos avances pero también se les culpa por descubrimientos destructores como la guerra bacteriológica. En lo que respecta a las ciencias sociales, la apelación a la historia se encuentra detrás de algunas de las más amargas disputas territoriales y raciales; la teorización sociológica ha dado nacimiento a poderosos ya veces destructivos movimientos ideológicos. Algunos de estos personajes toman conciencia de ello y reconocen sus malos actos pero otros les importa poco, y esto se da tanto en la economía, biología, sociología como en otros campos.

Influencias externas sobre los grupos de especialistas.

Desde el punto de vista colectivo, la investigación sobre un determinado tema puede verse ampliada por desarrollos intelectuales y tecnológicos externos. Un claro ejemplo es la computación.

Para realizar algunas Investigaciones se requiere de equipos costosos. Es por eso que investigadores particulares deben dejar su libertad y unirse a un grupo.

Por otro lado, el estado cognitivo de una disciplina y la naturaleza de su normativa interna son variables independientes que determinan las actividades de los científicos hacia la orientación externa. Esto implica que la resistencia de los científicos no siempre puede ser reducida por las medidas institucionales que los funcionarios pueden tomar (por ejemplo: dinero, posibilidades, estructura de carreteras) y que la política científica debe tomar en cuenta los aspectos cognitivos del objeto de su política.

Jerarquía disciplinar y poder.

Aquí primero se ve cómo nacen, se desarrollan y decaen o mueren las disciplinas. Por ello se debe precisar primeramente sus orígenes y si es de manera interna o externa.

Becher y Kogan dicen que las disciplinas surgen, o bien de la fisión, el proceso mediante el cual una especialidad grande y cada vez más independiente se separa de la disciplina madre para establecer una existencia autónoma, o bien de la fusión, es decir, la unión de dos especialidades diferentes, por ejemplo la bioquímica. Blume dice: <un modo mediante el cual los nuevos campos de investigación llegan a establecerse en la universidad>, y que él llama <estimulación externa>.

Al tener un origen una disciplina, debe buscar la forma de expandirse por lo que se involucra en una constante lucha darwiniana por el poder y el prestigio, en el cual los más duros y adaptables florecen, y los débiles mueren.

Varios observadores coinciden respecto a la jerarquía de las disciplinas argumentando que los dominios del conocimiento duro tienen más prestigios que los blandos y los puros más que los aplicados. Respecto a las etapas de las disciplinas Bohme et. , al. (1976) de acuerdo con Kuhn (1962), “argumentan que toda ciencia debe pasar a través de una secuencia de tres fases: de la pre-paradigmática a los paradigmas provisionales, y de allí al establecimiento de paradigmas, claros y maduros. En la segunda de estas fases, cuando la preocupación se encuentra en el desarrollo teórico, una disciplina es más o menos impermeable a los intentos de interferencia exterior.

En la primera, sin embargo es vulnerable a la invasión por parte de las consideraciones externas porque no hay fuertes reglas internas que puedan impugnarlas. Y en la tercera, a veces llamada también fase post-paradigmática, no hay más expansión teórica: las reglas internas dejan de funcionar como motor principal de la investigación y así la ciencia madura se abre nuevamente a la intervención política y económica”.

Los dominios del conocimiento y la relevancia social.

Es importante mencionar que los cuatro dominios contrastantes del conocimiento identificados en el capítulo uno (duro puro, blando puro, duro aplicado y blando aplicado) sirven en el ámbito macroscópico para consolidar las diversas características identificables en los ámbitos microscópicos del individuo y de la especialidad y en el nivel intermedio de la disciplina. Por su lado, el conocimiento duro puro tiene gran prestigio, al dedicarse como lo hace a buscar las leyes generales que rigen las áreas de entendimiento humano de las que se ocupa. El perfil es diferente en las áreas duras aplicadas ya que su función primordial del conocimiento es la generación de técnicas orientadas a los productos.

Tanto el conocimiento duro puro como el duro aplicado se pelean por los subsidios para la investigación. Esto no se da tanta en el campo blando duro ya que es más heterogéneo. Por su parte la característica predominante del conocimiento blando aplicado es la susceptibilidad de su agenda de Investigación al dictado de los intereses no académicos. Como conclusión se puede decir que “La consecuencia de este análisis es que aún cuando se las observe agrupadas en un nivel general amplio, las diferentes categorías epistemológicas están asociadas con conjuntos diversos de relaciones entre las comunidades académicas involucradas y sus contextos más amplios.

Ninguna parte del mundo el aprendizaje es inmune a la interacción con su entorno, pero la forma que la interacción tome reflejará claramente la naturaleza del dominio del conocimiento en cuestión.

CAPITULO II: METODOLOGIA.

2.1 ORIGENES Y DESARROLLO DE LAS METODOLOGIAS CUALITATIVAS

Se dice que desde mediado del siglo XIX empezaron a surgir nuevas formas de investigar contrapuestos a los enfoques positivistas. Estas formas de investigar han recurrido al campo de los hechos donde se recogen datos a través de medios naturales: preguntando, visitando, mirando, escuchando, etc., es decir, se realiza estudios de campo y ya no se investiga en un laboratorio u otros lugares controlados. Existen diversas tendencias que se han apartado de un enfoque positivista las cuales tienen sus características bien definidas; sin embargo se prefiere utilizar el término investigación cualitativa para situar bajo el mismo toda esta gran diversidad de enfoques y corrientes de investigación: estudios de campo, investigación naturalista, etnografía, etc.

¿Cómo es la evolución de la investigación cualitativa? Para concebir su proceso se debe referirse a cada una de las diferentes áreas que han conformado la investigación en el campo de las ciencias sociales, sobre todo la antropología y la sociología.

Para la revisión de esta evolución se toman en cuenta las aportaciones de Bogdan y Biklen (1982), Denzin y Lincoln (1994), Goetz y LeCompte (1988), Stokring (1993) y Vidich y Lyman (1994) los cuales constituyen puntos de referencia para explicar dicho proceso. Estos autores agrupan el desarrollo de la investigación cualitativa por diferentes etapas; algunos los agrupan en tres, cuatro o cinco. Sin embargo se plantea una evolución más o menos común, en la que influye la disciplina de la cual parten y estas son: antropología, sociología y psicología.

“Dado el carácter metodológico de este trabajo, y tomando como base las aportaciones de los autores reseñados, vamos a considerar la evolución de la investigación cualitativa centrandolo interés en el desarrollo metodológico que se ha seguido a lo largo de estos años. Aunque las raíces históricas de la investigación cualitativa podemos

encontrarlas en la cultura grecorromana con los trabajos de Herotodo Erickson, (1973), no es hasta finales del siglo pasado cuando comienzan a emplearse los métodos cualitativos de una forma consciente (Taylor y Bogdan, 1980)” Rodríguez, G. Gregorio 1996).

Al hablar de los inicios de la investigación cualitativa y enfocándose en una perspectiva sociológica, Bogdan y Biklen (1982), sitúan a éste dentro del seno de los Estados Unidos analizando problemas de sanidad, urbanidad y otros. Por su parte en Europa se mencionan los estudios de LePlay y sus colaboradores utilizan como método de trabajo la observación participante. En Gran Bretaña se menciona a Myhew el cual publica en 1851 “El Londres trabajador y el Londres pobre”.

Para este trabajo él utiliza como herramientas metodológicas las historias de vida y las entrevistas en profundidad. También es importante señalar que en Estados Unidos se lleva a cabo en 1907 la primera gran encuesta social, aunque ésta se basaba en estadísticas de determinados hechos o situaciones.

Dentro de esta breve historia de la investigación cualitativa los autores de la obra Metodología de la Investigación (1996), en el capítulo “tradición y enfoques de la investigación cualitativa”, señalan una etapa de consolidación donde se incorporan varios jóvenes con formación antropológica los cuales se dedican a recoger información directamente en el campo.

De los principales se menciona a Haddon quien junto con otros fueron conocidos como la “Escuela de Cambridge”.

Durante la época que media entre 1900 y la Segunda Guerra Mundial, los investigadores cualitativos se trasladan al campo y escriben, intentando ser objetivos, narraciones colonizadoras de las experiencias de campo que eran reflejo del paradigma positivista imperantes en la época. Varios investigadores eran solitarios y ahí en el campo se le veía como un héroe cultural el cual vivía con los nativos.

Cuando volvía a casa con los datos, escribía una narración objetiva sobre la cultura que había estudiado. Dichas historias se estructuraban de acuerdo con las normas de la etnografía clásica que se realizaban en torno a cuatro ideas o acuerdos: un comportamiento con la objetividad, cierta complicidad con el imperialismo, una idea en torno al monumentalismo (la etnografía se creaba a modo de pintura de museo sobre la cultura estudiada) y una creencia de intemporalidad (lo que se estudiaba nunca cambiaba).

Se dice que la figura más importante de ese periodo fue Malinowski el cual realizó trabajos en Nueva Guinea (1914-1915) y las islas Trobriand (1917-1918). Su obra *Los Argonautas del Pacífico Occidental* publicada en 1922 y traducida al castellano en 1972, “marca el inicio de un nuevo modo de hacer etnografía, caracterizado por la participación, observación e interrogación. Malinowski es el primer antropólogo profesional que proporciona una descripción de su enfoque investigador y una descripción del trabajo de campo”. Fue el primer antropólogo social que pasó largos periodos de tiempo en un lugar nativo para observar directamente cual era la actividad desarrollada, que es lo que hacían sus pobladores. El insistía en que una teoría de la cultura debería fundamentarse en las experiencias humanas, construidas sobre las observaciones y desarrolladas inductivamente.

Otro personaje también importante fue Margaret Mead, con su obra publicada en 1928 “*Amada Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*”. Esta antropóloga, interesada particularmente por la escuela como organización y el papel del profesor, se centró en la sociedad menos tecnológica examinando la relación que se da entre maestros y alumnos.

“Las obras de Malinowski y Mead se sitúan en el contexto de los antropólogos preocupados de enculturación, y que para su análisis se centra en el estudio de pequeñas comunidades no industriales”.

Asimismo existen otros trabajos de investigación de los siguientes autores: Vandewalker (1898), Hewet (1904) y Montessori (1913), en sus obras se destaca el contexto cultural de los procesos educativos. Por su lado la Escuela de Chicago da sus aportaciones en el periodo comprendido entre 1910 y 1940; durante todo este tiempo toma como método

la observación participante. En los 405 la observación participante, la entrevista en profundidad y los documentos personales eran técnicas metodológicas con las que se encontraban totalmente familiarizados los investigadores cualitativos.

Se señala otra etapa que es la de sistematización, esta se sitúa tras la Segunda Guerra Mundial y hasta el inicio de la década de los setenta ya quien Denzin y Lincoln (1994) conceptualizan como la fase moderna. Es una época de una gran creatividad en donde se intentan formalizar los métodos cualitativos; es aquí donde aparecen textos de Bogdan y Taylor, 1975, Cicourel 1964, Filstead 1970, Glaser y Atrass 1967, Lofland 1971.

Estos investigadores intentan realizar estudios cualitativos rigurosos de importantes procesos sociales, incluyendo la desviación y el control social en las aulas.

En esta edad de oro de la investigación cualitativa, que es así como algunos le llaman, se les denominó a estos investigadores como románticos culturales: se valora a los marginados como héroes, se presta apoyo a los ideales emancipatorios; se colocan en una trágica y en ocasiones irónica perspectiva de la sociedad y de sí mismos, uniéndose a una larga lista de románticos culturales de izquierda que incluyen a Emerson, Marx, James, Dewey, Gramsci y Martín Luther King.

En lo que se refiere a la etapa del pluralismo, los investigadores cualitativos disponen de un buen repertorio de paradigmas, métodos y estrategias que emplear en sus investigaciones. Las teorías manejadas van desde el interaccionismo simbólico hasta el constructivismo, la indagación naturalista, positivismo y postpositivismo, fenomenología, etnometodología, crítica (marxista) semiótica, estructuralismo, feminismo y varios paradigmas étnicos. Las estrategias de investigación iban desde la teoría fundamentada hasta el estudio de casos, los métodos históricos, biográficos, la etnografía en la acción y la investigación clínica. Se disponían también de varias formas de recoger y analizar material empírico como: la entrevista cualitativa, la observación, la visualización, la experiencia personal y los métodos documentales.

En lo que respecta al campo educativo, van ganando terreno las posiciones naturalistas, postpositivistas y constructivistas con los trabajos de Wolcott, Guba, Lincoln, Stake y Eisner.

A mediados de los ochenta los investigadores se enfrentan a una doble crisis de representación y legitimación. Incluidas en el discurso del postestructuralismo y el postmodernismo esta doble crisis se categoriza bajo diferentes términos, asociados con las revoluciones interpretativa, lingüística y retórica de la teoría social.

Esta revolución lingüística problematiza dos asunciones básicas de la investigación cualitativa. La primera es que los investigadores cualitativos pueden capturar directamente la experiencia vivida; tal experiencia es creada en el texto social escrito por el investigador. Esta es la crisis representacional. La segunda asunción se refiere al criterio tradicional para evaluar e interpretar la problemática investigación cualitativa. Es la crisis de legitimación que implica un serio repensar en términos tales como validez, generabilidad y fiabilidad.

La última etapa de la que se habla es la del momento actual; para ello se retorna un argumento de Lincoln y Denzin (1994), a quienes ellos denominan la quinta etapa.

Sobre la investigación cualitativa dicen:

“La investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en muchas ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque. Los que la practican son sensibles al valor del enfoque multimetódico”. Estos dos autores llegan a cuatro conclusiones:

1ª. Cada uno de los momentos históricos anteriores operan todavía en el presente, ya sea como herencia o como un conjunto de prácticas que los investigadores aún siguen utilizando o contra las que combaten.

2ª. En la actualidad las investigaciones cualitativas se caracterizan por todo un conjunto de elecciones desconcertantes. En ningún otro momento histórico el investigador cualitativo ha tenido tantos paradigmas, métodos, técnicas e instrumentos o estrategias de análisis ante los que tener que elegir.

3ª. Nos encontramos en un momento de descubrimiento y redescubrimiento, con nuevas formas de ver, interpretar, argumentar y escribir.

4ª. La investigación cualitativa no puede contemplarse por más tiempo desde una perspectiva positivista, neutral y objetiva. La raza, la clase, el género y la etnicidad configuran el proceso de indagación, haciendo a la investigación un proceso multicultural.

2.1.1 ENFOQUES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.

En la investigación cualitativa convergen diferentes enfoques ya pesar que tienen sus características diferenciadoras, estas comparten en mayor o menor medida sus perspectivas.

La investigación cualitativa tiene significados diferentes en cada momento.

Una primera definición la aportan Denzin y Lincoln quienes dicen que “es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio”. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas, la investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales -entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos- que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. Taylor y Bogdan (1986: 20) definen la investigación cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos; las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Asimismo señalan las siguientes características:

1. Es inductiva.
2. El investigador ve al escenario ya las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismo causan sobre las personas que son objeto de estudio.
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencias de ellas mismas.
5. Todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
6. El investigador puede aislar ciertos temas y expresiones que pueden revisarse con los informantes, pero que deberían mantenerse en su forma original a través del estudio.
7. Una tarea fundamental es la de explicar las formas en que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas.
8. La mayor parte de los análisis se realiza con palabras. Las palabras pueden unirse, subagruparse, contarse en segmentos semióticos. Se pueden organizar para permitir al investigador contrastar, comparar, analizar y ofrecer modelos sobre ella.
9. Los métodos cualitativos son humanistas.
10. La investigación cualitativa es un arte.

Para LeCompte (1995), la investigación cualitativa podría entenderse como una categoría de diseño de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevista, narraciones, notas de campo, grabaciones transcripciones de audio y video casetes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos. Stake (1995) se encarga de señalar algunas diferencias entre la investigación cualitativa y la investigación cuantitativa en tres aspectos fundamentales:

1. La distinción entre la explicación y la comprensión como propósito del proceso de indagación;

2. la distinción entre el papel personal e impersonal que puede adoptar el investigador, y
3. la distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido. Para la primera característica Stake lo sitúa en terreno epistemológico donde el objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrando la indagación en los hechos, mientras que la investigación cuantitativa fundamentará su búsqueda en las causas.

Desde la investigación cualitativa se pretende la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad. La segunda característica que Stake (1995) destaca es que en la investigación cualitativa se tiene un papel personal que adopta el investigador, no así en la cuantitativa donde el investigador debe estar “libre de valores” e interpretar una vez que los datos se han recogido y analizado estadísticamente. En la investigación cualitativa lo que se espera es una “descripción densa” una “comprensión experiencial” y “múltiples realidades”. La última característica es que en la cualitativa el investigador no descubre, sino que construye el conocimiento. Como síntesis de su perspectiva, Stake considera como aspectos diferenciales de un estudio cualitativo su carácter holístico, empírico, interpretativo y empático.

HOLÍSTICO	EMPIRICO	INTERPRETATIVO	EMPATICO
Contextualizado Orientado el caso, (entendido el caso como un sistema limitado). Resistente al reduccionismo y al elementalismo. .Relativamente no, comparativo, lo que pretende básicamente es la comprensión más que las diferencias con otros.	Orientado al campo. Énfasis en lo observable, incluyendo las observaciones de los informantes. Se afana por ser naturalista, no intervencionista. Preferencia por las descripciones en lenguaje natural	Los investigadores se basan más en la intuición. Los observadores ponen la atención en el reconocimiento de los sucesos relevantes. Se entiende que el investigador está sujeto a la interacción.	Atiende a los actores intencionadamente. Busca el marco de referencia De los actores. Aunque planificado, el diseño es emergente y sensible. Sus temas son émicos, focalizados progresivamente. Sus informes aportan una experiencia vicaria.

Ahora bien, existen una serie de niveles de análisis que permiten establecer unas características comunes de esta diversidad de enfoques y tendencias según Guba y Lincoln (1994) y Angulo (1995). Estos niveles son: ontológico, epistemológico, metodológicos, técnico Instrumental y contenido.

- Ontológico. Es aquel en el que se especifica cuál es la forma y la naturaleza de la realidad social y natural. Desde este nivel, la investigación cualitativa se define por considerar la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma.
- Epistemológico. Se hace referencia al establecimiento de los criterios a través de los cuales se determinan la validez y bondad del conocimiento. La investigación cualitativa asume una vía inductiva. Parte de la realidad concreta y los datos que ésta le aporta para llegar a una teorización posterior.
- Metodológico. Se refiere a las distintas vías o formas de investigación en tomo a la realidad; aquí la investigación cualitativa los diseños tendrán un carácter emergente, construyéndose a medida que se avanza en el proceso de investigación, a través del cual se puedan recabar las distintas visiones y perspectivas de los participantes
- Técnico. La investigación cualitativa se caracteriza por la utilización de técnicas que permitan recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación.
- Contenido. La investigación cruza todas las ciencias y disciplinas de tal forma que se desarrolla y aplica en educación, sociología, psicología, economía, medicina, antropología, etc.

En lo que se refiere a los enfoques se dice que hay una multiplicidad de ellos “no existe una” investigación cualitativa, sino múltiples enfoques cuya diferencias fundamentales vienen marcadas por las opciones que se tomen en cada uno de los niveles ontológico, epistemológico, metodológico y técnico, que se ha presentado anteriormente.

La adopción de una u otra alternativa, de todas las posibles que se presentan en cada nivel, determinarán el tipo de estudio cualitativo que se realice” (Rodríguez G. Gregorio, 1996~38).

2.1.2” METODOS DE INVESTIGACION CUALITATIVA

Métodos cualitativos.

Es difícil llegar a determinar cuáles son los métodos de investigación cualitativa y llegar a establecer una tipología de los mismos. Esto se debe a tres razones; la primera es la proliferación de métodos que podrían adjetivarse como cualitativos; la segunda es por las distintas disciplinas que se aproximan al estudio del hecho educativo; y la última, el propio significado del concepto método, bajo el cual llegan a englobarse otros tales como: aproximaciones, técnicas, enfoques o procedimientos.

Una buena razón que argumenta Wolcott (1992) respecto al complejo entramado metodológico, es a través de representar a “la investigación educativa como un árbol que hunde sus raíces en la vida cotidiana, y parte de tres actividades básicas: experimentar/vivir, preguntar y examinar.

A partir de esas raíces brotarán las diferentes ramas y hojas de la investigación cualitativa, entre las que el investigador debe elegir para realizar su trabajo”. Con lo anterior se deduce que los métodos de investigación surgen bajo las concepciones y necesidades de los investigadores que trabajan desde una disciplina concreta” del saber, la cual determina en cierta medida, la utilización de los métodos concretos.

Se destaca el carácter instrumental del método donde se le considera como la forma característica de investigar determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta. A continuación se presenta la clasificación de los métodos utilizados en la investigación cualitativa, elaborada por Morse (1994):

Tipos de cuestiones de investigación	Método	Fuentes	Técnica de instrumentos de recogida de información	Otras fuentes de datos.	Principales referencias.
Cuestiones de significado: explicitar la esencia de las experiencias de los autores	Fenomenología	Filosofía (fenomenología)	Grabación de conversaciones, escribir anécdotas de experiencias personales	Literatura Fenomenológica, reflexiones Filosóficas, poesía, arte.	Heshuslus, 1986; Mettch, 1994; Van Menen, 1984; 1990.
Cuestiones descriptivas interpretativas: valores, ideas, prácticas de los grupos culturales.	Etnografía	Antropología (cultura)	Entrevista no estructurada observación participante, notas de campo.	Documentos, registros, fotografía, mapas, genealogía, diagrama de redes sociales.	Erikson, 1975; Mehan, 1978; García Jiménez, 1991; Fetterma, 189; Grant y Fine, 1992; Hammersley y Atlinson, 1992; Spradley, 1979; Werner y Schoepfle, 1987a, 1987b
Cuestiones de proceso experiencia a lo largo del tiempo o el cambio, puede tener etapas o fases.	Teoría fundamentada.	Sociología (Interaccionismo simbólico)	Entrevistas (registradas en cintas)	Observación participante, memorias; diarios.	Glaser, 1978, 1992; Glaser y Strauss, 1967; Strauss, 1987; Strauss y Corbin, 1990.
Cuestiones centradas en la interacción verbal y el diálogo.	Etnometodología análisis del discurso.	Semiótica	Diálogo, registro de audio y video	Observación; notas de campo.	Atkinson, 1992; Benson y Hughes, 1983; Cicourel et al, 1974 Coluon, 1995. Denzin, 1970, 1989 ; Heritage, 1984; Rogers, 1983.

Cuestiones de mejora y cambio social.	Investigación, acción.	Teoría crítica.	Miscelánea	Varios	Kemmis, 1988 Elliot, 1991
Cuestiones subjetivas.	Biografía.	Antropología, sociología.	Entrevista	Documentos, registros, diarios.	Goodson, 1985, 1992 Zabalza, 1991.

A continuación se describen los métodos más utilizados por la investigación cualitativa y son los siguientes:

Fenomenología.

Como diferencia fundamental de la investigación fenomenológica, frente a otras corrientes de investigación cualitativa, destaca el énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva: La fenomenología de la investigación sistemática de la subjetividad.

Para Van Manen (1990:8-13; citado por Melich, 1994:50), el sentido y las tareas de la investigación fenomenológica se pueden resumir en ocho puntos:

1. La investigación fenomenológica es el estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianidad.
2. Es la explicación de los fenómenos dados a la conciencia.
3. Es el estudio de las esencias. La fenomenología se cuestiona por la verdadera naturaleza de los fenómenos.
4. Es la descripción de los significados vividos, existenciales.
5. Es el estudio científico-humano de los fenómenos.
6. Es la práctica atenta de las meditaciones. Este estudio del pensamiento tiene que ser útil e iluminar la práctica de la educación de todos los días.
7. Es la exploración del significado del ser humano.
8. Es el pensar sobre la experiencia originaria.

En concreto, "la fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia" (Rodríguez G. Gregorio, 1996:42). El fenómeno intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando.

Es importante señalar dentro de esta metodología sobre las prácticas en el campo educativo, por lo que se menciona a Spiegelberg (1975) el cual enuncia seis fases del método fenomenológico:

1. Descripción del fenómeno
2. Búsqueda de múltiples perspectivas
3. Búsqueda de la esencia y la estructura
4. Constitución de la significación
5. Suspensión de enjuiciamiento
6. Interpretación del fenómeno.

A continuación se enuncian las aportaciones del método fenomenológico a la corriente cualitativa en la investigación educativa según Amal, Del Rincón y la Torre (1992: 195):

- a) La primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base para el conocimiento;
- b) "El estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial; y
- c) Su interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.

Etnografía.

La etnografía se entiende como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. A través de la etnografía se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado. Una unidad social puede ser una familia, una escuela, una clase, un claustro de profesores, etc. García Jiménez (1994), dice que cuando hacemos la etnografía de una determinada unidad social estamos intentando construir un esquema teórico que recoja, y responda lo más fielmente posible a las percepciones, acciones y normas de juicio de esa unidad social.

Según Spindler y Spindler (1992:63-72) como requisito de una buena etnografía educativa se requiere una observación directa, es decir, la primera obligación del etnógrafo es permanecer donde la acción tiene lugar y de tal forma que su presencia modifique lo menos posible tal acción. En segundo lugar, el etnógrafo debe pasar el tiempo suficiente en el escenario, esto permitirá ver lo que sucede en repetidas ocasiones. Para el caso de observaciones en el aula se requieren tres meses, aunque aconsejan realizar observaciones más prolongadas durante varios años sucesivos.

La tercera condición es contar con un gran volumen de datos registrados; esto se puede lograr a través de notas de campo, grabaciones de audio y video, películas y fotografías. Una cuarta condición a tener en cuenta es el carácter evolutivo del estudio etnográfico. Como quinta condición se tiene la utilización de instrumentos, estos pueden ser los registros de las observaciones, las entrevistas y el cuestionario, entre otros.

Otra condición es la cuantificación, aunque ésta solo se empleará cuando sea necesario ya que no se utiliza como el punto de inicio ni objetivo último.

La siguiente condición que Spindler y Spindler (1992) señalan se refiere al objeto de estudio de la etnografía educativa. En este sentido entienden que es descubrir el conocimiento cultural que la gente guarda en sus mentes, cómo es empleado en la

interacción social y las consecuencias de su empleo. Como conclusión se mencionan ciertos rasgos distintivos de la etnografía:

- a) El problema objeto de investigación nace del contexto educativo, en el que tiempo, lugar y participantes desempeñan un papel fundamental.
- b) La observación directa es el medio imprescindible para recoger información, realizada desde un punto de vista holístico;
- c) La triangulación constituye el proceso básico para la validación de los datos.

Teoría fundamentada.

Esta metodología tiene “sus raíces en el interaccionismo simbólico (Blumer, 1969, Mead, 1964), en donde el investigador intenta determinar qué significado simbólico tienen los artefactos, gestos y palabras para los grupos sociales y cómo interactúan unos con otros. Desde esta perspectiva el investigador espera construir lo que los participantes ven como su realidad social.

Resulta importante destacar que el enfoque del que parte la teoría fundamentada es el de “descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes” (1996:48). Las entrevistas y las observaciones de campo, así como los documentos de todo tipo (diarios, cartas, autobiografías, biografías periódicos y otros materiales audiovisuales) y las grabaciones audiovisuales son las fuentes de datos que utiliza la teoría fundamentada.

La principal diferencia que existe entre este método y otros de corte cualitativo reside en su énfasis en la generación de teoría. Glaser y Strauss (1967) diferencian dos tipos de teoría: las sustantivas y las formales. Las primeras se relacionan en áreas concretas como escuelas u hospitales; las formales se refieren a áreas conceptuales de indagar como los estigmas, organizaciones formales, etc.

Los anteriores autores proponen para desarrollar teoría fundamentada el método de la comparación constante y el muestreo teórico. Este procedimiento se desarrolla en cuatro etapas: la primera implica la comparación de los datos; la segunda supone una integración de cada categoría con sus propiedades; la tercera requiere delimitar la teoría que comienza a desarrollarse y la cuarta que se produce tras un proceso de saturación de los incidentes pertenecientes a cada categoría, recoge la redacción de la teoría.

Etnometodología.

Tiene sus orígenes durante los años 60 y 70 en las universidades californianas. “La etnometodología intenta estudiar los fenómenos sociales incorporados a nuestros discursos y nuestras acciones a través del análisis de las actividades humanas”. La característica distintiva de este método radica en su interés por centrarse en el estudio de los métodos o estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas.

Dentro de su historial se habla que por los años 70 comienzan a diferenciar dos grandes tendencias. La primera se encuentra con aquellos que se mantienen en el estudio de los objetos más tradicionales como la educación, la organización, etc.

Este tipo de estudio se interesa por cómo los individuos adquieren las perspectivas culturales de sus sociedades y las presentan en el curso de su vida diaria.

En segundo lugar, se encuentra con el análisis conversacional, centrado sobre la organización del diálogo en la actividad cotidiana y cómo se presenta la ordenación y coherencia en los intercambios conversacionales.

En el campo educativo se dice que la organización de la conversación en las clases, la naturaleza de los turnos de palabras o las estrategias conversacionales empleadas tanto por profesores como alumnos pueden ayudar a iluminar sobre temas tan diversos como los perfiles de participación de alumnos individuales, desequilibrios de género, dificultades en

la comunicación, el comienzo de las elecciones, el enfrentarse con los recién llegados, el diagnóstico de las habilidades de los alumnos, el éxito y el fracaso en las aulas, etc.

Investigación-acción (I-A)

Se toman los trabajos de Lewin como origen de la Investigación-Acción en el periodo inmediato de la Segunda Guerra Mundial. Asimismo él señala cuatro fases en la I-A: planificar, actuar, observar y reflexionar

A pesar de no encontrar una defintoria unánime varios autores coinciden en algunas características como las siguientes: el carácter preponderante de la acción I como defintorio de ese método de investigación, el papel activo que asumen los sujetos que participan en la investigación la cual toma como inicio los problemas surgidos de la práctica educativa; y como dice Kemms (1988:42) “la investigación acción es una forma de investigación llevada a cabo por parte de los prácticos sobre sus propias prácticas”.

También se dice que la I-A, implica un talante democrático en el modo de hacer investigación, una perspectiva comunitaria. No se puede realizar en forma aislada; es necesaria la implicación grupal.

En la actualidad se cuentan con diferentes métodos de I-A: Investigación Acción del profesor, Investigación-Acción participativa, Investigación-Acción Cooperativa.

Reason (1994) establece diferencias fundamentales entre las tres: la participativa sirve a la comunidad, la cooperativa al grupo y la investigación acción al individuo.

La investigación-acción del profesor.

Elliot en uno de sus primeros trabajos enuncia ocho características de la investigación-acción en la escuela y que a continuación se mencionan:

1. La investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por el profesor.
2. El propósito de la investigación-acción es que el profesor profundice en la comprensión (diagnóstico) de su problema.
3. La I-A adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema.
4. Al explicar “lo que sucede”, la I-A construye un guión sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto.
5. La I-A interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo profesor y alumnos, profesor y director.
6. Describirá y explicará “lo que sucede” con el mismo lenguaje utilizado por ellos, o sea, el lenguaje común de la gente.
7. Como la I-A contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre.
8. Debe tener un flujo libre de información entre el investigador y los participantes.

Investigación cooperativa.

“Bajo el nombre de investigación cooperativa se conoce aquel tipo de investigación acción que se da cuando algunos miembros del personal de dos o más instituciones deciden agruparse para resolver juntos problemas que atañen a la práctica profesional de estos últimos” (Bartolomé, 1994: 386). Los elementos propiamente distintivos de la investigación cooperativa son, en primer lugar, el carácter cooperativo, de participación amplia, que subyace en todo el proceso de investigación. En segundo lugar, el carácter simultáneo y mutuamente complementario de los procesos de investigación educativa y desarrollo profesional.

Investigación participativa.

Para De Miguel (1989:73) la investigación participativa “se caracteriza por su conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permite obtener conocimientos colectivos sobre una determinada realidad social”. Por su parte Hall y Kassam (1988) describen la investigación participativa como una actividad integral que combina la investigación social, el trabajo educativo y la acción. Como características fundamentales del proceso se señalan:

- a) El problema que se va a estudiar se origina en la propia comunidad o lugar de trabajo.
- b) El objeto último de la investigación es la transformación estructural y la mejora de las vidas de los sujetos implicados. Los beneficiarios son los mismos trabajadores.
- c) En la investigación participativa es central el papel que se asigna a fortalecer la toma de conciencia en la gente sobre sus propias habilidades y recursos, así como su apoyo para movilizarse y organizarse.

Dos objetivos persiguen esta investigación, el primero producir conocimientos y acciones útiles para un grupo de personas; y el segundo es que la gente se capacite a través del proceso de construcción y utilización de su propio conocimiento.

2.2 EL METODO DE LA HISTORIA DE VIDA Y LA RECONSTRUCCION DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL.

El uso de las historias de vida en las ciencias sociales.

“La historia oral es una historia construida en torno a las personas. Introduce la vida en la misma historia y amplía sus horizontes. Reconoce como héroes no sólo a los líderes, sino a la desconocida mayoría de las personas”. (Thompson, 1989: 21).

El método biográfico está teniendo una progresiva recuperación en las últimas décadas, tanto en sociología, antropología y psicología social donde se revaloriza al ser humano entrando en contraste con la deshumanización <del cientifismo positivista>

Humanismo versus positivismo.

Aquí se establecen diferencias entre el humanismo y el positivismo en el orden epistemológico, metodológico y teórico.

En lo epistemológico se rechaza la concepción positivista de una ciencia social a imagen y semejanza de las ciencias naturales donde los hechos sociales son meros datos y los individuos son informantes y encuestados.

Otra ruptura se da en el énfasis dinámico-temporal donde es notoria la incapacidad positivista para manejar la variable temporal.

En lo teórico, la actitud del positivismo es considerada dogmática, por cuanto tiende a construir un fetiche de sus normas técnicas ya abandonar la perspectiva de su objeto de investigación original: el ser humano y sus relaciones sociales. Respecto a lo metodológico el positivismo se fundamenta en los recursos casi exclusivos a la cuantificación ya la utilización abusiva de la técnica del survey, entendida ésta como un medio incapaz de investigar un conocimiento profundo de la sociedad ya que no toma en cuenta la dialéctica entre la acción humana y su relación con la estructura social. Asimismo el survey no puede dar cuenta de los fenómenos de cambio social ya que no analiza a la realidad social.

Por su lado, la metodología humanista considera relaciones entre biografía, historia y una estructura social donde se cruzan biografía e historia; donde también se toman en cuenta diferentes tipos de individualidad, cambios históricos, mentalidad de los individuos, por lo que aquí se requieren recursos metodológicos cualitativos, es decir, los resultados de vida. Es por ello que el método biográfico y la historia oral representan todo un movimiento innovador.

Delimitación terminológica.

Debido al carácter multifacético de este método, existen multiplicidad de terminologías que en ocasiones causan dificultad o confusión por lo que es necesario esclarecer los conceptos básicos.

Inicialmente se empezó a utilizar la biografía y autobiografía, según la tradición literaria. Con la aparición del método biográfico en las ciencias sociales aproximadamente en 1920, y con las aportaciones de Thomas y Znaniecki se empezó a utilizar el término life history, para describir tanto la narrativa vital de una persona como el conjunto de registros documentales y entrevistas a personas del entorno social del sujeto biografiado. Posterior a esto se introdujo el término life story para referirse exclusivamente a la narración biográfica de un sujeto.

Hasta hace dos décadas se tuvo que aceptar ambos términos y que finalmente el sociólogo norteamericano N. Denzin los fijó definitivamente.

“Así, la life story corresponde a la historia de una vida tal como la persona que la ha vivido la cuenta, mientras que el término life history se refiere al estudio de caso referido a una persona dada, comprendiendo no sólo su life story, sino cualquier otro tipo de información o documentación adicional que permita la reconstrucción de dicha biografía de la forma más exhaustiva y objetiva posible. Ya que en español los términos no han sido fijados todavía, propongo relato de vida para referirnos al primer concepto frente al ya habitual término de historia de vida, que corresponde al segundo”. (Pujadas, 1992:13 y 14).

Un tercer concepto es biograma que se refiere a los registros biográficos de carácter más sucinto y que supone la recopilación de una amplia muestra de biografías personales.

Además de estos tres tipos de narrativas existen diversidades de documentos personales clasificándose de la siguiente manera:

1. Documentos personales los cuales son documentos no motivado e incentivado por el investigador y poseen un valor afectivo y/o simbólico del sujeto analizado. Incluyen: autobiografías, diarios personales, correspondencia, fotografías, películas, videos, etc.
2. Registros biográficos obtenidos por encuesta. a) Historias de vida que pueden ser: de relato único, de relatos cruzados o de relatos paralelos; b) relatos de vida y c) biogramas.

El método biográfico en perspectiva histórica.

Se puede afirmar que el método biográfico ha vuelto a tomar importancia en las ciencias sociales durante los últimos 15 o 20 años luego haber sido desplazado por el positivismo. Esta perspectiva histórica se enfocará sobre todo en la Antropología social y la Sociología y quienes han visto su florecimiento y utilidad en la Escuela de Cultura y Personalidad y en la Escuela de Chicago en Sociología.

El método biográfico en la Antropología social.

El uso de la biografía y autobiografía es más antiguo que la Antropología social, desafortunadamente no se dieron a conocer debido a que aún no se consideraban como método y solo se quedaron en los cuadernos de los antropólogos.

Para buscar sus orígenes del género habría que remontarse antes de 1850 apoyándose de Kluckhohn. Se señala el ensayo de Rufus Anderson (1825) como el primer trabajo conocido dentro del género. Se trata de las memorias de una mujer cheroquee cristianizada y, en general, profundamente aculturada. Posterior a esto y dada la colonización del pueblo norteamericano hubo grupos autónomos que dado el interés de varios investigaron vida, costumbres y personalidad de los indios.

Se realizaron varios trabajos que en su mayoría eran de dudoso interés científico. De todos estos trabajos se destacan tres de importancia.

La primera es la autobiografía de Black Hawk (1834); la segunda es la autobiografía del indio Nez Perce de Chief Josepel y la tercera la historia de vida de un joven siux, recogida por Eastman (1902).

Se considera como primer documento científico que incluye relatos biográficos en el trabajo de Po Radín (1913) sobre el indio Winnebago. Al hablar del relato biográfico éste se adentra en los vericuetos de los <momentos críticos> de la vida del personaje, de sus frustraciones de infancia, de sus crisis de identidad y en muchas otras intimidades.

A mitad de los años cuarenta, con la aparición de dos obras cruciales, se señala el futuro desarrollo del método biográfico ya dentro del campo trazado por la Escuela de Cultura y Personalidad. En el trabajo de Dubois (1944) cumple los requisitos del método biográfico y sirve de modelo para estudios superiores. Aquí Dubois plantea la necesidad del uso de los datos biográficos a partir de la definición del objeto teórico de tratar la variable individual (psicológica) en relación a las variables culturales (instituciones primarias y secundarias). En el segundo trabajo se tiene como objetivo la recopilación de muestras amplias y representativas de biografías, que permitan realizar la articulación entre el dominio del comportamiento y la cognición individual con las instituciones sociales.

Por otro lado se considera la época de los 60s la más rica en producción de estudios biográficamente metodológicos. El trabajo de Pozas (1962), Juan de Chamula, forma un clásico en el género. O. Lewis tiene un trabajo relevante, se trata del punto de referencia más importante del género biográfico dentro de la Antropología Social. Una de esas obras es Los hijos de Sánchez. Las aportaciones de Lewis al método son fundamentales, ya que supone la sistematización de la aproximación al relato biográfico individual conocida como <relato de vida cruzados>.

El método biográfico en Sociología.

Es en el departamento de Sociología de la Universidad de Chicago donde se le da el mayor reconocimiento al método biográfico y donde tiene mayor influencia.

Por otro lado Ángel distingue tres grupos básicos de uso de los documentos personales que son: 1. Estudios de una unidad social concreta; 2. Estudios interesados en una contribución al cuerpo de teoría existente y del establecimiento de generalizaciones empíricas y 3. Estudios orientados a la validación de los métodos de investigación.

El primer grupo corresponde a los trabajos basados en el estudio de secuencias históricas de grupos sociales concretos como son los jóvenes delincuentes, problemas conyugales, la prostitución femenil, etc.

Respecto al segundo grupo se refiere a los estudios de orientación teórica y contribuyen al método biográfico en lo siguiente: a) los documentos personales son utilizados como respuestas concretas a problemas sociales relevantes; b) los datos de tipo estadístico o ecológico sirven para dar credibilidad a las narrativas individuales; c) la utilización de los estudios de caso representan un intento de mostrar la propia validez del método biográfico; d) se avanza en la precisión del análisis conceptual y en el diseño de las investigaciones.

Dentro de esta etapa Thrasher (1928) continúa con estudios sobre delincuencia organizada y lo más importante de sus aportaciones es que en su obra le da una gran capacidad teórica, en el ejercicio constante de pasar de la concreción de los hechos a la generalización tentativa.

Finalmente el grupo de estudios metodológicos, que sería el tercero, destacan dos tesis doctorales presentadas en la universidad de Chicago en 1930 y 1940. La primera de S. A. Stouffer cuyo objetivo primordial es mostrar la economía de medios y de esfuerzos que el tratamiento estadístico de un determinado tema representa en relación con la aproximación basada en los documentos personales, para la consecución de idénticos resultados. Luego de realizar un estudio comparativo de métodos, el método biográfico posee las siguientes ventajas: una aproximación humanista, es decir, nos transmite la frescura de los valores y de las actitudes concretas de los individuos y proporciona un conocimiento directo de las situaciones sociales específicas.

La segunda tesis consiste en una defensa del método biográfico, combinado con lo que el autor denomina método de los tipos sociales donde se utilizan documentos personales y la observación participante.

Por otro lado, el método biográfico, tal como fue concebido y desarrollado por la Escuela de Chicago, desaparece de la Sociología durante los años cuarenta para reaparecer en los 60s, poseyendo un carácter diferente.

Al reaparecer los estudios basados en documentos personales tienen los siguientes rasgos: 1. Estudios marginales estando un poco a la defensiva. 2. Estudios basados en un testimonialismo extremo, basado en la filosofía de <ceder la palabra a los actores sociales>, propia de las corrientes humanistas radicales, y el tener rasgo en la vinculación del método biográfico a una serie limitada de áreas específicas de estudios por ejemplo sobre la” mujer, la vejez, las cárceles, la prostitución, etc.

Los usos del método biográfico.

Dentro de los usos del método biográfico se encuentran ventajas y desventajas y según su corriente del conocimiento será su aceptación o rechazo. Por el lado del humanismo se toma como una bandera para un planteamiento epistemológico; para las corrientes objetivistas, de filiación positivista, el método biográfico es visto con escepticismo. Sin embargo cuenta con numerosas ventajas como:

1. Posibilita en las etapas iniciales de cualquier investigación la formulación de hipótesis;
2. Introduce en profundidad en el universo de las relaciones sociales primarias;
3. Proporcionan un control de las variables que explican el comportamiento de un individuo dentro de su grupo primario;
4. Da respuesta a todas las eventuales preguntas que se puedan formular a través de encuestas, entrevistas, etc.
5. En los estudios de cambio social, el relato biográfico constituye el tipo de

material más valioso para conocer y evaluar el impacto de las transformaciones;

6. Muestra universales particulares longitudinalmente;
7. En la etapa de conclusiones la realización de una o varias entrevistas biográficas sirven como control de los resultados;
8. En la etapa de la publicación de resultados de una investigación, la historia de vida es la mejor ilustración posible para que el lector penetre en las características del universo estudiado.

No solo se tienen ventajas sino que dentro de la práctica existen inconvenientes dentro del método biográfico que pueden ser:

1. La dificultad práctica de contar con buenos informantes y dispuestos a colaborar con buenas historias que contar;
2. La dificultad para completar los relatos biográficos iniciados;
3. La dificultad de controlar la información obtenida;
4. El pensar que el relato habla por sí mismo. Esto es un error;
5. El peligro de la impaciencia del investigador, debido a la lentitud del sujeto investigado;
6. El peligro de la seducción que produce un buen relato biográfico;
7. El mayor de los peligros es la utilización de los relatos de vida es la fetichización del método biográfico, es decir, pensar que con uno o varios buenos relatos ya tenemos toda la información y todas las evidencias necesarias para pasar a un buen análisis y llegar a conclusiones válidas.

Por otro lado al referirse a las historias de vida como estudios de caso, los científicos sociales que utilizan el método biográfico, su meta más deseada es realizar una buena historia de vida. Para ello hay que conseguir un buen informante (brillante, genuino, sincero, analítico y autocrítico), que esté inmerso en el universo social y que tenga una buena historia que contar.

Es importante recordar que se entiende “por historia de vida el relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas, en las que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia”. (Pujadas, 1992:47 y 48). Aquí el papel del investigador es de inductor de la narración, su transcriptor y, el encargado de <retocar> el texto. Alguno de los documentos que apoyan para sustentar una historia de vida son los documentos personajes entre los que se encuentran el diario, la autobiografía, la correspondencia, fotografías y películas que reflejan aspectos de la vida de las personas.

La autobiografía es otro documento personal, se ha llegado a confundir en la terminología con las historias de vida. La autobiografía es una narrativa realizada por la propia iniciativa de una persona; posee la gran virtud de ser enteramente genuina producto de la propia voluntad de su autor.

Existe otro tipo de narrativa que es la biografía. Este es un relato objetivo, construido por el investigador considerando todas las evidencias y documentación posible, se disponga o no de una narración escrita de la persona biografiada.

Asimismo los investigadores que utilizan el método biográfico como forma de encuesta general parten de la aplicación explícita o implícita de una serie de procedimientos que son cinco según Szczepanski (1978:248-250)

1. El análisis tipológico que consiste en la presentación de determinados tipos de personalidad, formas de comportamiento o de convivencia, que surgen con el estudio de diversos grupos;
2. El análisis de contenido que consiste en la aplicación de los métodos surgidos del análisis periodístico y de la propaganda a los materiales autobiográficos;
3. El método de ejemplificación consiste en la <ilustración> y fundamentación de determinadas hipótesis mediante ejemplos escogidos, extraídos de una

serie de relatos biográficos;

4. El método constructivo el cual consiste en el estudio del mayor número posible de relatos biográficos desde el punto de vista de una problemática claramente delimitada; y
5. El método estadístico que puede ser utilizado para analizar de forma rigurosa la dependencia entre algunas características socio-culturales o psicológicas de los sujetos biografiados y sus actitudes, comportamiento o aspiraciones.

Bertaux y Bertaux-Wiame proponen el método de saturación informativa que consiste básicamente en la acumulación de relatos biográficos referidos a individuos de un mismo sector, en este caso profesional. Se trata de construir una sola historia a partir de muchos relatos diferentes.

Finalmente en el método biográfico, puede aplicarse al estudio de un sector socio-profesional, pero también al estudio de cualquier <formación social de dimensiones demográficas restringidas>

”La idea central del procedimiento consiste en hacer converger los relatos de experiencias personales hacia un punto central de interés, hacia un tema común, del que todos los sujetos han sido a la vez protagonistas y observadores externos.

Esta convergencia produce, ella misma un cierto efecto de saturación, pues nos permite aislar las características irreductibles de la subjetividad humana de los elementos comunes y presuntamente estructurales, que dan cuenta de un fenómeno social complejo”. (Pujadas, 1992:57).

Elaboración de una historia de vida.

Se pretende en este apartado elaborar un bosquejo de un cuadro amplio del procedimiento general del método biográfico para así llegar a la obtención de narrativas vitales lo más completas posibles. Así mismo se pretende que en el esquema se establezcan las diferentes etapas que conduzcan a la versión más completa y acabada dentro del género; esto es una historia de vida.

Etapas iniciales.

En esta etapa se deben tener los siguientes objetivos: 1. Elaborar un planteamiento teórico del trabajo donde explique cuáles son las hipótesis del trabajo inicial; 2. Justificar metodológicamente el por qué de la elección del método biográfico; 3. Delimitar el universo de análisis (grupo, comunidad profesional, etc.); 4. Explicitar los criterios de selección del o los informantes a biografar. En este último punto existen algunos procedimientos para su selección a los informantes como son: al azar o a través de los censos sobre una base tipológica. Si se elige el criterio al azar no se debe negar a la utilización posterior de un criterio tipológico, es decir, si elegimos al azar a nuestros informantes posteriormente debemos sustentar esa elección con un criterio.

Asimismo cualquier investigación social basada en relatos biográficos ha de resolver en su fase inicial, la del diseño de la investigación, dos problemas principales: la delimitación de las mediaciones y la de los procesos concretos que se van a analizar. En el primero se trata de definir los marcos sociales concretos que sirven de contexto próximo y específico donde se dan las interacciones que enmarcan los procesos vitales individuales, cuyo desarrollo constituye el centro de la investigación.

Aquí la familia primaria es considerada como un grupo primario de la estructura de la mediación. Como recurso metodológico o estrategia de obtención de datos son los relatos de vida que en ocasiones se confunde con las historias de vida.

Estos relatos de vida sirven para tomar contacto, ilustrar, comprender, inspirar hipótesis, obtener visiones sistemáticas referidas a un determinado grupo social.

Finalmente, en esta etapa previa a la fase de encuesta, se presentan algunas dificultades sobre todo en la planificación de una encuesta biográfica porque se da una ambigüedad en la relación entre el investigador y el investigado pero que finalmente se da una fase de <negociación> con el sujeto y donde debe quedar bien especificado lo siguiente: a) Las finalidades de la investigación así como el uso que se le dará a la información; b) La forma de cómo se va a registrar la información; c) El anonimato del sujeto y del camuflaje de las situaciones y de los nombres del lugar; d) Las perspectivas de publicación del material (considerando los derechos del autor) ye) Las formas de compensación al sujeto.

Fase de encuesta.

Aquí lo más importante es la selección de buenos informantes. Pero no hay que esperar un modelo ideal, lo principal es que exista una buena relación cara a cara entre el sujeto y el investigador, una buena armonía y entendimiento entre ambos. Debe tener el investigador la capacidad de intuición, disposición así como paciencia para lograr el éxito.

En esta etapa hay que hacer una valoración sobre el tema ya que “hay que asegurarse de que la (s) persona (s) seleccionada (s) respondan aun perfil característico y representativo del universo socio-cultural que estamos estudiando; esto es, una persona integrada en su propio medio social.” (Pujadas, 1992:65).

Dentro del aspecto logístico se trata de contar con sujetos con predisposición para las entrevistas, disposición de tiempo, que tengan buena historia que contar, dispongan de un lugar tranquilo y que se expresen con claridad.

Existen cuatro formas básicas de hacerse con un relato biográfico: 1. Localizar narrativas autobiográficas, diarios, correspondencia o documentos personales; 2. Encargar a

una persona la redacción o grabación en solitario de su propia autobiografía; 3. La técnica de campo más genuina es la entrevista biográfica la cual consiste en un diálogo abierto con pocas pautas, en el que la función del entrevistador es estimular al sujeto analizado para que dé respuestas claras, explicita de la forma más amplia posible las referencias a terceras personas, a ambientes y lugares concretos; 4. También es utilizada la observación participante como otra estrategia metodológica.

A continuación se mencionan algunas reglas básicas de la entrevista: a) Crear condiciones favorables para la comodidad del informante: intimidad y espacio familiar; b) Estimular las ganas de hablar del informante; c) El encuestador no hable más que cuando sea indispensable (es una regla de oro), para situar al informante, ubicarlo cronológicamente, refrescar su memoria; d) Evitar <dirigir excesivamente> la entrevista, por medio de preguntas demasiado concretas y cerradas. Todas las preguntas han de ser lo más abiertas y generales posibles; e) repaso conjunto de la sesión anterior para ubicarse; f)

El ideal de la primera entrevista es conseguir un primer esbozo general de su vida.

Una encuesta biográfica no es, no ha de ser, una experiencia unilateral en la que el único implicado sea el sujeto de estudio. El investigador también debe implicarse con el sujeto y con sus circunstancias.

Registro, transcripción y elaboración de los relatos de vida.

Se recomienda para un registro casi universal utilizar la grabación en casete compacto, utilizar micrófono, casete de 90 minutos y garantizar una buena calidad de sonido. Para la transcripción de la cinta es conveniente utilizar un reproductor de pedal (diktaphone). Un aspecto especialmente delicado es la literalidad de la transcripción del relato grabado por lo que se sugiere: a) Revisar y estandarizar las fallas de concordancia morfo-sintáctica, para hacer el texto lo más legible posible; b) Recoger las pautas, énfasis, datos y cualquier otro tipo de expresividad oral por medio de un código preestablecido; c) Mantener todas las expresiones y giros idiosincrásicos, así como el léxico jergal, que use el

informante. También se recomienda hacer una breve nota con los comentarios lingüísticos que permitan al lector situarse respecto a la <manipulación> de que ha sido objeto el documento sonoro original.

El soporte de la transcripción debe ser informático contando con los siguientes criterios: 1. Una primera copia o registro original con la transcripción literal de todas las entrevistas; 2. Una segunda copia o registro cronológico en el que se ordene toda la información de acuerdo con las etapas sucesivas de la vida del individuo, desde su infancia hasta el momento presente. 3. Una tercera copia se destinará a componer un registro de personas, es decir los familiares, amigos, vecinos, compañeros de estudio o de trabajo, o cualquier otra persona citada; 4. Una cuarta copia para un registro temático que agrupe la información por grandes capítulos, cronológicamente discontinuos por ejemplo: socialización, trabajo, creencias, valores, etc.

Análisis e interpretación.

Debido a que en esta etapa depende directamente de las características del diseño general de la investigación, es difícil dar criterios generales de análisis e interpretación a los relatos biográficos. A continuación se diferenciará tres tipos de exploración analítica y son: 1. La elaboración de la historia de vida; 2. El análisis del discurso en tratamientos cualitativos y 3. El análisis cuantitativo basado en registros biográficos.

Para el primer tipo la parte más importante consiste en superar airoosamente las etapas de encuesta y de fijación del texto. Para hacer su análisis resulta poco interesante, ya que esta dimensión queda reducida normalmente a una introducción. En el segundo tipo de exploración analítica, existe una técnica formal de análisis textual, se trata del análisis de contenido que consiste en la realización de una descripción objetiva, sistemática y cuantitativa de los contenidos extraídos de cualquier texto.

Su proceso es el siguiente:

Una vez establecido el texto a analizar, se pasa a la fase de establecimiento de las dimensiones o tipos de variables; se establecen las variables; se categorizan cada una de las variables (no hay necesidad de que la formulación de variables se establezca en forma de relación causal entre elementos).

La operacionalización de todas las variables ya categorizadas es la más complicada por lo que requiere mayor atención. Es ahí donde se tienen las unidades de análisis como son las de registro y de contexto. Las unidades de registro son segmentos específicos del contenido que se consideran por su colocación en una categoría determinada. Por su parte la unidad de contexto es la extensión más amplia de contenido que puede examinarse al caracterizar una unidad de registro.

Finalmente y dentro del proceso de operacionalización está la especificación de los indicadores quienes determinan si una unidad textual determinada corresponde o no a una determinada categoría.

El tercer y último tipo es el análisis cuantitativo, que se basa en materiales bibliográficos. Este ha recibido muy poca atención en las ciencias sociales. Sin embargo ha sido muy útil al analizar encuestas longitudinales con preguntas cerradas y abiertas. Como una anticipada conclusión se dice que “los relatos biográficos constituyen una técnica de recopilación y análisis de fenómenos sociales que pueden (y deberían) ser utilizados desde diferentes metodologías y concepciones epistemológicas”. (Pujadas, 1992:78).

Presentación y publicación de relatos biográficos.

En la presentación de la historia de vida un problema agudo es la escritura ya que siempre se presenta como un modelo de estructura textual casi tradicional. Por el contrario, la presentación de una historia de vida debe tratarse como “un trabajo de construcción textual que hilvane cronológicamente o temáticamente un discurso basado exclusivamente

en sesiones de entrevista entre sujeto e investigador. El científico social aquí es fundamentalmente un especialista en el tratamiento formal de un texto, que ha de recoger, de construir y reconstruir y, luego, presentar..” (Pujadas, 1992:79).

En esta etapa el científico social debe presentar la historia de vida donde incluya análisis de texto, por medio de notas explicativas al discurso, en forma de introducción, en apéndices analíticos o bien combinando estas estrategias.

Aquí el analista es quien controla una serie de claves para hacer posible restituir la lógica y las motivaciones implícitas en los hechos recogidos; además debe interpretar y explicar la concatenación de los hechos.

Así los elementos que deben de estar presentes en la edición de una historia de vida son: a) Edición del texto, que en este caso sería el relato de vida; b) Introducción analítica, cuya finalidad será situar al lector sobre el contexto social y las características específicas de los entornos familiar, laboral, de sociabilidad y comunitario que circunscriben la trayectoria vital del sujeto; c) Notas a pie de página, que ayudarán a clasificar expresiones, explicar la significación de términos jergales, o para referir a otras partes del texto que enlazan; d) Glosario de términos para esclarecer todas las expresiones y términos; e) Anexos” que incluya todo tipo de material complementario.

Aquí es donde se pueden incluir análisis lingüísticos, análisis de contenido, transcripciones de entrevistas paralelas a personas relacionadas con el sujeto biografiado, documentos personales, etc.

Como una variante a lo anterior, puede presentar varios relatos de vida paralelos de diferentes personas comunes (profesionales). Una tercera vía para presentar los relatos biográficos es a través del sistema polifónico el cual consiste en realizar la historia de vida cruzadas de varias personas de un mismo entorno y así explicar a <varias voces> una misma historia.

POR QUE SE ELIGE EL METODO BIOGRAFICO.

Como se ha señalado en los apartados anteriores, la investigación cualitativa ha tenido una multitud de enfoques pero a pesar de ellos las características de estos enfoques comparten en menor o mayor medida sus perspectivas.

En lo que respecta a su definición, ésta tiene diferentes significados según sus momentos de desarrollo; dentro de ellos encontramos los siguientes: para realizar las investigaciones las lleva a cabo en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen las personas implicadas. Por otro lado se define como aquella que produce datos descriptivos; las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. A la vez, en la investigación cualitativa se pretende la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad.

Asimismo, dentro de este enfoque de investigación existen diversos métodos (enramado metodológico), los cuales no se pueden determinar cuáles son exclusivamente para la investigación cualitativa. Es por eso que una muy buena razón que presenta Wolcott (1992), para elección de un método de investigación cualitativa es la siguiente: “la investigación educativa es como un árbol que hunde sus raíces en la vida cotidiana, y parte de tres actividades básicas: experimentar/vivir, preguntar y examinar.

A partir de esas raíces brotarán las diferentes ramas y hojas de la investigación cualitativa entre las que el investigador debe elegir para realizar su trabajo”.

Con lo anterior, Wolcott nos da entender que dependerá de las concepciones y necesidades del investigador el cual trabaje desde una disciplina concreta para determinar la utilización de algún método.

Es por eso que uno de los métodos que más se apega a la necesidad y expectativas de este trabajo, el cual se ha titulado: Adaptación, resistencia y representación: un estudio

acerca del comportamiento y de la constitución de la figura del director de la escuela primaria, es el método biográfico, ya que con él se pretende reconstruir de una manera exhaustiva la figura de la primera autoridad de la escuela. Con el método biográfico también se tiene la finalidad de explorar la dinámica de las diferentes actitudes del director ante todos con quienes interactúa a través de la percepción y el relato que de ella puedan hacer sus protagonistas, es decir, la comunidad escolar.

Los acontecimientos y las valoraciones que surjan del director y de la misma escuela se materializarán u objetivarán en una historia de vida, es decir, en un relato autobiográfico.

Dentro de este método biográfico, la mayor meta a alcanzar es hallar y conseguir las circunstancias que permitan realizar una buena historia de vida, entendiendo a ésta, como el estudio de caso referido a una persona o institución dada, comprendiendo no solo su relato de vida, sino cualquier otro tipo de información o documentación adicional, que permita la reconstrucción de la forma más exhaustiva y objetiva posible tanto el directivo como de la institución. Asimismo se entiende como el relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesiva, en las que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona, (en este caso la del director de escuela), en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia.

En la historia de vida el investigador es solamente el inductor de la narración, su transcriptor y, también, el encargado de retocar el texto, tanto para ordenar la información del relato obtenido en las diferentes sesiones de entrevista, como el responsable de sugerir al informante la necesidad de cubrir los huecos informativos olvidados por el sujeto.

Para obtener una buena historia de vida, se debe contar con un buen informante, el cual debe estar involucrado en el objeto de estudio, que valga la pena lo que cuente, que tenga una narración interesante, que sea sincero, original, brillante que se exprese con claridad, que sea constante y que se comprometa llegar hasta el final.

Dentro de este trabajo se ha considerado lo anterior, eligiendo bajo una selección razonada a los informantes, en este caso a cinco directores de escuelas, con tales características. Respecto a la información y documentación adicional que permitirá reconstruir de manera objetiva la figura del directivo, en cada una de las escuelas existen un gran cúmulo de información viva proporcionada por los que intervienen en el hecho educativo e información latente que se encuentra en los archivos activos del plantel.

Dentro de los archivos se pueden encontrar desde actas de reuniones, acuerdos, solicitudes, estadísticas, fotografías, inconformidades etc. Pero también testimonios materiales dentro del mismo edificio escolar.

CAPITULO III: PRESENTACION DE RESULTADOS

3.1 UNIVERSO DE LA INVESTIGACION.

Para este estudio se han elegido a cinco directores: cuatro técnicos quienes administrativamente tienen la clave presupuestal 21 y que dirigen a escuelas de seis o más maestros, y que también se les llama estas escuelas de organización completa, y un director comisionado quien tiene la clave presupuestal 81 de maestro de grupo siendo el responsable del funcionamiento de escuelas de menos de seis docentes, también conocidas como de organización incompleta.

Este tipo de directivo, a diferencia del anterior, tiene doble función: atender a uno a más grupos de alumnos del nivel primario y estar al frente de la dirección.

Dentro de sus perfiles académicos dos directores tienen licenciatura a nivel medio y medio superior (normal superior); uno con licenciatura en educación básica (UPN), y dos directores titulados solo con normal básica. Tres son de sexo masculino y dos de sexo femenino. En lo que se refiere a los años de servicio, ésta es variada oscilando entre 30 y 40 años. y como experiencia en el cargo los directores tienen 4, 14, 16, 19 y 22 años de estar al frente de la institución. Todos ellos trabajan en la zona escolar 15, con beceras en Topilco de

Juárez, del municipio de Xaltocan, Tlax. Dicha zona está conformada por 11 escuelas y pertenece al sector educativo No.4 de Apizaco, donde a su vez depende de la Dirección de Educación Primaria del Estado.

3. 2 ANALISIS DE CASOS.

3.2.1 CASO 1.

Director técnico.

Más de cuarenta años de servicio.

16 años de experiencia como director técnico.

Actualmente trabaja en una escuela primaria de seis maestros.

Origen familiar.

Al cuestionar al director sobre su origen familiar menciona que proviene de una familia campesina:

Mis papás son de cuna muy humilde.

Mi papá siempre fue campesino, siempre trabajó de peón y no estaba informado del aspecto educativo en aquel entonces.

Mi mamá siempre trabajó en los quehaceres de la casa; siempre estuvo en la casa.

El medio donde se desarrolló dicho docente también fue precario en lo cultural, social, económico y de servicios comunitarios.

En aquel entonces, la comunidad de San Diego Metepec no tenía nada de servicios; lo único que tenía era la escuelita, y era escuelita del estado; pues nada más se cursaban hasta segundo año. No tenía otros servicios: los caminos eran todos de terracería.

Después como por 1948 ó 49, por hay, empezaron hacer las gestiones de lo de la luz yeso. Porque eso fue lo primero que se hizo aquí en el pueblo, la luz eléctrica:

Incorporación al magisterio.

Es importante conocer del cómo se va dando ese interés, esa necesidad o tradicionalismo por incorporarse a la carrera docente y que cada sujeto ha sido influenciado de formas muy particulares, según el medio que le rodea para inclinarse a estudiar esta profesión. En la vida infantil del entrevistado ya existían varios decentes que él ya conocía.

Por ejemplo el profesor Pascual Flores Galicia, el profesor Jacinto Bañuelos, el profesor Pedro Bañuelos, el profesor Jacinto Paredes; esos eran los más famosos profesores que había aquí en San Diego Metepec; aparte de que había por ejemplo el profesor Gabino Galicia, el profesor Dionicio Galicia, Luciano Galicia que no vivían aquí pero fueron de aquí. Al preguntarle: -Al ver a ellos como maestros, veía usted que tenían una personalidad, ¿cree que hayan influido en usted para estudiar la carrera?

No, ellos definitivamente no influyeron nada, todo eso nació de mí. Cuando yo supe que había escuelas normales para estudiar de maestro. .. Yo me quise ir a estudiar a una escuela normal y sabía que esa escuela normal era para maestros.

Y me fui; me fui a la docencia porque me nació !a cuestión esa. Desde luego tomé en cuenta las posibilidades económicas de mis papás, de mi familia; porque sabía que si yo estudiaba otra carrera, no, no íbamos a poder salir adelante.

También existen diversas maneras de incorporarse al servicio educativo mexicano, e indiscutiblemente quien cuenta con una sólida preparación tiene mejores oportunidades de hacerlo; y aún más, se tenían esas facilidades en las décadas de los 40s, 50s y 60s.

Ingresé al servicio en 1957. En ese entonces luego nos daban plazas.

El ser director.

En el nivel de educación primaria y muy propiamente en la escuela primaria existen dos tipos de directores: técnicos y comisionados. Los primeros son aquellos que tienen ya una clave definida (21) y prestan sus servicios en escuelas de seis o más docentes, los directores comisionados son aquellos que además de dirigir una escuela tienen a su cargo uno o más grupos de alumnos para su enseñanza; tienen la clave de docente (81). Para este tipo de director, el nombramiento (provisional) le es extendido por el supervisor escolar de la zona quien es su jefe inmediato. No así para el director técnico quien para obtener la clave se sigue un proceso escalafonario.

Para fungir como director comisionado no es determinante el nivel académico del docente, la antigüedad en el servicio ni el número de docentes en la escuela.

Desde el primer año (de servicio) yo empecé a ser director.

La escuela nada más era de un maestro; y empecé a trabajar con dos grupos: primero y segundo. En Francisco Villa estuve cinco años. Dos años estuve como maestro de grupo y después me dieron la dirección de la escuela otra vez comisionado con grupo. Tres años estuve comisionado con grupo allá. Existen diversas maneras de obtener una clave de director técnico, en el caso del entrevistado fue por concurso escalafonario.

Yo fui comisionado durante unos 30 años y ya después me dieron la clave 21, pero por concurso que hice metiendo toda mi documentación a escalafón y así fue como a mí me dieron la clave 21. Me la dictaminaron aquí en Tlaxcala.

Uno de los rasgos identitarios de los directores son las formas democráticas para organizar el trabajo, donde el director no dispone ni impone, sino que pone a consideración ante los maestros, pero sin llegar a ser paternalista.

No acostumbro tampoco decir, hasta la fecha, darles órdenes y decirles: ¡maestra, usted va hacer esto y esto! No, no, yo platicaba con ellos y maestra que le parece esto y esto. Siempre tomando parecer a mis compañeros.

Todas las cosas que se hacían nunca les decía van hacer esto y esto, no; yo les llamaba y les decía: quieres hacer esto o no. y siempre nos pusimos de acuerdo para hacer ese trabajo en la escuela.

También tomar muy en cuenta, o sea, a mi me ha gustado eso de tomar muy en cuenta los puntos de vista de los compañeros que trabajan conmigo, que trabajan en la escuela. Siempre, aunque aún no tenía determinada la plaza; siempre cuando yo fui comisionado, siempre platicaba con los maestros, tomaba en cuenta sus puntos de vista para el trabajo y pues ahí se encuentra uno maestros que de veras tienen voluntad de colaborar.

Algunos rasgos característicos que los directores observan de sus homólogos y de ellos mismos son en primera la responsabilidad, la disciplina, el trato a sus compañeros docentes. Yo creo que cualquier maestro que llegue como director, aunque sea comisionado, y si es responsable, eso le hace sentirse orgulloso; porque si es uno irresponsable pues cual orgullo va uno a tener. No, no, aquí creo que lo importante es ser responsable en nuestro trabajo.

Cuando se le pregunta ¿hay algunas características muy específicas que, debe tener el director? El responde:

Bueno, así muy específicas solamente que de acuerdo al nombramiento que uno tiene, tiene uno que acatar las disposiciones que le den a uno y hacerlas llegar a los maestros que uno tiene bajo su responsabilidad.

Una de las mayores satisfacciones que expresan los directores de su experiencia laboral son las gestiones materiales y organizativas que han logrado al paso de su función en los diferentes centros escolares, y esta habilidad de gestionar la aplican también en cargos

sindicales y civiles. En Francisco Villa, formé varios equipos de voleibol; en la escuela yo tenía equipos de básquetbol de niños y con los jóvenes formé de básquetbol; muy buen equipo; pavimenté la cancha de básquetbol porque era de terracería e hice varios torneos de voleibol con los niños de la tarde, Construí ahí un aula (en la escuelas de Santa Bárbara) construí la cisterna, los baños se arreglaron. Esas familias sí cooperaban.

Después de eso, en 1970 me eligió el pueblo como agente municipal y tuve la oportunidad de haber iniciado la construcción de la escuela primaria que hoy de llama “Felipe Santiago Xicoténcatl”. Pero también inicié la gestión sobre que la escuela ya fuera federal. Influencias en la construcción de la figura del director.

Se dice que existe una estrecha relación entre la conciencia y la vida cotidiana donde ésta última se impone a la conciencia y esto se da de manera natural. Por su parte, la conciencia aprehende de forma ordenada a esta realidad de la vida cotidiana de manera objetivada a través del lenguaje que se usa en ella, llenando a la conciencia de objetos significativos por ejemplo: lugares, fechas, artículos, valores, conceptos, etc.

En la vida cotidiana, en este caso sería en las diferentes escuelas que ha trabajado el director, se ha ido conformando su figura a través de diversas interacciones o hábitos conocidos como tipificaciones que él los ha ido acumulando en su conciencia.

Ya estando ahí en San Simón, ¿cómo vio la actuación del director de la escuela?

Para mí fue buena porque aparte de aprender, yo me di cuenta, pues que el director era medio estricto, pero en cuestión de trabajo del aula, y me di cuenta que tenía razón desde luego. A mí nunca me llamó la atención porque siempre me gustó trabajar y, por mi comportamiento o por lo que sea, yo era su ayudante número uno.

El concepto “estricto” el maestro lo concibe de la siguiente manera:

El exigía en primera la responsabilidad que uno tuviera en su grupo; pedía que llevara uno sus planes de clases, de comisión, etc.

Posturas en el aspecto sindical.

El docente aspirante a director, es una pieza clave en la organización sindical para poder representar un ejemplo de lucha y apoyo a este compañero y poder conseguir su ascenso que, luego de lograrlo, será un crédito que posteriormente pagará de varias formas: apoyando a la organización asistiendo a diferentes eventos masivos, dar su voto, dar facilidades a los maestros en eventos sindicales entre otros.

Sin embargo, no todos los aspirantes adquieren la clave a través de la organización sindical para no verse comprometidos en lo futuro, o porque creen fielmente en la legalidad del sistema de escalafón.

En el caso del maestro y debido a su postura sindical, no logra a través del sindicato su clave de director, sino que lo hace a través de escalafón.

Yo no era partidario. Era opositor de las cuestiones sindicales. Cada vez que había una reunión, me gustaba decirles algunas anomalías que yo consideraba de la delegación sindical. Entonces para la delegación no era de su muy agrado. Me quitaron de ahí de Tlatlahuquitepec y entonces llegó a sustituirme el profesor Eladio Lezama de la Rosa. Ya en ese entonces se había acordado de que las escuelas que ya tuvieran siete maestros uno ya se iba a quedar sin grupo, de ahí iban a sacar las claves 21; ya me tocaba porque cuando yo llegué habían seis maestros; aumentó un grupo y “éramos ya siete maestros. Me acuerdo que desde entonces me hubieran dado la clave.

Pero no; no por las políticas. Me cambiaron a Topilco.

Yo fui director comisionado durante treinta años y ya después me dieron la clave 21, pero por concurso que hice metiendo toda mi documentación a escalafón.

Sin embargo, estando dentro de una zona escolar todos pertenecen a una, delegación sindical, y por lo tanto tienen el derecho u obligación de ocupar ciertas carteras.

Fui secretario de organización en la delegación; fui también secretario de conflictos, de previsión social, lo único que me faltó la secretaría general porque bueno, a mí realmente la cuestión de ocupar cargos dentro de la delegación sindical no, no me interesaron como se ha podido apreciar en este análisis, existen varios rasgos identitarios que distinguen a este director. Uno de ellos es la preparación profesional lograda en un internado, lo que le permite, en varias escuelas fungir como director, primeramente comisionado, y después de treinta años de servicio obtener la clave 21. El hecho de nombrarlo a él como responsable de varias escuelas y no a otros con más años de servicio, se debe indiscutiblemente al perfil profesional.

A la vez, dentro del cúmulo de experiencia laboral al frente de varias instituciones, lo que más sobresale dentro de sus satisfacciones -han sido los logros materiales que obtuvo por las diversas gestiones. Dichas obras consideradas como objetivaciones luego de externalizar un ideal. Estas satisfacciones están por encima de una satisfacción académica.

El maestro señala como una principal característica que identifica a los directores en la “responsabilidad”, entendida esta como el cumplimiento de la normatividad que rige a la escuela primaria, ya que el demostrar ante los demás esta cualidad le hace sentirse orgulloso de su labor. Al dar a conocer su inclinación a la docencia menciona que no influyeron vínculos familiares ni algún otro tipo, solo que se enteró de la escuela normal. Sin embargo menciona a varios maestros que él ya conocía desde la infancia. Esas objetivaciones que él pudo tener de esos maestros y que a través del lenguaje oral llegaron a él, jugaron un papel importante.

Por ello se dice que debido a la capacidad que tiene el lenguaje, trasciende más allá de el “aquí y ahora” y lo hace a través de puentes o enlaces en diferentes zonas de la realidad de la vida cotidiana. Trasciende en el espacio, tiempo y en lo social. Por ejemplo uno puede estar presente con otros a través del lenguaje y sin estarlo físicamente.

Parafraseando a Berger y Luckman se menciona que el lenguaje ha sido capaz de construir símbolos tomados de la experiencia y luego de ser abstraídos los vuelve a

presentar en otros momentos y espacios como elementos objetivamente reales en la vida cotidiana, por ejemplo en director cuando fue niño ¿qué escuchó o vio de esos maestros y que quizá algunos “puentes o enlaces” lo hicieron inclinarse para decidirse a estudiar la docencia? Un rasgo característico más en él, es la forma de trabajo con sus compañeros. No utiliza su figura como tal para iniciar algún trabajo sino que antes de emprender una acción lo consensa con ellos pidiéndoles su opinión (figura democrática)

3.2.2 CASO 2.

Directora técnica.

29 años de servicio.

19 años de experiencia como directora técnica.

Origen familiar.

La presente entrevistada es hija de un profesor y de un ama de casa. El medio donde vivió su infancia fue precario:

No contábamos con servicios, no había energía eléctrica, no había agua potable, no había carretera; para ir estudiar la primaria tuvimos que ir caminando.

Ella nos narra su procedencia familiar.

Mi papá (profesor) proviene de una familia muy humilde. Su papá lo dejó a la edad de ocho años; él fue huérfano de papa y nada más se quedó con mi abuelita, y mi abuelita decía que ellos ya sufrieron (los abuelos) pues no quería que sufriera él y por eso lo metió a la escuela. Sólo él fue maestro de todos sus hermanos.

De parte de mi mamá casi todos se dedicaban a la ganadería y a los ranchos, pero, profesionistas de ellos son nada más como tres.

Menciona la maestra que son diez hermanos cuatro mujeres y seis hombres. Todos tienen una carrera técnica o profesional y dentro de ellos solo son dos docentes.

Respecto a su instrucción básica nos narra lo siguiente:

Yo no tuve preescolar, no tuve preescolar porque no había en esta comunidad, entonces nos metieron directamente a la primaria.

En esta escuelita de Tlacotalpan cursé primero y segundo. Como era la escuela unitaria tenía primero y segundo, ya para el tercero, yo fui hacer mi educación primaria en la “Emiliano Zapata” de la ciudad de Tlaxcala.

Incorporación al magisterio.

Desde la infancia ya sentía admiración por sus maestros lo que pudo ser motivada con la profesión de su padre el querer ser maestra demostrándolo desde niña. Yo desde que estaba en la primaria, me gustaba jugar a la escuelita por eso yo era la maestra y ahí vi. que me obedecían las niñas y las formaba yo y les marcaba el paso redoblado.

Al preguntarle si imitaba a algún maestro en especial menciona:

Ha mi maestro de primero que fue el maestro Raúl Ramos pues veíamos que hacía los homenajes y nos invitaba para la escolta y pues veíamos cómo les ordenaba y de ahí me nació. Veía yo lo que hacía y venía yo y aquí nos coordinábamos los que eran de mi edad

La misma maestra recuerda y reconoce que desde niña le gustó ser maestra.

Uno de mis jurados me preguntó por qué escogí ser maestra. Yo le narré lo mismo, de que me gustó; era la maestra de la escuelita, les revisaba la tarea, les calificaba y de ahí vi que mi vocación era para ser maestra.

La maestra narra de dónde egresó y qué es lo que recuerda de esa institución.

Yo terminé en Mejoramiento Profesional; yo recuerdo a mis maestros muy buenos; la maestra Cierne nos daba técnica de la enseñanza, muy buena maestra; nos llevaba a practicar y si nos equivocábamos no nos decía nada ahí, pero después ya nos llamaba y nos decía: tú te equivocaste en esto y en esto y tu calificación es tanto.

Cuando yo iba en tercer año, me buscó un interinato mi papá y me lo dieron en Guadalupe Tlachco. Entonces fui allá pero estaba muy chica, muy delgada y tenía yo alumnos muy grandes, pero así, me dieron quinto año durante cuatro meses; pues sí logré controlar a los niños e hice mi trabajo (de tesis) allá.

Fue determinante el apoyo del Director de Educación Primaria en turno para poder incorporarse al servicio.

Fue una satisfacción que ya estábamos en tercer año y hacíamos homenajes; entonces nadie le gustaba pasar a dirigir el himno y una vez que teníamos ya a las autoridades (en el presidium), se acerca la maestra Clementina, era nuestra asesora, y que me dice: quiero que pases a dirigir el himno. Le dije no maestra yo no se bien el compás. Pues pasé y después el Director de Educación Primaria, que estaba allá, se retiró un poquito y me fue a saludar y me dijo: lo hizo muy bien; cuando termine (su carrera), estamos para servirle.

Pues efectivamente cuando ya terminé en agosto lo fui a ver al maestro; su esposa estaba con nosotros. y ya me dijo: No hay nada, vuelve en quince días y luego regresé y me dijo: La voy a mandar a la zona donde está su papá y por allá que te coloque en San Lucas o San Francisco Mitepec. Con la influencia de las autoridades educativas, esto le permite tener movilidad en la zona.

Un día en los portales encontré al Director de Educación Primaria, y ahí me saludó y me preguntó: ¿te agarra lejos donde tú vives?, ¿qué tanto haces? .Ya le dije que tanto me hacía. En la primera oportunidad le voy a decir a tu supervisor que si hay una oportunidad más acá que te acerque.

Y así fue; fue pronto porque nada más dilaté dos meses con el maestro Alfonso (se refiere en la escuela de san Lucas Tecopilco).

El ser director.

Antes de ser directora técnica, con la clave 21, la maestra fue directora comisionada ahí en la misma escuela para atender, además de su grupo, los asuntos de la direcciones.

Me dieron la dirección comisionada; entonces estaba el maestro Chamizo; él fue el que vino hacer el movimiento. Dentro de mis funciones como directora no me gustaba porque yo me sentía...bueno, cuando tenía grupo y tenía la comisión pues yo me entregaba más al grupo que a la comisión.

El dejar de ser uno de ellos, (del equipo) y el tomar otro rol, en este caso de directora, implica cambios de actitud demostrada de varias formas.

Ellos me nombraron democráticamente. El maestro Chamizo (supervisor) nos reunió; entonces ya dijo que ¿quién se haría cargo de la dirección?; de que llegara otro, mejor debía de ascender alguien de acá. Pero como que hubo un distanciamiento después con todos los maestros cuando yo fui \a directora; pues porque todos comíamos, todos nos llevábamos bien, todos estábamos jóvenes: jugábamos en la hora de recreo, entonces, cuando yo tomé la dirección fue otra cosa que yo observé, en que como que se apartaron de mí.

Ya no los sentía que nos juntáramos. Yo vi así como que ya la autoridad por allá y ellos por acá. Con la influencia del supervisor de zona y del apoyo del sindicato, la maestra logra obtener la clave de directora técnica (21), considerando ella que no le costó, mucho. Aquí el sistema escalafonario no figura.

¿Para obtener su clave 21 le costó?

No, porque me la dieron en mayo y que como que me motivó mucho el maestro Alberto Hernández Chamizo. Que me dice: estás muy joven, tú puedes llegar a más, pero debes de echarle ganas. Entonces llegó un director a la zona a irme a cambiar porque yo tenía la comisión; que llega .un director y el maestro Alberto rápido me fue e ver y me dijo: ¿sabes qué?, llegó un director, trae órdenes directas para acá pero yo no lo voy a recibir; como es que ya te di las órdenes. ¡No lo voy a recibir! Vamos al sindicato a ver qué te dicen. y ya fui al sindicato; tenía sus arranques el maestro Nájera, (secretario general de la sección 31 del SNTE) pero en el fondo sí ayudaba y yo llegué y le explique y ya me dijo: ¡qué no se pase!, ¡se congela ese lugar! Que se regrese otra vez.

Y ya lo regresaron, pero me ayudó mucho el maestro Chamizo, y ya entonces era el secretario general el Prof. Andrés Pérez, y ya le platique a él y me dice: haga su solicitud y hoy mismo me la pasa y yo la voy a proponer para ir hablar con él (Secretario general de la sección); y ya fui y le dejamos la solicitud. Nos dijo que no había nada, que hay diera mis vueltas. y sí, esa la llevamos en septiembre, para fines de octubre me hablaron por teléfono, y ya me dijo el maestro que ya estaba lo que había solicitado.

Concibe a la figura del director como el que dirige, el que manda y el que controla.

El director es el eje de la escuela; es muy importante: a hoy lo veo, es muy importante sabiendo agarrar el papel de dirigir; porque director significa dirigir, pero hasta ahora la comunidad escolar; y si no sabemos dirigir tenemos problemas con los papás, con los maestros, hasta con los propios alumnos, con nuestras autoridades; entonces hay que saber dirigir y también hay que saber mandar; porque si no sabemos mandar es cuando se empiezan a revelar los compañeros.

Al preguntarle sobre algunos aspectos o rasgos que diferencie al director de los maestros, menciona:

Un aspecto identificable es lo técnico-pedagógico, que el director esté preparado; que tenga carácter; que sepa mandar; y que sepa llevar a su personal, porque yo antes siento que

fallé, yo misma me autoevalúo y digo que fallé; y que sí sepa (se refiere al director); y que también tenga tolerancia, porque a lo mejor yo no tenía tolerancia, pero debe uno ser tolerante con ellos (los docentes),

Al preguntar sobre algunas satisfacciones que le ha dado la función de director en el aspecto material ella lo toma como muy propio, muy suyo lo que ha logrado.

He logrado muchas cosas: en Huitzcolotepec el salón grande de actos que está en la calle yo le cambié el techo porque se escurría mucho y era el salón de actos en esa época.

Cambié la dirección de Huitzcolotepec, yo la promoví; luego promoví la cisterna. Luego cuando construí el salón, solicité el salón que está arriba en la cancha; y por último cuando ya estaba a punto de irme de ahí, solicité la construcción del salón que está hasta el fondo; hice la bardita.

Fuera de su trabajo como docente, la maestra ha ocupado varios cargos dentro del municipio y de su comunidad, y en ambos ha mostrado la capacidad de gestión material.

He sido presidenta de casilla. Pues a veces con las amistades, ahora ya no tanto pero antes me decían: ayúdanos a ser la presidenta.

Bueno de hecho ese cargo, de la delegación, antes fui de finanzas. De aquí de mi comunidad fui la presidenta; construimos dos aulas. Del municipio fui representante de la CNOP.; esa vez conseguimos varios juguetes. Una vez fuimos a pedir un pastelito para el día del niño y nos lo dieron; luego para el día de los ancianitos también les buscamos muchos regalos: la CNOP nos dio, también fuimos a nuestro sindicato y nos dio como diez regalos; buscamos varios regalos y si nos daban pero, se pierde mucho tiempo. Éramos una de Santa Ana, yo y otra que era de Nativitas y siempre nos llamabas a los eventos. Eventos que hacen los del PRI; y nos llamaban; una corría el programa, otra daba algún mensaje y otra coordinaba para darles algún refresco.

Influencias en la construcción de la figura del director.

La figura del director se va construyendo en la realidad de la vida cotidiana, es decir, a través de la experiencia, aunado a algunos aspectos teóricos ya que no hay escuelas que formen para ser directores.

Sin embargo no solo ello, existes ciertos aspectos que se traen desde la infancia y que se van ajustando a su formación para tener su propio estilo de actuar; esos rasgos que lo distinguen de los demás y que a su vez estos rasgos se van adaptando a las nuevas tipificaciones que ve y reproduce.

Al respecto, la entrevistada menciona cómo fue al inicio su función y cómo la fue transformando.

Yo me sentía muy rara porque yo estaba impuesta con mis niños: me reía, me enojaba también con los alumnos, pero como que yo me sentía inactiva en la dirección, ¿por qué?, porque a lo mejor ahora con mi experiencia pues ya hago un proyecto como directora.

Pues a lo mejor algunas veces no administré bien pues yo creo que más con mis maestros, porque al inicio fui muy exigente, muy exigente; no se, como que las cosas a mí me han gustado bien hechas; pero hoy he aprendido en la vida, que trabajamos con personas, tienen su capacidad, tienen sus actividades, su forma de ser, su forma de hacer las cosas muy diferentes; y yo en esa época quería diseñar al grupo, quería que todo saliera como yo lo diseñara pero nunca me salieron las cosas, entonces esa nueva función me iba enseñando. Ahora yo les pido su opinión, ¿qué quieren que hagamos? Porque a veces como que es bueno, pero no es bueno imponerles.

En esa época fui a lo mejor muy exigente por ejemplo en la planeación. Además menciona cómo fue adquiriendo experiencia influenciada por algunos textos y directivos.

Fíjese que ahí fue donde como directora no me afinaba como debe ser una directora. Después un hermano director me traía muchos libros y me dijo: es lo que les hace falta ustedes (directores), relaciones humanas y sobre todo tú que sobrellevas a personas, y ya me invitó a meterme esto en la cabeza. Yo fui viendo un libro de relaciones humanas que él me prestó y yo vi cómo debía ser el trato a los maestros, a las personas, a los trabajadores, y luego el maestro Javier (supervisor escolar) me regaló otro libro y también lo leí; hablaba cómo resolver problemas en la escuela, cómo plantear un trabajo. Entonces como que todo eso me ha hecho a lo mejor no muy buena directora pero, ya no como antes.

Postura en el aspecto sindical.

Actualmente la maestra funge como secretaria general de la delegación sindical por lo que juega dos roles. Su clave la obtuvo con ayuda del sindicato por lo que se debe a esa organización. El maestro Nájera (quien era secretario general de la sección 31 del SNTE en el trienio 1981-1984) fue el que me dio la clave 21; me la dio y me dijo: desde hoy ya no vas a tener el grupo, va a llegar un maestro y tú te vas a la administración.

Al interior de la zona escolar también recibió el apoyo de la delegación sindical para obtener la clave y ratificarla en la misma escuela donde estaba comisionada, sin tomar en cuenta primero los derechos de los trabajadores y segundo de ir hacer méritos en otras escuelas alejadas de la zona como lo establece la normatividad sindical, y ya entonces era el secretario general el Prof. Andrés Pérez, y ya le platique a él y me dice: haga su solicitud y hoy mismo me la pasa y yo la voy a proponer para ir hablar con él (Prof. Rubén Nájera, Secretario General de la Sección); y ya fui y le dejamos la solicitud. Nos dijo que no había nada, que hay diera mis vueltas. Y si, esa la llevamos en .septiembre, para fines de octubre me hablaron por teléfono, y ya me dijo el maestro (Andrés) que ya estaba lo que había solicitado, que fuera al sindicato y ya fui al sindicato, y ya tenían el memorando y él (Prof. Nájera) me mandó con el maestro Memo que era el director (de educación primaria).

El (Prof. Nájera) me mandó el de conflictos porque le dije: ¿maestro, adónde me va a mandar?, porque ve luego haciende uno y se va a otro lugar. -¡Allá te quedas! , y ahorita va

el de conflictos contigo para que le digas al director (de educación primaria) que te vas a quedar ahí y hagan las cadenas.- y sí, ya me las dieron (las órdenes de adscripción).

Este ha sido un caso que ejemplifica claramente del cómo se va conformando la identidad del directivo a través de varios procesos. Al respecto, se retoma a Berger y Luckmann, cuando uno externaliza su forma de ser, en este caso lo que traía la maestra en sus ideas de que salieran las cosas como ella le gustaban “bien hechas, y que las objetivo al tener una compostura “exigente”, “estricta” .En este ir y venir se llega a una internalización cuando ella cambia de forma de ser y ahora tomar acciones de “tolerante” de diálogo, de “negociación”. También sobresale la categoría “apoyo sindical”, donde la directora remarca el apoyo, la fuerza, el poder para lograr ciertos fines particulares, por lo que ella tiene que participar de varias formas para corresponder esos favores.

Una categoría más que identifican a esta maestra es la concepción del perfil que debe tener un directivo, señalando primero que sea el más preparado, que tenga carácter pero para “mandar”, para “controlar” al personal docente ya los padres de familia, dejando al final el ser tolerante con sus súbditos.

3.2.3 CASO 3.

Directora comisionada.

23 años de servicio.

Cuatro años de experiencia en la comisión.

La maestra entrevistada solamente tiene la comisión de directora ya que su escuela es de cuatro docentes, por lo que tiene que atender además de su grupo, las funciones inherentes de la institución.

Origen familiar.

La maestra nos narra su procedencia familiar y cómo fueron sus primeros años de instrucción primaria.

Soy originaria de San Damián Texoloc” Tlaxcala. Somos de una familia humilde: mi papá campesino, mi mamá en el hogar; preescolar no lo cursé porque no habían los recursos económicos y no era obligatorio.

La escuela primaria la hice allá en la “Ricardo Flores Magón” de Texoloc; y el primer año lo hice con la maestra Concepción y los otro cinco años con la maestra Esther, en paz descanse. Ahí estuve con ella; aprendí muchas cosas. En primer año a mi me enseñaron a leer prácticamente a golpes con la vara o con el borrador. La maestra era muy estricta y le gustaba que cuando ella estaba enseñando nosotros por lo menos le viéramos a la cara.

Comenta a la vez del porqué la preocupación de su papá de darle estudio a todos incluyendo a las mujeres.

Porque mi papá nos contó que quería, y quiere hasta ahora, que saliéramos adelante, que no nos quedáramos en la casa al quehacer, y que no nos casáramos mas que nada con un campesino; decía: cómo voy a ver a mis hijas cargando a sus hijos y ellas (las hijas) todas greñudas. No, por eso ustedes deben tener una profesión.

Pero antes castigó a mis hermanas las dos mayores: diario al campo, diario al campo. Aguantaron un año con tal de que les dieran .estudio, y ya después de eso, mis hermanas fueron apoyando a mi papá económicamente y nos dieron a todos una profesión, a todos.

El entorno social y cultura que rodeó a la maestra en su infancia fue precario.

No había servicio constante (de transporte), no había bibliotecas, no había teléfono, correo, no llegaba seguido el correo, no había preescolar, solo existía la primaria.

Incorporación al magisterio.

Al preguntarle a la maestra del por qué se inclinó por la carrera de profesora, ella comenta: Pues más que nada, me inculcó mi papá; mi hermana que empezó a trabajar de maestra; y yo presenté examen en dos escuelas: una de enfermería y otra donde estudié, en la normal; pues me quedé en las dos, pero siempre se inclina uno más que por otra. Entonces ahí empecé pues me animaron y todo; yo creo que al ver y con mi papá que influye mucho en esa edad, yo lo veo con mi hija, le digo: yo quiero que tú estudies la normal. Yo creo que influye uno como padres.

Entré ahí como en el setenta y seis, más o menos, duré cuatro años, y salí de la normal en el ochenta. Ella manifiesta una admiración hacia sus maestros normalistas ya que le inculcaron ciertos valores como responsabilidad, respeto, entre otros.

Veía a los maestros muy preparados, muy capaces, no tenía otro concepto de ellos mas que eran... cumplían con su deber que era de enseñar y formar a los maestros. Ya mí me gustó. Al inicio no entré con mucha ganas y dije: voy aprender de todos; pero después los maestros nos hicieron ver qué tan importante es la carrera y qué sacrificios íbamos hacer; también debemos estar concientes que no nos iban a mandar a una ciudad, siempre a los pueblos más alejados.

Aprendí mucho de los maestros; estoy muy agradecida con ellos porque a base de eso soy lo que soy; y nos enseñaron a responsables, no es como ahora lo veo. Hay comparaciones. Tuve maestros como lo es el maestro Florencio el cual nos exigía ya base de eso, pues yo pienso que soy lo que soy. La maestra Aída; todos son unos maestros que llegaban y no nos faltaban el respeto como ahora les faltan a los alumnos.

Hace algunos años, los egresados de la Normal Urbana Federal de Tlaxcala, salían con una fuente de trabajo (plaza de docente) para irse a trabajar a algún estado de la república mexicana. La asignación de su plaza era de manera automática así como a la entidad donde prestaría sus servicios. Hoy ya no es así.

La maestra se incorpora al servicio en el estado de Querétaro.

Salí en el ochenta. En julio nos dieron las órdenes para presentarnos en diferentes estados a cada compañero ya mí me tocó en el estado de Querétaro: ahí llegué más o menos en agosto. Un caso curioso, cuando llegué no conocía la ciudad, llega uno de nuevo, había que tomar taxi, había que atravesar la alameda, pero eran puntos estratégicos para llegar ala SEP. De ahí me dieron las órdenes y me mandaron para el municipio de Pinal de Amoles. Pensé que estaba cerquita pero no porque para allá son como tres horas, y los camiones de transporte en ese entonces eran muy pesados (esporádicos), los camiones flecha amarilla, de esos “guajoloteros”; y nos íbamos todos los compañeros.

El ser director.

A pesar de ser directora comisionada, ella piensa de cómo debe ser un director.

Para ser director debe estar constantemente capacitándose, leyendo, ir a cursos, estar más actualizado.

Debe ser responsable, debe ser actualizado, no ser negativo, aunque sepa que uno esta mal hay que tratar de platicar con los compañeros y ser un poco más positivo y unificar ideas entre sus compañeros.

Al preguntarle qué dificultades ha encontrado como directora comisionada, no menciona la carga de trabajo o los dos roles que debe jugar como docente y como directora, sino la falta de experiencia para dirigir una institución y el sentido de responsabilidad.

Desde el inicio se me hacía imposible llevar la comisión.

Tengo con la comisión cuatro años desde el 99, entonces cuando me la dejó el profesor Evencio, que él está comisionado en la USET, está la maestra Berta, la maestra Gemma y estaba el maestro Julián; no se las dejaron a ellos porque siempre buscaba el

supervisor la manera para que no se tenga problemas con los compañeros; porque de ahí había unos choques con las maestras y dijo ¡No!, y me fue a ver pero yo no quería porque como que no me sentía capaz, ¿qué les voy a platicar en las reuniones, qué les voy a decir, cómo voy a empezar?, ¿y si ellos me preguntan y no sé?.

Debido a eso hasta me dio parálisis facial. Entonces fue a partir de septiembre, luego, luego que se fue el maestro, luego, luego me dio la parálisis de que estaba pensando tanto. No pensaba positivamente sino negativamente. Pues me ayudaron mucho mis compañeros, pero ahora ya me siento más tranquila; yo se que todos los problemas de la escuela tienen solución y los voy a resolver sea como sea.

Tener la dirección es estar al frente, más que nada, tomar decisiones y hacer esto y unir a los compañeros.

Una de sus mayores dificultades era la falta de habilidad para convencer a los padres de familia para llegar a acuerdos comunes.

Pues de primero se me dificultaba mucho platicar con el comité y ponemos de acuerdo, porque el primer año me tocó un comité medio tremendo porque el presidente tenía sus ideas y yo las mías y ¡huy!, siempre estábamos en pique. Entonces al último el señor José (presidente de la asociación) no me quiso firmar documentos y me los firmó el vicepresidente. Eso se me hizo desde el principio muy pesado trabajar con el comité. A veces se me hacía imposible hacer reuniones generales con padres de familia porque pensaba ¿qué me van a preguntar? ¿Qué les voy a responder?

Ahora ya me da risa porque la forma en que me pregunten les respondo en forma tranquila, pero de primero sí me costó mucho, bastante. Con el comité en las reuniones me temblaban las piernas, no sabía ni como empezar, aunque yo tuviera un orden, pero como que siempre se me hacía muy difícil. Ahora ya no, porque si me preguntan esto, les contesto esto, si me dicen esto. Es mejor planear las reuniones.

Al preguntarle si ¿será igual que se lleven entre ellos mismos con usted o hay alguna diferencia que haya notado, por ejemplo que ellos se platicuen entre sí y el director por otro lado? La maestra responde:

No. Somos poquitos, somos cuatro y luego que nos dividamos y que cada quien esté por su lado; hay ideas a veces diferentes que no podemos erradicar, no podemos tener la misma opinión, pero cuando tenemos reunión tenemos la oportunidad de llegar aun acuerdo; por eso se trata de platicar, de que opinen, de que expongan sus ideas y de ahí sacar la que más nos convenga. Pero no, hasta ahorita, o que digan es que por que tu dices esto, lo que sea no; por eso hay que tomar un acuerdo.

Influencia en la construcción de la figura del director.

Dentro de su experiencia como docente en varios centros de trabajo, la maestra ha identificado ciertas características de los directores.

Todos mis directores han sido muy capaces, muy ordenados, muy concientes de su papel que desempeñaban como director; y sabían buscarle, sabían como pedir las cosas; buscaban la manera de cómo pedirnos. y también a los directores no les gustaba que nosotros los maestros formáramos equipo... iba el director y descomponía los equipos de maestros porque pensaba que estábamos hablando de él; entonces llegaba el director y decía: haber cuénteme de lo que están hablando; los maestros no les quedaba otra mas que pasar a su salón; no le gustaba (el director) que estuviéramos unidos. Pero gracias a eso no teníamos problemas.

A continuación la maestra comenta de cómo fue su director que estuvo con la comisión antes que ella.

Hay unos (directores) que son muy exigentes, hay otros que no; me acuerdo (de su director) que le decíamos vámonos, ¡pues vámonos!; ¡hay!, no venimos mañana profesor porque tengo otras cosas que hacer y nos decía: pues no venimos.

Nos daba por nuestro lado; o sea, en lugar de que él tomara una decisión, porque yo se que a veces como director debe tomar decisiones, a veces mi director no lo hacía y hacía lo que nosotros de decíamos, y pues se compara el trabajo con otros.

Luego de hacerse cargo de la dirección por algunos años, valora sus acciones.

Ahora la escuela de cómo estaba antes, ahora ya está un poquito mejor en todo: en lo administrativo, en el edificio, con los maestros, con los padres de familia.

Si porque antes llegábamos ocho y media se molestaban los padres de familia y me decían algo y pues nos enojábamos. Entonces ha mejorado bastante, a lo mejor no en un cien por ciento, pero ya avanzó bastante.

Postura en el aspecto sindical.

Dentro de toda su narración esta maestra da muy pocas referencias del sindicato, solamente menciona a esta organización cuando solicitó su cambio de estado.

Me dieron primer año y la comisión de ahorro escolar; pero también había yo ido al nacional (SNTE) a solicitar mi cambio, porque metía y metía solicitud para que me dieran el estado de Tlaxcala y nunca me los daban, entonces fui al nacional y, había un profesor que se llamaba Humberto y él me dijo que si en realidad me quería ir a Tlaxcala, le dije que sí, que ya tenía muchos años en Querétaro, ya tenía doce, y me dice: prepara tus cosas, no le digas nada a Felipe (su director), todo lo que te diga acéptalo, y sí.

El director me dio primer año, ahorro escolar. El día 15 de septiembre vine a ver lo de mi cambio, y sí me vine y no me costó ningún peso ni nada, es mas, al profesor ya ni le di las gracias. Menciona además que no ha desempeñado ningún cargo sindical dentro de la zona y de ningún otro tipo fuera de la misma debido a que no tiene tiempo.

Yo siento que es mucho tiempo y yo el tiempo no lo tengo; porque, más que nada, primero está mi familia, no tengo tiempo, ni cargos me gusta hacer.

El ser humano en proceso de desarrollo se interrelaciona, además de un ambiente natural determinado, se desenvuelve en un ambiente de orden cultural y social específico. Ya desde su nacimiento, el desarrollo de éste, y en realidad gran parte de ser en cuanto tal, está sujeto a una continua interferencia socialmente determinada.

Quiere decir con esto que el hombre está expuesto a varios factores (biológicos, culturales, sociales, económicos y políticos), los cuales actuarán de manera permanente en esa interacción. Al respecto, lo que vive la maestra tiene su sustento en estos dos párrafos anteriores. Por ejemplo, existe la total determinación de su papá para que ella optará por la docencia y posterior a él, la influencia de sus hermanas.

Ella hace lo mismo con su hija, ahora alumna normalista.

Menciona también cómo influyeron con los que interaccionaron con ella para que le gustara la carrera y tomara de sus maestros algunos valores. Internaliza conceptos que le permiten construir su propia figura, conceptos como: “nos enseñaron a ser responsables”, “cumplían con su deber”, “tuve maestros como el maestro Florencio que nos exigía ya base de eso, pues yo pienso que por eso soy lo que soy”.

Con respecto a sus diferentes directores que ella conoció, asimiló “la realidad de su vida cotidiana” a través de esquemas tipificadores “cara a cara”. Al respecto Berger y Luckmann mencionan:

“La realidad social de la vida cotidiana es pues aprendida en un continuum de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del “aquí y ahora” de la situación “cara a cara”, y que posteriormente le permiten diferenciar unos de otros, calificando a unos de “capaces”, “ordenados” y “concientes”; otros de “exigentes” y algunos otros que .no tienen nada de los anteriores.

3.2.4 CASO 4.

Director técnico.

27 años de servicio.

22 años de experiencia como director técnico.

Actualmente el maestro dirige una escuela de nueve docentes y una auxiliar de intendencia.

Origen familiar.

A continuación el director nos narra su origen familiar así como su instrucción básica.

Mi lugar de nacimiento es en la población de San Diego Metepec, perteneciente al municipio de Tlaxcala. Mi instrucción primaria, quiero decirle que, la verdad no me da vergüenza manifestarlo el hecho que dependa de una familia económicamente baja pudiéramos llamar, ya que, pues toda mi instrucción fue a costa de mi madre, por equis situación; mi madre fue comerciante, comerciante de muy abajo en frutas, pero aún así siempre se preocupó porque fuéramos alguien en la vida.

Mi instrucción primaria la cursé en la “Emiliano Zapata” de aquí de la colonia Xicohtencatl de la ciudad de Tlaxcala. La secundaria en la federal número 1 “Presidente Juárez”. Mi padre, le decía yo a usted, nos abandonó un buen rato; mi madre todo el día en su negocio en la plaza, pues no teníamos ese apoyo en casa.

Al preguntarle sobre la descendencia de algún familiar dentro del magisterio el responde: Algunos primos, porque eran maestros y creía yo que, a lo mejor eso me orilló a ser maestro; porque le quiero decir que en la infancia admiré algunos de mis maestros, a lo mejor eso también me orilló, al final de cuentas, por esas situaciones terminé como maestro; pero vuelvo a repetirle, no me arrepiento.

Tengo algunos tíos lejanos que son maestros pero tíos cercanos no.

Recuerda que en sus tiempos de estudiante de primaria la educación era muy rígida.

A lo mejor antes era más rígida la educación. ¿Por qué más rígida?, porque si cometíamos alguna falta, era una llamada de atención hasta un castigo.

En ese entonces se acostumbraban los varazos, los castigos; si cometíamos alguna falta debíamos de pensarlo bien si nos llegábamos a acusarnos en la casa porque en ese entonces, en lugar de que mi madre fuera a reclamar, pues los aseguraba (a los maestros), porque era muy estricta la educación y la disciplina. Actualmente ya no. Los papás nos hemos convertido, porque también soy padre, a veces un poquito solapadores; ya no queremos que nos toquen a nuestros hijos.

Incorporación al magisterio.

Fue desde su instrucción básica que el profesor sintió un cariño y afecto por los maestros debido a que cubrieron el hueco que dejó su padre.

Como estudiante, yo veía a mis maestros como algo mucho muy importantes ¿por qué razón? Y así siempre los vi a lo mejor nunca tuve ese apoyo moral, ese apoyo en todos los aspectos en casa: mi padre, le decía yo a usted, nos abandonó un buen rato.

Entonces ¿qué encontraba yo en los maestros?, a lo mejor ese cariño, ese afecto que me faltaba en casa. Fue que por eso le tomé mucho afecto a esos maestros, y nunca se me va a olvidar el trato; mas bien para mi fue bueno, y si algún día me llamaron la atención o me castigaron porque muy merecido lo tuve, porque gracias a ellos, pues a lo mejor soy responsable ahora; porque ellos me enseñaron a ser responsable.

Sin haber culminado sus estudios de preparatoria adquiere su plaza de docente. Hubo una necesidad en ese entonces de adquirir una plaza, así es (comprarla), y este, y la fortuna

fue de obtener la plaza. Fui adscrito al estado de Querétaro en donde estuve doce años como maestro de grupo, y ahí mismo fue donde adquirí la clave 21.

El ser director.

Antes de obtener la clave 21, el maestro fue director comisionado de una escuela de tres maestros, y es ahí donde inicia sus primeras experiencias sobre gestión y capacidad de convencimiento. El esfuerzo destinado hacia cierta gestión y obtener algún logro le causa satisfacción. Dos o tres veces el secretario general y el supervisor de la zona me invitaron y como en la cuarta ocasión acepté hacerme cargo de esa escuela, una escuela tridocente.

Pero teníamos la fortuna de que era escuela de concentración porque a sus alrededores había pequeños ranchitos, algunos pertenecientes al estado de Querétaro y algunos al estado de México. Era región otomí; entonces fue tan bonito porque hicimos una labor, esos compañeros maestros y su servidor y tuvimos que ir a invitarlos a sus domicilios, no estaban muy lejos, tres o cuatro kilómetros; y después de que éramos de tres maestros, llegamos a ser seis maestros.

Al preguntarle de cómo adquiere su plaza de director técnico y que dificultades tuvo para ello, el maestro platica lo siguiente: Pues a lo mejor por el medio del cual nos estamos desarrollando, fue algo fácil.

Quiero decirle que a mí me ha gustado ser líder. En Querétaro fui en tres ocasiones secretario general de mi delegación; asistí con mucho gusto a dos congresos estatales, y yo creo que esa fue la mejor recomendación de mi trabajo en ese periodo y el asistir a ese congreso. El mismo sindicato me dijo: Bañuelos: tú ya terminante tu periodo, ya fue le segundo periodo, y ahora en mayo vas a terminar, al final de cuentas los compañeros van a juzgar tu trabajo, pero yo se cual ha sido tu trabajo, yo creo que es justo que tu sindicato de tu dictamen, y le dije: si maestro, pero no le puedo exigir que a lo mejor no tenga posibilidades. En ese entonces era el profesor Humberto Sánchez García el secretario general de la sección 24 de Querétaro, y así fue.

Cómo me acuerdo, que manda a traer el secretario de conflictos y le dice: Maestro al maestro Alejandro por favor búsquele la forma de que se le dictamine su clave 21. y efectivamente en Querétaro adquiero mi dictamen de clave 21 por regularización.

Considera que el trabajo que realiza un director es diferente al del maestro de grupo, de mayor importancia y responsabilidad aunque algunos piensan que no es, así.

Yo creo que sí hay diferencias. Yo no le siento más trabajo; a lo mejor me gusta la responsabilidad. Bueno, no se desde qué punto de vista algunos lo ven, pero piensan que ser director es flojear. Depende cómo lo vean cada quien, pero si hay diferencia; el hecho de estar frente un grupo, tenemos que responderle a determinado número de niños, determinado número de padres de familia, porque es a quien hay que rendirles cuentas de nuestro trabajo. y en el caso de ser directivo, es algo un poquito diferente porque hay que rendirle cuentas, siento que de manera global, de nuestro trabajo; porque es coordinar, organizar a nuestros compañeros maestros, y estar al pendiente del trabajo de ellos.

El maestro muestra su liderazgo fuera de la función directiva inclinando ese liderazgo a lo sindical, deportivo, cultural y social.

En Querétaro fui tres veces secretario general, y tuve la oportunidad de asistir a dos congresos estatales para cambio de comités seccionales; experiencias muy bonitas. Inmediatamente que me cambié a Tlaxcala, fui de conflictos en Calpulalpan; y posteriormente ya llegando aquí (a la zona No.15), también ya llevo dos periodos con éste, ser secretario general de mi delegación y ya tuve la fortuna de formar parte de un comité ejecutivo seccional democrático.

Cuando fui secretario general formamos un grupo de rondalla, un grupo de danza y salíamos a participar en diferentes municipios. Implementé la convivencia de cada año donde hacíamos una posada con los maestros en el municipio.

Era muy bonita la convivencia. Me ha gustado mucho el deporte e impulsarlo. Me acuerdo que organicé un equipo de fútbol en Amealco. Fuimos campeones a nivel estado.

Pero un equipazo.

El hecho de que a mí me guste el deporte me llevó a ser presidente de la liga “club Sonidos de Tlaxcala, puedo decir la mejor liga en el estado, y lo digo con mucho orgullo.

Al preguntarle qué es lo .que más le enorgullece de su función, menciona:

El hecho de poner un granito de arena, de transmitirle, por lo menos mi energía de querer hacer las cosas bien a mis compañeros; el hecho de tratar con los padres de familia, con mis alumnos, con mis maestros y no haber tenido ningún problema de ningún tipo. Qué mayor satisfacción cuando los niños llegan y -Señor director buenos días-.

Entonces creo que ese cariño no se compra, se gana.

El director identifica algunos rasgos principales que caracterizan o deben caracterizar a los directores. Debería ser el más responsable de la escuela, porque de qué manera yo les exijo o les invito a mis maestros a que no falten cuando soy el primero en faltar; porque pensamos que ellos no se dan cuenta que mañana no voy a venir por flojo, a lo mejor no se darán cuenta todos pero dos o tres sí se darán cuenta.

Por lo tanto los directores deben ser responsables y liderar en buen sentido, no para grillar, no, no; liderar a lo que yo le llamo que es motivar, estar al pendiente del trabajo de los compañeros. Nosotros los directores seremos los primeros optimistas a diario, para poder transmitir a los compañeros esa alegría de venir con gusto a nuestro trabajo.

Al interrogarle sobre el valor que da la sociedad en general a la labor del director, esto le permite hacer una reflexión autoevaluando su función y la de los demás directores, buscando a la vez al director ideal.

Considero que dicen como el que medianamente cumple; “Que hay no la llevamos”.

Por otro lado, yo creo que nos estamos quedando cortos porque nuestra función debe ser más amplia, más completa; ser unos verdaderos líderes, pero líderes positivos, líderes que dejemos huella en nuestras escuelas, ante nuestros propios compañeros, porque unos tratamos de cumplir; cumplo con mis documentos a lo mejor ya medias, trato de llegar a tiempo, trato de medio orientar a mis compañeros y hasta ahí.

Pero que verdaderamente estemos haciendo un papel relevante en nuestra comunidad, yo creo que no; yo creo que nos falta, porque debemos ser lo ideal; ser directores “trascendentes”, no de aquellos que la autoridad soy yo y nada más, y sobre todo que nos conviértanos en unos verdaderos líderes, porque el verdadero líder está creando otros líderes en su escuela, porque hasta eso, no hay que hacer egoísta en ese aspecto.

Entonces yo creo que nos falta más, nos falta más.

Influencias en la construcción de la figura del director.

A continuación se aprecia de cómo el maestro empieza adquirir cierta experiencia en su trabajo debido ala interacción con los “otros” (docentes), y posteriormente va conformando su propia realidad de su vida profesional, es decir, “la realidad de la vida cotidiana” No me duele decirlo; cuando me dan mi primer grupo, la verdad que no sabía yo lo que era un registro de asistencia, una planeación; entonces, cuál es la situación que mi primer director es un paisano de Tepetitla; y él seguramente sabedor de que todos los que llegamos se suponía que éramos maestros titulados, y no, no fue así: me pide mi planeación y yo qué iba a saber de eso.

Pos la verdad tuve que recurrir con un buen amigo, Rubén Miranda Rodríguez, tampoco se me olvida, un compañero muy amigo mío, que él seguramente sí estudio la normal y él sí tuvo esos conocimientos; entonces con toda la vergüenza del mundo, le dije: Oye Rubén, enséñame hacer la planeación. -Si como no Bañuelos, si como no.

Gracias a ese amigo que me ayudó bastante porque primero me enseñó a ser mi planeación, enseguida hasta una cobija me regaló; me dio bastante apoyo ese compañero.

Nunca lo olvido. Pero también quiero decir que a partir de ahí me gustó demasiado mi trabajo de ser maestro.

El mayor aprendizaje que recuerda haber adquirido de sus directores es el “ser responsable” y “obedecer” a los superiores.

Era un compañero, no porque sea de Tlaxcala, muy dedicado, mucho muy estricto. Ya él le agradezco, a lo mejor no fueron las palabras correctas de llamarme la atención una vez o dos veces, pero a lo mejor fue mi error no decirle en que condiciones yo llegaba, pero fue una persona mucho muy estricta que le aprendí también mucho. Y yo recuerdo unas palabras que jamás se me van a olvidar ¿cómo cuáles?, como cuando me llamó la atención.

Se me hizo fácil no acudir a una reunión un fin de semana; no asistí con los padres de familia; recuerdo que esa vez fue la llamada de atención más fuerte que me dijo: -No maestro, aquí va usted a venir a obedecer. Si no podía venir me pudo haber dicho, pero no que me dijo que si iba a venir y nunca vino, eso yo lo tomo como una tomada de pelo- Así hablaba él. Y otra cosa que me dijo: -Si te llamo la atención y te corrijo en planeación o en otra situación, es porque yo quiero, a lo mejor algún día vas a ser director y no me gustaría que fueras del montón. Alejandro, los paisanos le echamos ganas-.

Yo le agradezco mucho esas palabras y gracias a él aprendí mucho. A lo mejor una de las cosas que yo aprendí mucho es a ser responsable. Yo con autoridad o sin autoridad me gusta cumplir con la normatividad, ¿por qué? a pesar de que los dos estábamos laborando lejos, pues no era necesario que llegara a supervisar el supervisor para trabajar; sabía a lo que íbamos. Era muy dedicado el maestro, muy dedicado.

Postura sindical.

Dentro de la actividad sindical el maestro se ha desenvuelto de varias formas: como organizador, como gestor y representante directo de los maestros. Esas actuaciones, esos apoyos al sindicato, esa defensa a sus postulados tuvieron sus recompensas: la de participar en dos congresos seccionales, obtener la clave 21 y adquirir otra plaza de docente.

Al inicio de su carrera milita con la corriente sindical institucional, pero a medida que pasa el tiempo se identifica con la disidencia sindical.

En Querétaro fui tres veces secretario sindical, y tuve la oportunidad de asistir a dos congresos estatales para cambio de comités seccionales; experiencias muy bonitas. Inmediatamente de allá para acá, también llegué e inmediatamente fui de conflictos en Calpulalpan; y posteriormente ya llegando aquí, también ya llevo dos periodos con éste ser secretario general de mi delegación, y ya tuve la fortuna de formar parte de un comité ejecutivo seccional democrático que en el movimiento de bases magisteriales, que no es otro más que podíamos llamarle la disidencia en nuestro estado los maestros.

Por un periodo de tres años, y bueno, fue una experiencia muy bonita porque, dentro de lo que cabe es servirle a los compañeros, servirles porque no soy partidario de servirme porque, a 'o mejor pude haber tenido la oportunidad de ubicarme más cerca; no me interesó; tenía la convicción y el compromiso, tanto a mis compañeros como ante la comunidad de que tenía yo que regresar, y así fue.

Terminando mi periodo yo regresé a mi comunidad donde yo salí.

Su naturaleza de líder comunitario permite organizar diversos eventos que hoy los recuerda. Cuando fui secretario general formamos un grupo de rondalla, un grupo de danza, y salíamos a participar en diferentes municipios.

Es más, cuando fui secretario general' implementé, por la convivencia de que cada año hiciéramos la primera posada los maestros en el municipio. Y era tan bonita la convivencia; quien sabe hoy si sigan. Por escuela les decía yo: la escuela “Benito Juárez” le toca todos los aguinaldos para todos los maestros; la otra escuela le toca todos los ponches, la otra escuela les toca las piñatas.

Todos llegábamos, era una convivencia, una hermandad muy bonita.

Al analizar los diferentes apartados de esta entrevista en sus diferentes categorías se afirma que el docente es influenciado en su infancia desde dos elementos; por un lado sus primos maestros y por el otro la admiración de sus maestros ya que en ellos encontró el cariño paterno que él anhelaba.

El obtener una clave de director técnico en el nivel de primarias no es muy difícil ya que no es requisito para ello tener experiencia ni un alto nivel profesional, sino simplemente las relaciones que tenga uno con la organización sindical y ésta pedirá al sistema de escalafón que proporcionen el dictamen de director técnico.

El docente se incorpora al servicio solo con los estudios preparatorios, sin tener experiencia ni conocimientos de pedagogía, psicología y otros. Con la interacción de los compañeros le permite ir adentrándose a la labor educativa e ir tomando cariño a la profesión; por lo que se dice que indiscutiblemente influye el “otro” para que mi conocimiento de la realidad de la vida cotidiana se constituya de estructuras cognoscitivas. Se puede argumentar que para que haya un aprendizaje se tiene que interactuar con el conocimiento y en este caso con los conocimientos de los demás.

Atribuye como las principales características de un director el de ser el más “responsable del plantel”, el más “ordenado” y el “mejor líder”, dejando aun lado todo 'o técnico-pedagógico, es decir el más preparado académicamente, el que constantemente se actualiza, el que asesora, el que coordina, etc.

Se han podido identificar, dentro de la narración que hace el director dos categorías que internalizó desde su infancia: “responsabilidad” y “obediencia”. y que posteriormente dentro de sus primeros años de experiencia y con la influencia de su director que externaliza a través de sus acciones y las objetiva a través del lenguaje, vuelve a reforzar dichos conceptos y que ahora pone en práctica al frente de su escuela.

3.2.5 CASO 5.

Director técnico.

32 años de servicio.

14 años de experiencia como director técnico.

Actualmente el maestro dirige una escuela de doce profesores de grupo, un maestro de educación física y un auxiliar de intendencia.

Origen familiar.

Al igual que los anteriores este maestro descende de una familia humilde pero con amplias expectativas de sus padres, por lo que ahora cada uno de los cinco hermanos, incluyéndose él logran una carrera técnica o profesional.

Dentro de su instrucción básica solamente cursa la primaria y secundaria ya que el jardín de niños implicaba tener recursos para cursarlo.

Soy de origen completamente humilde. Mi papá es campesino, pero campesino con surcos, pero con un empeño de que saliéramos adelante todos.

Somos cinco: tres hombres y dos mujeres. Yo no tuve preescolar pero en esos años ya había preescolar. Ingresamos a la primaria que está ubicada a un lado de la iglesia. Yo recuerdo a mi maestra de primer grado, todavía vive, se llama Guadalupe Santa Cruz y lo curioso es que después mis hijos fueron sus alumnos; también fuimos compañeros de zona.

Cuando yo cursé la primaria me acuerdo que reprobé el primer año, y mi papá también me lo recordaba y pues me costó mucho trabajo aprender a leer; aprendiendo a leer pude salir adelante.

Dentro de su instrucción primaria recuerda algunas experiencias respecto a sus carencias, pero a pesar de eso, el impulso de su papá lo motivó para salir adelante.

En esa época, como me acuerdo de que, como provengo de una familia muy humilde, iba descalzo y me acuerdo que mi papá le regaló unas botas.

El no usaba zapatos, él usaba huaraches, pero le regalaron botas y las usaba para ir a las fiestas y las guardaba y las colocaba sobre sus huaraches; yo esperaba a que nadie me viera y me ponía las botas porque ya me daba pena ir descalzo a la escuela, a escondidas de él, y cuando regresaba me las quitaba y las ponía en su lugar.

Pero él se dio cuenta que me las ponía y él vio cómo le hizo y me compró mis zapatos; pero esos zapatos eran nada más para la escuela. Cuando regresaba de la escuela me decía guárdalo. Fue una vida difícil pero a la vez bonita.

Siempre los consejos de mi papá eran de seguir adelante, porque una ocasión llegó bien molesta; como recuerdo al profesor que fue director de esa escuela el profesor Desiderio y su esposa. Yo recuerdo que hubo una reunión donde su esposa hizo un comentario muy mal que mi papá le pareció mucho, mucho muy molesto porque la profesora dijo que los hijos de maestros debían ser maestros, y los hijos de campesinos debían ser campesinos y mi papá se molestó y me dijo: tienes que salir adelante, con todos los problemas.

Al preguntarle si dentro de sus familiares ejercieron la docencia, él menciona:

En la familia de mi mamá pura ama de casa, no hubo profesionistas; en la familia de mi papá también puros campesinos, puros campesinos.

Solamente tuvo un hermano que se lo llevó a México desde joven y por allá anduvo; fue cajero y de eso salió adelante, pero todos sus hermanos no tuvieron ninguna profesión. Nosotros todos tuvimos una profesión: mi hermana la mayor estudió mucho: estudió enfermería, luego corte y confección, repostería, bueno tuvo muchas carreras técnicas pero su esposo no la dejó trabajar. Tengo otra hermana que esa sí fue maestra.

Cómo me acuerdo de que en esa época con secundaria fue a México a conseguir una plaza y pues sí se la dieron con estudios de secundaria. y tengo otro hermano mayor que yo; él estudió para maestro, y ahora tiene una escuela particular con preescolar, primaria y va a meter ya la secundaria.

Yo soy maestro y mi hermano el más pequeño también es maestro. El tiene una especialidad en psicología, ingresó como maestro en el estado de Oaxaca; también estuvo en Veracruz y llegó a Tlaxcala y hoy da clases en la normal Benito Juárez aquí en Panotla.

Incorporación al magisterio.

Los deseos de entrar a estudiar para maestro se frustraron ya que no aprobó el examen de admisión; sin embargo, y con la ayuda de su padre compra una plaza de maestro, que en esa época era fácil y sobre todo teniendo estudios de secundaria.

Yo terminando la secundaria, mi papá me dice: ya terminaste la secundaria ¿qué vas a ser? Entonces yo le comentaba que podía ingresar a la normal en San Diego Xocoyucan para maestro, y fui a presenta examen pero no me quedé y nos regresamos tristes. Pensábamos ahí porque no iba a haber gastos: nos dan alojamiento, nos dan comida, y todavía en esa época, creo que todavía les dan el famoso PRE. Entonces él buscaba algo que evitara sus gastos; pero no me quedé, y entonces me decía ¿a qué te vas a dedicar?

Después de eso luego que me dice: oye niño ¿no te animarías a que compráramos una plaza para maestro, porque en nuestra época así era. Tengo una yunta, la vendes, te compras tu plaza, sigues estudiando y ya después me repones mi yunta; y yo creo que eso

fue lo que aproveché y le dije ¡órale sí! , si usted me ayuda así le hacemos. Fíjese que fuimos a ver varias personas que en esa época se dedicaban a eso; y ya me iban a dar una plaza en Michoacán, pero artículo 123; y ya por ahí alguien nos dijo que no nos convenía y mejor nos esperáramos y nos esperamos; y bueno, dejé un años de estudiar después de la secundaria y pues ya me preocupaba. Le ayudaba a mi papá en el campo.

Entonces se tuvo una oportunidad del profesor Rafael Ordóñez Plata, quien fue presidente de Totolac, secretario general de la sección 55 y muy amigo de mi papá, y le hizo ese comentario y le dijo: yo te ayudo. Entonces en esa época pues nomás me dijo: haz una solicitud y vemos. Hicimos la solicitud, por cierto que él nos la hizo, la firmamos y él mismo la metió. Antes quien daba las órdenes era el secretario de gobierno.

Que la mete con el secretario de gobierno y que nos avisa que sí había oportunidad. Cómo me acuerdo de las primeras órdenes que decía: para maestros supernumerarios "O". Yo empecé como maestro supernumerario "O" con secundaria, en el Rosario Tlaxco. Cómo me acuerdo' de la primaria que se llama "24 de Julio".

Bueno, ya tenía las órdenes y no lo creía mi papá.

El maestro narra de cómo era el proceso de incorporación al sistema educativo y de la gran ilusión y apoyo siempre de su padre.

Durante el trayecto a Tlaxco, en el camino mi papá me iba diciendo: no queda otra cosa más que enfrentarse; tienes que buscar cómo vas a entrar, cómo vas a presentarte, cómo les vas a decir. Aquí le vas a echar ganas porque si no. Es con lo que te puedo ayudar.

Llegamos a la supervisión que estaba en la presidencia municipal; y ahí estaba el profesor Joel, un señor muy amable: ya me presenté y se quedó viendo las órdenes. - Bienvenido maestro-. Ya soy maestro, tan rápido, y me dijo: al Rosario no queda lejos de la supervisión. Ve ese cerro, hay otro cerro y otro cerro y ahí queda. Me firmó de recibido y él me hizo otras órdenes; y desde que me las hizo vi. el nombre del director Lorenzo Ávila, él

era el director y me dijo: vete a presentarte porque los padres de familia ya vinieron, no tienen maestro. A continuación el maestro comenta una breve descripción del ritual que sigue el director, como autoridad del plantel, al ingreso de un nuevo docente.

Aquí están tus libros, aquí está tu programa.

El grupo era como de 20 niños, se formaron los niños y pasaron a la escuela y ya me presentaron con todos; se pasaron a todos los grupos a sus salones y me dijo el director: permítame usted porque hay algunos padres de familia; permítame y ahorita lo llevo al grupo. Terminó de atender a la sociedad de padres de familia y me dice vente vámonos al grupo y que llegamos al grupo. Los niños eran muy tranquilos; yo creo que en esa época como que a los niños, no es que no fueran como los de hoy, pero como que eran niños muy callados, muy calladitos todos y cuando llegamos todos se levantaron y como en coro ¡buenos días maestro! y hasta que les dijera el director se sentaron; y ya les dio unas recomendaciones a los niños: -el maestro se va hacer cargo de ustedes, van a tener que respetar, con él van a trabajar-.

El anhelo de superarse junto con el deseo de su papá hizo que el profesor cursara la carrera en el Centro de Actualización del Magisterio, alternando el trabajo y el estudio.

Iniciaban los cursos de capacitación y encontramos esa oportunidad. Estaba la directora Clementina. Entonces cuando llegué me dice mi papá: ¡inscríbete!, termina la carrera, porque si no estudias ahorita. -¿pero cuándo van a ser las inscripciones?- yo le pregunté. Yo te inscribo.

Sin más ni más, fue a ver a la maestra Clementina y ella le dijo que ya había iniciado el curso hace un mes, pero si le llevaba una constancia y una copia de su orden me inscribía. Bueno, como no me pudo ir a ver, le dijo: tiene que presentarse el viernes.

Pero no me daba tiempo- Aunque los viernes eran solo para presentar trabajos o algo así, pero en sí las clases eran los sábados, y pues sí me inscribió.

El ser director.

Con la experiencia de docente, no solo puede desenvolverse mejor en el campo técnico y pedagógico, sino también lo hace en el aspecto político y sindical; le permite hacer comparaciones de tipos de directores tomando en cuenta algunos rasgos.

El segundo director más trabajador, más cuidadoso en todo, en todo, en sus programas, en los grupos nos exigía y era uno de los mejores directores de esa zona, hasta en su personalidad: su saco, su corbata y en todo; detallista el maestro, muy detallista el maestro y que me voy ahí con el tercer director ¡híjole! y me doy cuenta, porque en una ocasión subí a la dirección por un libro, y que abro el libro y era “la picardía mexicana”; ya me habían dicho otros maestros. El maestro (director) tenía mucha facilidad de palabra, mucha facilidad de palabra porque él era bueno para los cuentos, no pues tenía el apoyo del libro de “la picardía mexicana”, lo andaba trayendo.

Siempre buscaba una salida, siempre, siempre.

Describe a un cuarto director: político, paternalista, desinteresado por la institución.

El director era un profesor grandote, güero, siempre con su portafolio y una vocezota, ¡pero que vocezota! Lo Curioso era que casi nunca estaba en la escuela; le gustaba salir. Yo la última vez que me enteré es que estaba casado Con una señora de Chalco, que tenía dinero; y el maestro tenía una buena personalidad, ¡así Como no! .Pero la escuela estaba en ruinas, todo, todo en ruinas. Es lo que me cae de extraño. El bien presentable; con la supervisión todo bien; políticamente estaba bien ubicado, además con cierto dinero.

En el fondo era un director que tenía mucho colmillo y nos llamaba, -Venga maestro- y nos apapachaba y nos decía: vamos a echarle ganas. El no estaba en la escuela pero estaba el subdirector para todo; él (director) nada más firmaba y ya se iba. Nos invitaba a comer y le gustaban los convivios al director.

Al cambiarse de estado por permuta, cambia su rol ya que lo asignan como director comisionado con grupo.

Que me vengo para Tlaxcala, me vine a Recoba. El supervisor era el maestro Noé Morales Parra, de aquí de la Candelaria; y que me vengo como director comisionado.

Una experiencia más que le da oportunidad de conocer a otro tipo de director: dinámico, participativo, responsable y que todas estas características le permitían tener preferencia de los padres de familia para enviar a sus hijos al turno vespertino, que eso no es muy común.

Que llega el director técnico ya sin grupo, era Buena Ventura Aparicio, de Ixtenco.

Era muy bueno el director pero muy detallista; un maestro compositor; sabía cantar. Cantaba a Tlaxcala; componía; muy amable; como que jalaba con todos.

Lo curioso es que preferían el turno de la tarde los padres de familia. O sea, que no había problemas entre turnos como los que hay ahorita en las escuelas. Nos preferían en la tarde, primero por el director que teníamos y luego porque nos animaba el maestro a echarle ganas. Superaba al director de la mañana; definitivamente sabía organizar a los papás, se repartían los trabajos: los padres de familia van hacer la fosa del agua, el turno de la mañana les toca la instalación. Era líder el director, además sabía cantar. No, no, no; en todos los eventos que había él participaba con los padres de familia.

El maestro platica cómo obtiene la clave 21 de director técnico.

Entonces en su periodo de secretario general se formó el PRISNTE, {organización política sindical); entonces empecé a participar con ellos; ve usted cuando antes el 20 de septiembre era cuando se iba a vanguardia, entonces iba yo con ellos; conocí varias partes; y en una de esas ocasiones el maestro Eliseo {secretario general de la sección 31 del SNTE) me dice: oye, mira ven, vamos hacer una cosa, te voy a proponer para una clave 21. Porque

yo le platiqué que me vine a Panotla con la intención de mejorar y ahora ¿dónde me vine a quedar?; y no tuve incremento de horas y me dice: espérate tantito, ¿quieres horas espérate tantito yo te ayudo, pero espérate tantito, yo te voy ayudar. Pero de veras-, le dije. Entonces me dice mira te puedo proponer con la clave 21 y además dictaminada; pero no se, tú vele.

Fíjese que el maestro, el lo que cabe se portó bien, porque me dice: te espero tal día en la sección y sí que voy y que me dice: maestro, te vas a Cuamantzingo como director.

Ya estando como director se enfrenta a varios problemas, principalmente de tipo laboral a tal grado que pone a disposición a algunos docentes, en otro centro de trabajo levanta un acta de abandono de empleo y aplica los descuentos respectivos.

Entonces que lo pongo a disposición de la supervisión al maestro. La verdad lo puse a disposición. El maestro Honorio era el supervisor y el maestro Eliseo Molina era el secretario general de la delegación.

Por otro lado y en otra escuela con otro maestro, iba a verlo a su casa a que saliera y que sale su hijo y dijo que su papá estaba en estado inconveniente. Yo ya sabía que se dedicaba a tomar. y le dije: Mira, le voy a pedir un favor, yo creo que alguien de ustedes debe cubrir el lugar del maestro y yo no lo voy a reportar. Ya lo aguanté quince días. Cuando llegó le llamé la atención; volvió a fallar; entonces yo no lo voy aguantar.

Aprendía a levantar un acta de abandono de empleo. Me dieron un formato en el departamento jurídico para levantarla y la levanté. Desgraciadamente el maestro Honorio cometió el error junto con el maestro Eliseo de firmármela, porque ellos me firmaron el acta; y al maestro Eliseo le llamaron muy feo la atención porque era el secretario general de la delegación y firmó el acta.

Además, hubo una temporada en que a través de las supervisiones, nos dieron formatos para reportar a los maestros faltistas; también los reporté.

Pero es que de una u otra forma no abusar; entonces yo sí reporté inasistencias y les llegaron sus descuentos y también levanté el acta de abandono de empleo, porque no era justo. Entonces ahora, si fuera necesario lo volvería hacer, porque de una u otra manera, tenemos una responsabilidad. Es cierto lo que dicen los maestros que ganamos poco, pero nadie nos puso en esta profesión, entonces como tal debemos ser responsables: ni les vamos a pedir mucho, ni tanto, pero así son las cosas.

Influencias en la construcción de la figura del director.

El maestro, dentro de su trayectoria profesional, ha trabajado en los niveles de primaria y secundaria por lo que ha sido maestro de grupo, director comisionado y ahora director técnico. Además ha laborado en diferentes centros de trabajo; esto le ha permitido ir forjando su propia personalidad como director; con su basta experiencia ha construido su propia identidad. Yo creo que toda la experiencia se va conjugando, primero con los años de servicio, luego con los que se adquiere en las escuelas y el comentario de algunos compañeros. Yo creo que es un conjunto de una recopilación de aspectos que todos influyen en la formación; yo puedo decir que he aprendido mucho de mis directores de los que tuve, de los supervisores también y de los propios maestros.

Existe dentro del maestro una serie de categorías o valores que quizá pudieran haber sido adquiridas desde en su infancia, de la influencia de su padre y de las observaciones en el trabajo de sus directores, y ahora dentro de sus funciones como tal, las externaliza como son: “responsabilidad”, “respeto”, “superación”, entre otros.

El papel del director es grande. Es grande porque primero debe de estar convencido de su papel; debe de estar convencido de que su responsabilidad es enorme y de que tengo también que convencer a los compañeros de que también ellos como maestros desempeñan un papel muy importante. Ya dentro de la organización habría que ver que la función es completamente amplia, amplia, amplia.

En el aspecto docente, había que invitar a los compañeros a actualizarse, a planear, a seguir preparándose, a asistir a los cursos, a orientarlos en su momento necesario; aunque hay que reconocer que el director no es la persona más preparada, porque posiblemente haya profesores más preparados que uno.

Por lo tanto, yo creo que una de las características es la responsabilidad, la puntualidad; porque imagínese que yo les diga a los maestros hay que estar puntuales y si yo soy el que llego tarde; creo que una de las características es la puntualidad.

También, algo que nos debe caracterizar es que se tenga respeto. Inclusive los mismos maestros deben ser así con sus alumnos: deben de darse, como se dice, su lugar.

Al preguntarle de cómo era su primer director, él responde:

Muy tranquilo, pero fíjese que era muy estricto, mucho muy estricto. Ya estaba grande. Le gustaba mucho la política; como que se daba su lugar, como que no nos daba cierta confianza. En el interactuar con los que le rodean le permite diferenciar los distintos niveles de relación entre directores y director-maestro.

- Oiga, las relaciones que usted tiene con otros directores de su zona y las relaciones que usted tiene con su personal ¿siente usted que son las mismas o diferentes?
- Como que con mis maestros como que ellos me ven con cierto respeto, y ya con los directores como que hay mas confianza.
- ¿Usted también lo demuestra ante los directores con más confianza?
- Aja, con más confianza.
- ¿y con los maestros?
- Como que hay algo así como que ellos me ven un poquito con más de respeto; pero en realidad creo que todos somos iguales.

Postura en el aspecto sindical.

Desde que el maestro adquiere (compra) su plaza, lo hace a través del profesor que fue secretario general de la sección 55; cuando adquiere horas, las solicita también a la sección 55 del SNTE. , y su clave 21 por consiguiente. Esto le permite confiar en una organización sindical que le ha ayudado en tres ocasiones.

Tuve un compañero de la normal superior que se llama Raymundo Briones, que fue secretario general (del SNTE), y ya que empezamos a sernos presentes, es decir, a ir a verlo. Aunque él era secretario general, de la sección 55 del SNTE, pero tenía ciertas relaciones. Que lo voy a ver, la verdad fue un maestro que jamás se portó mal ya cuando fue secretario general y nosotros lo respetábamos y cuando lo íbamos a ver a su despacho nos decía: pásenle, a pesar de que estaba atendiendo otras personas; pero ya que se iban le decíamos: ¿qué paso?, échanos la mano. -¡Si como no!-.

Un día que voy buscándolo al profesor Raymundo y que me dice: Si, en la primera oportunidad. ¡Estate pendiente!-. y de veras, y que me dice: ya hay ocho horas en técnicas pero hasta Terrenate. ¿Te vas o te esperas? Me voy, pues como no me voy.

Existen acciones por la organización sindical que desilusionan a los compañeros de la base causándoles enojo, protestas y poca credibilidad del respeto a los derechos de los trabajadores. Llegó un maestro que estuvo en la sección 31, que vive en la loma ahí en Tlaxcala. Yo con cuatro años en la secundaria y con siete horas y él llega con 35 horas y la verdad me molesté mucho: no pues cómo.

Entonces le dan 35 a él, ¿qué pasó?, no pues donde, y me ofrecen siete horas de sociales y pues no00, y dije no pues no.

La verdad, sinceramente no estoy de acuerdo con esto, no estoy de acuerdo con esto porque no es justo. Si yo pidiera algo que es injusto que me lo digan.

Que me habla el secretario general. -Derecho es que mira él es hijo de un miembro del sindicato, ya había tenido comisiones en la SEP, el maestro.

A pesar de eso no renuncia a dicha postura sindical y participa en eventos para después ver si era recompensado con horas o una clave 21 de director técnico. Que me acerco a la sección con el maestro Eliseo (secretario general de la sección 31 del SNTE), ahora mi vecino, y le dije: ¿qué pasó? -Espérate, te voy ayudar- Yo le pedía horas.

Le ofrecí mi primaria para más horas y me daba 21 horas en Calpulalpan, pero le dije que no. Entonces en su periodo de secretario general, aquí en Panotla se formó el PRISNTE. , entonces empecé a participar con ellos; ve cuando el 20 de septiembre era cuando se iba a vanguardia, entonces yo iba con ellos; conocí varias partes con ellos, y empecé a participar con ellos, y el maestro Eliseo me dice: oye mira ven, vamos hacer una cosa: te voy a proponer para una clave 21; porque yo le platique; yo me vine a Panotla con intención de mejorar y ahora donde me vine a quedar y no tuve incremento de horas y me dice: -Espérate tantito ¿quieres horas?, espérate tantito yo te ayudo, pero espérate tantito-. Entonces me dice: te puedo proponer con la clave 21 y además dictaminada, pero no se, tu vele. Fíjese que el maestro Eliseo, en lo que cabe se portó bien, porque me dice: te espero tal día en la sección. y sí, que me dice: maestro te vas a Cuamantzingo como director.

Al ya ser director su concepción sindical cambia de manera notable ya que ahora se apoyará primeramente en la parte oficial, no olvidando la parte sindical, para aplicar la normatividad a los docentes que así lo ameriten.

Entonces que lo pongo a disposición al maestro de la supervisión. La verdad lo puse a disposición. El maestro Honorio era el supervisor y el maestro Eliseo Molina era el secretario general de la delegación.

Por otro lado y en otra escuela con otro maestro, iba a verlo a su casa a que saliera y que sale su hijo y dijo que su papá estaba en estado inconveniente.

Yo ya sabía que se dedicaba a tomar. Y le dije: Mira, le voy a pedir un favor, yo creo que alguien de ustedes debe cubrir el lugar del maestro y yo no lo voy a reportar. Ya lo aguanté quince días. Cuando llegó le llamé la atención; volvió a fallar; entonces yo no lo voy aguantar. Aprendía a levantar un acta de abandono de empleo.

Me dieron un formato en el departamento jurídico para levantarla y la levanté. Desgraciadamente el maestro Honorio cometió el error junto con el maestro Eliseo de firmármela, porque ellos me firmaron el acta; y al maestro Eliseo le llamaron muy feo la atención porque era el secretario general de la delegación y firmó el acta.

La influencia de su padre le permite al maestro salir adelante ya que tuvo bien presente lo que siempre le dijo su progenitor “échale ganas”, “tienes que salir adelante”, y además de eso estuvo en todo momento respaldándolo en lo moral y en lo económico.

Al narrar su historia de vida no se puede decir que el maestro haya decidido estudiar la docencia por vocación; lo que si es un hecho es que el deseo de querer entrar aun internado normalista lo hacía por la situación económica precaria que tenía: “bueno, pensábamos ahí porque no iba haber gastos; nos dan alojamiento, nos dan comida, y todavía en esa época, creo que todavía les dan el famoso PRE”.

El espíritu de superación ha estado en toda su carrera ya que al incorporarse al servicio es inscrito en el Centro de Actualización del Magisterio. Al terminar continua con la Universidad Pedagógica Nacional y aunque no la termina se inscribe en la Normal Superior ya que sus deseos eran trabajar en el nivel de secundarias.

Al mencionar que “el director no es la persona más preparada, porque posiblemente haya profesores más preparados”, reconoce sus limitantes.

Sin embargo, menciona que dentro de una de las características que “deben tener” los directores es que deben de ser lo más preparados. Ha sido interesante observar e identificar las características de los diferentes directores que ha tenido el maestro; y como ello

menciona, esto ha influido para tener su propio estilo, es decir “construir su figura directiva”, su propia “identidad” y que ahora la conjuga con sus compañeros maestros y directores. Por lo tanto se dice que la identidad se encuentra en una relación dialéctica con la sociedad. Esta identidad es formada por los procesos sociales y puede ser modificada o reforzada por las mismas relaciones sociales ya que las sociedades han sido conformadas por su propia historicidad donde el hombre juega un papel determinante.

Al respecto, y finalmente, Berger y Luckmann (1991:217), afirman lo siguiente: “la identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad, los tipos de identidades son productos sociales tout court, elementos relativamente estables de la realidad social objetiva”.

3.3 BALANCE Y PERSPECTIVA.

Los resultados a los que se llega en este trabajo de investigación están relacionados con factores tanto de índole estructural como a los procesos de asimilación de la identidad profesional de los directores.

Considerando la temática abordada en este estudio que es: “La Construcción Social de la Identidad Profesional del Director de la Escuela Primaria”, en este apañado se intenta hacer una reconstrucción de estos hallazgos a partir de las constantes encontradas en cada una de las entrevistas.

Una de la técnica que han permitido escudriñar en el pensamiento de los directores para percibir sus supuestos sobre sus identidades ha sido la narración, ya que esta narrativa está incrustada en la vida social. Al respecto Gergen Kenneth (19968:232) menciona:

“..Las exposiciones narrativas están incrustadas en la acción social; hacen que los acontecimientos sean socialmente visibles 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> y así sucesivamente. Las personas viven los acontecimientos de un modo y, junto con otros, los clasifican precisamente así.

En este sentido significativo, vivimos mediante narraciones, tanto al relatar como al realizar el yo”.

Al relatar el yo, se está hablando de un auto narración ya que ésta. se concibe como “la explicación que presenta un individuo de la relación entre acontecimientos autor relevantes a través del tiempo” (Gergen Kenneth 1996:233).

Para tener una mejor apreciación y supuestos del investigador, a continuación se presenta el balance y las perspectivas de este trabajo organizadas por categorías. Origen social. El elemento “origen social” del cual se partió al iniciar cada una de las entrevistas, alude a la condición socioeconómica precaria que de alguna manera está presente como un factor que condiciona la elección de la profesión.

Encontramos por un lado que la profesión de maestro se constituye en una alternativa ocupacional que les va a permitir resolver y elevar sus condiciones de vida sobre todo material. Soy de origen completamente' humilde. Mi papá es campesino, pero campesino con surcos, pero con un empeño de que saliéramos adelante todos.

Somos cinco: tres hombres y dos mujeres. Yo no tuve preescolar pero en esos años ya había preescolar. Ingresamos a la primaria que está ubicada a un lado de la iglesia. Yo recuerdo a mi maestra de primer grado, todavía vive, se llama Guadalupe Santa Cruz y lo curioso es que después mis hijos fueron sus alumnos; también fuimos compañeros de zona.

Cuando yo cursé la primaria me acuerdo que reprobé el primer año, y mi papá también me lo recordaba y pues me costó mucho trabajo aprender a leer; aprendiendo a leer pude salir adelante.

Por otra parte, encontramos que la inserción en las instituciones formadoras, en este caso las normales rurales (internados), está relacionada con lo que éstas representan en términos de servicio asistencial, pues dichos espacios garantizan la manutención, la permanencia y conclusión de los estudios profesionales.

En ese sentido un director platica: “Entonces yo le comentaba que podía ingresar a la normal, en San Diego Xocoyucan, para maestros, y fui a presentar examen pero no me quedé y regresamos tristes; bueno, pensábamos ahí porque no iba haber gastos: nos dan alojamiento, nos dan comida, y todavía en esa época... creo que les dan el famoso PRE. Entonces él (su papá) buscaba algo que evitara sus gastos, pero no me quedé”.

Incorporación al magisterio. Dentro de la categoría “incorporación al magisterio”, no existe un rasgo característico que identifique a los cinco entrevistados: dos directores compran la plaza; uno es incorporado por influencias, otro por solicitud y uno por asignación automática luego de concluir la normal.

En este aspecto la decisión por la opción profesional está estrechamente vinculada con el contexto sociocultural donde se desenvuelve el futuro profesor, de tal modo que la profesión es un mosaico de aspiraciones profesionales fallidas que encuentran en la divisa aunque sea de maestro, la justificación de su opción profesional.

- a) Hubo una necesidad en ese entonces de adquirir una plaza, así es (comprarla), y este, y la fortuna fue de obtener la plaza. Fui adscrito al estado de Querétaro en donde estuve doce años como maestro de grupo, y ahí mismo fue donde adquirí la clave 21.
- b) Fue una satisfacción que ya estábamos en tercer año y hacíamos homenajes; entonces nadie le gustaba pasar a dirigir el himno y una vez que teníamos ya a las autoridades (en el presidium), se acerca la maestra Clementina, era nuestra asesora, y que me dice: quiero que pases a dirigir el himno. Le dije no maestra yo no se bien el compás. Pues pasé

y después el Director de Educación Primaria, que estaba allá, se retiró un poquito y me fue a saludar y me dijo: lo hizo muy bien; cuando termine (su carrera), estamos para servirle. Pues efectivamente cuando ya terminé en agosto lo fui a ver al maestro; su esposa estaba con nosotros. y ya me dijo: -No hay nada, vuelve en quince días-. y luego regresé y me dijo: -la voy a mandar a la zona donde está su papá y por allá que te coloque en San Lucas o San Francisco Mitepec-.

- c) Salí en el ochenta. En julio nos dieron las órdenes para presentamos en diferentes estados a cada compañero ya mí me tocó en el estado de Querétaro: ahí llegué más o menos en agosto.

El ser director.

Para la adquirir la clave 21 de director técnico, en este caso de cuatro directores, tres son apoyados por la organización sindical y uno por concurso de escalafón. Respecto a los tres que son favorecidos por el sindicato, se pudieron identificar acciones que son comunes como la participación comprometida en todo tipo de actividades (desde asistencia a desfiles, eventos sociales, reuniones político-sindicales) y participar dentro del sistema político sindical (formar parte de los comités delegacionales).

Por lo anterior podemos señalar que el ingreso a la profesión ya la posibilidad de incursionar en puestos estratégicos dentro del sistema educativo nacional, como en el caso de la dirección, es un proceso que va más allá de las competencias profesionales del maestro, pues se constituye en una fuerte arena de negociación donde el maestro transita por canales cuya efectividad depende del tejido de redes y relaciones sociales mas que de sus competencias como profesor.

- a) “Entonces en su periodo de secretario general, aquí en Panotla se formó el PRISNTE., entonces empecé a participar con ellos; ve cuando el 20 de septiembre era cuando se iba a vanguardia, entonces yo iba con ellos;

conocí varias partes con ellos, y empecé a participar con ellos, y el maestro Eliseo me dice: oye mira ven, vamos hacer una cosa: te voy a proponer para una clave 21”.

- b) ”Pues a lo mejor por el medio del cual nos estamos desarrollando, fue algo fácil.

Quiero decirle que a mí me ha gustado ser líder.

En Querétaro fui en tres ocasiones secretario general de mi delegación; asistí con mucho gusto a dos congresos estatales, y yo creo que esa fue la mejor recomendación de mi trabajo en ese periodo y el asistir a ese congreso. El mismo sindicato me dijo: Bañuelos: tú ya terminante tu periodo, ya fue le segundo periodo, y ahora en mayo vas a terminar, al final de cuentas los compañeros van a juzgar tu trabajo, pero yo se cual ha sido tu trabajo, yo creo que es justo que tu sindicato te de tu dictamen. y le dije: si maestro, pero no le puedo exigir que a lo mejor no tenga posibilidades.

En ese entonces era el profesor Humberto Sánchez García el secretario general de la sección 24 de Querétaro, y así fue. Cómo me acuerdo, que manda a traer el secretario de conflictos y le dice: Maestro... al maestro Alejandro por favor búsquele la forma de que se le dictamine su clave 21. Y efectivamente en Querétaro adquiero mi dictamen de clave 21 por regularización.” Influencias en la construcción de la figura del director.

De los cinco casos que se han presentado, cada uno ha mencionado, a través de narrar de manera breve su historia de vida, el proceso de su conformación de una personalidad influenciada por los diversos espacios de sociabilidad en el paso de su devenir histórico, es decir a través de experiencias que se han dado “cara” a “cara”. Como lo dicen Berger y Luckmann (1991:46) “la experiencia más importante que tengo de los otros se produce en la situación “cara a cara”, que es el prototipo de la interacción social y del que se derivan todos los demás casos”.

En este devenir dialéctico de la sociedad, cada dirigente de escuela ha aprehendido en esa realidad de la vida cotidiana a través de esquemas típicos de los otros y de las mismas instituciones estructuradas a través del proceso de los tres momentos dialécticos de la realidad social: externalización, objetivación e internalización.

- a) Yo creo que toda la experiencia se va conjugando, primero con los años de servicio, luego con los que se adquiere en las escuelas y el comentario de algunos compañeros. Yo creo que es un conjunto de una recopilación de aspectos que todos influyen en la formación; yo puedo decir que he aprendido mucho de mis directores de los que tuve, de los supervisores también y de los propios maestros.
- b) Fíjese que ahí fue donde como directora no me afinaba como debe ser una directora. Después un hermano director me traía muchos libros y me dijo: es lo que les hace falta ustedes (directores), relaciones humanas y sobre todo tú que sobrellevas a personas, y ya me invitó a meterme esto en la cabeza. Yo fui viendo un libro de relaciones humanas que él me prestó y yo vi cómo debía ser el trato a los maestros, a las personas, a los trabajadores. y luego el maestro Javier (supervisor escolar) me regaló otro libro y también lo leí; hablaba cómo resolver problemas en la escuela, cómo plantear un trabajo. Entonces como que todo eso me ha hecho, a lo mejor no muy buena directora pero: ya no como antes.

Existen rasgos identitarios que han permeado en ellos desde que se inician al servicio o quizá antes de ello; los han escuchado, observado e internalizado y que ahora como funcionarios los vuelven a externalizar en el quehacer diario dándose así un proceso dialéctico, por ejemplo: “tener más responsabilidad”; “tener autoridad”; “darse a respetar”; “tener capacidad de gestión”.

Debería de ser el más responsable de la escuela; porque de qué manera yo les exijo o les invito a mis maestros a que no faltemos cuando soy el primero en faltar.

Yo creo que cualquier maestro que llegue como director, aunque sea comisionado, y si es responsable, eso le hace sentirse orgulloso; porque si es uno irresponsable pues cual orgullo va uno a tener. Aquí creo que lo más importante es ser responsable en nuestro trabajo. Por otro lado, retomando sobre la construcción de la identidad profesional del director, es importante señalar que la identidad se entiende como un proceso, como un fenómeno que surge de la interacción entre el individuo y la sociedad en una relación dialéctica; es la respuesta a: ¿quién soy?

Asimismo, esta identidad es formada por los procesos sociales y puede ser modificada o reforzada por las mismas relaciones sociales ya que las Sociedades han sido conformadas por su propia historicidad donde el hombre juega un papel determinante.

Dentro de esta construcción de la identidad directiva, además de las formas de “pensar y de actuar, la conforman la expresividad, el porte y los gestos. Son funciones biológicas que también son determinadas por la realidad social. Al respecto Berger y Luckmann (1991:225) dicen:

“Puede decirse que la realidad social determina no solo la actividad y la conciencia, sino también, en gran medida, el funcionamiento del organismo. De esa manera, ciertas funciones biológicas intrínsecas como el orgasmo y la digestión se estructuran socialmente. La sociedad también determina la manera en que se usa el organismo en actividad; la expresividad, el porte y los gestos se estructuran socialmente”. Esto se ha podido constatar cuando un sujeto toma otro rol, en este caso deja de ser maestro de grupo y pasa a ser director, muestra otras actitudes, hábitos y hasta el uso del lenguaje.

- a) “Tengo con la comisión cuatro años desde el 99, entonces cuando me la dejó el profesor Evencio, que él está comisionado en la USET., está la maestra Berta, la maestra Gemma y estaba el maestro Julián; no se las dejaron a ellos porque siempre buscaba el supervisor la manera para que no se tenga problemas con los compañeros; porque de ahí había unos choques con las maestras y dijo ¡No! y me fue a ver pero yo no

quería porque como que no me sentía capaz. ¿qué les voy a platicar en las reuniones, qué les voy a decir, cómo voy a empezar?, ¿y si ellos me preguntan y no sé? .Debido a eso hasta me dio parálisis facial. Entonces fue a partir de septiembre, luego, luego que se fue el maestro, luego, luego me dio la parálisis de que estaba pensando tanto. No pensaba positivamente sino negativamente”.

- b) Yo me sentía muy rara porque yo estaba impuesta con mis niños: me reía, me enojaba también con los alumnos, pero como que yo me sentía inactiva en la dirección, ¿por qué?, porque a lo mejor ahora con mi experiencia pues ya hago un proyecto como directora; pues a lo mejor algunas veces no administré bien pues yo creo que más con mis maestros, porque al inicio fui muy exigente, muy exigente; no se, como que las cosas a mí me han gustado bien hechas; pero hoy he aprendido en la vida, que trabajamos con personas, tienen su capacidad, tienen sus actividades, su forma de ser, su forma de hacer las cosas muy diferentes; y yo en esa época quería diseñar al grupo, quería que todo saliera como yo lo diseñara pero nunca me salieron las cosas, entonces esa nueva función me iba enseñando a que. ..Ahora yo les pido su opinión, ¿qué quieren que hagamos? Porque a veces como que es bueno imponerles. En esa época fui a lo mejor muy exigente por ejemplo en la planeación.

Influencia sindical.

Cada docente desde que se inicia en el servicio, es bien sabido por él que pertenece a un sindicato el cual está para apoyarlo, y que en el trayecto de su trabajo, a través de los años va adquiriendo dentro de ese campo costumbres, tradiciones, prácticas y creencias; y también está conciente que para lograr algún tipo de apoyo es necesario ser un miembro activo. Haciendo uso de una analogía y retornando algunos elementos de Tony Becher, a la organización sindical se le puede considerar como una “tribu” donde existe un jefe, sus

ancianos, sus doctores brujos o guerreros (docentes). Dentro de ellos existen normas, castigos, recompensas, etc., y aún más, elementos que actúan como fuerzas integradoras poderosas. Tony Becher (1998:44) menciona al respecto:

Junto a estas características estructurales de la comunidad de cada disciplina, ejerciendo una fuerza integradora más poderosa, están sus elementos más explícitamente culturales: tradiciones, costumbres y prácticas, el conocimiento transmitido, las creencias, los principios morales y las normas de conducta, como sus formas lingüísticas y simbólicas de comunicación y los significados que comparten.

Ser admitido como miembro de un sector en particular de la profesión académica no solo un nivel suficiente de competencia en el propio oficio intelectual, sino también una medida adecuada de lealtad al propio grupo colegiado y de adhesión a sus normas.

De acuerdo con los supuestos vertidos por los directores se afirma que: lograr un ascenso por la parte sindical no se necesitan muchos requisitos mas que ser un miembro activo y cobrar favores; no así por el sistema de escalafón en el que se consideran: preparación, antigüedad y perfil profesional (ficha escalafonaria) donde cada factor tiene un puntaje el cual servirá de parámetro para participar en un concurso, por una clave de director técnico. Dos situaciones finales que hay que resaltar de los directivos: por un lado de cómo ellos mismos identifican algunos rasgos que les caracteriza y los diferencia de los maestros, mencionando primeramente el ser responsables (cumplir con la normatividad que marca la institución), estar preparado, ser respetuoso, ser líder, saber mandar. y por el otro, existe una coincidencia respecto a que las mayores satisfacciones han sido en el aspecto material (gestión tradicional) y que en algunos casos se apropian de la construcción de algunas obras: “yo construí..”, “yo hice. .” o “yo levanté..” dejando en segundo término satisfacciones académicas que no fueron mencionadas por los entrevistados.

3.4 CONCLUSIONES.

Luego de analizar los diferentes supuesto que han vertido los directores a través de su narrativa, se puede decir que cada uno de ellos, al interactuar en diversos espacios de sociabilidad como son: su entorno familiar, las escuelas que los formó como docentes, los centros de trabajo donde han laborado, la institución sindical y otros, ha construido su propia identidad profesional la cual suponemos en primera, que no es definitiva y que la podemos percibir a través de esas subjetivaciones por medio del lenguaje oral; donde además de ser docente de carrera, es una figura que dirige y que al sentirse autoridad manifiesta ser el más “responsable”, el que “manda”, el que “controla”, el que “se da a respetar”, el que “gestiona”.

Los rasgos identitarios que han vertido los directores y que permiten vislumbrar esa identidad profesional son: de manera común a estas autoridades, en primer término manifiestan que el director es el más responsable, han trabajado como maestros de grupo, conciben y hacen uso de la gestión escolar de manera tradicional (realizar obras materiales), argumentan que el director es el que debe ser el más preparado, proceden de familias humildes, su entorno social inicial ha sido precario y han logrado ascender a directores técnicos con el apoyo sindical (tres de cuatro)

Dentro de los rasgos identitarios individuales se ha encontrado que: piden opinión a docentes; se asciende también por escalafón; tienen diferente preparación académica; diferentes habilidades de manejar el lenguaje; se han incorporado al servicio de diferentes maneras; formas de actuar como: poner a disposición aun maestro, levantar actas de abandono y aplicar descuentos; se concibe al director como el que controla, el que manda; por otro lado el que debe ser el líder y no la autoridad.

Además de lo anterior, este estudio ha permitido conocer entre otras cosas, la influencia que ha tenido la familia para poder inclinarse por la carrera, destacando primeramente la situación económica seguida de las expectativas de los progenitores y el entorno familiar y social.

Asimismo se han destacado las diferentes formas de incorporarse al servicio educativo, resaltando que quienes contaban con una preparación normalista ascendieron sin mayor dificultad; aunque también la facilidad de adquirir la plaza comprándola teniendo solo estudios de secundaria.

De igual manera, para tener la clave 21 de director técnico, ha sido más fácil adquirirla por la parte sindical sin mayores requisitos, simplemente ser miembro activo de la “tribu”. También es importante mencionar que existe mayor inclinación de los directores a realizar gestiones materiales y emprender obras de infraestructura las cuales han dado satisfacciones a estos actores. Obras y actos que pasan a la conciencia del director y que aflorarán más tarde en el tiempo y en el espacio: “en la escuela X yo hice.”

Sin embargo, este estudio ha tenido la finalidad de apreciar, a través de las historias de vida, la conformación de las identidades profesionales directivas más no ubicar a cada uno de ellos en cierto tipo o grupo de directores.

Finalmente, captar los procesos que intervienen en la constitución identitaria de los directores de escuelas primarias en Tlaxcala es una tarea ardua que implicaría más tiempo del que ahora hemos invertido en el presente trabajo. Sin embargo, este intento inicial, queda abierto para posteriores reflexiones y puede ser concluido de la siguiente manera:

1. La trayectoria de este gremio, su historia y evaluación no es propia de un sindicato, ni de la institución formadora, es más bien un relato hecho de muchas voces, que incluye consecuencias planteadas, tanto como indeseadas; acciones racionales aunadas a comportamientos más intuitivos y no del todo racionales.
2. Mas allá de factores estructurales que aluden a eventos objetivos, en la constitución de esta profesión, lo que encontramos en su desarrollo son situaciones accidentadas, encuentros y desencuentros que en su mayoría son motivados por intenciones y pasiones que definen los cursos de acción

tomados por el sujeto en situación.

3. Llegamos a la conclusión de que no existe un patrón específico en cuanto a forma en la que se dan los procesos de constitución y apropiación identitaria del ser maestro. Las fronteras entre los determinantes estructurales y subjetivas es casi imprescindible y más bien lo que encontramos es una suerte de arreglos inéditos e irrepetibles cuya configuración final depende de las posesiones, posiciones y estrategias de los actores sociales.
4. La construcción de las identidades profesionales de los directores han sido a través de interactuar en diferentes espacios y momentos sociales como las escuelas, la familia, la organización sindical y los docentes entre otros; y que bajo el proceso de los tres momentos dialécticos han conformado su figura profesional. Estas figuras son concebidas como “autoridades tradicionales”, donde permea el valor de la responsabilidad y el respeto por encima del liderazgo académico, el don de mando en lugar de la concertación y convencimiento, el control por la disertación y democracia.
5. La identidad de la figura directiva en un fenómeno que se construye en colectivo, que norma y regula las actuaciones individuales ya su vez las actuaciones individuales significan y resignifican lo colectivo.
6. Existe una amplia relación entre el origen familiar humilde y la elección de la carrera.
7. El presente estudio ha permitido, a través de las narraciones orales, conocer cómo se va conformando esa experiencia a través de acciones institucionalizadas las cuales se van transmitiendo de generación en generación; y que giran en torno de formas de actuar, de organizar, de gestionar y no en el sentido de orientar, motivar y asesorar pedagógicamente a los docentes en su tarea cotidiana.

8. Los roles que asumen los directores en los distintos espacios de interacción están condicionados por factores contingentes y de oportunidades. De tal forma que las distintas funciones de la profesión pueden ser desempeñados por cualquier sujeto, en cuanto cuente con las habilidades y capitales correspondientes.

9. Este trabajo no va enfocado a destacar qué es y cómo se da la gestión escolar, ya que existen varios estudios al respecto; más bien permite ver cómo los directores han ido incorporando esa gestión realizada por los otros y cómo se va conformando y/o modificando su identidad profesional con la interacción social dentro de la realidad de la vida cotidiana.

10. Queda abierto este trabajo para que otras indagaciones ahonden al respecto. A la vez, está pendiente en este mismo y que a la postre otros lo retornen para profundizar mas aún sobre: la actualización en los directivos; administrar o conducir un centro educativo; influencia del directivo en los movimientos magisteriales.

BIBLIOGRAFIA

- Becher, Tony. Tribus y territorios académicos. Editorial Gedesa, S. A. España. 1989 (2001).
- Berger L. Peter y Thomas Luckmann. La construcción social de la realidad. Amorrortu editores. Buenos Aires, Argentina. 1986 (1991).
- Gergen, Kenneth. Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social. Paidós. España. 1994. (19968.).
- Gyarmati, Gabriel K. Notas para una teoría política de las profesiones en la globalización, las profesiones y el aula. UPN, 291. México. 1978, (1998).
- Potter, Jonathan. La representación de la realidad. Discurso) retórica y construcción social. Piados. Barcelona, España. 1998.
- Pujadas Muñoz, Juan José. El método biográfico. El uso de las historias de vida en las ciencias sociales. España. 1992.
- Secretaría de Educación Pública. Manual del director del plantel de educación primaria. México, O. F., febrero 1986.
- Secretaría de Educación Pública. Manual técnico pedagógico del director del plantel de educación primaria. México, O. F., octubre, 1986.
- Rodríguez Gómez, Gregorio et. al. Metodología de la investigación cualitativa. Editorial aljibe. España. 1996.