

✓  
**Vocación y reclutamiento profesional:  
una relación contradictoria en la figura  
del maestro de educación básica.**



**TESIS**

Que para obtener el grado de maestro en Educación, Campo:  
Formación Docente en el Ámbito Regional;

Presenta:

**Juventino Cruz Blancas**

**Director: Mtro. Rogelio Mendoza Molina**

Apetatitlán, Tlax. Octubre 2001

Unidad 291 Tlaxcala  
Maestría en Educación  
Campo Formación Docente en el Ámbito Regional  
Comisión Posgrado  
Comisión de Titulación



Apetatitlán, Tlaxcala, a 30 de octubre de 2001

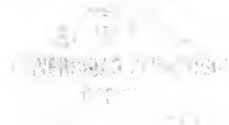
## DICTAMEN DE ACEPTACIÓN DE TESIS

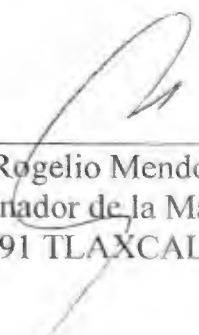
C. **Juventino Cruz Blancas**  
PRESENTE:

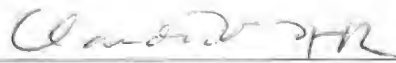
Por este medio se les comunica que el trabajo de tesis "**Vocación y reclutamiento profesional: una relación contradictoria en la figura del maestro de educación básica**" presentado como egresado de la Maestría en Educación y asesorado por el C. Prof. **Rogelio Mendoza Molina**, ha sido dictaminado favorablemente, en virtud de cubrir los requisitos académicos y reglamentación al respecto.

ATENTAMENTE


“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”



  
Mtro. Rogelio Mendoza Molina  
Coordinador de la Maestría en Educación  
UPN 291 TLAXCALA

  
Mtra. Claudia V. Martínez R.  
Secretario de la Comisión de  
Posgrado, UPN 291 TLAXCALA

Vo.Bo

  
Prof. Víctor Reyes C.  
Director interino de la Unidad 291

## INDICE

Introducción.....	1
CAPITULO I	
Una estrategia teórica de aproximación a lo educativo.....	7
1. La escuela para la reproducción social.....	9
2.La tradición de la construcción social de la realidad.....	15
2.1 La realidad de la vida cotidiana.....	16
2.2 La interacción social en la vida cotidiana.....	17
2.3 La objetivación.....	18
2.4 La conformación de lo social.....	20
2.5 Orden social.....	21
2.6 Institucionalización.....	22
2.7 La objetividad.....	22
2.8 Sedimentación.....	24
2.9 Roles.....	25
2.10 Alcances de la institucionalización.....	27
2.11 Legitimación.....	28
3.El análisis literario.....	31
3.1 Dos modalidades de pensamiento.....	34
3.2 Castillos posibles.....	41
4.El construccionismo social.....	42
4.1 La crítica ideológica.....	52
4.2 La crítica literario-retórica.....	53
4.3 la crítica social.....	55
4.4 Las ciencias humanas en la perspectiva construccionista.....	58
4.5 Los mecanismos desestabilizadores.....	59
4.6 La transformación cultural.....	61
5.Una forma de analizar el discurso.....	62
CAPITULO II	
El sistema educativo mexicano en el contexto histórico.....	71
1.El sustento filosófico del SEM.....	72
2.¿Para qué educar?.....	72
3.El nivel universitario.....	80
4.Maestros básicos universitarios.....	81
5.La UPN. Su origen y sus funciones.....	81
6.Buen salario con mejor preparación. La meta inalcanzable.....	84
7.¿Actualizarse para qué?.....	86
8.El maestro de educación primaria.....	86
CAPITULO III	
Meodología.....	92
1.La investigación cualitativa.....	92
1.1 La sistematización.....	94
1.2 Pluralismo.....	95
1.3 La doble crisis.....	95
1.4 El momento actual.....	96

1.5 Naturaleza de la investigación cualitativa.....	96
1.6 Los distintos enfoques en la investigación cualitativa.....	97
1.7 Métodos cualitativos.....	98
2.Construir una descripción como si fuera un hecho.....	104
2.1 El análisis conversacional.....	106
2.2 La actitud asimétrica.....	106
2.3 La doble orientación de los relatos.....	107
2.4 Las conveniencias.....	107
2.5 La orientación epistemológica de las descripciones.....	108
2.6 Gestión de intereses y acreditación de categorías.....	109
2.7 Posicionamiento.....	109
2.8 Construcción de exterioridades.....	110
2.9 Control de la agencia.....	112
<b>CAPITULO IV</b>	
Análisis de las descripciones.....	113
1.Origen y reclutamiento.....	114
2.Análisis de las estrategias narrativas.....	124
2.1 .Detalles del reclutamiento.....	124
a) “Pos onque sea de maestro”.....	124
b) Realización de estudios previos a la carrera docente.....	125
c) Los factores internos y externos en la toma de decisión.....	126
d) Las opciones y la decisión.....	126
e) El principal factor de decisión.....	127
f) Los primeros estudios.....	127
g) El cambio de perspectiva profesional.....	127
2.2 Hacerse docente. La conversión.....	130
a) Los motivos para hacerse docente.....	130
b) Otra aspiración distinta a la docencia.....	132
c) Convertirse en docente.....	132
d) La resignación.....	133
2.3 La formación docente básica frente a la realidad laboral.....	134
2.4 Vocación u oportunidad. La vocación construida.....	136
a) La vocación construida.....	137
b) La vocación en duda.....	138
2.5 El valor otorgado a la profesión.....	139
2.6 La actualización y sus motivos.....	140
a) Opinión sobre la actualización.....	141
b) La actualización obligatoria.....	141
c) Más allá de los estudios básicos.....	142
Conclusiones.....	145
Bibliografía.....	147
Anexo.....	149

## Introducción

Como objeto de estudio, el hecho educativo evidentemente es muy vasto. Nos ofrece una gran diversidad de asuntos que pueden llamar nuestra atención. Así el investigador tiene la posibilidad de abordar algún tópico ya sea referente a lo curricular, a lo administrativo, a lo sindical, a la identidad de los docentes, etc. Sin duda, cualquier tema que se investigue representa una buena oportunidad para tener un conocimiento más amplio acerca de lo que sucede en educación.

En cuanto al presente trabajo, el interés se ha centrado en conocer con la mayor profundidad posible los asuntos de la vocación y el reclutamiento, como parte de la identidad del docente de educación básica de la región.

Así, el presente documento está organizado en cuatro apartados. El primero se refiere a la cuestión teórica y se presenta en dos líneas principales; por un lado se hace una desmitificación del papel de la escuela, misma que nos conduce a dejar de verla como una estructura neutral, cuyo propósito central sería proporcionar conocimientos a los individuos y que en cambio nos permite entenderla como una arena conflictiva donde además de lo meramente académico, también se da una constante lucha entre los diferentes grupos involucrados en ella, en la que unos trabajan para perpetuar los esquemas ideológicos de dominación y otros los asumen. Pero también en un momento dado se resisten a esas prácticas dominantes. Esta parte del análisis está basada en los postulados de los pensadores P. Bourdieu y J. Passeron, Ch. Baudelot y R. Establet y L. Althusser, contenidas en la obra de Jesús Palacios (1981), quienes entre otras cosas consideran a la escuela como un instrumento que utilizan los grupos sociales dominantes para reproducir la ideología que conviene a sus intereses.

La otra parte del análisis teórico se compone de tres elementos: el primero se refiere a la manera en que los individuos estructuran su realidad social, cuyo fundamento está basado en las propuestas de Berger y Luckman (1968), quienes al respecto afirman que la realidad social es algo que van construyendo los individuos mediante acciones comunes llamadas tipificaciones, mismas que a través del tiempo se van institucionalizando. En estos procesos el lenguaje juega un papel fundamental, ya que mediante él podemos objetivar nuestras experiencias y así dar lugar a toda una gama de productos sociales como las

cuestiones económicas, las políticas, las educativas, etc. Las cuales a su vez influyen en los sujetos y de esa manera se va dando un proceso dialéctico entre el hombre y su entorno social.

Entonces el análisis de las prácticas lingüísticas adquiere una importancia singular para conocer la forma en que los sujetos conciben el mundo. Para ello, el lenguaje debe considerarse no como una práctica individual, sino como una actividad que se da en el seno de las relaciones sociales, tal como lo propone Gergen (1996). En ese sentido se hacen necesarios los estudios retóricos para que mediante el análisis crítico del discurso podamos conocer la forma en que los sujetos construyen su realidad social. Para ello es indispensable reflexionar acerca de las producciones literarias de ellos. Pero desde luego, ese análisis de los textos tiene que realizarse no de manera superficial, sino tiene que orientarse a conocer elementos específicos como las intenciones implícitas del sujeto, sus motivaciones, su situación ideológica, etc. Este viene a ser entonces el segundo elemento de esa línea del análisis teórico, orientada hacia el lenguaje.

El tercer elemento nos permite reafirmar la importancia del análisis literario, ya que como afirma Bruner (1994) “los textos constituyen mundos”. Es decir, mediante el discurso, el sujeto nos revela toda una serie de cuestiones que se refieren a la manera en que entiende su realidad. Pero para conocer todo ello es importante considerar al texto no en términos de verdad o falsedad, sino en la medida de su verosimilitud. Es decir, que convenza, que sea creíble.

Una mirada inicial podría encontrar un excesivo énfasis en la teoría. El acento es deliberado. Partiendo de la convicción de que este trabajo es también un ejercicio de fortalecimiento profesional, uno de sus objetivos es el profundizar, en la revisión y dominio de este campo teórico.

En el segundo apartado, con el enfoque descrito en la primera parte, se hace un análisis también bibliográfico de la manera en que se ha ido conformando la identidad de los maestros. Para lo cual nos remitimos a lo que es el sistema educativo mexicano, tomando en cuenta la caracterización que han ido adquiriendo los docentes en los aspectos de su preparación profesional, la actualización, el salario, etc. En esta parte se destaca la gran complejidad del sistema educativo, así como la existencia en él, de una serie de intereses tanto políticos como económicos, gremiales, etc., de parte de distintos grupos que

ejercen algún tipo de poder. Otro rasgo que sobresale es la existencia de dos aspectos que caracterizan a los docentes a lo largo de la historia: bajos salarios y un modesto status social y profesional.

Para esta parte del análisis han sido muy útiles las aportaciones de autores como Carlos Ornelas (1995) y Alberto Arnaut (1996).

El tercer apartado se refiere a la perspectiva metodológica mediante la que se efectuó el trabajo de campo. Mismo que se realizó con un enfoque predominantemente cualitativo. Por lo que en primer término se presenta una breve reconstrucción histórica de los métodos cualitativos de investigación social, en la que destaca el hecho de que surgieron como una práctica de indagación para conocer de cerca y revelar la forma de vida de distintos grupos sociales desfavorecidos, como una forma de denuncia social para llamar la atención de toda la sociedad. Enseguida se mencionan los distintos enfoques de la investigación cualitativa, que son la etología humana, la psicología ecológica, la etnografía holística, la antropología cognitiva, la etnografía de la comunicación y el interaccionismo simbólico. Sin embargo es importante aclarar que esta no es la única clasificación que se ha hecho al respecto, ya que existen otras que intentan delimitar las diversas corrientes existentes. Enseguida se hace referencia a los diferentes métodos cualitativos, que son: la fenomenología de Husserl, mediante la cual se busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, es la investigación sistemática de la subjetividad; la etnografía, que consiste en aprender el modo de vida de una unidad social concreta; la teoría fundamentada de Glaser y Strauss que tiene sus raíces en el interaccionismo simbólico en donde el investigador busca determinar qué significado tienen los gestos y palabras para los grupos sociales y cómo interactúan unos con otros. También lo que se pretende es descubrir teorías, conceptos y proposiciones partiendo directamente de los datos y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes; la etnometodología de Garfinkel que se interesa en el estudio de los métodos o estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas; la investigación- acción de Lewin, la cual se realiza mediante el papel activo que asumen los sujetos que participan en la investigación. Esta forma de indagar es llevada a cabo por parte de los prácticos sobre sus propias prácticas; por último, tenemos el método biográfico mediante el que se pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la

que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que ella hace de su propia existencia. Lo que se materializa en una historia de vida, es decir, en un relato biográfico.

Esta parte está fundamentada en el trabajo de Rodríguez y otros, titulado "*Metodología de la investigación cualitativa*", 1996.

Así mismo, son importantes las aportaciones de J.Potter (1998), quien nos propone que las descripciones se construyen como si fueran hechos. Es decir, a través de los relatos de las personas podemos conocer la manera en que perciben el mundo. Esto se puede mediante el análisis conversacional en el cual se considera al lenguaje como "el habla en interacción" y no como una práctica individual.

Por otra parte también se consideran por su importancia para este trabajo las aportaciones de Dennis K. Mumby y Robin P. Clair (1997), en cuanto al análisis conversacional crítico, estrategia que puede aplicarse en el estudio de las prácticas discursivas. Así, estos autores consideran en primer término que las organizaciones sociales se producen, se reproducen y se transforman mediante las acciones de comunicación habituales y que la perspectiva crítica del discurso organizacional se concreta en el problema del poder y el control dentro de las organizaciones, "los estudios críticos del discurso consideran a las organizaciones no como colectividades sociales en las que se produce un significado compartido, sino como sitios de lucha en los que distintos grupos compiten por moldear la realidad social de la organización de modo que sirva a sus propios intereses".(Mumby y Clair, 1997).

Entonces además de ocuparse de la relación entre el discurso y el poder, la perspectiva crítica también se interesa en las desigualdades que se producen, se reproducen y se mantienen como resultado de esa relación.

Para finalizar este apartado, se hace alusión a la entrevista en profundidad, como una de las estrategias más eficientes para recabar información en este tipo de investigaciones. En este sentido, se considera a la entrevista no como un conjunto de cuestionamientos ya estructurado y definido, sino como un guión temático previo que está relacionado con los objetivos de la investigación, pero tal guión no está estructurado secuencialmente, ni se aplica de manera rígida, más bien, se maneja de manera flexible, de acuerdo al desarrollo del evento y en base a la información que vaya proporcionando el sujeto.



El cuarto apartado se refiere a los resultados obtenidos mediante el manejo y la interpretación de los datos recabados en las entrevistas realizadas a ocho docentes del nivel básico ( uno de preescolar, cuatro de primaria y tres de secundaria). Dicha información se presenta en dos partes esenciales. La primera se refiere a las cuestiones propiamente descriptivas de los relatos de los docentes referente a tópicos como su origen social y la forma en que se reclutaron en esa profesión. Destaca el hecho de que en su totalidad surgen de familias económicamente desfavorecidas, además de que se hicieron docentes a pesar de tener originalmente una aspiración profesional distinta.

En seguida se hace nuevamente alusión a los relatos de los docentes, pero ahora con un propósito más analítico, el cual se ha organizado en seis rubros: **Los detalles del reclutamiento.** Respecto a esto se encontró que ese proceso se dio en los sujetos de una forma circunstancial y no como producto de una aspiración real; **Hacerse docente.** En esta parte los sujetos narran la manera en que se resignaron a su profesión, después de que su aspiración era otra; **La formación profesional básica frente a la realidad laboral.** Aquí coinciden los entrevistados en que la formación básica adquirida estuvo muy poco relacionada con lo que encontraron en el terreno laboral ya como docentes en servicio; **Vocación u oportunidad.** En este rubro la mayoría de los sujetos nos narran la forma en que descubrieron su vocación como docentes, aún cuando esa no era su aspiración inicial. En contraparte, uno de ellos pone en duda el asunto vocacional, argumentando que hay otras circunstancias que influyen para involucrarse en una profesión; **El valor otorgado a la profesión.** Este rasgo está muy relacionado con el anterior, ya que los entrevistados aseguran estar satisfechos con su trabajo profesional y **La actualización y sus motivos.** En este tópico se encontró que aún cuando todos los sujetos consideran como importante la actualización profesional, en realidad sólo algunos de ellos lo ponen en práctica. Unos se actualizan en programas institucionales y otros lo hacen de manera personal y por su propia cuenta. Finalmente , acerca de los motivos para actualizarse, tenemos que son muy diversos: lo económico, el mejoramiento de la práctica docente, el status, la socialización, etc.

Por último se presentan algunas ideas a manera de conclusiones, destacando en primer lugar el hecho de que se encontró que en los seis casos en que los docentes aportaron información amplia en sus relatos, manifestaron haber tenido originalmente una

aspiración profesional distinta a la carrera que ejercen. El segundo aspecto tiene estrecha relación con lo anterior, ya que nuestros informantes afirmaron haberse resignado sin gran dificultad a practicar esa profesión. Por lo que a esa parte de las historias de vida se le ha denominado como “convertirse en docente”. Finalmente, otra situación de interés se refiere al asunto de la vocación, en el que algunos de los docentes entrevistados afirmaron que en un momento dado descubrieron que tenían vocación para esa carrera. Por lo que a esa parte se le ha denominado “la vocación construida”.

Estos son entonces los principales elementos respecto a la vocación y el reclutamiento, encontrados en los docentes entrevistados. Lo que representa una referencia importante acerca de su identidad como educadores.

## Capítulo I

### Una estrategia teórica de aproximación a lo educativo

La escuela es concebida de distintas formas, según el punto de vista desde el que se vea. Para algunos es una institución encargada de proporcionar conocimientos al individuo y de ayudarlo a desarrollar sus habilidades, es decir, su función es puramente académica. En cambio para otros el papel de la institución escolar va más allá de lo académico, argumentando que también aborda aspectos políticos e ideológicos, ya sea de manera explícita o implícita. Los defensores de una y otra postura han desarrollado diversas investigaciones que privilegia alguno de estos aspectos.

Fundamentalmente en Francia, en la década de los setentas, se produjo un importante movimiento posicionado en la segunda tendencia. Este giro hacia los estudios críticos del papel de la educación formal en las sociedades industriales tuvo en la obra de Bourdieu y Passeron y en los trabajos de Baudelot y Establet sus más significativos representantes.

Originalmente podemos identificar una suerte de filiación intelectual de estos autores, en los trabajos de Louis Althusser quien introdujo en la arena de la discusión social la noción de los aparatos ideológicos del Estado. Con este dispositivo conceptual, Althusser trataba de dar cuenta de la naturaleza especial de aparatos o instituciones sociales cuya finalidad, según sus palabras, consistía en la de garantizar la producción y reproducción de una suerte de condiciones ideológicas de existencia del orden social. La obra de Louis Althusser, se convirtió en un elemento esencialmente importante en el marco de la Sociología de la educación y para quienes con un enfoque marxista conciben a la escuela como un instrumento que utilizan las clases dominantes para reproducir la ideología que a ellas conviene.

Una excelente introducción a esta vertiente de pensamiento lo constituye el trabajo de Jesús Palacios(1981), quien ha publicado un digesto de las principales aportaciones teóricas en materia educativa y en el caso de las teorías de la reproducción representó durante mucho tiempo una de las más útiles herramientas de acercamiento al campo.

Un problema fundamental de la posible utilización del material teórico antes indicado lo representa la necesidad de su traducción a universos más cercanos, como los son la realidad educativa nacional y su sistema.

Es justamente en este sentido que se retoman los principales elementos del trabajo de Carlos Ornelas (1995) titulado *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*, que es un importante análisis acerca de la forma en que éste funciona, definiendo con bastante claridad el papel que juega la escuela en la sociedad, pero fundamentalmente el autor imprime a su investigación/reconstrucción los elementos que estas tradiciones críticas habían señalado desde la década de los setentas. Satanizado por algunos, por su cercanía con la administración del gobierno de Carlos Salinas de Gortari, el trabajo de Ornelas ha recibido, en ocasiones muy superficialmente, denostaciones que olvidan la originalidad, o en todo caso, utilidad, de su estrategia de observación. Más que un compromiso con las consecuencias de su análisis, en este trabajo rescatamos las posibilidades explicativas del modelo analítico por él utilizado. Una lectura del modo en que los maestros perciben la propia profesión y sus posibilidades de funcionamiento quedaría coja si hiciésemos omisión de los modos en que estos procesos se han venido conformando en la historia de la educación en México. Para este particular recurrimos al trabajo de Arnaut (1996) que se ha ganado con justeza el título del Historiador o biógrafo del magisterio mexicano.

Un problema adicional, lo constituye la necesidad de proveer la investigación de material teórico que oriente la observación del fenómeno en cuestión, los modos de la percepción.

Un importante movimiento en este sentido lo encontramos en las tradiciones identificadas bajo el rubro de la construcción social. Siguiendo esta propuesta, la revisión teórica realiza un itinerario que arranca con la revisión de los fundamentos esenciales de esta tradición y recorre, reconstruyendo, el camino que desemboca en lo que se ha dado en llamar como el giro lingüístico en investigación social. En este sentido se recorre la obra seminal de Peter Berger y Thomas Luckmann (1968) y los posteriores desarrollos del construccionismo radical (Gergen, 1996) y la apuesta hacia el lenguaje (Bruner, 1994; Potter, 1998). Un apartado especial de esta revisión lo constituye el estudio del Análisis Crítico del Discurso, especialmente en la vertiente que pone el acento en su captación como estructura narrativa (Mumby, 1997).

## 1. La escuela para la reproducción social

Tal como lo advierte J. Palacios (1981), para entender esta postura teórica es importante partir del trabajo de Louis Althusser, por considerarlo el de carácter más general. Este autor parte de la idea de que, para que la sociedad pueda producir, lo que le permitirá mantenerse como tal, tiene que reproducir las condiciones de la producción. Esta producción se refiere esencialmente a tres elementos; los medios de producción, las fuerzas productivas y las relaciones de la producción. La primera tiene que ver con la materia prima, la maquinaria, la infraestructura, etc., es decir, los elementos materiales de la producción. En cuanto a las fuerzas de producción, Palacios afirma que a diferencia de las sociedades pre-capitalistas en las que “ésta reproducción se aseguraba a través del aprendizaje realizado en el mismo proceso de producción” (Palacios, 1981 p.432), es decir, de manera directa en el campo de trabajo, en el capitalismo ésta función ha sido delegada a una serie de instituciones que deben asegurar la reproducción de las fuerzas de trabajo, destacando entre ellas, la escuela, como una de las más importantes. De ésta manera el papel de esas instituciones es doble, pues además de enseñar las habilidades necesarias para la producción, su influencia se extiende a la inculcación ideológica, de acuerdo al rol que los miembros de los distintos estratos sociales han de cumplir en la sociedad. Afirma J. Palacios: “La reproducción de la fuerza de trabajo tiene así, una doble vertiente, de enseñanza de habilidades y de sometimiento ideológico.” (Ibid., p.433)

Pero a su vez, la posibilidad de esto último requiere garantizar las condiciones de la reproducción ideológica y que son la base de las relaciones de producción. Es decir, las relaciones que existen entre dominados y dominadores, entre trabajadores y explotadores, se logran a través de las ideas que la clase en el poder ha establecido como válidas.

Otro elemento en esta perspectiva se refiere al papel del Estado. De acuerdo con Althusser, para los marxistas el poder de dominación política y económica de las clases poseedoras sobre las desposeídas, es la esencia y la razón de ser del Estado. En palabras del autor “La función del Estado es la de asegurar la perpetuación de las relaciones capitalistas de explotación, la perpetuación del sistema social.” (Idem.)

Pero, para entender cómo se lleva a cabo este proceso, tiene que distinguirse entre el poder y el aparato de Estado. De acuerdo con Althusser, el aparato de Estado ( que es el Estado mismo) está constituido por todas las fuerzas e instituciones encargadas de imponer su dominio, incluidas las fuerzas represivas que actúan cuando esas instituciones no logran ejercer un control absoluto.

Por su parte, el poder de Estado es la capacidad que tiene éste para servirse del aparato de Estado de acuerdo a sus determinados objetivos.

Pero además, dentro del aparato de Estado, que entre sus principales componentes está el gobierno, la administración, la policía, los tribunales y las cárceles, debe distinguirse entre sus aparatos ideológicos y su aparato represivo, según Palacios, los aparatos ideológicos de Estado (AIE) son definidos por Althusser como “cierto número de realidades que se presentan de modo inmediato al observador en forma de instituciones diferenciadas y especializadas; los aparatos religiosos, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, informativo y cultural...”( Ibid. p.434)

Para asegurar la actuación y éxito de los AIE, el Estado cuenta con el Aparato represivo que por medio de la violencia cumple con esa función.

Entonces, el Estado ejerce el poder a través de los aparatos represivos e ideológicos para asegurar la reproducción de las relaciones de producción.

Y como parte de estas relaciones, lo que buscan siempre las clases dominantes es perpetuar su dominio sobre las clases débiles y afianzar las condiciones de explotación. Lo que también debe entenderse como una lucha de clases.

Como ya se indicó, la escuela es uno de los principales aparatos ideológicos de Estado, ya que tiene la posibilidad de reunir a todos los niños de todas las clases sociales y ya desde esa pronta edad les inculca durante muchos años, “ precisamente durante los años en que el niño es extremadamente vulnerable”, ( Ibid. p.435) diversas habilidades inmersas en la ideología dominante, como la lengua, el cálculo, la historia, la ciencia, la literatura, etc., además, de la ideología dominante en estado puro como la moral, lo cívico, la filosofía, etc.

De esta forma la escuela se convierte en un instrumento de lucha en manos de la burguesía, para imponer su dictadura sobre la clase trabajadora.

Pero, ¿cómo es que ésta reproducción puede realizarse con tanta efectividad?. Para ello, su carácter fundamental debe permanecer oculto, por lo que la ideología presenta a la escuela como una institución neutra, laica, carente de orientación ideológica, en la que sólo se transmiten conocimientos científicos, normas y valores válidos para todos. De esa manera, pareciera que la institución escolar únicamente tiene que ver con lo académico, pero realmente lo que sucede es que la escuela impone un conjunto de ideas que son consideradas como legítimas o válidas, lo que Bourdieu y Passeron (1970) han denominado como *violencia simbólica*.

Más precisamente, esta se refiere a la imposición por parte de la acción pedagógica de una serie de significaciones presentadas como legítimas; el ocultamiento de lo que realmente significa y su legitimación aumenta el poder de quien lo produce y le permite seguir ejerciendo su violencia.

Entonces el secreto de la efectividad consiste en dos elementos: por una parte la imposición de las significaciones y por la otra el ocultamiento de esa imposición arbitraria, lo que las hace ver como legítimas y válidas.

Es en base a ello, que la acción pedagógica es considerada como una *violencia simbólica*, ya que impone una arbitrariedad cultural mediante un poder arbitrario. En palabras de Bourdieu y Passeron: “Toda acción pedagógica es objetivamente una *violencia simbólica* en tanto que imposición por un poder arbitrario, de una arbitrariedad.”( Ibid. p.438)

A su vez, ese poder es arbitrario porque las clases dominantes lo ejercen no porque sea naturalmente suyo, sino que lo ostentan en función de su posición arbitraria sobre las demás clases.

En base a ello, dicha acción mediante el trabajo pedagógico distribuye un conjunto de contenidos y significaciones, no seleccionados de acuerdo a una ley universal, sino cuidando de que respondan a los intereses de los grupos en el poder. Lo que dichos autores denominan como Arbitrariedad Cultural.

Pero, la acción pedagógica no puede darse por sí sola, más bien, requiere de unos agentes que la realicen, es decir, “Toda acción pedagógica necesita para ejercerse, de una autoridad pedagógica que la imponga.”( Ibid. p.440), y quienes ostentan esa autoridad son

por una parte los agentes involucrados en la acción pedagógica: docentes, directivos, administradores, y por la otra las instituciones escolares mismas.

El papel de la autoridad pedagógica tiene primordialmente dos vertientes: una se refiere a que debe reforzar el poder arbitrario que la fundamenta y que ella oculta, la otra, es que refuerza la arbitrariedad cultural impuesta para que ésta sea reconocida como legítima.

Por otra parte, la supuesta neutralidad de la acción y la autoridad pedagógicas, hacen a los transmisores del capital cultural, dignos de transmitir lo que transmiten y los autoriza a imponer los contenidos y significaciones a quienes se los transmiten. Pero, el poder de la autoridad pedagógica no lo tiene por sí misma, sino que ese poder le ha sido delegado por parte de las clases dominantes.

De esa forma, la institución escolar adquiere una autonomía relativa, misma que le sirve para ocultar la verdadera función que cumple. Así es como los agentes educativos se convierten en instrumento del grupo en el poder para reproducir no sólo los esquemas culturales, sino también los de tipo social.

Pero, detrás de esa relativa autonomía de la escuela y de los agentes escolares, siempre está presente su dependencia con respecto a la ideología que autoriza esa autonomía. Así, “El concepto de autonomía relativa se convierte ... en una de las claves del sistema escolar capitalista.” (p.443). Lo que le permite con tanto éxito y de manera oculta cumplir con su función reproductora, aparentando una actividad neutral y digna de ser ejercida.

Además, los mismos alumnos y maestros creen en esa supuesta neutralidad, contribuyendo a la efectividad de la acción pedagógica. Tal como aseguran Bourdieu y Passeron:

Nada refuerza tanto la autoridad institucional y la arbitrariedad cultural como la ilusión de los maestros y alumnos convencidos de la independencia de su discurso pedagógico y su actividad de aprendizaje, respectivamente.( Ibid. p.449)



Así, todos estos elementos que se han analizado se articulan en el Sistema de Enseñanza, ya que es la "...entidad institucional que impone a través de la autoridad pedagógica, una acción pedagógica por medio del trabajo pedagógico." (Ibid. p.447)

El Sistema de Enseñanza utiliza diferentes estrategias para lograr las condiciones de inculcación. Una de ellas es la rutinización de su trabajo.

Esto quiere decir que le da un tratamiento codificado y homogeneizado a la información y a la formación cultural a través de un mensaje escolar sistematizado.

Otra estrategia, que incluso me parece muy relevante, es el monopolio de la producción de los agentes encargados de la transmisión del mensaje escolar. Estos agentes son reclutados y formados para asegurar la inculcación de ese mensaje y lo que tras él se oculta. Es decir, los docentes que contribuyen a esa reproducción cultural deben ser formados en las instituciones controladas por el mismo sistema de enseñanza, para que las prácticas pedagógicas sean congruentes con los intereses de la clase dominante. Así es como puede lograrse lo que Bourdieu y Passeron denominan "la autorreproducción perfecta".

Por su parte, Baudelot y Establet complementan ésta forma de ver a la escuela haciendo énfasis en las características que ésta presenta. Una de ellas consiste en que la ideología escolar presenta a la escuela como una instancia única, igual para todos, que no establece distinciones entre los individuos. Según esto, el objetivo de la escuela es único; formar y educar a todos por igual.

Pero en realidad vemos que esto no es así, ya que en la escuela encontramos una minoría de individuos que van escalando niveles sin mucha dificultad y una gran mayoría que sólo alcanza con mucho esfuerzo los niveles más bajos o básicos de la educación. Y esto es determinado no precisamente por las capacidades individuales, sino más bien por la condición económica y social del sujeto. En este sentido, la escuela no es igual para todos, sino que acentúa y contribuye a reproducir las desigualdades ya existentes.

Otra característica de la escuela es que presenta una aparente unificación:

Según la pretensión de la ideología escolar, la escuela unifica a todos los que la frecuentan en el seno de una cultura común que anula las

diferencias ligadas al origen familiar o profesional diverso.( Ibid. p.451)

Nuevamente queda claro, que esa pretendida unificación no se cumple, ya que en realidad lo que hace la escuela es diversificar y diferenciar su acción, de acuerdo a las condiciones socioeconómicas de los individuos, acentuando, como ya se apuntó, las diferencias de clase.

Así, la acción pedagógica propicia que las minorías privilegiadas se ubiquen en las actividades de mando y liderazgo, mientras las mayorías desfavorecidas encuentran su lugar en el trabajo manual y subalterno.

De esta forma como afirman Baudelot y Establet: “la igualdad de oportunidades tan pregonada por la escuela capitalista no es sino una careta que oculta el rechazo de la mayoría y la perpetuación de la dominación de la minoría.” ( Ibid. p.456). Situación que se ve con claridad en el discurso de políticos y gobernantes cuando se anuncia una “educación para todos”.

Los trabajos posteriores de Pierre Bourdieu matizaron, complejizando, las certezas primarias acerca del carácter reproductor de la institución escolar. Fundamentalmente la idea de que antes de constituir la escuela un espacio de determinación inexorable, o mecánica, de la conducta de los sujetos, en trabajos como *El sentido práctico*, Bourdieu introduce la idea, mucho más laxa, o por lo menos con mayores capacidades de flexibilidad explicativa, de pensar la sociedad y sus instituciones como una *arena*. En esta los actores involucrados desarrollan distintas estrategias cuyas posibilidades de eficacia dependen de los instrumentos que posean y de su ubicación al momento de ocurrencia de los eventos. Esto último es descrito por el autor acudiendo a una metáfora física, imaginando que en esta *arena* se producen *campos de fuerzas*, que no poseen una definición unívoca y cuya morfología varía en función de la actuación de los sujetos.

La manera en que se entienden esas posesiones en el discurso de Bourdieu son captadas bajo la idea de formas de *capital*. A diferencia de la noción clásica de este, en estos trabajos se distinguen distintas formas de *capital*, que incluyen aparte del propiamente económico, a formas de *capital cultural o escolar, social, político, simbólico*, etc., que los sujetos poseen en distintas cantidades y utilizan como instrumentos para su actuación. De

este modo el actor del hecho educativo abandona la posición de una suerte de títere a merced de la intención de la clase dominante y se vuelve en un sujeto activo cuyas posibilidades de sometimiento o resistencia resultan de la combinación de la posición y las posesiones.

Aquí se desdibuja la idea de sujetos engañados y se perfilan comportamientos que implicando el sometimiento, no sólo incluyen la aceptación del sometido, sino que este desarrolla sus estrategias en un medio así definido.

¿Cómo se constituyen estas expectativas? ¿Cómo se enrolan los maestros en una profesión cuyos controles, por ejemplo estatales, son más que evidentes? Son algunas de las preguntas que acuden a este trabajo después de recorrer el itinerario de las teorías de la reproducción. Sin embargo dar cuenta de los procesos que permiten constituir este estado de cosas demanda otra ruta analítica y que intentamos llenar a partir de la revisión de la tradición de la construcción social de la realidad.

## **2.La tradición de la construcción social de la realidad**

En 1932 aparece el trabajo de Alfred Schutz titulado *La construcción significativa del mundo social*. En esta obra el autor desarrolla una novedosa propuesta de entender el mundo social. Para Schutz la realidad de los hombres estaría constituida esencialmente por eventos significativos, tal afirmación provocó la desconfianza y la descalificación de sus contemporáneos, pero fundamentalmente ofrecía el reto o la dificultad de su traducción práctica. Muy probablemente sea esta la razón que explique por qué durante varias décadas la obra, si no cayó en el olvido, sí escasearon sus desarrollos empíricos. La llegada de Schutz a Norteamérica provocó una serie de afortunados encuentros donde su propuesta fue por fin acogida y desarrollada. Peter Berger y Thomas Luckmann en 1968 publican *La construcción social de la realidad* que constituye el momento más importante tanto de la popularización de las propuestas de su maestro, como de la traducción en teorías de alcance medio de las mismas.

## 2.1 La realidad de la vida cotidiana

En el análisis sociológico que los autores hacen acerca de la realidad, inician explicándonos su concepción respecto a ésta. Para ello, proponen que el ser humano tiene conciencia de que el mundo consiste en realidades múltiples, tales como el estado de vigilia, el estado de los sueños, etc. Pero entre esa multiplicidad existe una que se presenta como la realidad por excelencia, es la realidad de la vida cotidiana, ya que estamos obligados a prestarle atención total, porque la experimentamos en estado de plena vigilia, de manera plenamente consciente. De esta manera ese tipo de realidad podemos entenderla “Como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente.” ( Berger y Luckman, 1968 p.36). Entonces esta realidad es considerada como dada, es un mundo que se origina en los pensamientos y acciones del ser humano, por lo que la aprehendemos como algo ordenado, es decir, se nos presenta de manera ya objetivada “o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciera en escena.” ( Ibid. p.39). Y lo que nos proporciona las objetivaciones necesarias y dispone el orden dentro del cual estas adquieren sentido y significado para nosotros, es el lenguaje utilizado en la vida cotidiana.

Así, cada objeto, acontecimiento, persona, o lugar tiene un nombre de acuerdo al vocabulario que usamos. En ese sentido, el lenguaje determina nuestros actos y llena nuestra vida de objetos significativos.

Por otra parte, la realidad de la vida cotidiana se nos presenta como un mundo intersubjetivo, es decir, un mundo que compartimos con otros. De esta manera “el mundo de la vida cotidiana es tan real para los otros como lo es para mí... sé que mi actitud natural para con este mundo corresponde a la actitud natural de otros; que también ellos aceptan las objetivaciones por las cuales este mundo se ordena...” ( Ibid. p.40)

Así es como podemos tener una percepción común de las cosas y los hechos y entonces “la realidad de la vida cotidiana se da por establecida como realidad” ( Ibid. p.41), por lo tanto no requiere verificación alguna para ser aceptada, aún cuando tengamos algunas dudas acerca de su presencia nos vemos obligados a suspenderlas, ya que participamos de manera rutinaria en la vida cotidiana.

Otra característica importante del mundo de la vida cotidiana es que se estructura tanto en el espacio como en el tiempo. La espacialidad tiene que ver con las interacciones sociales de los sujetos, ya que generalmente la mayor parte de sus actividades se realizan en colectivo y por lo tanto el espacio en que se actúa es compartido con los demás.

La temporalidad, desde luego, también es algo que se da de manera intersubjetiva. Nos regimos de manera colectiva por las formas convencionales de manejar y medir el tiempo en la vida cotidiana.

## **2.2 La interacción social en la vida cotidiana**

Como ya se mencionó, la realidad de la vida cotidiana es algo que compartimos con otros a través de vivencias que se producen “cara a cara” como indican los autores:

En la situación “cara a cara” el otro se me aparece en un presente vívido que ambos compartimos, sé que en el mismo presente vívido yo me le presento a él. Mi “aquí y ahora” y el suyo gravitan continuamente uno sobre el otro, en tanto dure la situación “cara a cara”. El resultado es un intercambio continuo entre mi expresividad y la suya. (Ibid. p.46).

Así es como se estructura toda esa serie de interacciones entre los sujetos de manera continua y aún cuando existen otras formas de relacionarse y comunicarse como la correspondencia, el teléfono, etc., las vivencias “cara a cara” son en definitiva fundamentales y determinantes, porque el otro es completamente real y esa realidad es parte de la realidad global de la vida cotidiana. Las otras formas de interacción son consideradas como “remotas”, ya que los sujetos no tienen a su alcance inmediato al otro.

Por otra parte, generalmente, las interacciones entre los sujetos se realizan mediante esquemas tipificadores que nos permiten aprehender a los demás en los encuentros “cara a cara”. Así, utilizamos de manera compartida los mismos términos para nombrar o definir a las personas por su ocupación, su personalidad, sus inclinaciones, etc., así como a los fenómenos, acontecimientos, objetos y demás seres existentes. “De este modo puedo

aprehender al otro como 'hombre', como 'europeo', como 'cliente', como 'tipo jovial', etc." (Ibid. p.49)

De esta manera, de acuerdo al planteamiento de Berger y Luckman, la realidad social de la vida cotidiana es aprehendida en un *continuum* de tipificaciones que son compartidas por el colectivo de individuos, los cuales se vuelven progresivamente anónimos a medida que se alejan del "aquí y ahora" de la situación "cara a cara".

Así, la estructura social es la suma total de esas tipificaciones, convirtiéndose en un elemento esencial de la realidad de la vida cotidiana.

### 2.3 La objetivación

De acuerdo con los autores, la condición más importante para que la realidad de la vida cotidiana sea posible son las objetivaciones, esto es, los productos en que se manifiesta la expresividad humana, mismos que quedan al alcance tanto de sus productores como de los otros hombres, "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 pueden aprehenderse directamente." (Ibid. p.52)

Así, las actitudes que inicialmente tienen un carácter subjetivo se convierten en objetivaciones que no solo pueden estar presentes en cuanto se producen, sino que pueden trascender ese momento y ese espacio. Tal es el caso de los escritos, las obras de arte, etc. Y precisamente una forma de objetivación, que incluso tiene gran importancia en la historia del hombre es la significación, "o sea, la producción humana de signos" (Ibid. p.54). Algo que diferencia a un signo de otras formas de objetivación es "su intención explícita de servir como indicio de significados subjetivos." (Idem.). Así, los signos se agrupan en una serie de sistemas, tal es el caso del lenguaje, que se compone de signos vocales y que es considerado como el sistema de signos más importante que ha creado la humanidad, ya que las demás objetivaciones comunes de la vida cotidiana se sustentan primariamente en la significación lingüística. Mediante el lenguaje pueden ser posibles otras múltiples formas de objetivación. La vida cotidiana está esencialmente compuesta por prácticas lingüísticas que se realizan en los grupos humanos. Por lo que los autores llegan a una importante

conclusión: "...la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana." ( Ibid. p.55)

En ese sentido es importante no perder de vista que aún cuando el lenguaje se origina en la situación "cara a cara", puede ir más allá de ella, por ejemplo, mediante la escritura. Y esto puede ser gracias a que está basada en símbolos que tienen un significado común entre los sujetos. Así, podemos comunicarnos mediante el mismo código, el mismo sistema de signos. "De esta manera el lenguaje es capaz de transformarse en depósito objetivo de vastas acumulaciones de significado y experiencia, que puede preservar a través del tiempo y transmitir a las generaciones futuras." ( Ibid. p.56)

Esa es una de las razones por la que se le considera como una de las creaciones más importantes del hombre y como un instrumento que hace posibles las demás formas de objetivación.

Además, por su capacidad de trascender el "aquí y ahora", el lenguaje puede establecer conexiones entre diferentes zonas dentro de la realidad de la vida cotidiana e integrarlas en un todo significativo. Por ejemplo, podemos interpretar el significado de un sueño integrándolo lingüísticamente dentro del contexto de la vida cotidiana. Así, el sueño pasa de una zona de la realidad a otra. A este proceso, los autores lo definen como un *símbolo* y el modo lingüístico por el que se logra esa trascendencia lo denominan *lenguaje simbólico*. Afirman: "Al nivel del simbolismo pues, la significación lingüística alcanza su máxima separación del "aquí y ahora" de la vida cotidiana..." ( Ibid. p.59)

De esta manera es como mediante el lenguaje se construyen una serie de productos como "enormes edificios de representación simbólica que parecen dominar la realidad de la vida cotidiana..." (Idem.)

Ejemplo de este tipo de producciones son la religión, la filosofía, el arte y la ciencia entre otras.

Pero además de que el lenguaje es capaz de construir símbolos abstraídos de la experiencia cotidiana, también puede recuperar esos mismos símbolos y presentarlos como elementos ya objetivados en la realidad de la vida cotidiana. Así es como lo lingüístico se convierte en pieza fundamental en la actividad humana. Como afirman los autores: "...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. Vive todos los días en un mundo de signos y símbolos.” (Idem.)

Por otra parte, el lenguaje constituye campos semánticos. Así, el vocabulario, la gramática y la sintaxis se acoplan a la organización de aquellos. De esta manera en el lenguaje se elaboran esquemas clasificadores para diferenciar los objetos según sus distintos rasgos como el género y el número.

Dentro de esos campos semánticos se posibilita la objetivación, retención y acumulación de la experiencia biográfica e histórica... En virtud de esta acumulación se forma un acopio social de conocimiento, que se transmite de generación en generación y está al alcance del individuo en la vida cotidiana. Vivo en el mundo del sentido común de la vida cotidiana equipado con cuerpos específicos de conocimiento. (Ibid. p. 60 )

Así, los esquemas tipificadores que necesitamos para las rutinas de la vida cotidiana son proporcionados por ese conocimiento.

Pero algo importante que debe considerarse de todo este planteamiento es que “En la vida cotidiana el conocimiento aparece distribuido socialmente, vale decir, que diferentes individuos y tipos de individuos lo poseen en grados diferentes.” ( Ibid. p. 65)

Entonces, en la vida cotidiana el conocimiento es poseído de acuerdo a ciertas circunstancias económicas, políticas, de interés personal, sociales, etc.

## **2.4 La conformación de lo social**

Para explicarnos el modo mediante el cual lo social va adquiriendo estructura, una de las ideas que sirve como punto de partida es que “el proceso por el cual se llega a ser hombre se produce en una interrelación con un ambiente.” (Ibid. p.68). Pero desde luego, este debe considerarse tanto en su dimensión natural como social. Incluso, lo que se pretende enfatizar dentro de este enfoque es la relevancia de lo colectivo como factor determinante en gran parte de la actividad del hombre. “No sólo la supervivencia de la



criatura humana depende de ciertos ordenamientos sociales; también la dirección del desarrollo de su organismo está socialmente determinada.”(Idem.)

Así, puede afirmarse que el hombre es y sólo puede ser gracias a su condición de ente social, de agruparse con sus semejantes para realizar la gran mayoría de sus actividades. Con lo que las interrelaciones sociales adquieren una importancia singular. Un ejemplo muy claro de lo que se produce en ellas es la formación del yo humano, es decir, de cómo el sujeto se concibe a sí mismo. Así “...la experiencia que el hombre tiene de sí mismo oscila siempre entre ser y tener un cuerpo.... Dicha excentricidad... provoca ciertas consecuencias para el análisis de la actividad humana como comportamiento en el ambiente material y como externalización de significados subjetivos.” (Ibid. p.71)

Por ello, si se pretende una comprensión de la actividad humana, han de considerarse estos importantes aspectos, de otra manera sólo se tendrá un panorama parcial del hacer del hombre.

Por otra parte, debe agregarse que hablar del hombre implica necesariamente hablar de cuestiones sociales, pues como afirman Berger y Luckman “La humanidad específica del hombre y su socialidad están entrelazadas íntimamente. El *homo sapiens* es siempre y en la misma medida *homo socius*.” (Ibid. p.72)

## 2.5 Orden social

Esa condición del ser humano que se acaba de describir da lugar entre otras cosas a un conjunto de pautas en las que se realizan sus actividades cotidianas, lo que es denominado por los autores como orden social. Así “...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.” (Ibid. p.73)

Aquí surge uno de los elementos más sobresalientes de este planteamiento, que se refiere a la característica del ser humano de proyectar hacia el exterior su pensamiento, su sentimiento y todas las demás manifestaciones propias de él, ya que como indican: “El ser humano no se concibe dentro de una esfera cerrada de interioridad estática; continuamente tiene que externalizarse en actividad.”(Idem.)

Este análisis del orden social cobra singular importancia, ya que nos va a permitir entender a continuación otro punto fundamental de este enfoque, que se refiere al surgimiento y conformación de las instituciones, como producto trascendente de la actividad humana.

## **2.6 Institucionalización**

De acuerdo al planteamiento de los autores la institucionalización tiene como antecedente inmediato la habituación, que se refiere al proceso mediante el cual el hombre ha establecido como rutinarios, ciertos actos a través de la repetición y que desde luego tienen que ver con el factor utilitario dentro de la vida cotidiana.

Entonces una vez que se han habitualizado los actos humanos, enseguida tienden a institucionalizarse. “La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas... toda tipificación de esa clase es una institución.” (Ibid. p.76)

Dos características importantes de ellas son, por una parte que implican historicidad, ya que no surgen en un instante, sino que “se construyen en el curso de una historia compartida.” (Idem.). Y por la otra, que ejercen control sobre los individuos, estableciendo pautas definidas de comportamiento y de formas de ver el mundo. Entonces cuando un sector de la actividad humana se ha institucionalizado, al mismo tiempo ha sido sometido al control social.

## **2.7 La objetividad**

Este es un importante proceso dentro de la actividad humana que surge cuando las habituaciones y las tipificaciones son transmitidas a las generaciones jóvenes, lo que a su vez les permite adquirir historicidad y así la institucionalización se va perfeccionando. Al convertirse en históricas “estas formaciones adquieren otra cualidad crucial, o más exactamente, perfeccionan una cualidad que existía en germen desde que (dos sujetos) A y B iniciaron la tipificación recíproca de su comportamiento: la objetividad.” (Ibid. p.80)

De esta manera las instituciones son experimentadas como si tuvieran una realidad propia, que se presenta al individuo como un hecho externo y coercitivo. Así es como el mundo social se convierte en una realidad amplia y dada que enfrenta al individuo de manera similar a la realidad del mundo natural. Entonces sólo cuando las instituciones adquieren la condición de mundo objetivo, es como pueden transmitirse a las nuevas generaciones, porque es percibido por el individuo como un conjunto de hechos innegables, “las instituciones están ahí, fuera de él, persistentes en su realidad, quiéralo o no; no puede hacerlas desaparecer a voluntad... ejercen sobre él un poder de coacción.” (Ibid. p.82)

Esto último es posible por la existencia de los mecanismos de control que caracteriza a esas tipificaciones.

Por lo tanto, de acuerdo a los autores, al proceso mediante el cual los productos externalizados de las acciones humanas adquieren la característica de objetividad, se le llama objetivación. “El mundo institucional es actividad humana objetivada.” (Ibid. p. 83)

Pero, ¿qué hay después de la externalización? ¿qué otros elementos importantes acompañan a ese proceso? Como respuesta a ello, es indispensable decir que a esta altura del análisis se ha llegado a un asunto central, que se refiere a la relación dialéctica que se establece entre el hombre como productor y el mundo social, su producto, ya que esa interacción se da en dos sentidos: “El producto vuelve a actuar sobre el productor. La externalización y la objetivación son momentos de un proceso dialéctico continuo.” (Idem.). Así es como se da el tercer momento de ese proceso que es la internalización, que consiste fundamentalmente en el impacto de vuelta que ejerce el mundo social ya objetivado sobre la conciencia, durante la socialización.

En ese sentido se establece una relación interesante entre esos tres momentos dialécticos de la realidad social: “La sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social.”

Cada uno de estos elementos es de suma importancia en este tipo de análisis, razón por la cual los autores advierten que cualquier estudio del mundo social que ignore o minimice a alguno de ellos resultará distorsionado.

## 2.8 Sedimentación

Otra parte relevante de este planteamiento es la sedimentación. Para Berger y Luckman esta se refiere al proceso mediante el cual “la conciencia sólo retiene una pequeña parte de la totalidad de las experiencias humanas, parte que una vez retenida se sedimenta, vale decir, que esas experiencias quedan estereotipadas en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables.” (Ibid. p.91)

Pero este proceso no solamente se da a nivel individual, sino que también abarca lo colectivo, dando lugar a una sedimentación intersubjetiva. Sin embargo, ésta adquiere el carácter social sólo cuando se ha objetivado en algún sistema de signos “o sea, cuando surge la posibilidad de objetivaciones reiteradas de las experiencias compartidas.” (Idem. )

Además sólo de esa manera, dichas experiencias pueden ser transmitidas de una generación a otra y de una colectividad a otra.

De acuerdo a todo esto, cualquier sistema de signos puede utilizarse en estos procesos, pero el más importante y común es el lingüístico. Así, “El lenguaje objetiva las experiencias compartidas y las hace accesibles a todos los que pertenecen a la misma comunidad lingüística, con lo que se convierte en base e instrumento del acopio colectivo de conocimiento.” (Idem.). Entonces, el lenguaje ha llegado a ser el medio más importante para transmitir las sedimentaciones objetivadas en los grupos sociales.

Una condición para que esa transmisión pueda darse de manera efectiva es que las instituciones sean reconocidas socialmente como tales. Además, las personas deben enterarse sistemáticamente de esos significados, para lo cual, es necesario que exista una forma de proceso educativo, para que los significados institucionales sean grabados “poderosa e indeleblemente en la conciencia del individuo.” (Ibid. p.93) Para ello, se utilizan una serie de procedimientos incluso por medios coercitivos y desagradables.

Como parte de esos procedimientos, los significados institucionales tienden a simplificarse en el proceso de transmisión en una serie de fórmulas institucionales, para que sean aprendidas y memorizadas en el menor tiempo posible por las diferentes generaciones.

Cabe agregar que los significados objetivados de la actividad institucional son concebidos y transmitidos como “un conocimiento” y para que esto último sea posible se requiere “cierta clase de aparato social en el que algunos individuos actúan como transmisores y otros como receptores del mismo. Así, mediante el empleo de determinados procedimientos tipificados, la tradición pasa “de los que saben a los que no saben” (Ibid. p. 94). Pero además, según la relevancia y complejidad de los distintos conocimientos, se hará necesario que se reafirmen por medio de “objetos simbólicos (tales como fetiches y emblemas guerreros) y/o acciones simbólicas (como el ritual religioso o militar)” (Ibid. p.95)

## 2.9 Roles

La formación de roles dentro de los grupos sociales es posible mediante una serie de sucesos. Primero, el actor se identifica con las tipificaciones de comportamiento objetivadas socialmente, volviendo a ponerse a distancia de ellas, posteriormente en el momento en que reflexiona sobre su propio comportamiento; segundo, esa distancia entre el actor y su acción es retenida por el individuo en su conciencia para proyectarse de manera repetida en futuras acciones; tercero, tanto el yo actuante como los otros actuantes se aprehenden no como individuos, sino como *tipos* que tienen la característica de ser intercambiables.

Cuando esa clase de tipificaciones aparece en el contexto de un cúmulo de conocimiento objetivado, común a una colectividad de actores, se ha dado la formación de “roles”, “Los roles son tipos de actores en dicho contexto.” (Ibid. p.97)

Estas formaciones guardan estrecha relación con el proceso de institucionalización del comportamiento, ya que es a través de ellas como las instituciones se encarnan en la experiencia individual. Los roles representan el orden institucional. “Al desempeñar roles, los individuos participan en un mundo social; al internalizar dichos roles, ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente.” (Ibid. p.98)

Así, la representación de las instituciones en roles es la representación por excelencia, de la que dependen las demás,

Otra característica importante de los roles es que actúan como mediadores entre sectores específicos del cúmulo común de conocimiento.

En ese sentido, el individuo a través de los roles que desempeña tiene que penetrar en las zonas de conocimiento socialmente objetivado no sólo en lo cognoscitivo propiamente dicho, sino también en lo que se refiere a normas, valores y emociones.

De esa manera cada rol permite el acceso a un sector específico del acopio total de conocimiento que posee la sociedad.

“No basta con aprender un rol, para adquirir las rutinas de necesidad inmediata que requiere su desempeño externo, también hay que penetrar en las diversas capas cognoscitivas y aún afectivas del cuerpo de conocimiento que atañe a ese rol directa o indirectamente.” (Ibid. p.101)

Una implicación importante de esto, es que determina una distribución social del conocimiento. Esto quiere decir que debe haber individuos especializados en las diferentes tareas específicas que resultan de la división del trabajo, lo cual requiere acciones y soluciones estandarizadas que puedan aprenderse y transmitirse fácilmente. Cada uno de esos especialistas debe saber lo que se considere necesario para cumplir sus tareas particulares.

Volviendo al asunto de los roles y el conocimiento, según Berger y Luckman puede analizarse la relación que existe entre esos dos aspectos desde dos puntos de vista. En primer lugar desde la perspectiva del orden institucional, los roles se ven como “representaciones y mediaciones institucionales de los conglomerados de conocimientos institucionalmente objetivados.” (Ibid. p.103) En segundo término, desde la perspectiva de los diversos roles “cada uno de ellos comporta un apéndice de conocimiento socialmente definido.”(Idem.),

Lo importante de estos dos enfoques es que ambos inciden en el mismo fenómeno global: la dialéctica esencial de la sociedad. El primero puede resumirse en la proposición de que la sociedad existe sólo en cuanto los individuos tienen conciencia de ella y la segunda, en la proposición de que la conciencia individual se determina socialmente.”(Idem.)

Así entonces, el orden institucional es real sólo en cuanto se realice en roles desempeñados y a su vez los roles representan un orden institucional que define su carácter y del cual surge su objetividad.

## **2.10 Alcances de la institucionalización**

Los alcances de la institucionalización dependen básicamente de la generalidad de las estructuras de relevancia. Si la mayoría de ellas son generalmente compartidas en una sociedad, el alcance será amplio, pero si son pocas, entonces será restringido y en este caso puede existir la posibilidad de que el orden institucional sea fragmentado y su alcance disminuya.

A la vez, una consecuencia de la fragmentación o segmentación institucional “es la posibilidad de que existan subuniversos de significado segregados socialmente que resulten del incremento de la especialización en roles, hasta el punto de que el conocimiento específico del rol se vuelve completamente esotérico en oposición al acopio común de conocimiento.” (Ibid. p.111)

De esta manera surgen grupos que tratan de mantenerse en secreto, procuran ocultar su existencia y sus acciones. Así, esos subuniversos pueden alcanzar cierto grado de autonomía en relación a su propia base social. Cuando eso ocurre, ellos adquieren la capacidad de volver a actuar sobre la colectividad que lo produjo. Entonces “... la relación entre el conocimiento y su base social es dialéctica, vale decir, que el conocimiento es un producto social y un factor de cambio social.” (Ibid. p.113-114)

En esta parte encontramos nuevamente el tipo de relación que se da entre la producción social y el impacto que luego tiene esta sobre la colectividad misma.

Otro de los elementos importantes de este planteamiento tiene que ver con la manera en que se objetiviza el orden institucional. Así, los autores definen a la aprehensión de fenómenos humanos como si fueran cosas, “...como si fueran algo distinto de los productos humanos, como hechos de la naturaleza, como resultados de leyes cósmicas o manifestaciones de la voluntad divina.” (Ibid. p.116)

De esta manera el hombre puede llegar a olvidar que él mismo ha creado el mundo humano y la dialéctica entre el sujeto productor y sus productos pasa inadvertida para la

conciencia. Así, los autores agregan otro elemento en su análisis que es la reificación, a la que consideran como un paso extremo en el proceso de la objetivación por el que el mundo objetivado pierde su comprensibilidad como producto humano y es considerado como facticidad inerte, no humana.

Algo que se debe destacar es que según Berger y Luckman, el análisis de la reificación es fundamental

...porque sirve de correctivo permanente a las propensiones reificadoras del pensamiento teórico en general y del sociológico en particular; cobra una importancia singular para la sociología del conocimiento porque le impide caer en una concepción no dialéctica de la relación que existe entre lo que los hombres hacen y lo que piensan. (Ibid. p.120)

Así, este asunto de la reificación se convierte en un tema imprescindible si se trata de analizar elementos de las producciones humanas como son las construcciones teóricas.

## **2.11 Legitimación**

Para Berger y Luckman, la mejor manera de describir la legitimación es afirmar “ que constituye una objetivación de significado de segundo orden.” (Ibid. p.120), Pero ¿por qué de segundo orden?, porque con la legitimación lo que se tiene que lograr es que las objetivaciones de “primer orden” ya institucionalizadas lleguen a ser objetivamente disponibles y subjetivamente plausibles. Así, la legitimación produce nuevos significados que sirven para integrar los ya atribuidos a los procesos institucionales.

Entonces ¿en qué momento de todo este proceso cobra importancia la legitimación?. En realidad, esta no es indispensable en la fase de la institucionalización, ya que esta es evidente por sí misma ante los sujetos, pero su efecto se hace necesario en cuanto las objetivaciones del orden institucional deben transmitirse a una nueva generación, ya que para entonces el carácter autoevidente de las instituciones ya no puede mantenerse por medio de las solas habituaciones del individuo “La unidad de historia y biografía se quiebra. Para rescatarla y así volver inteligibles ambos aspectos de ella, deben ofrecerse



explicaciones y justificaciones de los elementos salientes de la tradición institucional. Este proceso de explicar y justificar constituye la legitimación.” ( Ibid. p.122)

De esa manera, como la legitimación tiene un elemento tanto cognoscitivo como normativo, entonces explica el orden institucional atribuyendo validez cognoscitiva a sus significados objetivados y lo justifica adjudicando dignidad normativa a sus imperativos prácticos. Por lo tanto, la legitimación implica tanto valores como conocimiento.

Por otra parte, la legitimación se da en diferentes niveles: el primero es denominado por los autores como preteórico, porque se trata de una legitimación incipiente que “aparece tan pronto como se transmite un sistema de objetivaciones lingüísticas de la experiencia humana... Las explicaciones legitimadoras fundamentales entran por así decir en la composición del vocabulario.” ( Idem.) A este primer nivel de legitimación corresponden todas las afirmaciones tradicionales sencillas referentes al “Así se hacen las cosas” que son las respuestas primeras a los ¿porqué? del niño. No obstante ser considerado este nivel como preteórico, constituye el fundamento de conocimiento sobre el que descansan las construcciones ya propiamente teóricas.

El segundo nivel ya contiene proposiciones teóricas, pero todavía en forma rudimentaria, ya que se refieren a esquemas explicativos sumamente pragmáticos, que tienen que ver directamente con acciones concretas. En este nivel son comunes los proverbios, las máximas morales, las leyendas y los cuentos populares.

Cuando ya se tienen teorías explícitas “por las que un sector institucional se legitima en términos de un cuerpo de conocimiento diferenciado” ( Ibid. p.123) entonces se trata del tercer nivel. Pero por su complejidad y diferenciación, generalmente son transmitidas por personal especializado, mediante procedimientos formalizados.

El cuarto nivel de legitimación se refiere a “cuerpos de tradición teórica que integran zonas de significado diferentes y abarcan el orden institucional en una totalidad simbólica” ( Ibid. p.124). Por lo que los autores han dado a este nivel el nombre de Universos simbólicos. Además los procesos simbólicos son fenómenos de significación que se refieren a realidades que no son las de la experiencia cotidiana, que trascienden la esfera de la aplicación pragmática. Entonces, la legitimación se produce mediante totalidades simbólicas. Así, el universo simbólico es considerado como la matriz de todos los

significados objetivados socialmente y subjetivamente reales y toda la sociedad con su historia y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de él.

Así mismo, el universo simbólico tiene la cualidad de ordenar la historia y de ubicar todos los acontecimientos colectivos dentro de una unidad coherente que incluye el pasado, el presente y el futuro. De esa manera proporciona una amplia integración de todos los procesos institucionales aislados y es entonces como la sociedad entera adquiere sentido. Así,

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, constituyen las estribaciones más remotas de esta proyección. ( Ibid. p.134)

Por otra parte, lo que mantiene a los universos simbólicos son las legitimaciones, ya sean de cualquier nivel, desde las pre-teóricas, hasta las de nivel teórico. De acuerdo a los autores, algunos de los diferentes mecanismos conceptuales para el mantenimiento de universos son la mitología, la teología, la filosofía , la ciencia, etc.

De estos, la mitología es considerada como la forma más arcaica. Para Berger y Luckman esta es considerada "...como una concepción de la realidad que plantea la continua penetración del mundo de la experiencia cotidiana por fuerzas sagradas." ( Ibid. p.142) Así, esta forma de ver las cosas es considerada como el mecanismo conceptual más cercano al nivel simple del universo simbólico y funciona dentro de la continuidad que existe entre el mundo humano y el de los dioses. Lo que media entre ellos dos es justamente el pensamiento teológico. Así, con la transición de la mitología a la teología, la vida cotidiana parece estar menos influenciada por las fuerzas sagradas.

Pero de los cuatro ejemplos mencionados, como mecanismo para el mantenimientos de los universos simbólicos, con excepción de la mitología, los otros tres se convirtieron en propiedad de grupos o élites de especialistas, cuyos cuerpos de conocimiento se fueron

alejando cada vez más del conocimiento de tipo común “La ciencia moderna es un paso extremo en este desarrollo.” ( ibid. p.144)

Esto nos permite darnos cuenta en parte, de la evolución que ha tenido el pensamiento del hombre a través del tiempo, de cómo en un principio al no tener formas de explicarse el mundo, los sujetos construyeron versiones vinculadas con seres divinos, hasta que poco a poco, fueron surgiendo otras formas distintas de entenderlo, como el conocimiento científico.

Otras dos aplicaciones de los mecanismos conceptuales para el mantenimiento de los universos simbólicos son la terapia y la aniquilación.

Con la primera se busca asegurar que los desviados permanezcan dentro de las definiciones institucionalizadas de la realidad. Lo cual se realiza aplicando el aparato legitimador a los casos individuales, “Sus ordenamientos institucionales específicos, desde el exorcismo hasta el psicoanálisis, desde la cura pastoral hasta los programas de asesoramiento personal corresponden por supuesto a la categoría de control social.” ( Ibid. p.145)

Para que funcionen, se requiere un cuerpo de conocimiento que incluya entre otros elementos, una teoría de la desviación, un aparato para el diagnóstico y un sistema para la cura de almas.

La segunda en cambio, lo que busca es liquidar todo lo que esté fuera del universo. Este procedimiento es desde luego una forma de legitimación, pero de tipo negativo por sus efectos contundentes de terminar con cualquier estructura conceptual que no sea afín con el universo simbólico de que se trate.

Por último es importante no perder de vista 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. Lo que debe tomar muy en cuenta todo aquél que se interese en analizar los fenómenos sociales.

### **3.El análisis literario**

En su texto titulado “Aproximación a lo literario” Bruner (1994), plantea que los textos constituyen mundos simbólicos, creados por los escritores. Así, al someter la literatura a un

análisis literario, lingüístico y psicológico, "...podemos comprender no sólo lo que constituye una historia, sino lo que le da grandeza."(Bruner, 1994, p.16)

Pero hay algo más. El autor afirma también que es posible encontrar elementos importantes en el análisis literario que rara vez se toman en cuenta y es que una vez que un texto se ha clasificado en lo que se refiere a su estructura, su contexto histórico, su forma lingüística, su género y sus múltiples niveles de significación, todavía se puede descubrir por ejemplo, "...de qué manera el texto afecta al lector y en realidad, a qué se deben los efectos que produce en el lector." (idem.)

De lo que se trata entonces, es de explicarse por qué hay textos que producen en él no solamente un gran gusto por leer, sino incluso en algunos casos pueden convertirse en parte importante de la vida del sujeto.

En un intento por entender estas cuestiones, se recurre a la Psicología de la literatura con lo que se argumenta que se trata de:

"...procesos o mecanismos psicológicos que funcionan en la vida real. Se dice que los personajes de una historia son motivadores debido a nuestra capacidad de identificación o porque en su conjunto representan el elenco de personajes que nosotros los lectores llevamos inconscientemente en nuestro interior." (Idem.)

Desde el punto de vista lingüístico se afirma que la literatura nos impacta entre otras cosas debido a sus metáforas, porque tienen que ver con la imaginación.

Sin embargo Bruner considera que esas propuestas no explican de manera suficiente "...porqué algunos textos logran atraer al lector mientras que otros no pueden hacerlo. Y sobre todo, no brindan una descripción de los procesos de lectura y de ingreso en el texto." (Idem.)

Aunque se debe reconocer que ha habido intentos en ese sentido, pero como el mismo autor agrega: "...no han tenido una buena base psicológica."(Idem.)

Uno de ellos es el de las lecturas alternativas de un relato, el cual tiene su origen en la Lingüística clásica y en la interpretación de textos bíblicos.

Según esta estrategia, todo texto debe ser analizado en diferentes niveles, tal como lo postuló Nicolás de Lira hace muchos siglos en el sentido de que los textos bíblicos pueden someterse a cuatro niveles de interpretación: el literal, el ético, el histórico y el místico.

De la misma manera, en el ámbito de la Lingüística general y la aplicada a la literatura, se ha insistido siempre en que ningún texto puede interpretarse en un solo nivel. Así por ejemplo un enunciado puede ser considerado referencial, expresivo, conativo, poético, fáctico y metalingüístico.

Con estos dos casos puede entenderse “...que debemos leer e interpretar de una manera múltiple si queremos extraer un significado ‘literario’ de un texto.” (Ibid. p.17)

Pero, ¿cómo pueden lograrse esas interpretaciones múltiples?. Para responder a esta pregunta Bruner recurre en primer lugar al análisis del género como elemento importante de la teoría literaria. Así, encontramos que las diversas formas de narrar los sucesos se han clasificado de manera formal. Cuando se trata de la poesía en tiempo pasado en tercera persona se denomina *épica*, en cambio cuando es en primera persona del tiempo presente, se conoce como *lírica*.

Sin embargo, estas no son las únicas formas de relatar lo que se lee, lo que nos cuentan o lo que nosotros mismos hemos vivido, ya que por ejemplo al relatar un cuento conocido, ya sea por la lectura o por medio de otra persona, un lector lo convertirá en una historia de aventuras, otro en un cuento moralista, otro más en un estudio de casos, etc. Aún cuando el texto del que partieron es el mismo.

Por lo que de acuerdo con Bruner, el género podemos entenderlo como “...una modalidad de organizar la estructura de los sucesos y de organizar su relato, que puede usarse para contar las historias propias o en realidad para ‘situar’ las historias que uno está leyendo o escuchando.” (Ibid. p.18)

De esta manera, a partir del texto real se desencadena una interpretación en el lector, misma que va a permitirle producir su propia versión de los hechos, dando lugar a un segundo texto al que Wolfgang llamó “el texto virtual”. Así, “El texto real permanece igual, el texto virtual ... varía casi permanentemente en el acto de la lectura.” (Ibid. p.19)

Esto desde luego está relacionado con los importantes cambios que se han venido dando en las ciencias sociales en cuanto al alejamiento que sufrieron respecto de la postura

positivista tradicional, acercándose a un enfoque más interpretativo. Con ello el significado pasó a ser el elemento central, dirigiendo su interés hacia el sentido en que la cultura misma podía tratarse como un texto que los sujetos leen para su propia orientación.

### **3.1 Dos modalidades de pensamiento**

De acuerdo con Bruner hay dos formas de pensamiento que permiten ordenar la experiencia y construir la realidad de manera determinada. Una de ellas es la paradigmática o lógico-científica, que se basa en un sistema matemático, formal, de descripción y explicación. Utiliza la categorización y la conceptualización y busca llegar a proposiciones generales a partir de enunciados de carácter particular.

Por lo tanto, se ocupa de las causas generales y de su determinación, empleando procedimientos para asegurar elementos verificables y para verificar la verdad empírica. Su lenguaje está determinado por la coherencia y la no contradicción. Además “Su ámbito está definido no sólo por entidades observables... sino también por la serie de mundos posibles que pueden generarse lógicamente y verificarse frente a las entidades observables; es decir, está dirigida por hipótesis de principios.” ( *ibid.* p.24)

Con esta modalidad se llega a una teoría sólida, un análisis preciso, una prueba lógica, argumentaciones firmes y descubrimientos empíricos. En cambio mediante la otra modalidad, que es la narrativa, lo que se obtiene son buenos relatos, obras dramáticas, interesantes crónicas, historias creíbles, aunque no necesariamente ‘verdaderas’. También “Se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y el espacio.” ( *ibid.* p.25)

De esta forma los relatos tienen desenlaces tristes, cómicos o absurdos en tanto que los argumentos son sencillamente convincentes o no convincentes.

Entonces con el enfoque paradigmático se busca demostrar la verdad, con el narrativo lo que está en juego es la verosimilitud.

Así, estas dos modalidades se corresponden con el argumento y el relato o narrativa, respectivamente, como formas de ordenar la experiencia y de construir la realidad.

Para Bruner la narrativa se ocupa de las vicisitudes de la intención. Al mismo tiempo ésta debe entenderse como “ inmediata e intuitivamente reconocible: no parece requerir para su reconocimiento ningún acto interpretativo complejo por parte del espectador.” ( Ibid. p.29)

Entonces las intenciones tienen mucho que ver para que una narración aparentemente carente de importancia, se convierta en algo interesante y cautivador. Como afirma Bruner: “ En la manera de contar debe de haber ‘desencadenantes’ que suscitan respuestas en la mente del lector, que transforman una fábula trivial en una obra maestra de la narración literaria.” ( Ibid. p.31)

Por otra parte, un elemento más que está presente en la narrativa es la trama, misma que se refiere a la manera y el orden en que el lector llega a saber lo que sucedió, de tal forma que un mismo relato puede contarse varias veces con una secuencia distinta en cada una de ellas, pero conservando desde luego su significado esencial.

En cuanto al lenguaje como elemento fundamental en los relatos, está organizado en diferentes niveles y su estructura va desde los sonidos del habla, pasando por los niveles intermedios, hasta las intenciones de los actos de habla y el discurso.

Así, para Bruner el lenguaje está constituido por dos actos primitivos llamados por Jakobson selección y combinación, ya que al formular una expresión determinada seleccionamos y combinamos palabras de acuerdo a lo que nos interesa comunicar. Estos dos actos son también conocidos como eje vertical y eje horizontal del lenguaje. En el primer eje de la selección lo que se busca es preservar o modificar el significado mediante la sustitución de palabras o expresiones adecuadas entre sí. Por ejemplo, la palabra muchacho puede ser sustituida por ‘potrillo’, de acuerdo al contexto y a lo que se pretenda expresar. Así, esta práctica trasciende la sinonimia y llega hasta la metáfora.

En ese eje siempre habrá que elegir: “ o bien conservar la referencia lo más literalmente posible, o bien crear un cambio de clima mediante la metáfora o bien, ... hacerlo ‘extraño’ para superar la lectura automática.” (Ibid. p.34)

Esto desde luego estará determinado por el contexto y las intenciones en lo que se desea comunicar.

El eje horizontal, que tiene que ver con la combinación se refiere “ ... al poder generativo de la sintaxis para combinar palabras y frases. Su expresión más elemental es la

predicación, aún más primitivamente, la yuxtaposición de un comentario sobre un tema.” ( Idem. p.34) Por ejemplo, en la expresión “vaya pájaro, fantástico”, la primera parte es el tema, la segunda se refiere a un comentario sobre el mismo.

De esta manera las oraciones pueden ser traducidas como proposiciones formales y lógicas y es posible verificar si es verdadera en el contexto en que se construyen. Por lo que en la medida en que el sujeto y el predicado de un enunciado son “transparentes”, pueden ser fácilmente convertidos en formas proposicionales verificables.

Sin embargo existen expresiones que combinan lo dado y lo nuevo, el sujeto y el predicado de un modo ‘extraño’ como es el caso de unos versos de Eliot en el ejemplo que nos proporciona Bruner.

*Debo haber sido un par de garras destrozadas  
Barrenando los lechos de los mares silenciosos*

Al traducir estos versos literalmente, podemos obtener la expresión “Estoy deprimido por el envejecimiento”, no se capta la combinación horizontal de lo dado y lo nuevo en el poema. Sin embargo, esa es una interpretación. Lo que nos lleva a darle la razón a Jakobson cuando afirma que ‘el significado siempre implica una traducción’.

Esto es algo que ocurre con el lenguaje de la poesía o el lenguaje de la evocación como le llama Bruner, en el que se emplean metáforas para lo conocido y lo nuevo, dejando un poco en la ambigüedad los elementos a los cuales reemplazan. “De manera que ni vertical ni horizontalmente el lenguaje evocativo de la poesía y la narrativa se ajusta a los requisitos de simple referencia o de predicción verificable.” ( ibid. p.36)

Así es como los relatos literarios se refieren a sucesos de un modo ‘real’, pero lo representan de una manera extrañamente nueva, rescatándolo de la obviedad, incitando al lector a “... convertirse en escritor, en el compositor de un texto virtual en respuesta al texto real.” (Idem.)

Y así, al final el lector debe escribir para sí mismo lo que él se propone hacer con el texto real. Esto tiene estrecha relación con la afirmación de Bruner en el sentido de que



El texto mismo tiene estructuras que presentan dos aspectos: un aspecto verbal que guía la reacción y evita que resulte arbitraria y un aspecto afectivo que es desencadenado o ‘preestructurado por el lenguaje del texto’. Pero la preestructura está subdeterminada: los textos ficcionales son inherentemente indeterminados.(Idem.)

Es esta característica de indeterminación lo que permite al texto ‘comunicarse con el lector’ y es como los textos literarios dan pie a producciones de significados en lugar de formular realmente significados en sí.

Eso es lo que en esencia se encuentra en la narración literaria como acto de habla: “un enunciado o un texto cuya intención es iniciar y guiar una búsqueda de significados dentro de un espectro de significados posibles.” (Idem.)

En este proceso de búsqueda el discurso juega un papel muy importante, pues como ya se indicó, debe permitir al lector producir su propio texto virtual a partir del texto real. En ese sentido el discurso tiene tres características fundamentales. En primer lugar tenemos el desencadenamiento de la presuposición, que se refiere a la creación de significados implícitos en lugar de significados explícitos, ya que con estos últimos al lector no le queda mucha libertad interpretativa. Estas presuposiciones permiten ‘significar más de lo que se está diciendo’, así como penetrar más allá de la superficie del texto, además de enriquecer el texto de significado, lo que da lugar a la creación de una obra narrativa.

La segunda característica es denominada por Bruner como “subjetificación” y se refiere a la descripción de la realidad efectuada no a través de una perspectiva que la ve como atemporal, sino a través del filtro de la conciencia de los protagonistas de la historia.

La tercera característica se refiere a una perspectiva múltiple, con la que se ve al mundo no unívoca, sino simultáneamente a través de distintos enfoques, cada uno de los cuales capta una parte de él.

Pero además, otra estrategia en la que el discurso mantiene el significado abierto o ‘producible’ por el lector es la metáfora. Sin embargo Bruner considera que las tres anteriores “logran subjuntivizar la realidad”, lo que en otras palabras puede entenderse como acto de habla narrativo.

El significado que el autor retoma del término subjuntivo es en el sentido de que se puede utilizar para expresar un deseo, una orden, una exhortación o un suceso contingente, hipotético o futuro. Por tanto, "...estar en el modo subjuntivo es estar intercambiando posibilidades humanas y no certidumbres establecidas." (Ibid. p.38)

De esta manera, un acto de habla narrativo 'logrado' o 'aceptado' produce un mundo subjuntivo.

Respecto a la manera en que el lenguaje logra representar una realidad subjuntiva, Bruner hace alusión a las seis formas propuestas por Todorov para transformar la acción del verbo, en las que pasa de ser un hecho consumado a ser un hecho psicológicamente en desarrollo y por consiguiente, subjuntivo:

a) modo. La modalidad tiene la función de subjetificar la acción. "Los auxiliares modales se clasifican en epistémicos y deónticos: los primeros tienen que ver con lo que puede o tiene que ser, los segundos con obligaciones de valor: x tiene que cometer un delito y x debe cometer un delito," (Ibid. p.41).

b) intención. Ejemplo claro de este tipo de transformación es "x piensa cometer un delito."

c) resultado. Esta es una transformación que se refiere al acto ya realizado; x logra cometer un delito."

d) manera. Mediante esta se subjetifica el acto y crea una actitud que modifica la intención de la acción, ejemplo: "x está ansioso por cometer un delito"

e) aspecto. Se refiere a la forma de señalar la temporalidad de acuerdo con el devenir concreto en el cual ocurre la acción y no mediante un indicador abstracto como el del tiempo verbal. Ejemplo de esta transformación es "x está comenzando a cometer un delito." Estas cuestiones aspectuales "son probablemente el modo más directo de proporcionar o evocar esa calidad de lo concreto."(Idem. )

f) estado. Ejemplo de este tipo de transformaciones es "x no va a cometer un delito", lo cual indica la posibilidad de un deseo. En este caso, la negación es un poderoso desencadenante de presuposiciones sobre lo posible.

Pero además de estas presuposiciones simples, el mismo autor propone otras seis, pero complejas, cuya función es "alterar una oración agregando una frase verbal que modifica la frase verbal original..." (Ibid. p.42) Con esas frases verbales complejas se logra

sumar 'factividad' al original, lo que quiere decir, sumar un estado de actividad mental que acompaña a la frase verbal principal, situando a la actividad en el panorama de la conciencia. Estas transformaciones son las siguientes:

- Apariencia. X finge que ha cometido un delito.
- Conocimiento. X se entera de que ha cometido.
- Suposición x prevé que cometerá.
- Descripción x informa que ha cometido.
- Subjetificación x piensa que ha cometido.
- Actitud x goza cometiendo.

Así, tanto las transformaciones simples como las complejas ayudan a que el discurso adquiera un significado más allá de la sola afirmación.

Por otra parte, debe tomarse en cuenta que el crear una narración no persigue propiciar una reacción idéntica en todos los lectores, desde luego que no, más bien de lo que se trata es de:

recuperar lo más adecuado y emocionalmente vivo del repertorio del lector. De modo que la gran narración consiste esencialmente en abordar conflictos humanos que resulten accesibles a los lectores. Pero a la vez, los conflictos deben presentarse con la suficiente subjuntividad para que puedan ser 'reescritos' por el lector, a fin de permitir el juego de su imaginación. (Ibid. p.46)

Ese proceso de reescritura solo puede ser explicado de un modo interpretativo, además de que mediante aquél es posible dar lugar al texto virtual, que a su vez pasa a convertirse en un relato construido por mérito propio de parte del lector.

Esto es algo fundamental, pues como afirma Bruner, coincidiendo con Barthes: "...el mayor regalo que puede hacerle un escritor a un lector es ayudarlo a llegar a ser un escritor." (ibid. p.47)

Pero incluso aquél autor va más allá que éste, al afirmar: "...el regalo que el gran escritor le debe al lector es hacerlo un escritor mejor." (Ibid. p.48)

Entonces de lo que se trata es, no sólo de que el lector produzca su propio texto a partir del que conoce, sino que esa producción supere a éste, pero no tanto en cantidad de información, sino en cuanto a los elementos que tengan que ver con lo posible, lo verosímil, lo creíble.

Por otra parte, la cuestión de los personajes en la narrativa es de gran importancia, ya que es en ellos donde se refleja el sentido humano de los relatos, con todos sus rasgos de emotividad, imaginación, valores, actos extraños, etc.

Al respecto Bruner considera que precisamente el haber puesto en el centro de atención a los personajes y no a la trama, puede ser esa la mayor hazaña en la historia del arte de narrar, cuando se dio el salto del cuento folklórico a la novela psicológica.

Dos elementos que van estrechamente unidos al personaje son el ambiente y la acción. Ya en conjunto, los tres deben "...estar profundamente enraizados en el carácter mismo del pensamiento narrativo." (Ibid. p.49)

En cuanto al análisis de la relación que existe entre la narrativa y los aspectos históricos, Bruner nos propone partir del supuesto de que una crónica narrativa por lo general, nos expone a 'errores', debido a que nos aleja de la realidad original, misma que puede ser comprendida de mejor manera con un método lógico-científico, un método más sistemático.

En contraparte con lo descrito, el autor considera que en realidad las narraciones, una vez representadas "hacen los 'sucesos' y hacen la historia. Contribuyen a la realidad de los participantes." (Ibid. p.53)

Podemos con esto entender que las crónicas narrativas no pueden considerarse como hechos alejados de la realidad o como construcciones desvinculadas del amplio contexto de la sociedad, sino más bien, tienen que verse como parte importante de la historia que ésta se va forjando "De modo que embellecemos nuestros annales, los convertimos en crónicas y por último en historias narrativas... Y así constituimos la realidad psicológica y cultural en la que los participantes de la historia viven realmente." (Idem.)

Con esto se puede llegar a la importante idea de que: “Al final lo narrativo y lo paradigmático existen uno junto al otro. Razón de más para que tratemos de comprender en qué consiste narrar e interpretar grandes relatos y cómo éstos crean una realidad que les pertenece tanto en la vida como en el arte.” (Idem.p.53)

Esto último nos invita precisamente a darle su justo valor a los relatos, como fuente importante para reconstruir la realidad de los sujetos por la manera en que comunican elementos esenciales como las intenciones de la gente, sus anhelos, sus emociones, etc.

### 3.2 Castillos posibles

Para Bruner todos esos productos surgidos de la mente humana, como la ciencia y las humanidades, son considerados como *mundos posibles*. En ese sentido, cuando tenemos una proposición determinada no se trata de preguntar si es falsa o verdadera, sino en qué clase de mundo posible será verdadera “... si puede demostrarse que es verdadera en todos los mundos posibles imaginables, es casi con toda seguridad una verdad que deriva de la índole misma del lenguaje y no del mundo...” (Ibid. p.55)

De esa manera, si se trata de apreciar la condición humana es mucho más importante “... comprender las maneras en que los seres humanos construyen sus mundos... que establecer la categoría ontológica de los productos de esos procesos.”(Idem.)

Además es importante agregar que lo esencial es entender cada uno de esos mundos con sus rasgos individuales y no tratar de evaluarlos a partir de un modelo o patrón específico considerado como únicamente verdadero o válido.

Y es que sucede que por lo general se tiene la idea de que lo único verdadero es sólo aquello que se ajusta a los principios de verificabilidad y de la lógica formal, como es en el caso de la ciencias llamadas exactas. Sin embargo, como nos indica Bruner, la elaboración de los mundos de la ciencia:

...de vez en cuando se basa también en extravagantes metáforas. La historia de la ciencia está llena de ellas. Son los soportes que nos ayudan a subir la montaña abstracta. Una vez que llegamos arriba, los arrojamos ( incluso los

escondemos), a favor de una teoría lógicamente coherente, formal...” ( Ibid. p.58 )

Es así como aquellas creaciones como la narrativa no pueden ser despojadas de su valor como parte importante de la realidad, ya que como vemos, son en algunos casos el punto de partida de posteriores teorías científicas ampliamente aceptadas.

En el caso de la ciencia y las humanidades, estas:

Pueden tener un origen común, pero se separan y se especializan con diferentes objetivos en lo que se refiere a la construcción de universos. La ciencia trata de construir un mundo que permanezca invariable a pesar de las intenciones y los conflictos humanos... En cambio el humanista se ocupa principalmente del mundo y los cambios que experimenta, de acuerdo con la posición y la actividad del espectador. ( Ibid. p.60)

Otro aspecto importante en esto, es el asunto del contexto. Mientras en la lingüística una obra literaria logra la universalidad por su sensibilidad en cuanto al contexto, una obra científica lo hace por su independencia del contexto.

Por otra parte, la ciencia se orienta hacia fuera, hacia el mundo exterior; la narrativa por lo contrario, hacia adentro, hacia una perspectiva y un punto de vista hacia el mundo. “ Las dos son en efecto, dos formas de ilusión de la realidad...” ( Ibid. p.61)

Entonces ¿cuál es la correcta? ¿cuál es la válida? en definitiva debemos comprender que simplemente las dos tienen su valor, cada una en su contexto.

#### **4.El construccionismo social**

En el capítulo 1 de su libro titulado *Realidades y relaciones*, Gergen (1996) afirma que, en los últimos años el enfoque del conocimiento individual ha dejado de ser convincente, que es necesario contar con una perspectiva distinta. En ese sentido, él mismo propone al construccionismo social como la alternativa más viable.

Pero antes de entrar en detalle en cuanto a esa propuesta es preciso tener un panorama general respecto a ese enfoque individual que ha estado perdiendo vigencia.

Como bien asegura dicho autor, ya desde la antigua cultura occidental "...el individuo ha ocupado un lugar de importancia abrumadora." ( Gergen, 1996, p. 21).

De esa manera las mentes individuales se han tomado como punto de explicación de los diferentes fenómenos en que interviene el ser humano.

Pero esto ha sucedido no sólo en Psicología, sino también en otras áreas del saber.

Entonces, como es el individuo quien adquiere el conocimiento, la sociedad ha creado instituciones e invierte en ellas para cultivar la mente individual y al mismo tiempo deposita toda su confianza en esas organizaciones dado que se tiene la certeza de que el individuo posee toda la capacidad para conducir cada una de las actividades de la vida pública como la política, la economía, etc.

De esa manera durante siglos han prevalecido esas creencias conjuntamente con las instituciones. Esto como producto del predominio de la tradición cultural occidental por sobre otras culturas.

Sin embargo actualmente las circunstancias son otras. Como afirma Gergen "...las condiciones mundiales han cambiado espectacularmente durante el último siglo. Un torrente de nuevas tecnologías... lleva a que los habitantes de este planeta tengan una familiaridad y alcancen una interdependencia mucho mayor de las que nunca se alcanzaron." ( Ibid. p. 22).

debido a esos mismos cambios es como las tendencias occidentalistas han dejado de ser la única manera de concebir el mundo. Es así como el énfasis puesto en el individuo y las instituciones ha perdido el efecto que tuvo durante mucho tiempo.

Por otra parte es importante precisar que Gergen realiza esta discusión acerca del conocimiento individual desde el campo de la Psicología. En ese sentido debe tomarse en cuenta que la investigación en esta disciplina "... ha surgido como una consecuencia de dos tradiciones principales del pensamiento occidental: la empirista y la racionalista." (Ibid. p. 23).

La primera tiene que ver con el movimiento conductista que predominó en psicología durante gran parte del siglo XX. La segunda tiene relación con el movimiento cognitivo, mismo que guarda cierta vigencia todavía en la actualidad, pero con claras

tendencias hacia su decadencia. Ante esta situación es necesario preguntar ¿ cuál es entonces la alternativa a la que podemos recurrir ahora?. Al respecto Gergen asegura que esa situación nos brinda la oportunidad de explorar “...nuevos y frescos discursos acerca del funcionar humano, nuevos enfoques de las ciencias humanas, así como las transformaciones de la práctica cultural.” (Idem.)

Al respecto el mismo autor propone como alternativa viable el construccionismo social, del que más adelante se explican sus fundamentos.

Volviendo al asunto de la discusión acerca del enfoque individual del conocimiento, en cuanto se profundizó en este último término surgió una curiosa ironía. Por un lado tuvo lugar el supuesto previo de ignorancia con el cual se afirmaba: “Puesto que ignoramos de qué modo las personas adquieren conocimiento, nos es precisa la investigación.” (Ibid. p. 24). Pero al tomar en cuenta que en el mismo proceso de investigación automáticamente se produce conocimiento, ya que “... el científico afirma el conocimiento del conocimiento.” (Idem.), entonces si en realidad alguien no sabe absolutamente del conocimiento, difícilmente puede aspirar a conocer o a saber. Por otro lado si alguien asegura poseer un conocimiento, entonces se ve obligado a presumir que “...esta declaración se afianza en un conocimiento del proceso de generación del conocimiento.” (Idem.).

Gergen afirma que para suavizar esta situación , los psicólogos han afirmado la necesidad de enfocar la indagación precisamente en la declaración de ignorancia. Esa afirmación la han basado en una serie de argumentaciones principalmente de dos clases: una metateórica y la otra metodológica. En cuanto a la primera se apoyaron en los empiristas lógicos y respecto a la segunda encontraron sustento en la metodología empírica, especialmente en el experimento de laboratorio, sobre todo por el gran éxito que este tenía en las ciencias naturales. Por lo que habría que depositar la confianza en ese método.

Así, de acuerdo con Gergen, cada uno de esos cuerpos de discurso, como son las teorías psicológicas, la metateoría científica y la teoría de la metodología, constituye un núcleo de inteligibilidad. Un ejemplo claro de esto es el núcleo de la teoría conductista, mismo que pudo prosperar en el contexto de los discursos cuya base fue la metateoría empirista por un lado y por el otro el de la metodología experimental. Pero al paso del tiempo la teoría psicológica ha sufrido una importante transformación del enfoque conductista a una base cognitiva.



Sin embargo, como asegura Gergen, “Esta transformación en el nivel de la teoría no se ha visto acompañada por cambios en los niveles ni de la metateoría ni de la metodología.” (Ibid. p. 26). Por lo que las propuestas cognitivas del conocimiento individual no tienen la suficiente fuerza como para sostenerse y resistir los embates de la crítica, volviéndose vulnerables, provocando la disminución de su vigencia.

Volviendo al asunto de los núcleos de inteligibilidad es importante mencionar que estos están incorporados en el seno de una más amplia serie de actividades como son los artículos escritos, la experimentación y otras. En ellas la situación discursiva juega un papel central como medio para la descripción y explicación de lo que ocurre.

Prácticamente todo discurso científico propone una gama de hechos particulares (junto con diversas proposiciones explicativas que dan cuenta de su carácter). En efecto, el lenguaje crea una ontología imaginada y una estructura para hacer inteligible cómo y porqué los constituyentes de la ontología se relacionan. (Ibid. p. 27)

Pero además de lo anterior, al mismo tiempo la formulación de un núcleo discursivo lleva implícito el potencial para su disolución, el cual se sustenta en una especie de principio de negación mediante el que se puede entender que cada afirmación tiene su contraparte en cuanto a significado.

Este principio tiene su origen en la propuesta de Kant (citado por Gergen), quien sostuvo que “...el tener una concepción de qué se debe hacer comporta también comprender que es posible actuar de otro modo, es decir, actuar en contradicción con el ‘deber’. La acción actúa y sólo es inteligible vista al trasluz de su negación.” (Idem.). Esta misma cuestión también tiene relación con los postulados de Hegel (citado por Gergen), en el sentido de que “La comprensión misma del ser exige una comprensión simultánea del no ser o ausencia. Comprender que se trata de algo exige darse cuenta de que puede ser de otro modo.” (idem.).

Por su parte también Saussure (citado por Gergen), coincide con estos planteamientos al proponer que “... los significantes lingüísticos consiguen su significado a través de su diferenciación de otros significantes. El lenguaje y por consiguiente el

significado, dependen de un sistema de diferencias.” (Idem.). De acuerdo a la semiótica esas diferencias están dadas por pares. Así por ejemplo, la palabra hombre tiene su oposición en el vocablo mujer.

Pero por su parte, Gergen tiene su propia propuesta respecto a este asunto: “...cualquier sistema de inteligibilidad descansa en lo que es característicamente una negación implícita, una inteligibilidad alternativa que se plantea como rival de sí misma.” (ibid. p. 27-28).

Entonces ya sea que se hable de religión, de política o de otra temática, todas ellas se diferencian en virtud de aquello que no son.

Pero desde luego esos elementos de negación de los que habla Gergen, al ejercer su efecto sobre un núcleo de inteligibilidad, necesariamente proviene de un núcleo alternativo. El propósito de utilizar esas estrategias es reducir o anular el poder de ese núcleo que está atacando para que poco a poco sea desplazado y surja una nueva forma de ver las cosas. Lo que para Kuhn es el cambio de paradigma.

En esos ataques y contrariedades, la crítica juega un papel fundamental, lo cual representa la primera etapa en el proceso de evolución de los núcleos de inteligibilidad

En este punto cabe hablar de una fase crítica del cambio de paradigma, en la que se emplean las convenciones de negación para socavar la confianza en la forma de inteligibilidad dominante. (Ibid. p. 30-31).

En todo esto, la cuestión discursiva juega una importancia crucial, ya que es a través de ciertas proposiciones como se minimiza la importancia de lo que se está atacando y al mismo tiempo se presenta como mejor opción para que surja como noción alternativa, desde luego más conveniente. Así, por ejemplo “criticar una teoría de la cognición porque no da cuenta de las emociones no es sino presumir y justificar simultáneamente una ontología en la que las emociones son esenciales.” (Ibid. p. 31).

La siguiente fase se refiere ya propiamente a la transformación del contenido del núcleo de inteligibilidad, lo cual da lugar al nuevo paradigma, con sus nuevas proposiciones discursivas. Es así como se van dando estos pasos en el proceso de construcción del conocimiento. Lo que para Kuhn son “las revoluciones científicas”.

Eso es precisamente lo que sucedió en el área de la psicología a lo largo del siglo XX, pues en la mayor parte de este predominó el enfoque conductista, mismo que fue desplazado por la perspectiva cognitiva. Esto ha sido posible mediante "... una transformación discursiva de enorme alcance." (Ibid. p. 34).

Ese predominio del modelo conductista como ya se indicó, fue apoyado de manera importante por un lado por la metodología experimental, todavía en auge en las ciencias sociales durante ese tiempo; y por el otro por la perspectiva metateórica correspondiente al empirismo lógico. De esa forma los tres cuerpos de discurso se apoyaban y se sostenían entre ellos.

La metateoría empírica postulaba una independencia fundamental entre el mundo natural y el observador científico. De ahí que surge la observación como paso inicial en el trabajo del hombre de ciencia, cuya labor esencial consiste en identificar los hechos con la mayor precisión posible.

Entonces a partir del acto de observar el científico ha de estar en condiciones de formular una serie de hipótesis provisionales en relación a las condiciones en las que se producen los fenómenos.

Idealmente el científico debería derivar de la observación un conjunto de proposiciones (normalmente de la variedad 'si x es el antecedente... entonces y es el consecuente') que den cuenta de las regularidades en la relación entre los acontecimientos observados. (Ibid. p. 35).

Una vez planteadas estas proposiciones, que son similares a leyes generales, el científico procede a emplear la lógica deductiva para derivar las predicciones en relación a los patrones que sigue la naturaleza y que todavía no se han observado. Estas predicciones se enuncian mediante proposiciones de la forma "si... entonces"

Estas proposiciones, se dice, son portadoras o transmisoras del 'conocimiento objetivo' en tanto en cuanto es sostenible y debe facilitar la predicción y el control de la actividad humana. (Ibid. p. 36).

Bajo esa perspectiva, el objetivo del científico es comprender los hechos que estudia, lo cual puede ser alcanzado cuando logra predecir sus condiciones o cuando puede controlarlas para conseguir determinadas metas.

En ese sentido la teoría conductista fue vista con un enfoque medioambientalista, por lo que se consideró a la actividad humana como una serie de ‘respuestas’ guiadas y controladas por un conjunto de estímulos.

Sin embargo esos planteamientos han sido fuertemente cuestionados. Tanto la metateoría empirista, la teoría conductista, como la metodología experimental han sufrido el efecto de una amplia crítica. Por lo que el paso hacia la transición discursiva estaba ya en proceso.

En cuanto al nivel de la metateoría, de acuerdo a los planteamientos de Gergen, los argumentos antiempiristas que se dieron pueden agruparse en tres categorías principales.

En primer lugar surgió un tipo de crítica dentro del mismo paradigma empirista. Se trata de intentos por revisar algunos planteamientos en la metateoría existente sin que con ello se sacrifiquen elementos esenciales como es la racionalidad fundacional del esfuerzo científico. Como ejemplo de ello está el caso que nos narra Gergen respecto al planteamiento de Popper: “...cuando condenaba las presuposiciones inductivistas del empirismo tradicional, pero con todo ... las sustituyó por un enfoque igualmente fundacional caracterizado como ‘racionalismo crítico’ “ (Ibid. p. 43).

Por lo que esta fase de la crítica en esos términos todavía no podía provocar una transformación radical en la perspectiva.

En segundo lugar se dieron otros cuestionamientos que Gergen denomina como “crítica dual”, pues se trata de argumentos que derivan en gran medida del punto de vista tradicionalmente más antagonista del empirismo, como es el racionalista. Hay que recordar que para los principales filósofos de la tradición del empirismo clásico (Locke, Hume, los Mill) el conocimiento individual se construye a partir de las experiencias respecto a los acontecimientos medioambientales. Entonces el individuo llega a conocer a través de la observación. Por lo contrario, para los filósofos más identificados con la tradición racionalista (Descartes, Spinoza, Kant), el carácter inherente de la mente humana es esencial para el desarrollo del conocimiento.

Un ejemplo de crítica dual con origen en el dominio de la tradición racionalista, lo constituyen los casos que nos narran Hanson y Kuhn. “Para Hanson los conceptos mentales tienen que preceder a la identificación de los hechos; para Kuhn las transformaciones de paradigma están emparentadas con los cambios de la Gestalt, es decir, están dirigidas no por los datos, sino por tendencias mentales inherentes.” (Ibid. p.44).

De acuerdo con Gergen, estas críticas tampoco lograron un cambio importante en la perspectiva, ya que entre otras cosas, ninguno de esos filósofos se pronunció en el sentido de extender las suposiciones subyacentes a una teoría hecha y derecha del conocimiento.

Finalmente se distingue entre crítica y modalidades alternativas, es decir, se trata de aquellas perspectivas que difieren tanto de la explicación empirista-lógica, como de la racionalista y las reducen a una única unidad que por sí misma se convierte en un polo de la nueva polaridad.

En ese sentido, dos de las principales líneas de la crítica antiempirista encuentran sus raíces en una modalidad alternativa, que son la crítica ideológica y la de tipo social. La primera se centra en los sesgos morales y políticos inherentes al enfoque empirista. Así, pensadores como MacIntyre (1981) y Habermas (1971) sostienen que las concepciones empiristas del conocimiento son contrarias al bienestar humano. Por su parte los empiristas no cuentan con argumentos sólidos para demostrar lo contrario, que carecen de sesgos morales y políticos.

Algo similar ocurre en cuanto a la crítica social, aquella que apunta hacia los diversos procesos sociales que intervienen en la generación de inteligibilidades científicas. Así por ejemplo “...al hacer hincapié en la base comunitaria del compromiso de un paradigma, Kuhn (1962) sostiene esencialmente una explicación social del conocimiento científico. El mismo resultado se ve favorecido por el examen que Feyerabend (1976) hace de la racionalidad como forma de tradición cultural.” (Ibid. p. 45)

En esto nuevamente los empiristas no están en condiciones para la refutación, para quienes los procesos sociales son declarados como no interesantes, interferentes o irrelevantes. Por lo que “... las condiciones están maduras para que el proceso social se convierta en la base para una teoría alternativa del conocimiento.” (Idem.). En ella, tanto el empirismo como el racionalismo formarán el polo rechazado de una nueva dualidad, pues ambos sostienen que el conocimiento es una posesión individual. Mientras que la nueva

polaridad tomará el conocimiento como un producto resultante de las relaciones comunitarias.

En cuanto a la metodología, el panorama es similar al de la metateoría empirista, pues a pesar de sus argumentos la crítica no ha logrado aportar una alternativa de amplia credibilidad. De acuerdo con Gergen la principal razón de ello, es que en su mayoría las críticas existentes no han tenido gran alcance, ya que se han dado dentro del mismo paradigma. Así, la propuesta del crítico no consiste en abandonar la experimentación como un programa que fracasa, sino sólo en asignar los medios para mejorar su eficacia. Por ejemplo, a través de la experimentación de campo.

Por otra parte hay grupos de feministas, fenomenólogos, interpretativistas y demás, que intentan una transformación en la metodología buscando una alternativa genuina a los métodos empiristas y que se encuentran luchando por demostrar que sus métodos son adecuados a los estándares empiristas de rigor, como son la validez, la fiabilidad, la neutralidad, etc.

Sin embargo, al no lograr demostrar por completo esa adecuación les ha resultado muy difícil convencer a la comunidad científica de que, de hecho están llevando a cabo investigaciones con rigor científico.

Con todo esto queda de manifiesto la erosión que ha sufrido el enfoque individual del conocimiento. Se ha dado en psicología como ya se apuntó, una importante transformación, al quedar sustituida la teoría conductista por la teoría cognitiva. Pero a diferencia de la primera que estuvo ampliamente apoyada por la filosofía dominante de la ciencia y por un importante discurso de los métodos, la segunda existe, pero en una posición precaria, ya que carece del apoyo de una filosofía de la ciencia (metateoría) y además emplea una metodología que no es acorde con sus suposiciones básicas.

Por lo que seguramente la perspectiva cognitiva poco a poco perderá fuerza y dará paso a la propuesta comunitaria acerca del conocimiento.

En el segundo capítulo de su obra, Gergen nos invita a reflexionar acerca del papel que juega el lenguaje en el quehacer científico, indicando que los hombres de ciencia recurren a él para poder comunicar sus exposiciones a la sociedad. Así, las ciencias confían al lenguaje el deber de reflejar los resultados de sus investigaciones. “Y si es el lenguaje el que transporta la verdad a través de las culturas y al futuro, cabría concluir razonablemente

que la supervivencia de las especies depende del funcionamiento del lenguaje.” (Ibid. p. 52).

Aunque esta aseveración aparentemente no deja lugar a dudas acerca de la importancia del lenguaje en la sociedad, es preciso hacer algunas reflexiones, tal como nos lo propone Gergen. Para quien la preocupación inicial se refiere a la relación que existe entre el lenguaje descriptivo y el mundo que proyecta representar. La importancia de esta relación queda manifiesta en el momento en que una teoría pretende llevarnos a la predicción científica. Paso que depende de la correspondencia existente entre el lenguaje teórico y los acontecimientos del mundo real.

Si el lenguaje científico no comporta ninguna relación determinada con los acontecimientos externos al propio lenguaje, su contribución a la predicción se vuelve problemática y la teoría científica no puede perfeccionarse mediante la observación. (Idem.).

En ese caso cabe poner en duda la objetividad de las exposiciones científicas, a las cuales durante mucho tiempo le han dado la categoría y autoridad que han ostentado. Ejemplo de ello es el afán que tuvieron los filósofos del empirismo lógico por establecer una estrecha relación entre lenguaje y observación. Así, en el movimiento positivista se encuentra el “principio de la verificabilidad del significado... sosteniendo que el significado de una proposición descansa en su capacidad de ser verificado a través de la observación.” (Ibid. p. 53).

De esa manera las proposiciones que no cumplían los criterios de corroboración a través de la observación, carecían de valor para ser consideradas en una discusión seria y fundamentada. Entonces el problema era dar cuenta de la relación entre proposiciones y observaciones.

No obstante esos intentos de buscar dicha correspondencia, de acuerdo con Gergen, quedan una serie de cuestiones sin resolver. Una de ellas se refiere a que si las proposiciones que toman parte en el principio de verificabilidad están a su vez sujetas a verificación. Este y otros cuestionamientos han llevado a concluir que el modo en el que se

Así, este tipo de análisis conocido como “teoría crítica” buscaba la emancipación ideológica. Las pretensiones de verdad científica debían evaluarse en cuanto a los sesgos ideológicos que implicaban. Entonces en la medida en que queda demostrado que ciertas afirmaciones representan intereses personales o de clase, dejan de calificarse de objetivas o racionalmente trascendentes.

Para Gergen la consecuencia más importante de esas formas de crítica “... es su amenaza para la presunción de que el lenguaje puede contener la verdad, que la ciencia puede proporcionar descripciones objetivas y exactas del mundo...” (Ibid. p. 57)

Bajo ese enfoque el lenguaje pierde la categoría de ser portador de la verdad y se convierte solo en instrumento para la manipulación y al servicio de los intereses de determinados grupos que lo utilizan para ejercer su dominio sobre los demás, perdiéndose así el carácter de neutralidad de las proposiciones de explicación y de descripción.

#### **4.2 La crítica literario-retórica**

Otro tipo de crítica hacia la descripción y la explicación se ha dado dentro de la teoría literaria. Con este tipo de análisis, los teóricos de la literatura lo que pretenden demostrar es que las exposiciones están determinadas no por el carácter de los acontecimientos mismos, sino por las convenciones de la interpretación literaria. Para poder comprender este tipo de análisis Gergen nos remite a las críticas que Kuhn y Hanson hacían de los fundamentos de las teorías científicas. De acuerdo con el primero, no son los hechos los que producen el paradigma, sino este es el que determina lo que se entiende por un hecho. Por su parte, para Hanson el origen de las exposiciones fácticas en las ciencias descansa en la perspectiva del observador. Entonces, tanto para uno como para otro, el factor determinante en el proceso de las construcciones científicas es lo cognitivo “...el científico literalmente ve el mundo material a través de las lentes de la teoría.” (Ibid. 58), de esta forma, la disposición cognitiva del científico en lo individual sirve para conocer el mundo de determinados modos.

Sin embargo, el punto de vista de Gergen tiene otra orientación distinta. Para él la estructuración del mundo no es un proceso cognitivo, sino más bien lingüístico.



“Establecemos límites y fronteras alrededor de lo que consideramos ‘lo real’ a través de un compromiso a priori hacia formas particulares de lenguaje (géneros, convenciones, códigos de habla, entre otras.” (Idem.)

De acuerdo a esto, las cuestiones lingüísticas son elemento fundamental tanto para construir las exposiciones teóricas, como para comunicarlas posteriormente.

Pero, ¿cómo podemos entender este asunto del lenguaje?. Para ello, Gergen menciona una explicación estructuralista que se refiere a “...una focalización dual entre un exterior (lo aparente, lo dado, lo observado) y un interior (una estructura, una fuerza o proceso)” (Ibid. p.59). en esta dualidad, lo interior determina a lo exterior.

Bajo este enfoque, en el lenguaje hablado o escrito se puede distinguir entre discurso, como la parte exterior y las estructuras y fuerzas que lo determinan. Así, “...los desparramados, efímeros y variados actos de comunicación abierta son expresiones de conjuntos más fundamentales y estructurados de disposiciones internas.” (Idem.).

En ese sentido, el lingüista tiene que ir más allá de la parte superficial del lenguaje para encontrar las estructuras que lo fundamentan en su interior.

Con esta forma de entender el lenguaje, queda en duda la supuesta objetividad de las exposiciones científicas en la medida en que están conducidas no por acontecimientos, sino por sistemas estructurados. Así, “La descripción parece estar dirigida por la estructura y no por el objeto.” (ibid. p. 60). Pero al mismo tiempo esta situación obligó a los estructuralistas a dar un giro en sus planteamientos. En el intento por establecer una base racional y objetiva para el conocimiento de la estructura, poco a poco se dieron

autorreflexivamente cuenta de que las exposiciones de la estructura eran en sí mismas de naturaleza discursiva. Si el discurso no está dirigido por objetos en el mundo, sino por estructuras subyacentes y si las exposiciones de estas estructuras también están fraguadas en el lenguaje entonces ¿en qué sentido esas exposiciones cartografían la realidad de las estructuras? (Idem.)

Consecuentemente esta autorreflexión obliga no a la reafirmación de una teoría gráfica del lenguaje, sino al abandono de la dualidad estructuralista que postulaba la existencia de un lenguaje de superficie y de otro interior determinante. “dado que nuestro

estar alojados en el discurso parece innegable, entonces la presunción de una ‘estructura subyacente’—de una fuerza oculta que opera detrás del lenguaje—pierde su atractivo.” (Ibid. p. 60-61)

Esta exposición es compartida entre otros por Jacques Derrida, (citado por Gergen), quien considera que “... la empresa estructuralista estaba infectada por una infortunada ‘metafísica de la presencia’, ¿Porqué, preguntaba, hemos de suponer que el discurso es una expresión externa de un ser interno (pensamiento, intención, estructura o similares)?.” (Idem.).

Al mismo tiempo propone que el significado de la palabra depende no solo de las diferencias entre sus características visuales o auditivas, al cambiar por ejemplo en una palabra, una consonante o vocal, como en los vocablos bocado y tocado, sino también de un proceso de diferición en el que las definiciones son suplidas por otras palabras, ya sean orales o escritas, formales o informales. Derrida nos da un ejemplo en el que la palabra bocado puede referirse a poner los arreos a los caballos o bien a recibir una parte importante de responsabilidad o de dinero: “menudo bocado te ha tocado”.

Pero además de ello, el significado de las palabras o frases depende también de otros procesos de diferirlas a otras definiciones y contextos. De esa forma cada palabra adquiere un significado específico, dependiendo no de la intención que tenga el autor al escribirla o decirla, sino más bien de los elementos contextuales en que se inserta dicha palabra.

Así, “El significado interno se sustituye por la inmersión en los sistemas de unos procesos inherentemente oscuros e indecibles de significación.” (Ibid.p. 61-62).

### **4.3 La crítica social**

Este es el tercer movimiento para el surgimiento de la alteranativa propuesta por Gergen, el construccionismo social, dirigido a cuestionar la racionalidad y la objetividad. Para este análisis el autor se basa en los planteamientos de Max Weber, Max Scheler y en especial de Karl Manheimen, quienes además de otros pensadores se interesaron por estudiar la génesis social del pensamiento científico y se preocuparon por conocer el contexto cultural en el

que las ideas van tomando forma y en los modos en que esas ideas a su vez dan forma tanto a la práctica científica como a la cultural.

En ese sentido, Manheim (citado por Gergen) propuso que "...es útil hacer remontar los compromisos teóricos a orígenes sociales (en oposición a orígenes de tipo empírico o trascendentalmente racional)... los desacuerdos teóricos son...cuestiones de conflictos de grupo (o políticos)... lo que consideramos como conocimiento es pues, algo cultural e históricamente contingente." (Ibid. p.64).

De esta manera, las cuestiones de tipo social van adquiriendo gran importancia al considerarlas determinantes en la producción del conocimiento.

Con esos postulados y con la aportación de algunos otros pensadores se dio, a mediados de la década de 1970 un impulso fuerte a la sociología del conocimiento, principalmente a cargo de los sociólogos Barnes y Bloor, quienes entre otras cosas propusieron que prácticamente todas las exposiciones científicas están determinadas por intereses sociales de orden político, económico, profesional, etc. Y que al eliminar lo que hay de social en lo científico, no quedaría nada que pudiera valer como conocimiento.

Aunque este tipo de crítica tiene similitudes con las dos anteriores en cuanto a sus planteamientos innovadores, también existen diferencias importantes. Para la crítica de la ideología no es el mundo como es, sino que es el autointerés lo que determina el modo en que el sujeto da cuenta del mundo. Así, las exigencias de verdad surgen en compromisos ideológicos. Por su parte la crítica literaria también elimina 'el objeto' como elemento fundamental del lenguaje, sustituyéndolo no por la ideología, sino por el texto. Por lo que el sentido y la significación de las exigencias de verdad derivan de una historia discursiva. En cambio la crítica social ofrece una exposición opuesta del lenguaje. No es la ideología subyacente ni la historia textual lo que moldea nuestras concepciones de la verdad y del bien, más bien, se trata de un proceso social.

Pero desde luego la crítica no es el paso final en este proceso, sino que se tiene que pasar a una fase de transformación, "de la desconstrucción debemos pasar a la reconstrucción." (Ibid. p.69).

Para ello, de acuerdo con Gergen, de los distintos tipos de crítica analizados, la de carácter social es la que garantiza los mejores resultados hacia una ciencia reconstruida.

Pero entonces ¿los otros dos tipos de crítica se desechan por completo?. De acuerdo a lo que plantea dicho autor, parece que no, lo que se puede hacer es más bien darles un manejo distinto en el que se integre como elemento primordial el aspecto social. Por ejemplo, en cuanto a la cuestión del lenguaje, las palabras que son algo pasivo y vacío en tanto sonidos o marcas sin consecuencia, se tornan activas en la medida en que las personas las emplean para relacionarse. “Requerimos la existencia de una relación entre el autor y el lector para que hablemos de la construcción textual de lo social.” (Ibid. p. 70). De esta manera es como puede restaurarse la crítica retórica-textual de la inteligibilidad.

A propósito de ello, como nos indica Gergen, la obra de Michel Foucault (1978-1979) puede ser la que proporcione los elementos idóneos para asegurar el vínculo necesario entre el análisis social y el crítico. “Para Foucault existe una íntima relación entre lenguaje (incluyendo todas las formas de texto) y proceso social.” (Idem.).

Una vez que se ha hecho un análisis acerca de las distintas formas de crítica respecto a la concepción individual del conocimiento, Gergen nos plantea los supuestos básicos que fundamentan el construccionismo social.

El primero consiste en que “los términos con los que damos cuenta del mundo y de nosotros mismos no están dictados por los objetos estipulados de este tipo de exposiciones.” (Ibid.p. 72).

Como vemos, esta proposición va en contra de la objetividad que han postulado otros enfoques como elemento fundamental del conocimiento. Además, de acuerdo a esto, no es posible ya seguir sosteniendo el paradigma de que mediante la observación y la lógica de la inducción se puede llegar a proposiciones generales.

El segundo supuesto se refiere a que “Los términos y las formas por medio de las que conseguimos la comprensión del mundo y de nosotros mismos son artefactos sociales, productos de intercambio situados histórica y culturalmente y que se dan entre las personas.” (Ibid. p. 73).

Como ya se ha indicado, para los construccionistas, las descripciones y las explicaciones no se derivan del mundo tal como es, ni son el resultado final de las cuestiones genéticas o estructurales internas al individuo, sino que son el producto de la interacción humana. De esa manera, las palabras adquieren su significado solo en el contexto de las relaciones grupales.

De acuerdo al tercer supuesto “El grado en el que un dar cuenta del mundo o del yo se sostiene a través del tiempo, no depende de la validez objetiva de la exposición, sino de las vicisitudes del proceso social.” (Ibid. p.75).

Esto significa que las exposiciones que se hacen del mundo y del yo pueden sostenerse independientemente de los cambios del mundo que describen o explican. Así, los lenguajes de la descripción y de la explicación pueden cambiar también sin hacer referencia a los fenómenos, mismos que a su vez pueden modificarse sin que ello implique consecuencias para las exposiciones teóricas.

El cuarto supuesto consiste en que “La significación del lenguaje en los asuntos humanos se deriva del modo como funciona dentro de pautas de relación.” (Ibid. p.76). Esto se refiere a la forma en que las palabras y las frases adquieren significado no por lo que son en tanto sonidos o marcas, sino por lo que representan para los individuos, pero en términos de grupo, no en lo individual “los términos adquieren su significado gracias a su función en el seno de un conjunto de reglas circunscritas.” (Ibid. p. 77)

Dichas reglas se establecen por acuerdos o convenciones entre los miembros del colectivo.

En cuanto al quinto y último supuesto tenemos que “ Estimar las formas existentes de discurso consiste en evaluar las pautas de vida cultural; tal evaluación se hace eco de otros enclaves culturales.” (Ibid. p.78). Esto se refiere esencialmente a que al realizar la evaluación del discurso es ineludiblemente necesario tomar en cuenta y también evaluar los elementos que componen el contexto cultural en que se inserta la exposición discursiva. De otra manera con toda seguridad se estará buscando una validez empírica, pero irreflexiva y sobre todo, no ofrecerá ningún tipo de medio a través del cual evaluar la propia evaluación.

Además, también debe tomarse en cuenta la forma en que un grupo cultural está interrelacionado con otros, ya que ninguno de ellos se encuentra completamente aislado de los demás.

#### **4.4 Las ciencias humanas en la perspectiva construccionista**

El surgimiento de una nueva exposición tiene desde luego una serie de implicaciones. Entre ellas, puede considerarse la manera en que se relaciona con otras disciplinas. En este caso

Gergen afirma que "... los argumentos construccionistas contienen un enorme potencial para las ciencias humanas." (Ibid. p. 79)

Pero antes de entrar en los detalles de este proceso, es importante hacer mención de algunos elementos propios de esta clase de ciencias. Ellas cumplen dos funciones principales e interdependientes. En primer lugar la investigación en ciencias humanas puede funcionar para sostener y/o intensificar la forma de vida existente y en segundo término puede permitir que las personas vivan más adecuadamente en el seno de estas tradiciones. La primera de esas dos funciones es satisfecha por parte de las inteligibilidades teóricas: las formas en que los científicos describen y explican el mundo. Como elaboradores del lenguaje los científicos inmersos en las ciencias humanas tienen una influencia muy importante en las inteligibilidades dominantes en la sociedad. Estas inteligibilidades se encargan de calificar los actos humanos determinando el perfil del éxito o del fracaso de la gente. En ese sentido la inteligibilidad teórica cumple la función de sostener y reforzar las perspectivas societarias significativas así como los modos de vida asociados a ellas.

Así, la inteligibilidad teórica puede ser considerada como una contribución significativa que las ciencias humanas pueden hacer a la vida cultural.

#### **4.5 Los mecanismos desestabilizadores**

De acuerdo al enfoque construccionista los lenguajes que utilizan las ciencias, sirven de dispositivos pragmáticos al favorecer unas formas de actividad mientras se disuaden otras. En esos términos el científico se convierte inevitablemente en un abogado moral y político, lo acepte o no y quien intente sostener la neutralidad respecto a los valores, es porque estará cerrando los ojos ante los modos de vida cultural que se están apoyando o bien atacando con los esquemas establecidos. Al respecto, en vez de seguir fomentando la separación entre los propios compromisos profesionales y las propias pasiones, lo que es igual a separar hecho y valor "el construccionismo invita a una vida profesional plenamente expresiva en relación a las teorías, los métodos y las prácticas que pueden realizar la visión que uno tiene de una sociedad mejor." (Ibid. p. 82). Para ello, esta perspectiva aporta elementos útiles para desafiar y cuestionar los esquemas dominantes y sus formas de vida.

Tres de las formas fundamentales para el desafío son: la crítica de la cultura, la crítica interna y la erudición del desarraigo.

La primera encuentra su justificación en el hecho de que tal vez uno de los medios más efectivos para cuestionar el estado de cosas existente desde el punto de vista discursivo, sea precisamente la crítica de la cultura. En este sentido, de acuerdo a lo que ya se comentaba de las cuestiones morales y de valores “En lugar de escarbar en temas de ‘deber ser’ desde la canónica profesional, debemos emplear activamente nuestras habilidades para hacer que aquellas cuestiones políticas y morales ligadas a nuestro dominio profesional sean inteligibles.” (Idem. ). Por lo que ya no es posible seguir sosteniendo la tan reiterada neutralidad, sino que es más productivo aceptar la existencia de aquellos elementos y analizar el papel que realmente juegan en las diferentes actividades sociales.

Para ello como Gergen sugiere, se puede recurrir a mecanismos como la crítica social, de la que ya se ha hablado en este análisis. Pero además esa estrategia puede complementarse con otras acciones como el cuestionar la cultura general, así como una valoración crítica de las ciencias humanas ya que ostentan lenguajes y prácticas de tipo cultural.

En cuanto a la crítica interna, lo que plantea el construccionismo es que los mismos científicos controlen analicen y clasifiquen las dudas relacionadas con sus propias construcciones de la realidad y de las actividades que derivan de ellas. “Lo que aquí se defiende es una forma de crítica que represente intereses o valores distintos a los que benefician a los generadores de realidades científicas.” (Ibid. p.83) Entonces de lo que se trata es de permitir el cuestionamiento de lo que se hace y se afirma al interior de los grupos donde florecen las exposiciones científicas.

Si hacemos un balance de lo que se ha dicho hasta aquí, tanto de la crítica de la cultura como de la crítica interna, encontramos en esos planteamientos un fuerte compromiso con la igualdad, con la justicia, con la reducción del conflicto, entre otras cosas. Sin embargo el construccionismo invita a una tercera forma de investigación orientada fundamentalmente al desbaratamiento de lo convencional. “En la medida en que cualquier realidad se objetiva o se da por sentada, las relaciones quedan congeladas, las opciones obturadas y las voces desoídas. Cuando suponemos que hay igualdad, perdemos

la capacidad de ver la desigualdad; cuando un conflicto se resuelve somos insensibles al sufrimiento de las partes.” (Idem.), entonces lo que se recomienda es impulsar una nueva actitud ante lo convencional y ante lo establecido, para cuestionarlo y así determinar si eso es lo más conveniente para la vida cultural “...se ha de dar valor a una erudición/especialización del desarraigo.” (Idem.). Tomando en cuenta que no siempre lo que está dado como convencional es lo más conveniente para la sociedad.

#### **4.6 Transformación cultural**

Después del proceso de crítica y de cuestionamiento hacia los esquemas predominantes en la vida cultural lo que sigue es dar el paso hacia una nueva realidad “Aunque las tradiciones de la crítica y del desarraigo son recursos valorables, ya que generan la efervescencia, en sí mismos son insuficientes. Esto es primeramente así a causa de su carácter simbólico: su inteligibilidad depende de aquello a lo que se oponen.” (Ibid. p. 85).

En este sentido lo que se requiere para la transformación social son nuevas visiones, nuevos vocabularios y nuevas formas de práctica científica. Una estrategia que el mismo Gergen ha propuesto se refiere a lo que él llama la teoría generativa, entendiendo por esta un conjunto de enfoques que se introducen en contra o contradicen abiertamente los supuestos comúnmente aceptados de la cultura y ofrecen nuevas formas de percibir la inteligibilidad. Un ejemplo que el mismo autor nos plantea de esto, se refiere a las teorías de Freud y de Marx, ya que en su respectiva época fueron con toda seguridad de las más generativas, en cada uno de esos casos el trabajo teórico realizado implicó un desafío importante para las suposiciones dominantes de ese tiempo y sirvió de impulso para nuevas formas de ver el mundo.

Dentro de esta perspectiva, algo de crucial importancia es desarrollar nuevas formas de escritura. Como indica Gergen, las que están surgiendo actualmente, se están abriendo camino en las ciencias humanas. Algunos ejemplos de ello son los experimentos textuales de Mulkay (1985) en los que ha explorado las posibilidades de escribir como varias personas diferentes en el marco de una misma obra; así como el trabajo de Pfohl (1992) quien ha desarrollado un collage de teoría, ficción, autobiografía y fotografía para llevar a cabo un análisis social crítico.



Otro elemento importante en la etapa transformativa tiene que ver con la metodología de la investigación, misma que ha de impulsar nuevos modos de acción y de vida cultural.

En este sentido han estado surgiendo una serie de estrategias novedosas como son la investigación cualitativa, la investigación hermenéutica o interpretativa, la metodología dialógica, la investigación comparativa, la historia biográfica o vital, el análisis narrativo, la investigación apreciativa, la investigación como intervención social, la línea feminista como investigación vivida “En cada uno de estos casos, nuevas prácticas de investigación modelan nuevas formas de vida cultural.” (Ibid. p. 87).

De todo lo anteriormente expuesto puede concluirse que la perspectiva construccionista planteada por Gergen se basa en tres líneas fundamentales de acción: la desconstrucción, en la que los presupuestos acerca de la verdad, lo racional y el bien quedan bajo sospecha; la democratización, en la que el conjunto de voces que participan en los diálogos resultantes de la ciencia se amplifica y por último la reconstrucción, en la que nuevas realidades y prácticas son proyectadas para la transformación cultural.

## **5. Una forma de analizar el discurso**

La mayor parte de las actividades de los humanos se desarrollan de manera colectiva, es decir, cuando se dan las interacciones sociales y en estas el discurso juega un papel muy importante, ya que a través de él como práctica comunicativa esencial los sujetos pueden dar a conocer sus ideas, sus sentimientos, sus expectativas, etc.

En ese sentido, si queremos saber acerca de las particularidades de esas interrelaciones de grupo, una estrategia que nos puede auxiliar de manera importante es el Análisis de los actos discursivos que tienen lugar al interior de los grupos sociales. En la actualidad existen diversos trabajos que se han orientado hacia el estudio de ese fenómeno social, uno de ellos es el que plantean Dennis K. Mumby y Robin P. Clair (1997) titulado “*El discurso en las organizaciones*” en el que en primer lugar nos dan a conocer su forma de concebir una organización “... como una colectividad social que se produce, se

reproduce y se transforma por medio de las prácticas de comunicación habituales...” ( Mumby y Clair, 1997, p. 263)

Como vemos los procesos de comunicación son un factor determinante para permitir la existencia y permanencia de las organizaciones, incluso afirman dichos autores que estas no serían posibles sin las prácticas discursivas “... sólo existen en la medida en que sus miembros las crean por medio del discurso” (Idem.)

Sin embargo, no por ello debemos pensar que las organizaciones son nada más que discurso, sino que es necesario tomar en cuenta que este es el principal medio por el que los miembros de una organización construyen su realidad social, que produce al mismo tiempo en ellos una percepción que tienen de su propia identidad.

Entonces la propuesta es analizar el discurso no sólo como práctica comunicativa, sino más bien para conocer aspectos más amplios de la estructura y significados implicados en ella. Esto es precisamente lo que le interesa a los investigadores del discurso organizacional.

Dentro de este tipo de investigación Mumby y Clair identifican dos perspectivas principales que se ocupan de estudiar la relación entre el discurso y la creación de la realidad social: el enfoque cultural o interpretativo y el enfoque crítico.

El primero opera en un nivel predominantemente descriptivo y sólo se concentra en estudiar la manera en que las prácticas discursivas de los miembros de una organización contribuyen a desarrollar un significado compartido. Así el objetivo principal de esta corriente es “ ...demostrar la conexión entre las normas y los valores compartidos de una organización por un lado y los medios por los cuales se expresan esas normas y valores por el otro” ( Ibid. p. 264)

Entonces de acuerdo a este enfoque, lo que interesa es conocer la relación que existe entre los productos culturales y las formas de comunicarlas, como las prácticas discursivas.

En cambio mediante el enfoque crítico se pueden conocer otros elementos implicados en esas prácticas y que juegan un papel importante en las interrelaciones de los sujetos. Así, esta perspectiva se concentra más profundamente en el problema del poder y el control dentro de las organizaciones. Desde esta línea de acción, las organizaciones adquieren un significado más amplio:

Los estudios críticos del discurso consideran a las organizaciones no sólo como colectividades sociales en las que se produce un significado compartido, sino como sitios de lucha en los que distintos grupos compiten para moldear la realidad social de la organización de modo que sirva a sus propios intereses. (Ibid. p. 264-265)

Por ello se afirma que el interés está puesto en conocer las cuestiones de poder y de control que se dan dentro de las organizaciones. Pero, ¿de qué tipo o tipos de poder se está hablando?. De acuerdo a este enfoque intervienen diferentes clases de poder, pero el que funciona como generador de los demás es el de tipo económico, ya que se dice que por lo general los grupos que tienen un mayor poder económico están en mejores condiciones de ejercer el control sobre los demás mediante diversos medios discursivos y simbólicos. Pero además para que ese poder económico lo puedan conservar los grupos que lo ostentan, moldean la realidad social de acuerdo a sus propios intereses. En ello el discurso juega un papel fundamental, ya que a través de él se inculcan los esquemas y modos de concebir la realidad que a esos grupos favorece. Por ello los estudios se han orientado hacia las prácticas discursivas para revelarnos los detalles de esos procesos de inculcación y en este caso el Análisis crítico del discurso organizacional nos permite conocer los procesos mediante los cuales se les da una forma discursiva a las luchas entre intereses encontrados, puesto que las organizaciones no se reproducen simplemente, sino que existen como estructuras simbólicas atravesadas por intereses antagónicos, luchas y contradicciones.

Así, Mumby y Clair se basan en el pensamiento de Fairclough para definir este tipo de enfoque:

Por Análisis crítico del discurso entiendo un análisis que apunta a explorar de un modo sistemático las relaciones de causalidad y determinación, a menudo opacas entre a) acontecimientos, textos y prácticas discursivas y b) estructuras, relaciones y procesos sociales y culturales más amplios; a investigar cómo esas prácticas, acontecimientos y textos son generados e ideológicamente moldeados por las relaciones de poder y las luchas por el poder; y a explorar de qué manera la opacidad de esas relaciones entre el

discurso y la sociedad es en sí misma un factor que asegura el poder y la hegemonía. (Ibid. p. 266).

La opacidad de la que se habla se refiere indudablemente a que los mensajes de inculcación no se encuentran en el discurso de manera clara y explícita, sino que más bien están encubiertos y ocultos por lo que no es fácil detectarlos. Por ello es de gran utilidad el Análisis crítico, ya que uno de sus objetivos principales es realizar un examen del discurso que vaya más allá del nivel superficial y que muestre la manera en que produce y oculta al mismo tiempo relaciones de estructura amplia entre el poder y la desigualdad.

Por otro lado, de acuerdo con Mumby y Clair al afirmar Fairclough que los textos están ideológicamente moldeados por las relaciones de poder, está utilizando el término “ideología” en un sentido amplio. El término hace referencia no sólo a las ideas, las creencias y los valores que los individuos adoptan, sino al proceso por el cual los actores sociales en tanto forman parte de colectividades sociales más amplias, desarrollan identidades particulares y experimentan el mundo de una manera específica. Entonces lo más importante para los analistas críticos del discurso es que la ideología no surge de manera neutral, sino que está estrechamente relacionada con los asuntos del poder y el control que caracterizan a la sociedad. Por lo tanto surge una relación de tres vías entre el discurso, la ideología y el poder “...el discurso reproduce, crea y desafía las relaciones de poder existentes; la ideología es el factor que media en ésta relación, proporcionando un marco de interpretación mediante el cual las prácticas discursivas reciben significado.” (Ibid. p. 267). Es entonces de esa manera como los grupos sociales dominantes crean las formas de entender el mundo que convienen a ellos para seguir manteniéndose en esa condición de dominio, pero lo más interesante de esto es que ese dominio no se realiza de manera coactiva o violenta abiertamente, sino que se da de una forma sutil y rutinaria o como una “violencia simbólica” como lo plantea Bourdieu, de tal manera que los grupos dominados llegan a asumir su situación como algo normal, es decir, no la ven claramente como un conflicto. Este viene a ser entonces el uso más eficaz del poder, debido a que quienes lo tienen logran hacer que quienes no lo tienen interpreten el mundo desde su punto de vista, es decir, de los que tienen el poder. En ese caso el poder es ejercido a través del consentimiento y no de la coacción, proceso que los analistas críticos denominan como

hegemonía, inspirados en el pensamiento de Gramsci. Así mismo esa manera hegemónica de ejercer el poder dificulta que los grupos dominados se liberen de él precisamente por llegar a considerar esa situación como algo normal.

Por otra parte de acuerdo a Mumby y Clair, actualmente los estudios críticos del discurso organizacional se están desarrollando en dos direcciones afines. La primera es la que acaba de describirse, cuyo objetivo no sólo es la crítica, sino también la emancipación, es decir, “criticar las relaciones de poder existentes y proponer otras formas organizacionales posibles,” (Idem.). La segunda corriente, la más reciente es la perspectiva feminista crítica del discurso organizacional, en la que se considera el problema de la noción de género y se plantea que las cuestiones del discurso, el poder y el control sólo pueden entenderse examinando el modo como el habla construye socialmente las definiciones de masculinidad y feminidad y las interacciones de hombres y mujeres.

Siguiendo a Mumby y Clair, los estudios críticos del poder en las organizaciones han tenido un impulso importante apenas desde hace unos diez años, ya que este tema estaba muy restringido para los investigadores, sobre todo tratándose de estudiar a las organizaciones como ámbitos de hegemonía y control. Esto principalmente por las vinculaciones institucionales entre las universidades y las corporaciones existentes, ya que muchos de los investigadores reciben subsidios corporativos para financiar sus trabajos, por lo que no podían tan fácilmente enfocarse hacia la desigualdad, la falta de democracia, el poder y otros hechos que se dan en las organizaciones y a pesar de que esto se está superando, en la actualidad todavía son escasos los trabajos de investigación con esta tendencia. Pero entre los que existen, dichos autores mencionan dos “etnografías críticas” clásicas que han impulsado este tipo de estudios. La primera ha sido producida por Burawoy (1979), quien empleando el método de observación participante estudió a los trabajadores de un taller de maquinaria, invirtiendo la tradicional pregunta patronal de *¿porqué los trabajadores no trabajan más?* Utilizando en cambio la interrogante *¿porqué los trabajadores trabajan tanto?* Así, durante varios meses estudió la manera personal, las conductas, los rituales y las conversaciones sobre temas laborales de los trabajadores, lo que permitió constatar que ellos “internalizaban y reproducían continuamente un sistema de anuencia que servía a los intereses de la gerencia de mantener los niveles de producción” (Ibid. p. 268). De esta manera los trabajadores decían lograr “pequeños triunfos” a través

de ciertos juegos que realizaban en el taller como el de “rendir más”, lo que finalmente a quien beneficiaba era a la parte patronal, ya que a ellos sólo les servía como un “fondo de reserva” para compensar lo que no podían alcanzar como meta estándar en cierto tipo de tareas más arduas. Así, ellos asumían y aceptaban esas políticas gerenciales como algo rutinario y normal.

El segundo estudio es la etnografía crítica de Stewart Clegg realizado en una obra en construcción en el norte de Inglaterra, utilizando los métodos de observador participante, el empleo de entrevistas, notas de campo, así como registros y transcripciones de las reuniones de los trabajadores. Con lo que pudo demostrar la manera en que se ejerce el poder mediante una serie de marcos de interpretación que los trabajadores incorporan como parte de su identidad en la organización. A través de esos procedimientos de interpretación que se utilizan para encontrarle sentido a la vida cotidiana en la colectividad, se perpetúan condiciones de trabajo injustas y se reproducen las definiciones patronales como una conducta apropiada.

Estos son entonces dos ejemplos claros de los trabajos de investigación acerca del Análisis crítico del discurso organizacional que han impulsado el desarrollo que en la actualidad ha alcanzado este enfoque.

En cuanto a la otra línea de trabajo del enfoque crítico, referido a la investigación organizacional feminista, esta, “parte de la base de que las organizaciones son altamente patriarcales, por lo que privilegian los modos masculinos de pensar y de organizar el mundo.” (Ibid. p. 279)

En este sentido la investigación feminista se ha desarrollado en dos vertientes. En primer lugar existen trabajos acerca de los prejuicios instrumentales percibidos como masculinos que afectan las formas en que se estudian las organizaciones. Desde este punto de vista se considera que el conocimiento y el discurso producidos por los estudiosos de las organizaciones reflejan una visión masculina de ver el mundo, orientada a la eficiencia, la racionalidad, el control, etc. en segundo lugar los investigadores feministas han abordado las prácticas cotidianas de la vida organizacional para conocer los procesos mediante los cuales se concreta la acción de “poner en juego el género”

Además de estas dos vertientes de la investigación también existe otro campo en desarrollo que aborda la intersección del género, la raza y la sexualidad. Centrando su

interés en el discurso, los investigadores feministas comienzan a explorar sistemáticamente la manera en que mediante el habla cotidiana, los individuos se construyen a sí mismos y a los demás en relación con la raza y el género. Ejemplo de esto es el trabajo de Frankenberg (1993) subtítulo "Mujeres blancas, cuestiones raciales" en el que se "interroga a la blancura". En base a los datos obtenidos en una serie de extensas entrevistas con mujeres blancas de distinta extracción socioeconómica Frankenberg analiza las formas en que estas mujeres construyen la raza por medio de su discurso. Lo que plantea este autor es que "blanco" y "negro" no son categorías naturales dotadas de un significado intrínseco, sino que se construyen socialmente mediante el discurso". (Ibid. p. 281).

Así, de acuerdo con Mumby y Clair, en el estudio de las relaciones entre el discurso, la organización y la dominación, se pueden identificar tres áreas de investigación posibles: 1) el estudio sobre el modo como los miembros de grupos oprimidos pueden penetrar discursivamente la forma institucionalizada de su opresión; 2) el examen de la forma en que los miembros del grupo dominante construyen y reproducen discursivamente sus propias posiciones de dominio y 3) el análisis de cómo los individuos subordinados encuadran discursivamente su propia subordinación de modo que pueden contribuir a perpetuarla.

Un ejemplo claro respecto a esta tercera línea de investigación es el asunto del acoso sexual como práctica discursiva de dominación. Así el acoso sexual se considera como "una violencia que tiene el efecto de crear y perpetuar la opresión." (Ibid. p. 283). De esta manera dicha violencia se concreta discursivamente en dos niveles: en un primer nivel si se considera el acoso sexual como una serie de mensajes verbales y no verbales que tienen que ver con la fuerza física, la amenaza y la intimidación, se puede ver que ese acoso viola los derechos "personales" de los seres acosados. En el segundo nivel, si se considera como un fenómeno que penetra en toda la sociedad, se observa que los mensajes enviados en un sentido más profundo no se dirigen a un solo individuo, sino a un grupo de personas, por lo general mujeres. Por lo que el acoso sexual se da tanto en lo individual como en lo grupal, tanto en el micronivel como en el macronivel.

Veamos ahora cómo encuadran sus experiencias las personas que informan haber sido objeto de acoso sexual, lo que es un ejemplo claro del modo como el habla contiene los significados más profundos del poder y la dominación. Esta es una manera de examinar el discurso en base a cómo se lo encuadra. Para esto, el concepto de encuadre de la

comunicación propuesto por Mumby y Clair lo retoman de Stahl, quien lo define “como un tipo de metanarración que influye en la interpretación, pero no es parte del contenido” (Idem. ). Por su parte Clair lo explica como “prácticas retóricas/discursivas que definen o asignan una interpretación al acontecimiento social.” (Idem.). De acuerdo a esto, los encuadres son elementos que sirven para disfrazar las estructuras de poder de nivel profundo que sustentan una ideología dominante, son mecanismos discursivos por los cuales en este caso, las víctimas del acoso sexual no consideran este específicamente como parte de un proceso de dominación, sino que le otorgan una categoría distinta más cercana a las cuestiones de naturalidad. Además las relaciones de poder por lo general se preservan encuadrando el discurso de un modo que tiende a consolidar ciertos significados acerca de la realidad social.

Así, la interpretación crítica del discurso mediante el análisis del encuadre, tiene el propósito de examinar los significados de nivel profundo inmersos en el discurso para comprender cómo se crean y se mantienen esos significados y cómo esos sistemas de significados perpetúan la opresión o fomentan la emancipación.

Bajo esa perspectiva Clair (1993) realizó un análisis interpretativo crítico de los relatos de varias mujeres sobre sus experiencias de acoso sexual. Clair pensaba que esas mujeres podrían estar participando discursivamente en su propia dominación al encuadrar sus experiencias de determinadas maneras, encontrando seis tipos de encuadre que podían utilizarse para fomentar la opresión de las mujeres por medio del acoso sexual. Esos encuadres se basan principalmente en los planteamientos de Giddens y Mumby y son:

- 1) *La aceptación de los intereses dominantes*, que se refiere a la noción de que los intereses del grupo dominante son universales. En este sentido puede esperarse que las víctimas de acoso sexual describan sus propios sentimientos acerca del acoso como menos importantes que los intereses de la gerencia u organización en la que se encuentra. Así, las víctimas que encuadran de este modo el acoso sexual podrían preferir renunciar a su empleo o pedir un traslado, en lugar de exigir el castigo o traslado del acosador.
- 2) *El simple malentendido*. Se basa en la noción de que las contradicciones del sistema deben encubrirse a efectos de mantener el prestigio de la empresa. Las maneras de



encubrir el acoso sexual son encuadrarlo como un “coqueteo”, una broma o alguna otra conducta sin mucha importancia, llamándole “simples malentendidos”.

- 3) *La reificación.* Esta se basa en interpretar el episodio de acoso sexual como algo natural e inmutable, algo que no se puede evitar, porque se considera parte de la interacción entre el hombre y la mujer.
- 4) *La trivialización.* Ocurre cuando la víctima toma la situación a la ligera, considerándola como algo sin importancia o lo convierte en una broma simplemente.
- 5) *La vacilación denotativa.* Se da cuando las víctimas no nombran su experiencia como “acoso sexual” y en cambio exhiben una vacilación en utilizar ese término.
- 6) *La personalización de lo público.* Consiste en relegar el incidente al campo de aquello “de lo que no se habla”. Así, la víctima del acoso podría encuadrar el episodio como algo tan “personal”, que le da vergüenza hacerlo público.

Estos son entonces los tipos de encuadre que encontró Clair en el estudio que realizó, lo que nos da un ejemplo claro de cómo las mismas personas contribuyen discursivamente en su propia subordinación en relación con las prácticas dominantes y de control ideológico en los términos en que ya se ha descrito. Desde luego estos encuadres encontrados no son los únicos que puede haber, más bien con seguridad pueden encontrarse otros distintos, dependiendo del asunto que se esté estudiando, del método empleado y de algunos otros factores.

## Capítulo II

### El sistema educativo mexicano en el contexto histórico

En nuestro país la educación pública - en todos sus niveles- involucra a un amplio conjunto de elementos tanto materiales como humanos, los cuales conforman lo que se conoce como Sistema Educativo. Esta instancia, que desde luego depende directamente del Estado, tiene a su cargo la planeación y el desarrollo del servicio educativo en todo el territorio nacional.

De acuerdo con la Ley General de Educación, el SEM está compuesto principalmente por los educandos y los educadores; las autoridades educativas; los planes, programas, métodos y materiales educativos; las instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados; las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios y las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía.

Ello nos permite percibir que el SEM controla la educación desde el nivel inicial hasta el superior. Sin embargo, debe precisarse que el nivel que está por completo bajo el manejo de dicho organismo es el básico (preescolar, primaria y secundaria) mismo que el Estado tiene obligación de atender y por lo tanto se caracteriza por ser obligatorio y gratuito.

Aunque también debe aclararse que la educación preescolar aún no está considerada como obligatoria, es decir, no es un requisito que deben cumplir los niños para ingresar a la escuela primaria.

En cuanto a los niveles medio superior y superior, aún cuando el Estado los regula, tienen cierto margen de autonomía, excepto las instituciones encargadas de impartir la educación normal.

Ahora bien, al analizar los antecedentes del Sistema Educativo, se percibe que este se ha ido conformando a través de la historia de una manera muy interesante. De tal suerte que poco a poco ha ido adquiriendo las características y elementos que lo han convertido en un organismo tan complejo como lo conocemos hoy y en el que se conjugan una serie de intereses políticos, ideológicos, económicos y gremiales de distintos grupos que ejercen algún tipo de poder.

## **1.El Sustento Filosófico del SEM**

Uno de los aspectos principales del SEM es el que se refiere a los principios filosóficos que le dan una orientación determinada. Es decir, contra la idea a nivel del sentido común que se puede tener acerca de que la educación fundamentalmente se ocupa de que el alumno adquiera conocimientos, la escuela siempre ha sido utilizada para lograr unos fines que no precisamente privilegian lo académico. Más bien ha servido para alcanzar los propósitos políticos del grupo en el poder. Como afirma Ornelas:

La orientación de la educación mexicana más allá de los mandatos constitucionales siempre ha sido una cuestión en controversia que se manifiesta en proyecto de política educativa que responden a diferentes intereses y grupos sociales. (Ornelas, 1995, p.56)

Así por ejemplo, desde el punto de vista histórico, como parte de las constantes pugnas por el poder entre conservadores y reformistas o liberales, al triunfar los radicales en 1917 "...dieron un tono antirreligioso y jacobino a la educación nacional...".(Ibid. p. 59). Esta tendencia fue parte del proyecto de Nación que ese grupo político impulsó. Entonces con esa orientación laicista se buscaba en sentido filosófico "...la emancipación de la política, la moral y la ética, de la religión positiva.".(Ibid. p. 61)

Desde entonces, históricamente la educación ha tomado los rumbos que le marca el proyecto político vigente en cada momento, llegando a estar sujeta a los vaivenes sexenales.

## **2.¿Para qué Educar?**

Otro asunto relevante sobre el SEM, tiene que ver con los fines de la educación. En ese sentido es pertinente preguntarse ¿Cuáles son los propósitos que persigue el Estado a través de la tarea educativa que controla?. Al respecto, si nos remitimos al Artículo Tercero Constitucional encontramos que:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él a la vez el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. (SEP, 1993, p.27)

Lo que en esencia significa que la educación tiene la encomienda de formar ciudadanos solidarios y partidarios de la independencia y la justicia.

Sin embargo, la opinión de investigadores e intelectuales prestigiados en base a trabajos serios y fundamentados indica que en la práctica esos preceptos pasan a segundo término para dar mayor importancia a la formación de la mano de obra para el sector productivo, como asevera Ornelas: "...la educación mexicana se encamina principalmente a reproducir habilidades y destrezas para el desarrollo económico." ( Ornelas, op. cit. p. 49) Lo que nos permite ver que en los hechos la educación prioriza unos fines que difieren mucho de lo planteado en los documentos normativos. Sobre todo si se toma en cuenta que al privilegiar la formación para el trabajo, la cuestión de la solidaridad, la justicia y la democracia queda totalmente relegada. Es más, en realidad se observa claramente que en la escuela se forman actitudes contrarias a ello. Se reproduce el autoritarismo, los actos individualistas, las desigualdades, la homogeneización de criterios, etc. Así, entonces la institución escolar inculca los esquemas y las prácticas ideológicas que prevalecen en la sociedad.

Volviendo al asunto de la preparación para el trabajo, puede decirse incluso que los propósitos en ese ámbito tienen sus limitaciones, ya que ni siquiera se logra formar personal calificado suficiente. Lo más que se alcanza, es preparar a los individuos que representan la mano de obra barata con las nociones apenas elementales para el trabajo manual o para operar algunas máquinas de manejo sencillo, pero sobre todo para el fácil sometimiento a las jerarquías de autoridad, propias del trabajo relacionado con los procesos industriales.

Otros propósitos sobresalientes a los que se orienta el SEM son: la legitimidad política del régimen, así como la consolidación de la nacionalidad para el control social, y para la mediatización de algunas demandas radicales o difíciles de satisfacer. De esa manera el Estado proporciona aparentemente más educación a cambio de aplazar otras

exigencias como el mejoramiento del poder adquisitivo de la población y en general el nivel de vida de la misma.

En ese sentido, la educación es más un instrumento político e ideológico que un hecho con valor propio.

Además de los asuntos mencionados, el SEM presenta otros elementos que deben mencionarse, sino de manera amplia, sí con cierta claridad.

Partiendo del hecho palpable de que el SEM es pobre en cuanto a los reducidos recursos que el Estado destina para su operación, podemos percatarnos de los efectos negativos que se desencadenan de manera inevitable con ese hecho.

Uno de ellos se refiere a los salarios de los docentes, los cuales por lo regular han sido muy bajos. Como indica Arnaut:

Como en todas las historias, en la nuestra encontramos tanto elementos de continuidad, como de ruptura...Entre los rasgos de continuidad... deberíamos apuntar... la persistencia de dos principales problemas : bajos salarios y modesto status social y profesional. ( Arnaut, 1996, p. 16)

Aunque debe considerarse que ha habido épocas en que se ha ubicado en un nivel regular (décadas de los sesenta y setenta), también ha habido tiempos en que los docentes han visto caer sus sueldos a niveles alarmantes. Afirma el mismo autor: "...basta para ello recordar el acercamiento de sus sueldos al salario mínimo" ( Ibid. p.174)

Y es que, aún cuando los maestros, agrupados inicialmente (a mediados del siglo XIX) en pequeñas y endebles organizaciones gremiales y actualmente en el Sindicato más grande de América Latina (el SNTE) siempre han demandado mejores salarios, el Estado ha utilizado diversas estrategias predominantemente ideológicas para contener esas peticiones. Entre ellas podemos destacar dos: una es la exigencia de mayor preparación profesional y la otra es la creación de la imagen del "maestro abnegado".

En cuanto a la primera, desde que se crearon las primeras escuelas normales, el Estado ha manejado la idea de que a mayor preparación, mayor salario. Afirma Arnaut:

Los normalistas recibieron mejores sueldos y puestos docentes y directivos, que los maestros sin título, pero los profesores \_incluso los nuevos normalistas-- siguieron recibiendo menores ingresos que otros profesionales. (Ibid. p. 30)

Desde entonces y hasta la fecha eso es lo que ha prevalecido. Se han creado constantemente instituciones y programas para mejorar la preparación profesional del maestro, como el IFCM, las Escuelas Normales Superiores, la UPN, el PRONAP, etc. Siempre con la misma promesa, pero los salarios realmente no han mejorado, pues sólo se han beneficiado unos cuantos docentes y no la mayor parte de ellos.

En cuanto a la segunda estrategia, puede decirse que el Estado ha construido una imagen del maestro que consiste en otorgarle el papel de apóstol de la educación, de salvar a los hombres de las sombras de la ignorancia y darles la luz del saber. Como afirma Ceniceros, citado por Rosa María Zúñiga:

La responsabilidad del maestro como guía y orientador espiritual de las nuevas generaciones, implica...una mística educativa, pues el maestro tiene que ser concebido en sus dimensiones apostólicas. (Zúñiga, 1990, p.63)

Y como consecuencia de esta idea se generó e inculcó también la creencia de que la labor del maestro no requiere de grandes recompensas materiales sino lo más importante es la satisfacción propia por tan loable trabajo :Como afirma Ortiz Maldonado (citado por Rosa María Zúñiga):“Creo que nadie podría pagarnos nuestra labor, no tiene precio. Uno se sacrifica, es una tarea de mucha responsabilidad moral...” (Idem.)

Aunque puede considerarse que estas ideas prevalecen en muchos maestros, también hay que decir que otros más aseguran que con reconocimientos verbales o escritos y con la sola satisfacción no se resuelven las necesidades de alimentación, vestido, etcétera. Que el reconocimiento a la labor también tiene que ser económico.

Otra característica del SEM que debe tomarse en cuenta es la que se refiere a la baja calidad de la educación. Este asunto está relacionado directamente con los escasos recursos

económicos destinados al rubro, pues con poco dinero es difícil ofrecer un servicio de calidad. Además de que por lo regular los esfuerzos se han centrado sólo a satisfacer la demanda educativa. Es decir, se ha privilegiado lo cuantitativo sobre lo cualitativo.

Aunque este asunto no es nuevo, pues ya desde 1930, Sáenz (citado por Arnaut), había mencionado la necesidad de reorientar el sentido de la política educativa: “Ha llegado la hora de substituir el criterio cuantitativo por el cualitativo en la educación nacional...” (Ibid. p. 65 ), es a partir del sexenio salinista que se le otorga especial importancia, hasta llegar a constituir un tema relevante en el discurso gubernamental. Así mismo, en los diferentes documentos que norman la educación nacional se hace referencia a lo urgente de elevar la calidad de la educación. Tanto en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica suscrito en el año de 1992, como en la Ley General de Educación promulgada en junio de 1993, así como en el Programa de Desarrollo Educativo del sexenio zedillista, se hace alusión al tema. “Los propósitos fundamentales que animan al Programa de Desarrollo Educativo son la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación”. (SEP, 1996, p. 12)

Pero, ¿ Por qué hacer tanto énfasis en la calidad? ¿ Realmente la educación ha carecido de ella? Y si es así, ¿ De quién ha dependido más esa situación? ¿ Del Estado, de la sociedad o de los maestros? ¿ O será que en realidad, detrás de esa supuesta urgencia de elevar la calidad de la educación se ocultan otros propósitos?.

Para intentar responder a estas interrogantes, es necesario por un lado reflexionar acerca de la forma en que el gobierno concibe y maneja esa noción y por el otro, considerar lo que opinan al respecto, los críticos e investigadores de la educación.

Además es también importante analizar el significado del término. Así, tenemos que etimológicamente, la palabra “calidad” está compuesta por los vocablos del latín “qualitis-atis”, que se entienden como “cualidad”. Por lo tanto, como todas las cosas y personas tienen cualidades o características, entonces puede afirmarse que todas ellas tienen una determinada calidad.

Pero se observa que al aplicar éste término a algunos ámbitos como el industrial y del trabajo principalmente, lo que ha sucedido es que se ha utilizado ya no con su significado original, sino de acuerdo a criterios particulares. Por ejemplo, en los procesos industriales, se dice que un producto es de “calidad” si reúne ciertos requisitos establecidos

arbitrariamente. Y entonces, los productos que no cumplen con esas características no son de calidad.

Recientemente, como ya vimos, también en el ámbito educativo se ha estado utilizando este término. Se habla de elevar la calidad de la educación, como uno de los propósitos fundamentales del Estado.

Sin embargo, ese discurso es fuertemente cuestionado por algunos intelectuales que consideran inadecuada la aplicación y uso de esa frase. Por ejemplo, Díaz Barriga considera que:

...es necesario reconocer en un primer momento, que ésta expresión no tiene tradición en el lenguaje pedagógico. Los clásicos no abordan los problemas educativos desde ella.

...en realidad, tal expresión tiene un fuerte sesgo productivista. Esto es, procede de otro lugar social en donde se requiere la calidad, éste es la fábrica: calidad del producto. Calidad de la educación es una expresión que refleja el intento de abordar la escuela desde concepciones fabriles. (Díaz Barriga, 1991, p.18)

Entonces puede decirse que actualmente el término “calidad” respecto a la educación, debe ser entendida no en los términos del significado de la palabra, sino como la usa el Estado; como el nivel del trabajo educativo que el docente no ha sido capaz de alcanzar, pues en el discurso gubernamental y también la misma sociedad consideran que la educación que se imparte en las escuelas no es de calidad.

Veamos pues la forma en que diferentes instancias entienden la calidad. Por su lado, los gobernantes afirman que desde que se sistematizó la educación (con la creación de la SEP en 1921), hasta hace poco, los esfuerzos se han centrado en aumentar paulatinamente la cobertura educativa y que como en la actualidad la demanda (en educación básica) está cubierta casi en su totalidad, lo que sigue ahora es elevar la calidad del servicio educativo.

Esto significa por un lado que el gobierno reconoce la falta de atención hacia ello, pero por el otro, él mismo le reprocha a los maestros que su trabajo no ha sido de la calidad esperada. Por ello, tomó en su momento, una serie de medidas como son la Reformulación



de Planes, Programas y libros de texto para el nivel básico, la Federalización educativa, etc. Todo ello para dar una nueva orientación y enfoque a la educación, de tal manera que responda a los retos que plantean los cambios que se están viviendo a nivel mundial, como son la Globalización de la economía, la rápida circulación de la información, etc. Por otro lado se crea el Programa de Carrera Magisterial para estimular económicamente a los docentes que se esfuerzan por hacer bien su trabajo. Aunque como ya vimos, esto es sólo una estrategia para contener las demandas salariales, ya que sólo beneficia a un reducido número de docentes.

Veamos ahora otros puntos de vista acerca de éste asunto. ¿Qué opinan los teóricos de la educación acerca de la calidad?. Evidentemente ellos encuentran algo más allá de lo que se maneja en el discurso gubernamental. Para Díaz Barriga:

...ésta expresión responde más a una cuestión ideológica, mediante la que la actual política educativa neoliberal se justifica a sí misma frente a la educación. A través de tal término, por una parte se ataca a la educación: ésta es de mala calidad... Por otra parte se justifica la reducción del presupuesto a la educación, reducción que no sólo afecta la expansión del sistema educativo... sino que pesa directamente sobre los salarios de los trabajadores de la educación. (Ibid. p. 19)

No se puede negar el acierto de ésta afirmación, misma que destaca el carácter ideológico de esas medidas para manejar asuntos como el de los sueldos del maestro. Pero sobre todo, hay que destacar la relación que existe entre la idea de la calidad y la reducción de los presupuestos educativos, provocada principalmente por la crisis económica que vive el país. Es decir, se exige que el docente debe rendir más, con menos recursos, apelando a su profesionalismo, a su vocación de servicio y a su disposición para elevar la calidad de su trabajo.

Por su parte Ornelas opina: “ La baja calidad se explica por la pobreza material del SEM...” (Ornelas, op. cit. p.168)

Entonces podemos ver cómo el Estado implementa estrategias que le permiten manejar a su favor estos asuntos de la calidad, los salarios y la reducción de los presupuestos en perjuicio no sólo de los trabajadores de la educación, sino de la sociedad en general, al no proporcionar la educación que ella requiere.

---

Por lo tanto, aunque en la actualidad la política del gobierno, según el discurso, se ha orientado a poner la atención en la calidad, sabemos que no basta con proponérselo, más bien, creo que es necesario entre otras cosas destinar un mayor porcentaje del PIB a la educación, para mejorar los salarios de los docentes, para equipar las instituciones educativas, para impulsar la investigación educativa, etc.

Todo ello con un auténtico interés por la educación, de parte de los diferentes actores sociales que intervienen en ella: el gobierno, las autoridades educativas, la sociedad y los docentes. Pues está claro que precisamente otra de las características del SEM es la falta de interés hacia aquella. Como dice Ornelas: “ Hay una cultura que se le podría llamar de desinterés por la educación, que se da en la propia escuela.” (Ibid. p. 157)

Esto se nota de muchas formas: en la falta de un proyecto educativo claro de parte de la autoridad educativa, una mayor importancia al aspecto administrativo por parte de supervisores y otros trabajadores de la educación, además de la poca dedicación que muestran algunos docentes hacia su trabajo cotidiano. Como dice Juan Prawda (citado por Arnaut): “...la seudosupervisión que realizan algunos inspectores escolares y ... la incapacidad de algunos funcionarios mayores y menores que fingen cumplir con sus funciones.” (Arnaut, op. cit. p. 176), reafirma la falta de interés y dedicación de un sector de trabajadores al servicio de la tarea educativa. Y es que si desde las autoridades educativas de alto nivel no se nota una actitud clara de interés hacia la labor que tienen encomendada, es de esperar que en los demás niveles de autoridad y de ejecución tampoco exista responsabilidad y dedicación para prestar un servicio educativo de calidad.

En suma, pueden destacarse los siguientes elementos que caracterizan el SEM: su dependencia casi total en relación con el Estado; el amplio control de la educación básica y normal; su naturaleza de ser un instrumento del Estado para la legitimación del régimen; la misión predominantemente política que cumple por encima de los propósitos académicos; su pobreza en cuanto a recursos financieros; la constante existencia de contradicciones

entre lo establecido y los hechos; su inconsistencia y falta de continuidad en los proyectos, por los vaivenes sexenales; la falta de interés por parte de la mayoría de los actores involucrados en la educación y su función reproductora de las desigualdades sociales, económicas y culturales.

### **3.El Nivel Universitario**

Las universidades del país -tanto públicas como privadas- son una parte importante de las instituciones encargadas de impartir la educación superior junto a las de carácter tecnológico, como el IPN-. Como ya se indicó, éste nivel también forma parte del SEM, aunque no está tan controlado por el Estado como la educación básica y normal, sino que goza de cierta autonomía en algunos aspectos para su funcionamiento.

Cabe precisar que aún cuando no está declarado en los documentos normativos, también la UPN está bajo ese control estatal al ser una institución dedicada a la capacitación y superación profesional de los maestros.

Por otra parte, es importante comentar que de acuerdo a la opinión de Ornelas, la educación Superior en su conjunto, no escapa a los problemas y carencias que sufren los demás niveles, incluso en lo que se refiere a los métodos y estrategias de enseñanza. Al respecto dicho autor afirma:

...toda la enseñanza, desde la escuela primaria, es verbalista, no intenta desarrollar en los estudiantes habilidades para expresar por escrito sus pensamientos. Esto tal vez cuente para explicar el bajo índice de titulación de los egresados en la educación superior mexicana. ( Ornelas, op. cit. p. 161)

Esta afirmación seguramente tiene mucho de cierto, ya que principalmente en las licenciaturas los estudiantes presentan esos problemas, sin embargo, puede asegurarse \_\_aún cuando no se tienen datos precisos\_\_ que a partir del posgrado dicha situación ya no es tan acentuada, principalmente porque la producción de textos es una de las actividades primordiales, como producto de los procesos de análisis teórico y de investigación más serios, en comparación con los demás niveles educativos.

#### **4.Maestros Básicos Universitarios**

Hasta hace algunos años, muy pocos eran los maestros de primaria que acudían a estudiar a una institución de nivel superior. Ingresaban a las normales superiores a cursar una licenciatura que los habilitaba como docentes del nivel Medio Básico ( Recuérdese que la secundaria aún no se consideraba como parte del nivel básico).

Pero con el afán de mejorar su status profesional, ganar mayor reconocimiento y desde luego elevar sus niveles salariales, el magisterio desde hace mucho tiempo, como veremos más adelante, estuvo pugnando por equiparar su formación a la de los universitarios. Así, en 1978 se funda la Universidad para los maestros del nivel básico ( la UPN), para que cursaran una licenciatura de su mismo nivel de trabajo ( Educación Básica, Preescolar, Educación Primaria, Educación Indígena, etc.).

Algunos años más tarde, en 1984, el gobierno federal decreta que todos los tipos y especialidades de la educación normal se elevaban al grado de licenciatura.

Desde entonces los maestros de nivel básico ya pueden considerar su preparación como las demás profesiones. Sin embargo, habría que preguntarse por qué no se ha dado la nivelación en el aspecto económico, pues como ya se apuntó, a pesar de que los maestros ya egresan con ese rango de licenciados y otros más que no lo eran lo han adquirido en la UPN, sus ingresos no han mejorado significativamente.

#### **5.La UPN. Su origen y sus funciones**

---

La Universidad Pedagógica Nacional, conocida como la “Universidad de los maestros” fundada en 1978 viene a ser parte del conjunto de instituciones \_\_\_según el discurso gubernamental\_\_\_ surgidas con el fin de mejorar la preparación profesional del magisterio, de nivel básico principalmente. Además se ha consolidado como la primera institución universitaria que ofrece licenciaturas en Preescolar y Primaria. Aunque ya existían otras instituciones que ofrecían a los maestros, ese tipo de estudio, pero de nivel Medio Básico, como las escuelas normales superiores.

Puede decirse que la UPN fue producto de un proyecto que vinieron impulsando desde mucho tiempo atrás diferentes sectores; tanto el magisterio, como el aparato sindical

y la misma SEP. Ya desde los primeros años del México posrevolucionario, los normalistas principalmente pretendían darle a su actividad profesional el rango de universitaria. Afirma Arnaut:

En el debate del proyecto de Ley Orgánica para constituir la Universidad, en el Consejo de Educación Pública Superior los normalistas quisieron incorporar la Normal a la nueva universidad con el mismo rango que las demás escuelas superiores. (Arnaut, op. cit. p.47)

Esta intención obedeció principalmente al afán de ser como los universitarios y porque de acuerdo al mismo autor, los principales puestos directivos de la Instrucción Pública, de los Organos Colegiados y las Cátedras de las escuelas normales eran ocupadas por profesionistas universitarios, como los médicos, abogados, ingenieros, etc. Sin embargo, esa petición no fue aceptada, argumentando que la educación normal era un asunto de incumbencia directa del Estado y que la Universidad necesitaba de cierto margen de autonomía para realizar sus funciones.

Entonces, como se ve, siempre el Estado ha controlado ampliamente todas las instituciones que tengan que ver con la formación y perfeccionamiento profesional del magisterio. Principalmente para procurar que el discurso y la ideología que al Estado conviene sean reproducidos fielmente por esos agentes que son los maestros. Tal como lo señala Jesús Palacios:

Otro camino que utiliza el sistema de enseñanza para llegar a la producción de las condiciones institucionales de inculcación es el del monopolio de la producción de los agentes encargados de la transmisión del mensaje escolar; estos agentes son reclutados y formados para asegurar la inculcación de ese mensaje y lo que tras él se oculta. ( Palacios, op. cit. p. 448 )

Por ello, la educación normal y toda aquella que tenga que ver con la capacitación y perfeccionamiento del magisterio, está bajo el control estatal.

Por otro lado, todo ese afán de darle a la educación normal el rango de estudios universitarios tiene sus raíces en la vieja aspiración de los docentes básicos de ser reconocidos por la sociedad y el gobierno, tanto social como económicamente al igual que los profesionistas universitarios.

Desde el compromiso del gobierno federal en 1976 de fundar la UPN, a su cumplimiento dos años más tarde, se dio una fuerte polémica entre el Sindicato y la SEP, respecto a las funciones que aquella tendría. Cada instancia tenía un proyecto diferente para ello. Como afirma Arnaut:

Mientras la SEP proponía que la Universidad fuera un centro de excelencia que formara docentes investigadores y administradores de alto nivel, el SNTE quería una institución que integrara el sistema de enseñanza normal federal y a la que tuvieran acceso los maestros en servicio. Lo que estaba en juego era si la Universidad sería distinta e independiente de las escuelas normales, o si por el contrario las substituiría integrándolas como un centro único de formación y mejoramiento profesional del magisterio. ( Arnaut, op. cit. p. 150-151)

Esta polémica parece no haberse resuelto por completo, pues en la actualidad hay evidencias que indican la falta de definición en cuanto al papel de la UPN. Uno de ellos es la constante pugna que ha existido entre el SNTE y la SEP por el control político de ella, para poder imprimirle los criterios de funcionamiento que convengan a la instancia que predomine. Otro se refiere al valor que desde el ámbito normativo se le da a la UPN. En el Programa de Desarrollo Educativo del sexenio pasado se le considera como una institución de nivelación:

Una alta proporción de los maestros que prestan sus servicios en la educación preescolar y primaria cursó los estudios de normal cuando éstos no tenían el nivel de licenciatura. Este sector ha demandado oportunidades de nivelación académica que han sido atendidas por la Universidad Pedagógica Nacional. ( SEP, 1996, p. 62)

Indudablemente una de sus funciones es la nivelación académica, pero considero que al no reconocerse debidamente en los documentos normativos los estudios de posgrado que se cursan en dicha institución no se le está concibiendo en toda su dimensión.

No obstante ello, ha habido programas de la SEP que reconocen el nivel de los estudios cursados en la UPN, o por lo menos eso es lo que parece. Uno de ellos fue el Esquema de Educación Básica creado en 1987, el cual consistió en otorgar compensaciones salariales a los maestros de acuerdo a su antigüedad y su preparación profesional, mediante su clasificación en plazas de medio tiempo, de tres cuartos de tiempo y tiempo completo, según le correspondiera a cada quien. Para el nivel primario, los únicos docentes que tenían

derecho a recibir el pago correspondiente a una plaza de tiempo completo ( que entonces era la mejor pagada) eran los egresados de las licenciaturas cursadas en la UPN. Situación que generó entre otras cosas el aumento de la matrícula en la Universidad.

Así, la UPN, lo mismo que otras instituciones para el mejoramiento profesional de los maestros, tiene una fuerte relación con las cuestiones laborales de los maestros, al ser utilizada por el Estado como un instrumento para contener las demandas salariales . Como ya se apuntó, al exigir los maestros mejores condiciones económicas, el gobierno establece que para ello, es necesario que primero mejoren su trabajo mediante la actualización y mejoramiento profesional. Por lo que un buen número de docentes acceden, involucrándose en las licenciaturas o posgrados que ofrece la Universidad. Pero cuando se ha cumplido ese requisito, la promesa del gobierno no se cumple cabalmente, ya que en realidad la condición económica del maestro sólo es mejorada en un grado mínimo.

Además de que en otro sector de los docentes esa estrategia del gobierno no surte efecto y simplemente no participan en los programas de actualización, a menos que sean obligatorios, como los talleres que la SEP ordena previo al inicio de cada ciclo escolar.

Así, el Estado justifica fácilmente su política de bajos salarios, pues como los maestros no acceden a actualizarse y por lo mismo, no mejoran su trabajo, no son merecedores de elevar sus condiciones económicas.

## **6. Buen Salario con mejor preparación. La meta inalcanzable**

No se puede negar lo valioso que ha sido la creación de diferentes programas para mejorar la formación y actualización de los maestros, como el IFCM, los CAM, la UPN, PRONAP, etc. Pero tampoco puede ocultarse la intención implícita que tienen para aplazar las demandas económicas de los mismos. Y esto puede constatarse por dos hechos que han sido una constante en la historia del SEM. Uno es el que se refiere a la permanente demanda de parte de la autoridad educativa para que el maestro mejore cada día su preparación profesional, con la promesa de que con ello alcanzará un nivel salarial decoroso. Y el otro es precisamente el bajo nivel en que siempre han estado los salarios.

Claro que el factor preparación sí ha influido en la diferenciación de los salarios. Pues desde que se crearon las primeras normales, hasta nuestros días, (con el programa de

Carrera Magisterial) ante las demandas de mejoras salariales de los docentes, el gobierno siempre ha respondido que una de las condiciones para lograr ese objetivo es el mejoramiento profesional. Pero como puede constatarse, un sector de los trabajadores cumple el requisito impuesto por el gobierno, pero éste siempre ha inventado estrategias para hacer inalcanzable la meta, o por lo menos para favorecer a unos cuantos trabajadores, en lugar de mejorar las condiciones económicas del magisterio en lo general.

Un claro ejemplo de ello es el establecimiento, como ya se mencionó, de Carrera Magisterial, vigente desde 1992, el que ofrece “atractivos” niveles salariales, una vez que se cumplan los requisitos de Preparación Profesional, Grado Académico, Desempeño Profesional, Cursos de Actualización, Antigüedad en el servicio, Aprovechamiento Escolar y Desempeño escolar. En apariencia éste programa sí va a resolver los viejos problemas de mejoramiento económico de los maestros, pero en realidad sólo se benefician unos cuantos a costa de sacrificar a la gran mayoría de compañeros. Un dato más: hasta el ciclo 97-98 los docentes tenían derecho a los puntos correspondientes a Cursos Nacionales, casi de manera gratuita, sólo con asistir a los Talleres que cada año ordena la SEP en el mes de agosto. Pero a partir del curso escolar 98-99 esos puntos ( que son 12) sólo pueden acreditarse con los cursos nacionales que se imparten en los Centros de Maestros del PRONAP, a los que actualmente asisten pocos docentes, pero que con ésta medida seguramente la demanda crecerá de manera importante.

Con ello se puede asegurar que los cursos que representan un puntaje para escalar niveles en programas como Carrera Magisterial tienen demanda, los que no, simplemente a casi nadie le interesan. Es decir, parece que lo que privilegia el maestro es su mejoramiento económico sobre lo profesional.

Entonces tenemos que preguntarnos: ¿ Realmente qué ofrece la UPN a los maestros? ¿ Cuáles son las razones por las que éstos acuden a ella? ¿Será que les interesa principalmente mejorar su trabajo profesional? O ¿Sólo desean obtener credenciales y acumular puntos? ¿ Serán ambas cosas? ¿ Habrá otras razones distintas? ¿ Cuáles son? .

Evidentemente no es fácil encontrar una respuesta clara y precisa a éstos planteamientos, sobre todo porque refieren a elementos sumamente subjetivos, que no es sencillo conocer ni aprehender, pero que bien vale la pena buscar las estrategias para lograr con la mayor claridad posible responder a ellos.



## 7.¿Actualizarse para qué?

Evidentemente, el asistir a cursos y talleres de actualización, a una licenciatura o posgrado, puede tener múltiples razones. Puede ser por la búsqueda de status profesional, por el mejoramiento económico, por el intento de hacer más eficiente el trabajo docente, por buscar liderazgo entre el gremio, etc. Incluso pueden ser varias causas de éstas a la vez. Puede haber a quien le interese elevar su nivel salarial, pero también mejorar su trabajo cotidiano.

Para fundamentar éstas ideas, podemos seguirnos apoyando principalmente en el trabajo de Arnaut ( ya citado) que viene a ser una reconstrucción histórica de la trayectoria que ha seguido el maestro de educación primaria, desde su surgimiento, hasta mediados de la década de los 90. El análisis que hace el autor es interesante y útil para el presente trabajo, ya que aborda aspectos como la búsqueda de identidad, los efectos del sindicalismo en la profesión, la evolución de las instituciones de actualización y mejoramiento profesional, la situación salarial y otros temas que han caracterizado al docente primario, a través de ese tiempo.

## 8.El maestro de educación primaria

En ésta parte se pretende hacer una caracterización general de los maestros de educación primaria. Aún cuando el magisterio es bastante heterogéneo en cuanto a preparación profesional, expectativas, etc. existen ciertos rasgos comunes a la gran mayoría. Uno de ellos se refiere a la situación del salario, que como ya se apuntó y que Carlos Imaz recalca: “La enseñanza es una actividad plana y mal pagada.” ( Imaz, 1992, p. 102), históricamente ha estado en un bajo nivel. Aunque el discurso gubernamental pregona el reconocimiento hacia la labor de los docentes como factor para impulsar el desarrollo nacional, así como el compromiso reiterado para mejorar sus condiciones de vida, realmente la situación no ha cambiado. Esto desde luego tiene una serie de repercusiones de diversa índole. Una de ellas es la tendencia de los maestros a buscar un complemento económico mediante actividades ya sea relacionadas con la educación, como buscar horas en otros niveles laborales, en

escuelas privadas o involucrándose en labores productivas no educativas como el comercio, las ventas, etc.

Lo cual a su vez se traduce en una disminución de su rendimiento como docente al no dedicar el tiempo suficiente a preparar sus clases, a su mejoramiento profesional y en sí al no poner el empeño y dedicación necesarias para realizar su labor educativa de manera eficaz. Pero, ¿Qué dice el gobierno acerca de la demanda por mejoras salariales?. Por lo general, como ya se indicó, una de las condiciones que antepone es que el maestro eleve su preparación profesional para mejorar su trabajo cotidiano y “elevar la calidad de la educación”. Prueba de ello es, el actual programa de Carrera Magisterial que postula que a mayor preparación y mejor desempeño profesional, mayor salario. Pero como muchos docentes argumentan: ¿Cómo vamos a prepararnos si el salario no alcanza para pagar libros, gastos de inscripción, colegiaturas y demás?. Lo que genera un círculo vicioso: el maestro gana poco porque no se prepara y porque no hace bien su trabajo, y no se prepara porque el salario no le alcanza para ello.

Por otra parte, un asunto más y que incluso está relacionado con lo salarial se refiere al modesto status social del maestro. Pues tanto la sociedad como el gobierno no reconocen verdaderamente su trabajo, como el de los abogados, médicos y otros profesionistas. Y aquí tiene mucho que ver la polémica acerca de si la docencia puede considerarse como una profesión o no, como las carreras universitarias. Situación por la cual el gremio ha luchado durante mucho tiempo, tratando de alcanzar ese rango. Pero aún cuando en la actualidad las escuelas normales se han elevado al nivel de licenciatura y en la UPN los maestros que no cuentan con estudios de ese tipo, los pueden cursar, el tan buscado status social no se ha logrado. Y es que seguramente una de las razones principales de ello es, como afirma Carlos Imaz, que: “A pesar del discurso gubernamental... el quehacer del maestro no es tratado como una profesión. Cuando más es tratado como una semi-profesión o una subprofesión.” (Ibid. p.114)

Pero además de ello, resulta que el mismo maestro llega también a compartir esa opinión. Siguiendo al mismo autor: “Las políticas gubernamentales no tratan a los maestros como profesionales, ni los maestros realmente se consideran a sí mismos como tales.” (Ibid. p. 99) Por otra parte, debe considerarse que el tema de la profesionalización es utilizado más como un instrumento de control por el gobierno, que como una meta real a

favor de los docentes y de la misma educación, ya que aquél la utiliza como condicionante para mejorar la situación laboral y salarial de éstos, pero estableciendo estrategias, que más bien parecen trampas, como los programas que supuestamente estimulan el *mejoramiento profesional* de los docentes ( mismos que ya se mencionaron).

Otra característica del magisterio de primaria, así como de los demás niveles que son fuertemente controlados por el Estado, es el estar agrupado en una organización gremial corporativa. Como ha sucedido con la gran mayoría de los sindicatos en México, el SNTE ha sido desde su fundación ( en 1943) un gremio al servicio de los intereses políticos del grupo en el poder. Así, ha contribuido al mantenimiento de las organizaciones partidistas y al sistema de gobierno vigente en México.

Incluso antes de que se fundara el SNTE, ya la clase política veía en el magisterio un aliado para fortalecerse:

Para 1930 el personal docente del gobierno federal ya era numeroso y constituía una importante fuente de poder político, por lo que distintas autoridades educativas y gubernamentales , al igual que los grupos políticos, trataron de organizarlos sindicalmente bajo su control. ( Arnaut, op. cit. p. 63)

De esa manera, el Sindicato siempre ha servido principalmente para controlar política e ideológicamente a los maestros y no para representar y defender sus intereses laborales y económicos como se pregona en sus principios rectores y en el discurso de los dirigentes.

Entonces las supuestas negociaciones salariales entre el Sindicato y el Gobierno realmente son sólo las concesiones que éste último hace a los trabajadores de manera unilateral. El Sindicato únicamente avala esas decisiones e incluso las asume como logros a favor del gremio.

Por su parte, los trabajadores aceptan esas decisiones, aunque no muy convencidos, ya que han existido desde hace algunos años ciertos grupos de maestros que se han declarado en contra del control corporativo del sindicato y dado que el contrato colectivo de trabajo lo sustenta el SNTE de manera exclusiva, su lucha ha sido al interior de la misma organización gremial, pues de acuerdo a la ley no pueden constituirse como una organización independiente. Situación que a la vez contraviene el Convenio 87 de la Organización Internacional del Trabajo, suscrito por México desde 1950, que consagra la

libertad sindical . Así, únicamente en pocos estados como en Tlaxcala, los docentes (con plaza estatal) pueden constituir sindicatos independientes al SNTE.

Pero esa tendencia de algunos grupos de trabajadores que buscan desligarse de los grandes sindicatos corporativos ha dado lugar últimamente a una serie de controversias que incluso han llegado a manos de la Suprema Corte de Justicia de la Nación para ser resueltas.

El debate ha girado en torno a que si los servidores públicos sólo deben estar agrupados en un sindicato o pueden constituir más de uno. Al respecto, ya desde hace algunos años la lucha de los grupos disidentes ha obtenido resultados positivos. Como afirma Granados Chapa:

...la Corte resolvió en mayo de 1996 que es inconstitucional la prohibición de formar más de un sindicato de servidores públicos. Lo hizo al otorgar amparo en sendos juicios al Sindicato de personal académico de la Universidad de Guadalajara y al Sindicato de Solidaridad de los Trabajadores de los Poderes del estado de Oaxaca y Organismos descentralizados que se formaron de modo alternativo ante agrupaciones previamente existentes. (Granados Chapa, Síntesis, 1999, p. N3)

Más recientemente, en el mes de mayo de 1999 la Suprema Corte de Justicia de la Nación determinó la libre sindicalización de los trabajadores al servicio del estado. Con lo que de manera más clara ya se da la posibilidad de que existan no sólo uno, sino varios sindicatos. Lo que evidentemente puede permitir a los grupos disidentes, como los que existen al interior del SNTE, constituirse en agrupaciones gremiales independientes. Tal como lo apunta el mismo periodista:

..la tendencia auspiciada por las resoluciones judiciales ...favorecerá la propensión ...de romper el poderoso Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en tantas agrupaciones como patronos (uno en cada entidad) tengan los profesores de enseñanza básica, hoy a cargo de los gobiernos estatales. ( idem.)

Entonces , esa nueva legislación puede entre otras cosas llevar a la modificación de las relaciones laborales entre los docentes y el gobierno llevándose por ejemplo las negociaciones o concesiones salariales a nivel estatal y ya no de manera nacional como hasta ahora se han dado.

Otro asunto que caracteriza al magisterio en lo general es su resistencia a la reforma curricular. Es decir, no acepta con agrado los cambios en los programas, libros y métodos de enseñanza. Más bien sólo los obedece medianamente, pero por obligación, no porque esté convencido de su utilidad, eficacia y pertinencia. Sobre todo porque consideran que esas reformas son planeadas “detrás de un escritorio”, por funcionarios que no conocen el ámbito de la práctica docente y que no toman en cuenta las opiniones de ellos como uno de los principales protagonistas del proceso educativo.

Aunque también hay que decir que cuando se brinda la oportunidad de opinar y proponer acerca de la educación pocos docentes lo hacen de manera centrada, fundamentada y con una visión clara de la problemática prevaleciente.

Esto tiene estrecha relación con el hecho de que en su mayoría, los docentes no le dan importancia y no participan en los programas de actualización docente como los que operan a través de PRONAP, UPN, CAM y otros.

En contraste con lo anterior, debe tomarse en cuenta la existencia de un sector aunque sea reducido de docentes que sí acuden a esos programas. Aunque tiene que indagarse acerca de los motivos que tienen para ello, tratando de definir si tienen mayor peso las expectativas económicas, las de status, las de liderazgo político, las de formación, las de mejoramiento del trabajo cotidiano u otras.

Y es que por otra parte, como el trabajo del docente no es realmente vigilado. Tal como afirma Imaz: “Los maestros en su salón de clases no tienen realmente una supervisión directa.” ( Imaz, op. cit. p.103). Es decir, lo que hagan o dejen de hacer en el sentido académico o de relaciones sociales, no tiene realmente control. Pues aunque se reportan calificaciones, se entregan boletas y se expiden certificados no hay evidencia de que esos informes predominantemente administrativas correspondan a lo alcanzado por los alumnos. La única evaluación a que se somete el maestro en la actualidad, es la que corresponde al programa de Carrera Magisterial que consiste en aplicar un examen a los alumnos para asignarle un puntaje al Factor Aprovechamiento Escolar como parte de una calificación global del docente. Claro que esto es aplicable sólo para aquellos que participan en ese programa y sólo para algunos niveles.

Sin embargo, ésta, que viene a ser la primera forma de evaluar el trabajo del maestro, aún no garantiza ser un instrumento confiable y que refleje con cierta fidelidad el

avance de los alumnos. Por una parte porque son instrumentos estandarizados y por la otra porque quienes los aplican son los mismos compañeros del docente evaluado. Por lo que habría que definir su neutralidad como aplicadores o su posible tendencia a favorecer al compañero, ayudando a los alumnos a contestar el examen.

---

## Capítulo III

### Metodología

#### 1. La investigación cualitativa

De acuerdo con Rodríguez Gil y García, en el campo de la educación desde mediados del s. XIX han estado surgiendo una serie de formas de hacer investigación distintas a las de carácter positivista que hasta entonces habían predominado. Estas diferentes maneras de abordar los hechos educativos son conocidas como cualitativas, en oposición a las anteriores a las que se les conoce como cuantitativas.

Como parte de esas nuevas metodologías tenemos el estudio de campo que se refiere al trabajo que realizan principalmente antropólogos y sociólogos en el que los datos son recogidos directamente donde ocurren los hechos y no en un laboratorio u otros lugares controlados; otro ejemplo es la investigación naturalista, que se realiza también en el campo donde se dan los sucesos y la información se recoge a través de medios naturales: preguntando, visitando, mirando, escuchando, etc.; otro caso es el de la etnografía, método utilizado principalmente por los antropólogos y sociólogos para conocer la cultura de los grupos humanos en su propio contexto.

En cuanto al surgimiento y evolución que ha tenido esta metodología Rodríguez y colaboradores hacen referencia al trabajo realizado por Bodgan y Biklen (1982), quienes establecen cuatro fases fundamentales en el desarrollo de la investigación cualitativa ya propiamente en el campo de la educación.

En el primer periodo que abarca desde finales del s. XIX hasta la década de los treinta surgen los primeros trabajos cualitativos y a la vez adquieren su madurez diversas técnicas del mismo tipo como son la observación participante, la entrevista en profundidad o los documentos personales y tiene lugar también el nacimiento de la sociología de la educación.

El segundo periodo comprende desde la década de los treinta a los cincuenta en el que disminuye el interés por el enfoque cualitativo.

La tercera fase se da en torno a la década de los sesenta, seguramente por ser una época de cambio social. En ella se da el resurgimiento de esos métodos.

En el cuarto periodo, iniciado en los setenta comienza a realizarse investigación cualitativa en el ámbito educativo, ya no sólo en la antropología y en la sociología como había sido hasta entonces.

Respecto al surgimiento de la investigación cualitativa los mismos autores indican que se dio en los Estados Unidos, marcado principalmente por el interés que hubo acerca de una serie de problemas de sanidad, asistencia social, salud y educación. “En este contexto el fotógrafo Jacob Riis (1880) reveló las vidas de la pobreza urbana en las páginas de sus texto titulado *How the other half lives* (Cómo vive la otra mitad)”.( Rodríguez y otros, 1996, p. 26)

Esto fue parte de la serie de acciones de denuncia social que se vivieron en esa época en la que se puso especial atención sobre las condiciones infrahumanas de la vida urbana en la sociedad norteamericana. Como consecuencia de ello surge el movimiento de la encuesta social y los estudios de muestra amplia.

Respecto al ámbito europeo los autores hacen referencia al estudio de LePlay de 1855 publicado bajo el nombre de *Les Ouvriers Europeans* (Los obreros europeos) en el que se describe con gran detalle la vida de las familias de clase trabajadora.

Otro dato importante que nos aportan los autores es que en Estados Unidos se llevó a cabo en 1907 la primera gran encuesta social, misma que aun cuando se compuso fundamentalmente de elementos estadísticos acerca de determinados hechos como número de accidentes semanales en el trabajo, la existencia de servicios higiénicos y la asistencia a las escuelas, también incorpora descripciones detalladas, entrevistas, retratos y fotografías. Esto es un ejemplo claro de cómo se ha ido dando gran importancia a las cuestiones descriptivas y no solo a los datos estadísticos como durante mucho tiempo se había hecho. Más bien se van combinando las dos clases de información, porque desde luego tampoco se trata de prescindir por completo de los datos cuantitativos.

Rodríguez y colaboradores distinguen una fase en la que la investigación cualitativa se consolidó. Esta se caracterizó principalmente por una serie de trabajos en el campo de la antropología en los que los investigadores recogen la información de manera directa donde se dan los hechos.



En este periodo destaca la figura de Malinowski con sus trabajos realizados en Nueva Guinea entre 1914 y 1915 y en las Islas Trobiand durante 1917 y 1918 “su obra... publicada en 1922 y traducida al castellano en 1972 bajo el título *Los argonautas del pacífico occidental* marca el inicio de un nuevo modo de hacer etnografía, caracterizado por la participación, observación e interrogación.” (Ibid. p.28)

Uno de los factores que le permitió estos logros fue que pasó largos periodos de tiempo en lugares nativos para observar directamente lo que hacían los pobladores. Además “Malinowski insistía en que una teoría de la cultura debería fundamentarse en las experiencias humanas, construidas sobre las observaciones y desarrollada inductivamente.” (Idem.)

Esto desde luego es de suma importancia, ya que a partir de ello en lugar de considerar a una teoría como un paradigma que podía aplicarse de manera generalizada a cualquier contexto, lo que se proponía era construir las proposiciones teóricas en referencia a las características particulares del grupo al que se estudia.

Otro personaje importante en este periodo es Margaret Mead quien en 1928 publicó un trabajo traducido al castellano en 1981 titulado *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Lo destacable es que ella se interesó particularmente por la escuela como organización y por el papel del profesor. Se centró en examinar cómo contextos particulares reclamaban determinados profesores y determinaban las relaciones que se establecían entre estos y sus alumnos.

Así, ya para 1940 la observación participante, la entrevista en profundidad y los documentos personales eran técnicas metodológicas que utilizaban de manera regular los investigadores cualitativos.

## **1.1 La sistematización**

Todo el proceso descrito ha hecho posible que la investigación cualitativa ya pueda realizarse de una manera sistematizada. Esta fase es considerada por los autores como modernista y abarca desde los años cincuenta hasta el inicio de la década de los setenta. Esta etapa se caracteriza por una serie de esfuerzos realizados por diversos investigadores por formalizar los métodos cualitativos.

Al mismo tiempo durante ese periodo han ido surgiendo toda una nueva generación de investigadores con nuevas teorías interpretativas como la etnometodología, la fenomenología, la teoría crítica y el feminismo entre otras. La característica fundamental de estos enfoques es que buscan dar voz a las clases más populares de la sociedad.

## **1.2. Pluralismo**

El surgimiento de estas nuevas teorías marca otra fase de desarrollo de la investigación cualitativa denominada por Rodríguez y colaboradores Pluralismo, por la diversidad de enfoques que se han estado consolidando. A las teorías mencionadas se han agregado otras de igual importancia como el interaccionismo simbólico, el constructivismo, la indagación naturalista y varios paradigmas en el ámbito étnico y como estrategias de investigación se han aplicado el estudio de casos, los métodos históricos, la biografía, la etnografía en acción y la investigación clínica.

## **1.3. La doble crisis**

El proceso de consolidación que estaba teniendo la investigación cualitativa sufre una etapa crítica aproximadamente a mediados de la década de los ochenta, en la que se hizo más reflexiva y se introdujeron cuestiones de género, clase y raza.

Los investigadores sociales se enfrentan por un lado a una crisis de representación y por el otro a una de legitimación. Esta situación estuvo asociada con la revolución lingüística, misma que propició la problematización de esos dos aspectos de la investigación. El primero se refiere al hecho de que los investigadores cualitativos pueden capturar la experiencia vivida proponiendo que en realidad tal experiencia es creada en el texto escrito por el investigador. Esta es la crisis representacional.

La segunda situación crítica tiene que ver con la manera en que la investigación puede ser legitimada, tratando de que cumpla los tradicionales criterios de validez, generalizabilidad y fiabilidad.

#### **1.4. El momento actual**

Como producto de las distintas fases por las que ha atravesado la investigación cualitativa, de acuerdo con los autores puede caracterizarse como un campo interdisciplinar, transdisciplinar y hasta contradisciplinar ya que tiene mucha relación con las humanidades, las ciencias sociales y con las físicas.

En ese sentido el investigador cualitativo cuenta con todo un conjunto de paradigmas, métodos, técnicas, instrumentos y estrategias entre lo que puede elegir para llevar a cabo el análisis del asunto de su interés.

Además, es importante percibir que bajo este enfoque se cuenta con nuevas formas de ver, interpretar, argumentar y escribir y que "...la investigación cualitativa no puede contemplarse por más tiempo desde una perspectiva positivista, neutral y objetiva. La clase, la raza, el género y la etnicidad configuran el proceso de indagación, haciendo a la investigación un proceso multicultural." (Ibid. p.32)

#### **1.5. Naturaleza de la investigación cualitativa**

Debido a la gran diversidad de perspectivas que están consideradas al seno de la investigación cualitativa su definición se torna amplia. Sin embargo es posible determinar algunas de sus características esenciales. Para Taylor y Bodgan (1986) la investigación cualitativa produce datos descriptivos que se refieren fundamentalmente a las propias palabras de las personas, ya sean habladas o escritas, así como sus conducta observable.

Stake (1995), citado por Rodríguez y otros, hace una diferenciación entre la investigación cualitativa y la cuantitativa en tres aspectos esenciales. El primero se refiere a la distinción entre la comprensión y la explicación como propósito del proceso de indagación; el segundo tiene que ver con el papel personal en una y el impersonal en la otra, que adopta el investigador; el tercero se relaciona con el conocimiento. Mientras que en la primera es construido, en la otra es descubierto.

Así, en la investigación cualitativa lo que se espera es una descripción densa, una comprensión experiencial así como múltiples realidades, donde cada detalle debe tomarse en cuenta, cada dato debe analizarse como algo importante. "Como síntesis de su

perspectiva Stake considera como aspectos diferenciales de un estudio cualitativo su carácter holístico, empírico, interpretativo y empático.” ( ibid. p.34)

Por su parte como lo indican Rodríguez y colaboradores, en un intento por determinar las características básicas de la investigación cualitativa Guba y Lincoln (1994) y Angulo (1995) establecen cinco niveles de análisis: ontológico, epistemológico, metodológico, técnico instrumental y de contenido.

El nivel ontológico tiene que ver con la forma y naturaleza de la realidad social y natural. En este sentido la investigación cualitativa considera la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma.

Desde el punto de vista epistemológico se establecen los criterios para determinar la validez del conocimiento. Desde esta perspectiva, en oposición al enfoque hipotético-deductivo que predominó por largo tiempo, la investigación cualitativa tiene una orientación inductiva; parte de la realidad concreta y los datos que esta la aporta para llegar a una teorización posterior.

En cuanto a lo metodológico, que se refiere a las distintas formas de investigación, los diseños para el trabajo cualitativo tendrán un carácter emergente, construyéndose y modificándose a medida que se avanza en el proceso de investigación.

Respecto a lo técnico que se refiere a las estrategias, instrumentos y técnicas para recoger la información tiene que ver fundamentalmente con la particularidad de las situaciones, procurando una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta que se está estudiando. Desde este punto de vista han de tomarse en cuenta los datos que aparentemente no tienen relevancia, pues a partir de ellos muchas veces nos podemos apoyar para obtener un buen resultado en el trabajo investigativo.

Por lo que corresponde al nivel de contenido, puede decirse que la investigación cualitativa cruza prácticamente un gran número de ciencias y disciplinas, ya que tiene que ver con la educación, con la sociología, con la antropología, con la psicología, etc.

## **1.6. Los distintos enfoques en la investigación cualitativa**

Cuando se hace investigación de tipo cualitativo las características mencionadas en el punto anterior se ubican en determinadas posiciones teóricas, lo que da origen a una multiplicidad

de enfoques o perspectivas diferentes. De acuerdo con Rodríguez y colaboradores “en un primer trabajo Jacob (1987) identificó cinco tradiciones dominantes en la investigación cualitativa, añadiendo una sexta en una publicación posterior de 1968.” ( ibid. p.36). Las tradiciones que dicho autor consideró fueron la etología humana, la psicología ecológica, la etnografía holística, la antropología cognitiva. la etnografía de la comunicación y el interaccionismo simbólico.

Sin embargo esta clasificación fue criticada por Atkinson y otros (1988), quienes en cambio propusieron como aproximaciones cualitativas el interaccionismo simbólico, la antropología, la sociolingüística, la etnometodología, la evaluación iluminativa, la etnografía neomarxista y la investigación feminista.

Estos son dos ejemplos de cómo distintos autores intentan definir y clasificar las diferentes corrientes existentes en la investigación cualitativa “estas distintas clasificaciones vienen a constatar la existencia de un pluralismo paradigmático.” ( idem.)

Otra propuesta interesante en este sentido es la que corresponde a Collins quien argumenta que el considerar la investigación educativa como un proceso holístico nos ayuda a romper con las dificultades de los sistemas de categorización, así como para disminuir la dicotomía teoría-método.

De acuerdo a lo expuesto puede concluirse que “no existe una investigación cualitativa, sino múltiples enfoques cuyas diferencias fundamentales vienen marcadas por las opciones que se tomen en cada uno de los niveles...que hemos presentado anteriormente.” (Ibid. p.38)

Así, la adopción de una u otra alternativa de entre todas las que existen dependerá del tipo de estudio que se pretenda realizar.

### **1.7. Métodos cualitativos**

En el segundo capítulo de su obra Rodríguez y colaboradores nos dan a conocer los métodos de investigación cualitativa que pueden considerarse más representativos entre la diversidad ya descrita, aun cuando como ellos mismos ya aclararon, resulta difícil llegar a determinar cuáles son los métodos de este tipo de investigación y establecer una tipología bien delimitada de los mismos.

En ese sentido puede considerarse la clasificación que hace Morse (1994), quien propone como métodos cualitativos más sobresalientes: la fenomenología, la etnografía, la teoría fundamentada, la etnometodología, la investigación-acción y el método biográfico.

Para dichos autores la fenomenología tiene sus raíces en el pensamiento filosófico creado por Husserl en los primeros años del s. XIX, para quien "...la tarea de la filosofía fenomenológica es constituir a la filosofía como una ciencia rigurosa, de acuerdo con el modelo de las ciencias físico-naturales del s. XIX, pero diferenciándose de este por su carácter puramente contemplativo." (Ibid. p.40)

Lo que diferencia a la investigación fenomenológica de otras corrientes cualitativas es el énfasis que pone sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva.

De manera más amplia Van Manen considera una serie de rasgos esenciales en la investigación fenomenológica:

1. Se orienta hacia el estudio de la experiencia vital, de la cotidianidad. Para ello, lo cotidiano en sentido fenomenológico es la experiencia no conceptualizada o categorizada. Por lo tanto, cada detalle de la cotidianidad cobra importancia, aún cuando no se encuentre contemplado en alguna propuesta teórica ya reconocida.

2. Busca la explicación de los fenómenos dados a la conciencia.

3. La investigación fenomenológica es el estudio de las esencias. Estas se refieren a la verdadera naturaleza de los fenómenos.

4. Procura explicar los significados en los que estamos inmersos en la vida cotidiana, en contraparte con las cuestiones estadísticas y el manejo de una serie de variables.

5. Tomando en cuenta que la fenomenología es el estudio científico-humano de los fenómenos, "La fenomenología puede considerarse ciencia en sentido amplio, es decir, un saber sistemático, explícito, autocrítico e intersubjetivo." (Ibid. p.42)

6. otro elemento importante para este tipo de investigación se refiere al entorno socio-cultural del individuo como parte esencial para comprender los significados que este da a su experiencia. Entonces "...lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia." (Idem.)

Por su parte, el fenomenólogo ha de ver las cosas desde el punto de vista de los individuos, para describir, comprender e interpretar sus actos.

Por lo que toca al contexto educativo, de acuerdo con Rodríguez y colaboradores, las investigaciones realizadas desde esta perspectiva no son abundantes, sin embargo de lo que se ha hecho con el método fenomenológico ya hay algunas aportaciones importantes. Entre ellas se puede mencionar la primacía que otorga a la experiencia, al conjunto de experiencias que tiene el individuo como base para el conocimiento; el estudio de los fenómenos partiendo de la perspectiva de los sujetos, así como de su marco referencial y su marcado interés por conocer la manera en que las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en las interrelaciones.

En cuanto a la etnografía, se proponen una diversidad de características distintivas, entre las que destacan el registro del conocimiento cultural, la investigación detallada de patrones de interacción social, el análisis holístico de las sociedades, el trabajo descriptivo, el registro de narrativas orales y sólo de manera ocasional se hace alusión a la verificación de teorías.

Para dichos autores la etnografía es "... el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta." (Ibid. p.44)

Entonces lo que se persigue con esta propuesta es la descripción y reconstrucción analítica desde un enfoque interpretativo de la cultura, las formas de vida y la estructura social del grupo que se investiga.

Algo importante que los autores retoman de los planteamientos de Atkinson y Hammersley se refiere a que con esta propuesta la idea es investigar un pequeño número de casos, o incluso puede ser uno sólo, pero en profundidad.

Por otro lado, en el contexto educativo la etnografía puede caracterizarse según Spindler y Spindler en primer lugar, por una actitud de observación directa por parte del investigador. Así, el etnógrafo tiene la obligación de permanecer justo donde la acción tiene lugar. "...de tal forma que su presencia modifique lo menos posible dicha acción." (Ibid. p. 45)

En segundo término se recomienda que el etnógrafo pase el tiempo suficiente en el escenario, aunque no se puede establecer una cantidad determinada de tiempo para la observación es importante captar el mayor número de detalles acerca del hecho a estudiar. Así, el tiempo puede también ser determinado por el tema a investigar y por el interés del investigador.

La tercera característica de una buena etnografía educativa se refiere a la necesidad de contar con una buena cantidad de datos registrados. En ese sentido es importante que el investigador registre todo tipo de información que observe, aún cuando aparentemente no sea relevante, ya que sólo en la medida en que se va avanzando en la investigación es como se puede determinar lo que es relevante o lo que no. Para tales registros el investigador puede valerse de diversos recursos como las notas de campo, grabaciones en audio o en video, películas, fotografías, etc.

La cuarta condición tiene que ver con lo que Rodríguez y colaboradores llaman 'el carácter evolutivo del estudio etnográfico', que se refiere a que el investigador se introduzca en el campo, con un marco de referencia suficientemente amplio para que pueda ver con una perspectiva adecuada el fenómeno que está estudiando. Además, "Al menos al comienzo de su trabajo, el etnógrafo no debería trabajar con hipótesis específicas, sino con la mente totalmente abierta, atendiendo de esta forma a la mayor cantidad posible de relaciones." (Ibid. 46)

La quinta condición en este tipo de trabajos se refiere a los instrumentos a utilizar, pues aún cuando ya mencionaron algunos, es importante destacar que el investigador puede valerse de otros como el cuestionario, pero debe cuidar de que este responda a las circunstancias concretas del escenario y que permita recabar información realmente significativa.

Lo referente al objeto de estudio corresponde a la sexta condición de este tipo de trabajos. En este sentido se trata de "...descubrir el conocimiento cultural que la gente guarda en sus mentes, cómo es empleado en la interacción social y las consecuencias de su empleo." (Idem.)

Por último debe considerarse lo que los autores denominan 'un holismo selectivo y una contextualización determinada. El holismo desde luego no se refiere a una concepción de nivel macro, sino más bien a un enfoque mediante el cual podamos ver al entorno específico e inmediato donde se inscribe el objeto de investigación. Lo que puede también denominarse como el contexto, en el cual es importante considerar tanto las condiciones sociales como las físicas que lo componen.

Otro de los métodos cualitativos es la Teoría Fundamentada. De acuerdo con Rodríguez y colaboradores esta fue propuesta por Glasser y Straus y tiene su origen en el



interaccionismo simbólico, "... 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." (Ibid. p.48)

Entonces desde este enfoque lo que persigue el investigador es tratar de construir lo que los individuos ven como su realidad social. Además, de lo que se trata es de llegar a teorías, conceptos y proposiciones, pero partiendo directamente de los datos y no de supuestos a priori, como se estila con otras propuestas.

En cuanto a los mecanismos para recabar la información, pueden ser las entrevistas, las observaciones de campo, grabaciones audiovisuales, materiales escritos como los diarios, las cartas, las autobiografías, las biografías, los periódicos, etc.

De acuerdo con los autores, lo que diferencia a este método de otros de tipo cualitativo es su énfasis en la generación de teoría.

Respecto a la Etnometodología, se afirma que tuvo su origen durante los años 60 y 70 en los círculos universitarios californianos, cuando un pequeño grupo de sociólogos se interesaron por investigar las formas en que la gente común y corriente interactuaban unas con otras en situaciones cotidianas.

Así, Parsons, Shutz y Garfinkel se convirtieron en los principales exponentes de esta perspectiva. La característica que la distingue de otros métodos "... 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." (Ibid. p.50)

Con ello, los etnometodólogos refuerzan la idea de que el mundo social está compuesto de significados y puntos de vista compartidos, mismos que tienen su origen en las interacciones grupales.

En el aspecto educativo la etnometodología ha dado lugar a numerosas investigaciones, centrándose en la organización social de las clases, en los sistemas de turno de palabra y en la organización conversacional de las lecciones en clase.

Otro tipo de investigación cualitativa es la Investigación-acción. En base a los planteamientos de Rodríguez y colaboradores, esta propuesta se originó en los trabajos de Lewin, quien "...la imaginó basada en los principios que pudieran llevar gradualmente hacia la independencia, la igualdad y la cooperación." (ibid. p.52)

En esta perspectiva, como su nombre lo indica, la acción tiene un carácter preponderante. Esta se refiere al papel activo que asumen los sujetos que participan en el proceso, tanto investigadores como investigados. Por otra parte es principalmente en el terreno de la educación donde han surgido este tipo de trabajos, orientándose hacia los problemas surgidos en la práctica educativa. Y lo interesante está en que es el mismo docente quien adquiere la oportunidad de asumir el papel de investigador de su misma actividad profesional. Como indica Kemis, citado por Rodríguez y colaboradores “La investigación-acción es una forma de investigación llevada a cabo por parte de los prácticos sobre sus propias prácticas.” (Idem.)

En ese sentido, se da una importante unión entre investigador-investigado. Pero además hay momentos en los que el docente llega a asumir esos dos papeles al mismo tiempo al realizar la indagación de su propio trabajo educativo.

Por otra parte, este tipo de investigación tiene una orientación democrática, ya que la toma de decisiones se da de manera comunitaria. Por lo que todo el colectivo debe asumir un papel de participación activa en el proceso de investigación.

Derivada de la Investigación-acción hay una forma específica de trabajo, denominada Participante, misma que se caracteriza fundamentalmente por tres cosas: la adquisición colectiva del conocimiento, la sistematización de éste y su utilidad social.

Pero de manera más amplia, de acuerdo con los planteamientos de Rodríguez y colaboradores “...Hall y Kassam (1988) describen la investigación participante como una actividad integral que combina la investigación social, el trabajo educativo y la acción.” (Ibid. p.55) en ese sentido, dichos autores proponen una serie de características distintivas de este enfoque.

En primer lugar plantean que el tema de investigación generalmente es un problema que se origina en la propia comunidad o lugar de trabajo. Por lo mismo, el objetivo primordial es mejorar la vida de los sujetos implicados.

Por otra parte, este tipo de investigación por lo general se orienta hacia los grupos oprimidos o explotados como los migrantes, los trabajadores manuales, los indígenas, las mujeres, etc.

Por último veamos en qué consiste el método biográfico. El objetivo primordial de esta alternativa es conocer e interpretar “...el testimonio subjetivo de una persona, en el que

se recojan tanto los acontecimientos como las valorizaciones que dicha persona hace de su propia existencia.” (Ibid. p.57). Esto puede lograrse mediante las historias de vida que son esencialmente los relatos autobiográficos que obtiene el investigador a través de entrevistas en profundidad.

Continuando con los planteamientos de Rodríguez y colaboradores se considera que esta forma de investigación se origina en la obra de Thomas Znaniecki (1927) titulada *The Polish Peasant*, en la que empieza a utilizar el término *life history*. Otro término que también se ha utilizado, es el de relato de vida. Sin embargo es importante tener claro en qué consiste cada una de esas dos expresiones. Así, relato de vida, se refiere a la información que el sujeto proporciona de su vida tal y como él la concibe. En cambio la historia de vida es algo más completo, ya que en ella se incluyen además del relato que el mismo individuo hace, otro tipo de datos o documentación adicional que permita al investigador “...la reconstrucción de la forma más exhaustiva y objetiva posible.” (Ibid. p. 58). Para lograr tal objetivo es útil considerar la serie de materiales que de acuerdo a los autores, Pujadas (1992) propone: en primer lugar están los documentos personales, que son registros ya sean motivados o no por el investigador y que posean un valor afectivo y simbólico para el sujeto analizado. Algunos de esos documentos son las autobiografías, los diarios personales, la correspondencia, fotografías, películas, objetos personales, etc.

En segundo término el investigador se puede apoyar en los registros biográficos que son obtenidos a través de la encuesta u otro instrumento similar.

## **2.Construir una descripción como si fuera un hecho**

En su obra titulada *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*, (1998), Potter plantea dos formas metafóricas contrastantes de entender el mundo: El Espejo y El Taller de Construcción. Según la primera “existe un conjunto de objetos del mundo que se reflejan en una superficie lisa, aunque en este caso la superficie no es de cristal, sino de lenguaje. El lenguaje refleja cómo son las cosas mediante descripciones, representaciones y relatos.”(Potter, 1998, p.129-130)

Así entonces, por medio del lenguaje podemos describir, representar y relatar lo que alcanzamos a percibir del mundo. Sin embargo, el autor considera que esa es una forma que

tiene ciertas limitantes: “es una metáfora que produce descripciones pasivas, se limitan a reflejar el mundo.”(Idem.)

En cambio, la metáfora de la Construcción, para Potter es más productiva. Pero, ¿cómo podemos entender esta otra forma de ver el mundo?. Esta segunda metáfora opera en dos niveles al aplicarla a las descripciones: “El primero es la idea de que las descripciones y los relatos construyen... versiones del mundo. El segundo es la idea de que estos mismos relatos y descripciones están contruidos.”(p.130)

Si nos damos cuenta, en esta propuesta la construcción desempeña un papel fundamental, ya que las descripciones nos permiten construir el mundo para entenderlo, pero esas descripciones a su vez, no es que ya estén dadas o tengan una existencia ya establecida, sino que también son elaboradas por los sujetos. Entonces con esto podemos entender que las cosas no están categorizadas previamente, sino que existen y tienen un orden sólo mediante el lenguaje que utilizamos, como el mismo Potter afirma:

...la realidad se introduce en las prácticas humanas por medio de las categorías y las descripciones que forman parte de esas prácticas. El mundo no está categorizado de antemano por Dios o por la Naturaleza de una manera que todos nos vemos obligados a aceptar. Se constituye de una u otra manera a medida que las personas hablan, escriben y discuten sobre él.(Idem.)

De ahí lo importante de analizar y entender las descripciones que hace la gente acerca del mundo. De ahí también la importancia de la Construcción de hechos que plantea el autor.

Entonces Potter prefiere basarse en la metáfora de la construcción, por ser la más productiva, ya que permite formular un conjunto de preguntas. Si se tratan las descripciones como construcciones y como contruidas “podemos plantearnos cómo se ensamblan, qué materiales se emplean, qué tipos de cosas o sucesos producen, etc.”( Ibid. p.131)

Esto nos puede permitir conocer más acerca de las descripciones, pues mediante la otra metáfora, sólo se considerarían como un reflejo de la realidad de manera pasiva.

## 2.1. El Análisis Conversacional

Potter aborda la construcción de hechos mediante una estrategia analítica del lenguaje que es el Análisis Conversacional, ya que este enfoque ofrece diversas ventajas. Una de ellas es que considera como importantes los detalles de la expresión, como la entonación. Afirma que existen precisamente porque son útiles para la acción que se realiza y no es algo confuso que se debe desechar. Otra es que permite ver al habla como algo increíblemente ordenado y no como algo desordenado, como a veces se argumenta. Precisamente el objetivo del Análisis Conversacional es revelar ese orden y explicarlo. Para ello este enfoque considera al empleo del lenguaje como “el habla en interacción”. Esto a diferencia de otras perspectivas que consideran al lenguaje como algo individual.

Entonces para poder realizar una construcción de los hechos ha de ponerse atención en el discurso que utilizan las personas en sus interacciones cotidianas.

## 2.2. La actitud “asimétrica”

Otro elemento importante a considerar en esta actividad constructora es asumir una actitud “asimétrica”, como lo plantean originalmente Berger y Luckman en relación a la verdad o falsedad de un conocimiento. De tal manera que ello es algo que no debe preocupar al investigador, como los mismos autores proponen: “Creemos que la Sociología del conocimiento debe ocuparse de todo aquello que se entiende por ‘conocimiento’ en una sociedad, independientemente de la validez o nulidad final... de ese conocimiento.”( *ibid.* p.27)

Así lo importante es centrarse en el conocimiento sin tratar de ubicarlo dentro de lo falso o lo verdadero. Y lo importante de esta perspectiva es que libera al investigador de tener que tomar partido por grupos o corrientes determinadas cuyas creencias estén mejor sustentadas que las de otros.

Ya al plantearnos la forma de cómo analizar el discurso de las personas, Potter indica que éstas generalmente se expresan a través de descripciones y relatos. Esto es lo que se convierte entonces en el objeto del análisis.

Así mismo encontramos dos tipos de descripciones. Por un lado está aquella que socava descripciones alternativas, la cual se considera como Retórica ofensiva. Por el otro aquella que se orienta a resistir socavaciones, denominada Retórica defensiva.

En ese mismo sentido pueden considerarse dos tipos de discurso: uno que permite construir “versiones del mundo como si este fuera algo sólido y factual” (Ibid. p.41), el cual es denominado por Potter Discurso cosificador. El otro es aquél que ayuda a socavar versiones, definido como Discurso ironizador, contrario al primero desde luego.

Estos tipos de descripciones y discursos los encontramos en las prácticas de comunicación hablada y escrita realizadas por los sujetos. De acuerdo a Potter esa relación antagonica que se da entre versiones es parte de la Retórica.

### **2.3. La doble orientación de los relatos**

Por otra parte, es importante indicar que los relatos o descripciones factuales tienen una doble orientación: una hacia la acción y la otra, epistemológica.

En cuanto a la primera, se refiere a que una descripción se utiliza para realizar una acción y al analizarla se puede determinar cómo se construye, cómo se arma para ese fin, para la realización de acciones. Para ejemplificar esto, Potter nos presenta el fragmento de una conversación entre unos estudiantes, que en un momento dado escuchan un ruido extraño que al parecer proviene del exterior del lugar donde están, entonces una joven de nombre Diane le dice a uno de ellos: “Neil, tú llevas los zapatos puestos”. Con esto ella le está diciendo que él es el indicado para salir a investigar acerca del ruido extraño, aún cuando no se lo dice a manera de orden directamente.

Entonces con esa descripción se está generando una acción. Lo interesante de esto es notar cómo Diane se vale de las circunstancias acerca de los zapatos de su compañero para descargar en él una responsabilidad que quizás ella quería evadir.

### **2.4. Las conveniencias**

Lo anterior nos lleva a otra característica de las descripciones. Potter afirma que generalmente éstas responden a unas intenciones concretas que no son producto de la

casualidad: "... las personas... tratan los informes y las descripciones como si procedieran de grupos e individuos con intereses, deseos, ambiciones y conveniencias, en relación a determinadas versiones del mundo."( ibid. p.145)

Por lo que las conveniencias e intereses vienen a ser parte importante en el análisis de las descripciones. Como en el caso de la joven Diane, puede decirse que a ella le convenía encontrar un argumento que le permitiera evadir la responsabilidad de tener que investigar lo del ruido extraño.

## **2.5. La orientación epistemológica de las descripciones**

Según Potter, la orientación epistemológica se refiere a que las descripciones están construidas de forma tal que tienen su propio status de versión factual. No es sólo describir por describir, sino procurar que cuenten las cosas como son, que hablen sobre los hechos. Por eso se habla de una construcción de descripciones como si fueran los hechos, como dice el mismo autor respecto a esta orientación: "Para las descripciones, ésta cualidad es un elemento construido y no algo que pueden poseer o no. el estudio de la orientación epistemológica de los relatos es el estudio de este proceso de construcción."( Ibid. p.142)

Entonces de lo que se trata es de analizar la forma en que se han construido las descripciones, para darle el carácter de factual. Es ahí donde se debe centrar nuestro interés al trabajar con los relatos.

En ese proceso para otorgarle factualidad a las descripciones las personas utilizan una serie de recursos para darle esa característica. Pero así mismo disponen de otros para ironizar descripciones, definiéndolas como mentiras, errores, engaños, etc. esto, para socavar la exactitud de las descripciones.

En las conversaciones cotidianas podemos encontrar infinidad de casos en los que cada quien arma sus argumentos para respaldar o fundamentar una acción o actitud, mientras que otros tratan a toda costa de contrarrestar esos argumentos, utilizando recursos de ironización. Entonces se da lugar a una especie de juego en el que unos defienden su versión y otros la atacan.

## **2.6. Gestión de intereses y acreditación de categorías**

En ese proceso de defender y atacar intervienen fundamentalmente y de manera antagónica dos hechos: la gestión de intereses y la acreditación de categorías. El primero se refiere a que al construir sus descripciones, las personas están anteponiendo sus propios intereses, es decir, dicen e informan en base a lo que les conviene. En cuanto a la acreditación de categorías puede decirse que existe cuando las personas intentan darle solidez y factualidad a sus descripciones. Como Potter afirma: “La factualidad de un relato se puede potenciar desarrollando acreditaciones de categorías.”( Ibid. p.159)

En términos generales este enfoque construccionista plantea enfáticamente tres aspectos de análisis: en primer lugar es anticognitvista, ya que la propuesta cognitiva se interesa en las cuestiones individuales y no considera los aspectos de interacción grupal de la gente en los que se inscribe la construcción de hechos.

El segundo aspecto se refiere al interés sobre el discurso, o sea, en el habla y en los textos, éstos como producto de las prácticas humanas de interacción.

En cuanto al tercero, se establece que la construcción de hechos se organiza retóricamente, es decir, el análisis funciona en dos dimensiones relacionadas entre sí: la cosificación y la ironización. Mediante la primera se realiza la construcción de hechos y la segunda se refiere a la destrucción o socavación de ellos. Con esto se aborda tanto la Retórica defensiva, mediante la cual se protege un relato contra los ataques, como la Retórica ofensiva, cuyo objetivo es socavar una descripción contraria.

## **2.7. Posicionamiento**

Entre la identidad del hablante y la factualidad de la versión que produce hay una relación que de acuerdo a Potter, Goffman denomina posicionamiento. Es decir, las personas al comunicar algo, ya sea propio o ajeno, muestran la existencia de conveniencias en relación a lo comunicado.

Pero también hay casos en los que al no existir intereses, entonces se dice que hay neutralidad en lo que se expresa.



Según Potter, la posición es fundamental cuando se abordan informes factuales, ya que los hablantes manifiestan su responsabilidad ya sea personal o institucional hacia ellos.

Por otra parte, en el proceso que se da para defender un relato de los atacantes que intentan socavarlo, el hablante puede utilizar un recurso que se denomina Confesión de intereses. Es decir, en casos en que estos son ampliamente manifiestos al grado de que el querer ocultarlos es muy difícil, lo mejor es aceptarlos. Esto le puede dar una ventaja al hablante:

... su exposición desarma. También coloca al potencial objetor en la posición interactiva de llamar la atención sobre una cuestión que ya ha sido reconocida. No descubrirá nada nuevo. Confesar los propios intereses de esta manera no puede eliminar los tipos de socavación basados en los intereses, pero puede ser una maniobra más eficaz que dejar que los lectores hagan la socavación por cuenta propia. (Ibid. p.169)

De esta manera los críticos no tienen que recurrir al señalamiento de las conveniencias del hablante, sino que éste mismo ya las está aceptando, con lo que disminuye la socavación de su discurso.

## **2.8. Construcción de exterioridades**

Otro mecanismo que se emplea para construir descripciones como si fueran factuales es el que se refiere a la elaboración de exterioridades. Se les denomina así porque apartan la atención de la naturaleza o identidad del productor; construyen la descripción como si fuera independiente del agente que la produce. Mediante esta estrategia se desvía la atención de los intereses que el productor de una descripción pudiera tener en la misma y de su responsabilidad por ella.

De acuerdo con Potter una de las formas básicas de construir una exterioridad tiene que ver con el empleo de lo que Gilbert y Mulkay han denominado Discurso Empirista. Este se refiere a que el hablante se deslinda en cierta forma de lo que se comunica. Por ejemplo, en lugar de afirmar “descubrí que...”, prefiere decir “se descubrió que...”. Con este

cambio gramatical el hablante no asume por completo lo que se afirma, sino que lo adjudica a alguien incluso indeterminado.

Otra forma para lograr exterioridad se refiere a construir Corroboración y Consenso, con lo que se presenta un relato como el resultado compartido por varios agentes y no por uno solo. De esta manera se anulan los intentos de socavación de esas descripciones, pues ya no pueden catalogarlas como producto de las conveniencias o intereses de una sola persona. Incluso se puede decir que con esos procedimientos se coloca al receptor de la descripción como si estuviera en el lugar del productor: "... es como si dieran la impresión de percibir a distancia; atraen al receptor hacia la escena como si este mirara por un telescopio." (Ibid. p.193)

Otra característica importante del repertorio empirista además de la impersonalidad gramatical, es atribuirle a los datos el papel de agente. Por ejemplo, cuando se dice " los resultados muestran..." o " los registros indican..." lo que se está haciendo es otorgarle un peso importante a esos resultados y registros de que se habla, desviando la responsabilidad de lo afirmado por parte del agente personal.

Esto como indica Potter suele suceder más, en situaciones de conflicto, en las que las personas recurren a un apoyo cada vez más técnico a sus posturas y se esfuerzan cada vez más en proporcionar una base sólida a sus afirmaciones.

Así, esas construcciones enmascaran el trabajo de interpretación y construcción hecha por el productor de la descripción. Los mismos hechos constituyen su propia demostración. En palabras de Potter: "... 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." (Ibid. p. 204)

Volviendo al asunto del Consenso y la Corroboración puede decirse que una forma de transformar una descripción en un hecho es lograr la sanción de testigos fiables, es decir, si algo es afirmado por una sola persona quizá no tenga tanta credibilidad, pero cuando eso mismo lo afirman otras personas más, resulta mayormente convincente.

Una de las formas de lograr esa corroboración es poner en práctica lo que de acuerdo a Potter, Wooffit ha denominado *la expresión activa*, es decir, recurrir a lo que han afirmado otras personas para darle solidez y factualidad a lo expresado por alguien,

utilizando la expresión “x dijo que...”, como afirma Potter: “Esta es la belleza de la expresión activa; pone en escena a actores corroboradores separados que, como muñecos de un ventrílocuo parecen tener vida, opiniones y personalidad propias.” ( Ibid. p. 207)

## **2.9.Control de la agencia**

Otro punto importante en cuanto al análisis de las descripciones se refiere a la manera de ocultar la autoría de un hecho mediante ciertas estrategias, es decir, controlar la agencia. Una de esas estrategias es lo que Potter llama la “Nominalización” que consiste en cambiar un verbo en un sustantivo. Un ejemplo de esto es lo que el mismo autor maneja, en el que el verbo “matar” en la expresión “ la policía mató a los amotinados”, se puede transformar en “matanza”, permitiendo expresar “la matanza...” De esta manera el agente de la acción queda oculto y sólo se habla del suceso.

Así, la nominalización se puede emplear como mecanismo para demostrar neutralidad..

Otra manera de controlar la agencia es lo que se denomina como “verbos promotores de intereses”. En este caso de lo que se trata es de desviar la responsabilidad de un hecho hacia una persona distinta a la real. El ejemplo que maneja Potter se refiere a la expresión “Como James no se presentó, John perdió”. Con ello se pretende descargar en James el fracaso de John, aún cuando probablemente esa no sea por completo la causa de ese evento, pero las circunstancias permiten adjudicarle a él esos hechos, pudiendo afirmar “James hizo perder a John.”

## Capítulo IV

### Análisis de las descripciones

Este apartado está basado en la información proporcionada por ocho docentes entrevistados, del nivel de educación básica ( 1 de preescolar, cuatro de primaria y tres de secundaria). Es importante comentar que inicialmente se pretendía entrevistar a tres docentes de cada subnivel, pero como en algunos casos, los sujetos de quienes se solicitó información, no accedieron a proporcionarla, el número de relatos quedó como se presenta aquí.

Por otra parte, para elegir a los sujetos, se tomaron en cuenta aspectos como, la región donde laboran, el sexo, el nivel educativo en que se desempeñan y la preparación académica.

En cuanto al primer referente, se procuró que fueran de distintas regiones, para tener información de distintos contextos. Respecto al sexo, se entrevistó a cuatro mujeres y cuatro hombres. En referencia al nivel educativo, como ya se indicó, se consideraron los tres subniveles de educación básica, aún cuando no fue el mismo número de sujetos en cada uno. Respecto a la preparación profesional, se procuró entrevistar a docentes con distintos niveles, para tener mayor referencia en sus relatos.

El tipo de instrumento que se aplicó, fue la entrevista en profundidad, misma que se considera como una de las estrategias más eficientes para recabar información en la investigación social. Este tipo de entrevista debe entenderse no como un cuestionario estructurado y definido previamente, mismo que se debe aplicar de manera rígida, sino como un evento basado en un guión temático previo, que se aplica no de manera secuencial, sino de acuerdo al desarrollo del evento y en base a la información que va proporcionando el sujeto. Y desde luego también tomando como referencia el objetivo del entrevistador, para ir conduciendo el diálogo. El formato que se utilizó para el presente trabajo se anexa al final del mismo.

Es pertinente destacar que en las narraciones se encontraron datos muy divergentes en algunos rubros mientras que en otros la similitud es bastante clara.

Esta información ha sido organizada en su primera parte tres subtemas que de acuerdo al asunto central de éste trabajo y en base al enfoque del análisis son: Origen y reclutamiento, Formación docente y Desempeño profesional.

La descripción se hace por casos, con la finalidad de ir presentando cada historia personal por separado, para posteriormente comentar las particularidades de las mismas, así como también las generalidades que se encuentren en ellas.

## **1. Origen y Reclutamiento**

En ésta parte se menciona por un lado, la condición familiar y socioeconómica de donde surge el docente como tal y por el otro la interesante forma en que se orienta, o es orientado hacia la formación para la docencia.

### **CASO 1.**

#### **“Ya no alcanza para seguir estudiando.”**

En cuanto al primer caso, el docente es originario de una localidad del estado de Tlaxcala, de familia humilde, como él mismo afirma: “...vengo de padres campesinos... de un hogar muy bajo en la economía...”

Respecto a las circunstancias previas al momento en que se inserta a la formación para la docencia, el informante hace una narración bastante amplia, con una buena cantidad de detalles, partiendo precisamente del factor socioeconómico familiar, indicando que fue un proceso caracterizado por dificultades, limitaciones, indecisiones y esfuerzos:

“Tuve que haberle luchado para poder salir adelante... mi instrucción primaria la hago normal, en la edad o en la etapa bien, pero posteriormente mi papá que se encuentra laborando en una industria... esta misma se va a huelga cuando yo termino la instrucción primaria... a partir de ahí la economía todavía si estaba baja, baja un poquito más... se hace sentir más... y ahí ya platican mis padres, porque yo tengo la intención de seguir estudiando, pero me dicen: `pues ya no alcanza, ya no alcanza para seguir estudiando`.”

En esas circunstancias, el joven se integra a la actividad, digamos laboral o más bien de subempleo, principalmente por la situación de la edad.

“... a partir de que yo termino la primaria me dedico a ir a dejar la canasta ( se refiere a llevar los alimentos a los obreros hasta su centro laboral) a un hermano mayor a la fábrica, llevando otra canasta de más, ¿para qué?, para que me dieran algo de dinero, o sea, ya como un... trabajo.”

**“¿No traen una beca para mí?”**

Así, después de dos años se le presenta una opción para seguir estudiando:

“llego a la edad de catorce años y en ese año mi hermana termina la primaria... y vienen unas personas de Tlaxcala, de la Academia Miguel Hidalgo... y dicen que le traían una beca para que estudiara Primeros Auxilios, entonces yo abro la puerta y escucho eso y dije `bueno, si a ella le traen una beca, mi pregunta fue hacia las personas ¿no traen una beca extra para que yo pueda estudiar?...` ellos contestaron `y como qué te gustaría estudiar`, les dije `bueno, me gustaría estudiar contabilidad`... `!sí, cómo no! ¡fíjese nada más que sí traemos una`”

Así es como se le abre la posibilidad de seguirse preparando, pero esto dura sólo unos cuantos meses, porque al enterarse, al poco tiempo de haber ingresado de que la Academia no estaba incorporada a la SEP, este joven deja de asistir a clases.

Pero por aquél tiempo se abre una secundaria por cooperación en su localidad de residencia en la que ingresa y culmina esos estudios.

“Esta secundaria me abrió nuevamente la puerta para seguirme preparando... pero pensándole que a lo mejor por lo mismo de ser una escuela pequeña, su reconocimiento, su valor ante otra, ante otro nivel, como que iba a ser muy pequeño, como que no íbamos a salir al mismo nivel o con la misma preparación que los de otras escuelas cercanas... entonces yo decía, pues ahora al terminar la secundaria yo creo que hasta ahí nada más le dejo, porque ya no hay por donde llegarle. Pero como la primera generación que terminó, observamos que los que egresaron tuvieron cabida... para continuar, entonces esto me da a mí la pauta para decir: `si ellos ya entraron, tú también puedes`.”

## “Mi aspiración de ser maestro”

Es precisamente al egresar de la secundaria cuando a nuestro informante le surge la intención de estudiar para maestro.

“Desde que yo terminé la secundaria, yo quise estudiar la Normal... mi aspiración de ser maestro empieza cuando yo reconozco la labor docente... casi por lo general siempre nos acordamos de los buenos maestros que sirven para uno como prototipo, pero temeroso de ver una escuela tan grande ( la Normal) y de acuerdo a la escuela donde yo terminé, una escuela tan pequeña, como que sentía que no iba yo a llevar todos los elementos de preparación como para poder hacer ahí la carrera... entonces me regreso de ahí ( de esa idea) y me voy a la escuela preparatoria.”

Pero como ya se indicó, en ese proceso hubo una serie de dificultades y esfuerzos.

“Como estaba en el turno de la tarde (en la preparatoria) entonces en la mañana yo tenía la oportunidad para trabajar... y ese dinero que iba yo recibiendo del pago del trabajo servía para pagar el costo de las colegiaturas y también el pasaje.”

Otro punto interesante es la cuestión de la edad del informante, que aún cuando ya era un poco avanzada por haber dejado de estudiar un tiempo, eso no fue obstáculo para seguirse preparando:

“...terminé la secundaria cuando tenía dieciocho años... pero no se me había acabado el espíritu, el deseo de seguir... Con una serie de esfuerzos y trabajos saqué la secundaria y enseguida me integré al bachillerato.”

Una vez culminado dicho nivel, viene nuevamente la incertidumbre y la dificultad para tomar una decisión, en base a las circunstancias en que se encontraba inmerso:

“...termino mi nivel de bachillerato y bueno... ahora dónde voy a estudiar... pero recuerdo nuevamente de que mi intención es entrar a la docencia, pero todavía por ahí el compañero influye: `y porqué no te vas al Tecnológico, porqué no te vas a Ciencias de la Educación...”

### **“Entonces ya vino mi decisión”**

Después de todas esas circunstancias llega el importantísimo momento de la decisión por la carrera a estudiar:

“ Solicito examen en el Tecnológico para estudiar Ingeniería Civil, el examen muy difícil... pero tenía también la solicitud hecha en la Universidad para entrar a Ciencias de la Educación , hago el examen... y cuando me dan los resultados, en las dos quedo aceptado. Entonces ya vino ahí mi decisión... nuevamente vuelvo a hablar, la economía no daba como para que yo estudiara la Ingeniería Civil, sabiendo lo que se tenía que costear de los materiales, libros y todo para hacer esa carrera, entonces nuevamente mi mente regresa: `si me gusta la docencia`, recuerdo nuevamente a mis maestros, `cómo me gustaría trabajar frente a un grupo de muchachos` y bueno, pues me inclino, me inscribo en la Universidad para estudiar en el Departamento de Ciencias de la Educación y termino en la especialidad de Matemáticas.”

Aquí es interesante notar cómo de acuerdo a las circunstancias, cada uno busca justificar y darle validez a una decisión, que más que eso, yo creo que es ajustarse a las condiciones en que nos encontramos.

### **CASO 2.**

#### **“Entré a la normal por necesidad”**

En este caso se trata de una profesora de nivel primaria. En cuanto a la forma en que se encamina a estudiar para ejercer la docencia, comenta:

“...yo no quería entrar a la normal, entré por necesidad... yo quería estudiar otra carrera, pero pues mi situación... me gustaba mucho Derecho, Trabajo social... son las dos que más me gustaban, incluso Contabilidad me gustaba también, pero pues no, desgraciadamente no.”



Como se puede apreciar, en esta parte la informante manifiesta haber estudiado para la docencia no tanto por un interés personal, sino más bien orillada por las circunstancias, posiblemente económicas, familiares o de otra índole. No obstante ello, más adelante afirma que su profesión le agrada y se siente a gusto con ella.

“Pero después qué bueno, porque fijate, yo siento que estoy en lo que me gusta... no estoy por cumplir un horario o porque tengo un sueldo... mientras dios me preste vida y tenga fuerzas y sea útil, no estoy por eso, sino porque me gusta, lo disfruto y siento que sí apporto algo, me siento útil..”

Aquí podemos percatarnos de cómo se van construyendo argumentos para legitimar una circunstancia. En este caso afirma sentirse bien en la profesión, aún cuando originalmente no era esa carrera a la que aspiraba.

### CASO 3.

**En cuanto al origen del docente de este caso, tenemos lo siguiente:**

“soy originario de la comunidad de Amaxac de Guerrero, mi edad es 42 años... provengo de padres humildes, en donde la situación es precaria. Cuando uno es niño, lleva sus momentos difíciles para poder sobresalir... ellos (sus papás) sí me impulsaron, me apoyaron, mi mamá poniendo mucho de su parte en la costura, en la maquila, trabajó mucho, igual mi papá, lo que es (en) cuestión de albañilería, como ayudante y pues tú sabes que en los tiempos en que nos encontramos, vivir de ese oficio es una vida muy difícil.”

Respecto a la forma en que es orientado hacia la docencia encontramos una serie de circunstancias en las que el asunto de la vocación es cuestionado, incluso por el mismo informante. Aquí él nos narra cómo se dio el proceso, partiendo del momento en que culmina la primaria.

“...yo primero me fui a una Academia, entonces de ahí salí, pero por la edad no me fue posible encontrar trabajo, entonces me metí a la secundaria de aquí de la comunidad, era particular, entonces pues ahí concluí mi secundaria y posteriormente me fui al Cecyt,

ahora CBTIS 3 con la intención, la ilusión de lograr algo, porque pues yo creo que la visión que uno tiene es superarse, entonces ahí concluimos la especialidad en Laboratorio.”

En ésta parte es interesante notar que antes de obtener esta preparación, ya hubo una primera, la recibida en la Academia. Lo que pudiera indicar la falta de claridad de lo que realmente se quiere, o que basado en la intención de tener alguna profesión, asirse a la primera opción que se tiene sin una idea más o menos precisa de lo que se pretende alcanzar. Nuestro informante continua su relato:

“Me metí a trabajar un tiempo en Pamosa ( una fábrica cercana) y pues ya ayudábamos a la familia en lo que podíamos, pero se dio la oportunidad de que en esos días me encontré a los compañeros, entonces tú sabes, la inquietud nace entre amigos y pues me invitaron, me informaron de que había oportunidad de seguir estudiando, entonces fui a Rectoría, estaban abiertas las inscripciones y pues yo me meto en Ciencias , que me meto a estudiar, porque pues como se veía aquí en el trabajo de Pamosa, la verdad tú sabes que en una fábrica uno se va a dedicar a trabajar y es así como pues no se sabe si a veces es por azares del destino o a veces por coincidencia, porque en ocasiones no sabemos como estudiantes qué es lo que nos va a gustar... si de veras es nuestra vocación o porque tenemos esa oportunidad de seguir mejorando, entonces pues se dio y me metí a estudiar y pues con estirones como dicen y con limitaciones logramos el objetivo que era concluir la especialidad en Ciencias Naturales... y pues de ahí ya empezamos a trabajar.”

Aquí se pueden comentar dos cosas muy interesantes. La primera tiene que ver con la forma en que las circunstancias lleva a nuestro informante hacia la formación para la docencia, que como vemos, la decisión no surge precisamente por iniciativa propia, sino como él mismo lo declara, que esa decisión puede ser atribuible al destino, a los amigos o por coincidencia, pero menos a una decisión personal o por la vocación de la que muchas veces se hace alusión.

El otro asunto a destacar es la manera en que el docente entrevistado concibe la práctica docente como algo quizá fácil, en comparación con el trabajo de obrero cuando afirma: “...en una fábrica uno se va a dedicar a trabajar”. O tal vez con eso pudiera indicar que en la actividad docente no es necesario dedicarse a trabajar.

#### CASO 4.

Ahora se trata de un docente que labora en el nivel de Secundaria, impartiendo clases de la asignatura de Ciencias Naturales, quien nos proporciona también datos importantes:

“...tengo 38 años, originario de Amaxac de Guerrero... un tiempo mi padre fue obrero, mi madre ama de casa, en la actualidad ellos se dedican al comercio.”

#### **“En la empresa (fábrica) es muy matado el trabajo”**

En cuanto a la forma en que se encamina hacia la preparación para la docencia, nuestro entrevistado aporta datos muy interesantes, ya que como en otros casos de los aquí tratados, el proceso que antecede a esa formación se caracteriza por la falta de claridad en cuanto a lo que se quiere estudiar.

“Después de la secundaria ya estudié el Bachillerato, posteriormente... había indecisiones de qué seguir estudiando y recuerdo que me metí a trabajar a una empresa como obrero, primero fue como Auxiliar de Contabilidad, después ya no hubo chance y seguí como obrero y después me metí a estudiar en el Tecnológico una Ingeniería... estuve dos años, se me hizo complicado lo de informática y me salí y después de eso volví a trabajar, pero pues uno se da cuenta que es difícil mantenerse con un trabajo así y muchas cosas que no van de acuerdo con lo que uno quiere y de ahí al estar en la empresa te das cuenta de que es muy matado el trabajo...”

Aquí afirma el entrevistado que el trabajo que ejercía como obrero no iba de acuerdo con lo que quería, sin embargo no especifica qué es eso que quería.

#### **“Pos onque sea de maestro.”**

“...ya después estuve pensando en qué hacer y dije `bueno, pues voy a estudiar, voy a seguir estudiando`... fui a presentar examen a México para una carrera de Biólogo Marino, como me gustaban las (ciencias) Naturales... después regresé, me volví a meter a trabajar a la

empresa como obrero. Entonces me llegaron los resultados como al mes y sí me habían aprobado y se me hizo fácil decir `pues no voy` y dejé pasar esa oportunidad... después me volví a salir ( del trabajo de obrero) en el siguiente curso y ya fue como entré a la Universidad aquí en Tlaxcala en el Departamento de Ciencias de la Educación y pues ahí se pasa rápido el tiempo, porque los estudios ahí no son complicados... se me hizo muy simple... de ahí salgo y lo difícil fue entrar al magisterio.”

En ésta parte de la narración existen elementos que nos permiten afirmar que aún cuando el entrevistado manifiesta que le gustan las Naturales, en ningún momento menciona la carrera docente como una aspiración, más bien el haberse orientado hacia ella fue por habersele presentado como algo `fácil`, sencillo, no complicado como la Ingeniería. Además parece haberse inclinado a esta carrera como una resignación al no encontrar algo mejor cuando afirma: “pos onque sea de maestro” y no como producto de una opción de proyecto.

## **CASO 5.**

Se trata ahora de una educadora. Ella aporta información también bastante importante, tanto en lo que se refiere al origen familiar, como en lo referente a las circunstancias que la llevan a una actividad profesional.

“...soy originaria del estado de Jalisco, aproximadamente a los doce años mi papá nos trajo a vivir a ciudad Sahagún Hidalgo, ahí tuvimos muchos problemas porque venimos digamos que un poquito atrasados en lo que es la educación, yo por ejemplo tenía ya doce años y estaba para cursar el tercer grado ( de primaria)... se puede decir que en la primaria yo reprobé porque no me adaptaba, andábamos de un lugar a otro y entonces me costó mucho trabajo sacar la primaria, sobre todo el cuarto grado, lo reprobé porque no daba una, pero una vez que agarré el ritmo en quinto grado y en sexto ya tuve mucho apoyo por parte de mis maestros y gracias a dios logré salir con las mejores calificaciones de la primaria, eso me emocionó para seguir adelante...”

Después de la serie de adversidades durante el periodo de la educación primaria, a partir del siguiente nivel la situación es ya un poco más favorable. Aunque como veremos

más adelante, el problema surge a partir de que nuestra informante culmina la secundaria, sobre todo al presentársele el dilema de: seguir estudiando o no, estudiar una carrera u otra, querer algo, pero no se puede, etc.

### **“ni siquiera me pasaba por aquí que pudiera estudiar eso”**

Una vez concluida la primaria se le presenta a esta docente la siguiente situación:

“...como éramos de una situación muy pobre, mi papá no quería dejarme estudiar, pero lo animaron mis maestros y yo quise también, (aunque) ya era muy grande, ya tenía que acudir a las escuelas nocturnas, pero gracias a dios todo se solucionó y pude entrar a la secundaria... la normal decidí estudiarla en Pachuca.”

Al preguntarle cómo decidió estudiar para educadora, ella comenta:

“Pues hay situaciones cuando uno se enfrenta a lo que va a estudiar y a mí lo que más me llevó a estudiarla fue que ya estaba muy grande, tenía que elegir a fuerzas una carrera corta, porque ya me sentía grande, entonces, a parte de eso mis compañeras empezaron a motivarme, a mí, ni siquiera me pasaba por aquí que pudiera estudiar eso, me atraía la medicina o ser aeromoza, pero para ser aeromoza eran muchos requisitos.”

Una de las cosas primeras a destacar en esta parte es la falta de claridad en cuanto a lo que pretende estudiar. Considero que lo que determina la decisión de estudiar para educadora son principalmente tres elementos: Uno es la edad, que como la misma docente afirma, la hacía sentirse grande, por lo que sintió que debía optar por una carrera corta; el otro es la influencia de sus compañeras, quienes la motivaron para que estudiara eso y el otro se refiere a que no pudo estudiar medicina o para aeromoza como hubiese querido, posiblemente por la situación económica en que se encontraba su familia. No obstante ello, la docente afirma acerca de su carrera:

“...me atrajo mucho el trabajar con los niños pequeños porque yo había admirado mucho el trabajo de mis profesores y sabía que la enseñanza es atractiva y pasa uno momentos muy agradables... me siento muy a gusto de haber elegido esto.”

Ante esto habría que preguntarse: ¿ No será este un argumento que la docente crea para poder justificar su situación después de no haber alcanzado lo que realmente

pretendía?. Esto podría aclararse al terminar de revisar los demás casos y hacer un análisis global de ellos.

#### **CASO 6.**

En Cuanto a este caso, se trata de una profesora de nivel primaria, con 28 años de servicio, que no aporta datos acerca de su origen y de la forma en que se inserta en el trabajo docente.

#### **CASO 7.**

Ahora se trata de una profesora también de nivel primaria que lleva 23 años de servicio.

**“No había otra opción más que ser maestra.”**

Respecto a la manera en que se orienta a obtener la formación docente ella nos comenta:

“... en mi caso no quería ser maestra... siempre mi papá decía: `a las mujeres las tienen que mantener y los hombres van a mantener`, pero resulta que en el caso de nosotros ninguno de los hermanos tiene profesión... quienes tuvimos profesión fuimos las puras mujeres... yo siempre quise estudiar Psicología. A mi papá nunca le dijimos qué queríamos ser porque él siempre decía que no, entonces siempre a la mamá y me decía mi mamá: `qué quieres estudiar`, dije `Psicología` y me contestó `en primer lugar esa es carrera de hombres, en segundo lugar aquí no hay (en el estado), escoge, enfermera o maestra` dije `no pues enfermera definitivamente no, maestra` y estudié porque pues yo quería estudiar algo, pero no había otra opción más que ser maestra, pero de hecho no me gustaba, a lo mejor siento que ni interés le presté a mis estudios.

En ésta interesante narración encontramos en primer lugar la dificultad de encontrarse ante la negativa del padre hacia las aspiraciones de estudiar por ser mujer. Sin embargo, con el apoyo de la madre, nuestra informante logra hacer una carrera. En segundo lugar podemos destacar el hecho de que ella no pretendía ser maestra, pero ante las

circunstancias tuvo que aceptar entre las dos opciones que la mamá le dejaba: maestra o enfermera.

## **CASO 8.**

En éste último caso, se trata de un profesor de nivel primaria con 20 años de servicio. No aportó datos respecto a este rubro.

### **2. Análisis de las estrategias narrativas**

La primera parte del análisis es principalmente descriptiva, ya que el objetivo esencial es presentar la información, datos y detalles que los docentes proporcionan acerca de su situación profesional.

En esta otra parte se intenta presentar un análisis más a fondo en el que lo fundamental es hacer una interpretación del contenido de esas narraciones, lo que se ha organizado de acuerdo a ciertos temas, en base a la información recabada y desde luego también, a los objetivos de éste trabajo. Esos temas son: a) Detalles del reclutamiento; b) Hacerse docente: la conversión; c) Otra aspiración distinta a la docencia; d) La formación docente básica frente a la realidad de la actividad laboral; e) Vocación u oportunidad: la vocación construida; f) El valor otorgado a la profesión y g) La actualización y sus motivos.

#### **2.1 Detalles del reclutamiento**

##### **a) “Pos onque sea de maestro”**

Sobre la base de las narraciones de los docentes, puede decirse que por las circunstancias en que se da el proceso para insertarse en esa actividad profesional, éste fue de manera muy semejante, ya que como primer dato que podemos resaltar, es que de los ocho entrevistados, sólo dos de ellos no mencionan ese proceso, pero los otros seis que sí lo hacen, afirman haberse incorporado a la preparación para la docencia de una forma accidentada. Esto se puede afirmar porque en los relatos encontramos los siguientes

elementos: La realización de estudios previos diferentes a la carrera docente en algunos casos, en otros no hubo esos intentos previos, pero en los seis claramente existía una aspiración distinta y también se percibe el efecto de factores externos a los sujetos que determinan su inclinación hacia esos estudios.

## **b) Realización de estudios previos a la carrera docente**

En tres de los casos, nuestros entrevistados realizaron estudios previos a la carrera docente distintos de ésta, incluso dos de ellos desde que culminaron su educación primaria. Además de que fueron alternando o acompañando su actividad escolar con la laboral formal, como sucede con el informante del primer caso.

“... llego a la edad de catorce años cuando mi hermana termina la primaria y vienen unas personas de una academia y dicen que le traían una beca para que siguiera estudiando... entonces yo les dije ‘¿no traen una beca extra para que yo pueda estudiar?’, ellos contestaron ‘¿y como qué te gustaría estudiar?’, yo dije ‘bueno, me gustaría estudiar eh... contabilidad’, ‘sí, fíjate que sí traemos una’”

Es así como inicia su formación profesional, sin embargo, como ya se indicó, esos estudios no los culmina, más bien sólo asiste unos cuantos meses. Pasando algún tiempo decide iniciar los estudios de educación secundaria, cuya culminación marca el surgimiento de la aspiración por la carrera docente.

---

“... casi por lo general siempre nos acordamos de los buenos maestros que sirven para uno como prototipos... ahí me despierta el interés por hacer el estudio de la Normal...”

No obstante ello, en ese momento todavía no se decide a realizar esos estudios, veamos cuáles son las razones:.

“... temeroso de ver una escuela tan grande (la Normal) y de acuerdo a la escuela donde yo terminé, una escuela tan pequeña, como que sentía yo que no iba a llevar todos los elementos de preparación como para poder hacer ahí la carrera... entonces me regreso de ahí ( de esa idea) y me voy a la escuela preparatoria...”

Para ese tiempo nuestro entrevistado tuvo sus primeras experiencias en lo laboral, las cuales se dieron de manera paralela a la actividad escolar.



“... como entraba en la tarde, entonces en la mañana yo tenía la oportunidad para trabajar... yo me iba para México a una fábrica, me daban ahí el trabajo como eventual... y ese dinero que iba yo recibiendo... me servía para pagar el costo de las colegiaturas y también lo del pasaje...”

Hasta aquí nuestro informante ya tiene toda una historia, pues tuvo su primer intento de formación profesional ( Contabilidad). Pero el interés por la docencia le surgió al terminar su educación secundaria y también ya se había internado en el campo laboral de manera temporal.

### **c) Los factores internos y externos en la toma de decisión**

Fue hasta concluido el bachillerato cuando realmente se enfrenta al dilema de qué estudiar, además de continuar con la adversa situación económica familiar, lo que hacía más difícil tomar la decisión.

“...termino mi nivel de bachillerato y bueno... ‘ahora dónde voy a estudiar’... pero recuerdo nuevamente de que mi intención es entrar a la docencia... pero todavía por ahí el compañero influye ‘porque no te vas al Tecnológico, porque no te vas a ... Ciencias de la Educación...”

Es en esta parte donde encontramos la existencia de factores tanto internos como externos que intervienen en la toma de decisión acerca de la carrera a estudiar.

### **d) Las opciones y la decisión**

Entonces, como resultado de una serie de intereses y opiniones diversas se le presentan dos opciones a este docente.

“... solicito examen en el Tecnológico para estudiar Ingeniería Civil... pero tenía también la solicitud hecha en la Universidad, en el Departamento de Ciencias de la Educación en la especialidad de Matemáticas... y cuando me dan los resultados, en las dos quedo aceptado.”

He ahí el dilema de qué elegir, ¿cómo tomar la decisión?

### **e) El principal factor de decisión**

Con estas dos opciones, nuestro entrevistado se vio en la difícil tarea de elegir un solo camino, en base a una serie de circunstancias.

“Entonces ya vino ahí mi decisión... y bueno, nuevamente vuelvo a hablar, la economía no daba como para que yo estudiara la Ingeniería, sabiendo lo que se tenía que costear de los materiales, libros y todo para hacer esa carrera, entonces nuevamente mi mente regresa, ‘si me gusta la docencia’, recuerdo nuevamente a mis maestros ‘cómo me gustaría trabajar frente a un grupo de muchachos’, y bueno, pues me inclino, me inscribo en la Universidad para estudiar en el Departamento de Ciencias de la Educación la especialidad en Matemáticas...”

Me parece que ese es un momento trascendente en la vida de este docente, pues ahí se da el inicio de una posterior vida profesional que llevaría, impulsado a ella por una serie de circunstancias tanto personales como externas a él.

De características muy similares es el tercer caso.

### **f) Los primeros estudios**

“... yo primero me fui a la Academia, entonces de ahí salí, pero por la corta edad no me fue posible encontrar trabajo, entonces me metí a la Secundaria... posteriormente me fui al Cecyt, con la ilusión de lograr algo, porque la visión que uno tiene es superarse y entonces ahí concluí en la especialidad de laboratorista.”

En esta parte encontramos ya dos distintas experiencias en cuanto a la preparación profesional; por un lado los estudios de Contabilidad y por el otro los de laboratorista. Pero veamos qué hubo enseguida.

### **g) El cambio de perspectiva profesional**

“Me metí a trabajar un tiempo en Pamosa ( una industria)... pero pues se dio la oportunidad de que... en esos días por ahí encontré a los compañeros y entonces pues tú sabes que la inquietud nace entre amigos, entre conocidos y pues me invitaron, me informaron de que

había oportunidad de seguir estudiando, entonces fui a ver a Rectoría y pues vi que estaban abiertas las inscripciones y pues yo que me meto a estudiar, porque pues como se veía, en el trabajo de Pamosa pues la verdad, tú sabes que en una fábrica uno se va dedicar a trabajar y es así como pues ora sí que... no se sabe si a veces es por azares del destino o a veces por coincidencia, porque en ocasiones no sabemos como estudiantes qué es lo que nos va a gustar, no sabemos si de veras es nuestra vocación o porque... tenemos esa oportunidad de seguir mejorando, entonces pues sí, se dio y me metí a estudiar y logré el objetivo, que era concluir la especialidad en Ciencias Naturales.”

Aquí tenemos entonces la trayectoria que siguió el docente en cuanto a su formación profesional previa a la carrera que ahora ejerce. Primero estudia en una Academia, luego cursa la educación Secundaria, enseguida adquiere la formación como técnico Laboratorista y también se integra al campo laboral. Pero al poco tiempo se dan las circunstancias para estudiar la Licenciatura que lo lleva al terreno de la docencia.

Pero lo que es interesante resaltar es la diferencia que hay entre las tres carreras adquiridas, ya que mientras una es de Contabilidad, la otra de Laboratorista y la siguiente fue la de docente, lo que nos pudiera indicar la falta de claridad en cuanto a las expectativas para la formación profesional y al mismo tiempo el predominio de factores externos al sujeto en la elección de la carrera

Pero todavía hay algo más interesante, que es el sacudirse de esas ideas de la vocación, a que otros recurren para justificar su situación y simplemente afirmar que pues se dieron las condiciones y ahí está en la tarea educativa.

En cuanto al caso número cuatro, que es similar a los dos anteriores, el docente nos dice:

“después de la secundaria ya estudié el Bachillerato y posteriormente... había indecisiones de... de qué seguir estudiando y... recuerdo que me metí a trabajar a una empresa como obrero... después me metí a estudiar en el Tecnológico una Ingeniería... estuve dos años, pero se me hizo complicado y me salí, después de eso volví a trabajar, pero pues se da uno cuenta que es difícil mantenerse con un trabajo así y pues al estar en la empresa te das cuenta de que es muy matado el trabajo..”

Hasta aquí, lo que se percibe es que había indecisiones en cuanto a qué estudiar y el primer intento al parecer es entrar a Ingeniería, pero por parecerle complicado no la termina

y por otra parte también hay que destacar que al integrarse nuevamente al campo laboral, nuestro entrevistado se da cuenta que ahí también es muy difícil y hasta pesado al afirmar que “es muy matado el trabajo”. Por lo que decide buscar otras alternativas.

“... ya después estuve pensando en qué hacer y dije ‘bueno, pues voy a estudiar, voy a seguir estudiando... fui a presentar examen a México para hacer una carrera de Biólogo Marino, es lo que pensaba, como me gustaban las (Ciencias) Naturales... y después regresé y me volví a meter a trabajar a la empresa como obrero, entonces me llegaron los resultados del examen como al mes y sí me habían aceptado, pero se me hizo fácil decir ‘pues no, ya no voy’ y dejé pasar esa oportunidad... después me volví a salir (del trabajo) y ya fue como entré a la Universidad en el Departamento de Ciencias de la Educación y dije *‘pos onque sea de maestro’*.”

En esta otra parte del relato lo que encontramos en primer término es la verdadera aspiración que el entrevistado tenía: estudiar para Biólogo Marino, pero sorprendentemente, aunque al parecer sí es aceptado para ello, decide no presentarse y más adelante toma finalmente la determinación de prepararse para la docencia, no sin antes manifestar su resignación al afirmar: “pos onque sea de maestro”. ¿pero porqué esta carrera sí decidió estudiarla?. Más adelante nos revela algunos datos que pueden muy bien ayudarnos a contestar esta interrogante.

“... ahí se pasa rápido el tiempo, porque los estudios ahí no son complicados, no se me hizo difícil... se me hizo muy simple...”

De acuerdo a ello, todo parece indicar que el motivo principal para hacer esa carrera es que le pareció fácil, sencillo, no complicado como las que había intentado estudiar y como el trabajo que ya también había experimentado.

Entonces ese fue el proceso que siguió este docente para realizar la Licenciatura en Educación Media; Primero se involucra en el campo laboral, enseguida ingresa a estudiar Ingeniería, a la que sólo asiste año y medio, para integrarse nuevamente a lo laboral, posteriormente le surge de nueva cuenta la idea de seguir estudiando, por lo que solicita ingresar en la carrera de Biólogo Marino, que al parecer es esa su verdadera aspiración, sin embargo, aún cuando es aceptado para ello, decide no presentarse para hacer los estudios y nuevamente continua trabajando, hasta que finalmente determina prepararse para el trabajo docente.

Aquí nuevamente encontramos la realización de estudios previos, distintos a la preparación docente, ya que primero nuestro informante intenta estudiar Ingeniería, luego Biología Marina y al final se inclina por la docencia.

En los otros tres casos de los seis que sí relatan ese proceso para ingresar a la docencia, las informantes, que curiosamente son mujeres, al parecer no tuvieron que realizar previamente estudios distintos a esa carrera, sino directamente de la Secundaria ingresaron a la Escuela Normal. Pero no obstante ello, los seis casos son similares en aspectos como la existencia de una aspiración distinta a lo que estudiaron.

## **2.2 Hacerse docente. La conversión**

En esta parte del análisis concentramos el interés en la forma en que seis de los ocho entrevistados se convierten en docentes tratando de identificar si previamente esa era su intención o había otra distinta. Y como ya vimos, en los tres casos comentados se nota claramente que había en los sujetos, un interés hacia la profesión distinto a lo docente, pero ¿qué podemos decir de los otros tres casos que se mencionan?

En primer lugar algo que les es común, son mujeres. Enseguida, según sus relatos, es que no hicieron estudios previos a la carrera docente, sino que directamente después de concluir los estudios de Secundaria ingresaron a la escuela Normal. Pero veamos qué circunstancias les llevaron a esa carrera.

### **a) Los motivos para hacerse docente**

#### **“No había otra opción más que ser maestra”**

Cada una de las tres docentes vive un proceso distinto para estudiar esa carrera y se dio de manera muy interesante, como en el caso número dos, en el que la entrevistada nos comenta:

“... yo no dejo la primaria, me gusta, me fascina, aunque entré a la Normal por necesidad... porque yo quería estudiar otra carrera... pero pues mi situación...”

Al preguntársele acerca de lo que quería estudiar realmente, contestó:

“... me gustaba mucho Derecho, Trabajo Social, son las dos que más me gustaban, incluso Contabilidad me gustaba también, pero, pues no, desgraciadamente no...”

Como notamos, en realidad había en esta docente una aspiración distinta en lo profesional, pero como indica, no le fue posible, aunque no especifica cuál es la razón de ello.

Otro caso es el que se identifica con el número cinco en que la docente al preguntársele cómo decidió estudiar en la escuela Normal Preescolar, comentó:

“Pues hay situaciones cuando uno se enfrenta a lo que va a estudiar y a mí lo que más me llevó a estudiarla fue que ya estaba muy grande, tenía que elegir a fuerzas una carrera corta, porque ya me sentía grande, entonces a parte de eso mis compañeras empezaron a motivarme, yo ni siquiera me pasaba por aquí que pudiera estudiar eso, me atraía la medicina o ser aeromoza, pero para ser aeromoza eran muchos requisitos...”

Aquí encontramos dos motivos principales para prepararse como docente: El primero es que la entrevistada ya se sentía grande de edad como para estudiar la carrera que deseaba por requerir de mayor tiempo y el segundo es la influencia de sus compañeras, quienes la invitan a estudiar para Educadora. Entonces una vez más encontramos que la verdadera aspiración profesional era otra, sin embargo, las circunstancias tanto internas como externas al sujeto impiden lograrla y les orillan a optar por algo que vaya de acuerdo con las circunstancias en que se encuentran.

Respecto al otro caso, que se identifica con el número siete, también la docente nos manifiesta detalles muy interesantes:

“... en mi caso no quería ser maestra... yo siempre quise estudiar Psicología... decía mi mamá ‘qué quieres estudiar’, dije ‘Psicología’, y me contestó ‘en primer lugar esa es carrera de hombres, en segundo aquí no hay, escoge, enfermera o maestra’ y estudié porque pues quería estudiar algo, pero no había otra opción más que ser maestra, pero de hecho no me gustaba, a lo mejor siento que ni interés le puse a mis estudios...”

Lo que percibimos en esta parte de la narración es que como en los casos anteriores, la docente manifiesta que tenía una aspiración distinta y además también afirma que no quería ser maestra, que no le gustaba, pero como no tenía otra opción, tuvo que resignarse a ello.

Entonces, una vez que analizamos los casos de estas docentes, ya podemos emitir algunos comentarios, refiriéndonos no sólo a estos, sino también a los otros tres que se trataron con anterioridad.

### **b) Otra aspiración distinta a la docencia**

Una de las primeras ideas que se desprenden es que de los seis casos, los entrevistados aspiraban a una carrera completamente distinta a la docencia. Veamos cuál era esa otra expectativa.

CASO	ASPIRACION ORIGINAL
1	Ingeniero
2	Derecho, Trabajo social, o Contabilidad.
3	No aclara.
4	Biología Marina
5	Aeromoza, Médico.
6	No aclara
7	Psicología.
8	No aclara.

Esto nos lleva a plantearnos algunas cuestiones: ¿cómo se puede ejercer una carrera a la que no se aspiraba? ¿Esto tiene repercusiones trascendentes en el trabajo, en la vida personal y en la sociedad?. Esto desde luego no es fácil contestarlo, pero sí puede muy bien ser un tema interesante de investigación. Por el momento veamos qué otras conclusiones podemos obtener de esta información.

### **c) Convertirse en docente**

Al encontrar que estos docentes decidieron serlo aún cuando su aspiración profesional era otra muy distinta, podemos afirmar entonces que atravesaron por un proceso de conversión, es decir de ser aspirante a Ingeniero, Médico, Contador, etc. se convirtieron en docentes, lo

que desde luego, seguramente no fue algo sencillo, porque entre otras cosas, eso implica renunciar a sus expectativas originales y aceptar algo que no se tenía contemplado o que incluso, ni siquiera era del agrado propio, como sucedió con la docente de uno de los casos, quien afirmó que no quería ser maestra, que no le agradaba esa idea.

Entonces, de acuerdo a esto, convertirse en maestro no es solamente adquirir conocimientos para efectuar ese trabajo, sino también implica hacerse a la idea de que aunque no le gustaba esa profesión debía ejercerla, lo que seguramente requiere que el sujeto logre esa conversión, que logre hacerse a la idea de que 'es un maestro', de que esa es su realidad y que debe luchar por adquirir las características de un maestro. Cosa que evidentemente no es fácil y que ahora nos invita a conocer cómo han vivido todo ese proceso los docentes que estamos refiriendo. Pero antes de ello, veamos otro detalle que hemos encontrado en sus relatos.

#### **d) La resignación**

Este es un fenómeno que tiene estrecha relación con el proceso de conversión descrito. Es decir, al no haber logrado la expectativa profesional original, los docentes tuvieron que conformarse con lo que las circunstancias, ya sean económicas, familiares o sociales, les permitieron. Y eso puede notarse en sus expresiones, como sucede con el docente del primer caso, quien manifestó: "... la economía no daba como para que yo estudiara la Ingeniería Civil..." o en el caso número dos, quien indica: "... yo quería estudiar otra carrera, pero... pues mi situación." En estos relatos se nota cómo los docentes tienen que someterse a lo que sus posibilidades les permiten, pero hay otros, en los que es más notoria esa muestra de resignación. Como sucede con el docente del caso número cuatro quien afirmó: "... pos onque sea de maestro." O como la docente de la quinta entrevista: "... ni siquiera me pasaba por aquí que pudiera estudiar eso..." Y finalmente tenemos lo relatado por la docente de la séptima entrevista: "... en mi caso, no quería ser maestra... pero no había otra opción... pero de hecho no me gustaba..."

Creo que es en éste último relato en donde se nota con mayor claridad esa expresión de conformarse y de resignarse ante la desagradable situación de no poder lograr lo que originalmente se pretendía.



Pero desde luego es pertinente aclarar que no con esto estamos tratando de decir que eso que hicieron los docentes estuvo bien o estuvo mal, de ninguna manera, no se trata aquí de emitir juicios de ese tipo, más bien como ya se indicó desde un principio, lo que se pretende es hacer una reconstrucción de lo que es el docente, de conocer su identidad y a partir de ahí, cada quien podrá reflexionar y tomar esto como una referencia para conocer esa forma de “hacerse maestro”, de “ser maestro” y cada quien podrá emitir sus propios juicios y asumir la actitud que más crea conveniente de acuerdo a sus expectativas, intereses y esquemas como docente o como no docente.

Mientras tanto, para continuar con éste análisis, veamos ahora otros elementos encontrados en los relatos, dignos de ser discutidos.

### **2.3 La formación docente básica frente a la realidad de la actividad laboral**

La sensación que los docentes experimentan al integrarse ya de manera formal a la actividad laboral después de haber adquirido la formación profesional correspondiente, es algo verdaderamente interesante, ya que al tener referencias sobre ella nos ayuda a conocer un poco más acerca de la forma en que viven esa experiencia de “ser maestro”.

De acuerdo a lo que narran los docentes entrevistados, encontramos que de los ocho casos, seis de ellos nos comentan la manera en que vivieron esa experiencia en su momento. Y de esos seis casos en cinco de ellos podemos percibir que a lo adquirido en la escuela donde se formaron lo consideran como algo que no coincide con lo que encontraron ya en la actividad laboral. Aunque sólo uno de ellos comenta de manera breve esa cuestión, los demás son más directos y extensos en sus afirmaciones al respecto.

Veamos lo que nos comenta el docente del primer caso:

“... el conocimiento ya lo llevaba de acuerdo a la formación que había tenido, de lo teórico, pero lo práctico lo vamos a hacer en la etapa del proceso que vayamos desarrollando o a través de los años que vayamos llevando nuestro trabajo.

Como notamos, aunque el docente no demerita lo teórico, sí aclara que la práctica se va adquiriendo a través de los años de trabajo, pero ¿cuántos años deben pasar para adquirir la práctica necesaria?, no lo especifica.

Pero veamos cuál es el punto de vista de los otros docentes. En cuanto a la entrevista número dos tenemos:

“Como que en la Normal yo siento que te dan mucho teórico, realmente de lo práctico careces mucho, es muy diferente, como que llegas al terreno de los hechos y ¡ay caramba! ¿y ahora? como que entonces dije ‘pues adónde fui a estudiar’ ¿no?”

Aquí lo que podemos destacar es esa sensación de llegar al campo laboral y encontrarse con algo muy distinto a lo tratado en la institución formadora.

Otro caso similar es el correspondiente a la entrevista número tres, de la que se desprende:

“... creo que la práctica y la teoría son situaciones muy diferentes, uno va con todos los elementos, con todas las herramientas, con todas las intenciones de incorporarse al trabajo o a la actividad docente, pero uno trunca esos esfuerzos, esa voluntad cuando llega uno a un trabajo y no es lo que lleva uno en teoría.”

El docente entrevistado en cuarto lugar nos comparte:

“... en la escuela te preparan no para el trabajo práctico... te dan teoría y de alguna forma el conocimiento lo tienes, pero la bronca no es tener el conocimiento, sino la bronca es saberse desenvolver frente al grupo... y esa experiencia no se adquiere en la escuela (formadora), esa experiencia se adquiere precisamente frente al grupo, de tus compañeros, porque pues en lo que almuerzas a lo mejor preguntas o escuchas comentarios o simplemente observas cómo se conducen frente a un grupo... eso te va ayudando a ir generando tus estrategias para poder dar tus clases... a lo mejor fue en vano la preparación para ser profesor...”

En ésta última expresión, el docente ve como algo inútil la formación adquirida y también indica que lo importante, que es la experiencia, se va adquiriendo mediante la socialización con los compañeros, mediante la observación a los mismos y a través de otras acciones.

Veamos lo que nos narra la docente correspondiente a la entrevista número cinco:

“... al enfrentarme al grupo y en un lugar lejos donde ya no tenía personas a quien recurrir para pedirles información, pues ya no contábamos con los maestros (de la escuela Normal) uno se encuentra con cosas muy distintas a lo que se ve en la Normal, uno lo

analiza en la teoría en una forma y a la hora de llegar, la práctica es otra cosa muy distinta...”

Por último conozcamos lo que afirma la docente de la entrevista número siete:

“Cuando empecé a trabajar y ya enfrentarse a la realidad es cuando dice uno ‘bueno, pues qué aprendí’ o ‘qué voy a hacer’... sentí que a lo mejor si era lo suficiente o no, pero que el estudio era una cosa y la práctica es otra.”

Como nos damos cuenta, los seis docentes manifiestan que la experiencia de integrarse al campo laboral después de haber adquirido la formación correspondiente fue algo desagradable y hasta sorprendente, ya que encontraron algo muy diferente a lo que esperaban. Lo que nos puede llevar a reflexionar acerca de la eficacia o ineficacia de las escuelas formadoras de docentes, ya que al parecer su tarea educativa no es congruente con la realidad del campo laboral o ¿tendrá algo que ver el hecho de que ellos originalmente tenían una aspiración profesional distinta?

Aunque desde luego, con esta información no pretendemos establecer generalizaciones, pues esto es tarea de otro tipo de trabajos, pero lo que sí podemos hacer es enfatizar en estos elementos que son una importante referencia acerca de la forma real y concreta en que los docentes entrevistados viven y desarrollan su profesión.

#### **2.4 Vocación u Oportunidad. La vocación construida**

Esta parte me parece de gran interés, ya que es donde vamos a conocer la manera en que los docentes entrevistados han podido por decirlo así, llenar ese hueco que dejó el no poder estudiar lo que originalmente pretendían. Es decir, al parecer, la frustración que en su momento vivieron, la han manejado de una manera favorable y positiva, por lo menos así lo demuestra la serie de argumentos que manifiestan. Veamos entonces como cada uno de ellos pudo suplir la contrariedad por la satisfacción.

Para analizar este fenómeno, los seis casos se han agrupado de acuerdo a sus elementos comunes en cuanto a la forma en que manejaron dicha situación. Básicamente se encuentran dos formas distintas. La primera incluye los casos uno, dos y cinco y puede denominarse La vocación construida y la segunda agrupa los casos tres, cuatro y siete y puede denominarse La vocación en duda.

### a) La vocación construida

Se le ha denominado así al fenómeno encontrado en esos casos, principalmente porque aún cuando en un primer momento, los docentes manifiestan claramente que había otra aspiración, como en uno de ellos, que incluso ni siquiera sentía agrado por esa profesión, de pronto manifiestan o recuerdan o descubren en el fondo de su ser que en realidad eso era lo que querían o que eso les gustaba, lo que al mismo tiempo puede catalogarse como una contradicción. Pero veamos que es lo que ellos nos narran al respecto.

En el caso número uno, el docente nos revela:

“... la economía no daba como para que yo estudiara la Ingeniería Civil... entonces nuevamente mi mente regresa ‘si me gusta la docencia’ recuerdo nuevamente a mis maestros ‘cómo me gustaría trabajar frente a un grupo de muchachos... y al inicio se me dificultaba bastante... pero fue de acuerdo a mi vocación como docente, tener que ponerle bastante empeño para salir adelante...”

Por su parte la docente entrevistada en segundo término manifiesta:

“... yo no quería entrar a la Normal... yo quería estudiar otra cosa, pero pues... mi situación... pero después, ¡qué bueno! porque... yo siento que estoy en lo que me gusta... me gusta mi trabajo, lo disfruto...”

Y en cuanto al quinto caso, la docente indica:

“... tenía que elegir a fuerzas una carrera corta... porque ya me sentía grande... (aunque) ni siquiera me pasaba por aquí que pudiera estudiar eso... (pero) me atrajo el trabajar con los niños pequeños, porque, bueno, yo había admirado mucho el trabajo de mis profesores y sabía que la enseñanza es atractiva y pasa uno momentos muy agradables.”

Entonces en estos tres relatos percibimos que uno de los docentes no tenía contemplado estudiar esa profesión, otra no lo quería y la última ni siquiera imaginaba que llegaría a ese ámbito profesional, pero simplemente los tres en un momento dado recuerdan que eso les hubiera gustado o bien descubren que ese trabajo realmente es agradable. En esto consiste lo contradictorio de estos argumentos.

Pero la otra interpretación que se le puede dar a estos hechos es que los docentes ya sea de manera inmediata o al transcurrir el tiempo han construido un argumento que les ha

permitido adquirir el rol de profesor, quizá para hacer un papel lo más positivo y aceptable posible o quizá para poder justificar de algún modo su situación profesional.

Y aquí creo que es pertinente reafirmar que no estamos dudando de la calidad de estos docentes como profesionistas, no estamos en condiciones de decir si lo que hacen está bien o está mal, en primera porque no tenemos todos los elementos necesarios para ello y en seguida porque como ya indicamos, ese no es el objetivo de éste análisis.

## **b) La vocación en duda**

Ahora veamos la forma en que los otros docentes manejan el hecho de haber estudiado una carrera que no era la aspiración original. El docente del tercer caso afirma:

“... en ocasiones no sabemos como estudiantes qué es lo que nos va a gustar... (no sabemos) si a veces es por azares del destino o a veces por coincidencia... si de veras es nuestra vocación... o porque tenemos esa oportunidad... de seguir mejorando... entonces pues sí, se dio y me metí a estudiar la especialidad...”

Como se ve, este docente no manifiesta argumentos para justificar su decisión por la profesión, no indica que en algún momento dado descubrió que su trabajo le guste, no se escuda en una supuesta vocación, todo lo contrario, más bien la pone en duda y en su lugar plantea que pudo ser por el destino, por la coincidencia y quizá más precisamente, que fue una oportunidad lo que le colocó en esa carrera que hoy ejerce.

En cuanto al docente entrevistado en cuarto lugar, como ya se indicó, sólo manifiesta haberse resignado a estudiar esa carrera, pero en ninguna parte de su narración encontramos el uso de argumentos para tratar de indicar que en un momento dado descubrió su “vocación” o que le ha encontrado sentido a su labor, pero tampoco por ello puede decirse que permanezca la frustración o algo por el estilo, simplemente ponemos a discusión lo que él manifiesta, sin tratar de adelantar juicios de lo que no aclara él mismo.

Finalmente en cuanto al caso número siete, tenemos lo siguiente:

“... en mi caso, no quería ser maestra... estudié porque yo quería estudiar algo, pero no había otra opción más que ser maestra, pero de hecho no me gustaba... cuando empecé a trabajar y a enfrentarme a la realidad dije... ‘este es mi trabajo, debo empezar a encontrarle sentido y cariño... porque pues no me queda otra’... yo empecé a querer más mi profesión,

mi carrera de maestra hasta que asistí a los diferentes cursos y a conferencias más que nada... las conferencias es donde le hacen a uno reflexionar realmente.”

En este caso, como en los dos anteriores, tampoco trata la docente de justificar o de aclarar que descubrió su vocación o algo parecido, solamente especifica que llegó un momento en que se dio cuenta que debía encontrarle sentido a su profesión y que a través de las conferencias a que asistió fue como logró apreciarla y valorarla.

Con todo esto, en términos generales podemos concluir esta parte diciendo que algunos entrevistados, aún cuando ellos mismos afirman que su aspiración original no era precisamente la docencia, llega un momento en que intentan digamos, ocultar esa realidad argumentando ya sea que en el fondo esa era su pretensión o que descubrieron que tenían vocación o que en un momento dado le encontraron algo bueno a esa carrera y ya se afianzaron a esa idea, lo que les permite afirmar que actualmente se encuentran a gusto con ella y quizás así sea realmente. Es decir, que finalmente le han encontrado sentido a su trabajo.

Pero hay otros que habiendo tenido también otra aspiración en lo profesional, no manifiestan haber descubierto su vocación o su gusto por la docencia, incluso hay quien pone en duda lo de la situación vocacional y más bien habla de cuestiones como la coincidencia, el destino o la oportunidad, como elemento determinante para haberse involucrado en lo educativo.

Todo ello nos permite al mismo tiempo afirmar que en ninguno de los casos descritos los sujetos manifiestan haberse hecho docentes por convicción y por iniciativa propia, lo que hace realmente interesante este análisis y nos invita a continuar indagando en otro momento acerca de ésta temática, que es parte de la realidad de los maestros de la región.

Pero vayamos ahora a otro punto de este ejercicio analítico

## **2.5 El valor otorgado a la profesión**

De lo que se trata en esta parte es de determinar qué valor le otorgan los docentes entrevistados a su profesión, lo que se torna interesante, sobre todo después de haber encontrado que ninguno de ellos manifiesta haberse involucrado en ella por iniciativa

propia. Para ello, veamos qué opinión tienen nuestros informantes respecto a su propia profesión. De los seis casos que hemos estado manejando, tres docentes nos explican en lo general que se sienten a gusto y satisfechos con su trabajo, como es el caso del docente de la primera entrevista: "... a través de mis dieciséis años que llevo laborando ha sido una satisfacción y lo importante es que me gusta mucho la docencia, me gusta mucho trabajar actualmente con jóvenes..."

Algo similar afirma la docente del segundo caso: "... yo siento que estoy en lo que me gusta... no estoy por cumplir un horario o porque tengo un sueldo... no estoy por eso, sino porque me gusta mi trabajo... lo disfruto..."

Y ahora veamos qué nos dice la docente del caso número cinco: "... es una labor muy bonita que nos deja ciertas satisfacciones y más que nada nos hace llevar una vida más agradable... me siento muy a gusto de haber elegido esto."

En otro caso más, aunque la docente no es muy explícita, pero sí creo que nos da elementos para pensar que está a gusto también con su trabajo profesional. Se trata del caso número siete, quien nos comenta: "... yo empecé a querer más mi profesión, mi carrera de maestra, hasta que asistí a los diferentes cursos y a conferencias... en las conferencias es donde le hacen a uno reflexionar realmente.

Esto que encontramos nos permite reafirmar la idea de que estos docentes han logrado superar la contrariedad de no haber alcanzado la aspiración que originalmente tenían y que le han encontrado satisfacción y gusto a su profesión.

## **2.6 La actualización y sus motivos**

En primer término es pertinente precisar que al hablar de actualización nos referimos a los estudios realizados estando ya en servicio, es decir, la preparación adquirida después de los estudios profesionales básicos.

De acuerdo a lo que narran los docentes, se percibe que en su opinión el actualizarse es algo muy importante, pero en los hechos cada uno lo ha aplicado de manera distinta; unos de manera informal y otros de manera formal.

### **a) Opinión sobre la actualización**

En base a la información contenida en las narraciones respecto a este tema, podemos clasificar los casos en dos grupos; en el primero se encuentran aquellos casos cuya actualización sólo ha sido mediante cursos cortos y de carácter oficial, que podríamos considerar obligatorios, porque son los que programa la autoridad educativa y por tanto, los docentes deben asistir como parte de su deber. En el segundo grupo tenemos a los docentes que además de asistir a las actividades de actualización obligatorias, también han cursado algún otro estudio, ya sea de nivel licenciatura o posgrado.

### **b) La actualización obligatoria**

El docente del primer caso nos comenta:

“Para mí la actualización ha sido constante, lo que pasa es que ha sido informal, porque no tenía ningún valor, actualmente la actualización que está dando la SEP... a mi modo de ver la considero muy valiosa, ya que año con año debe uno estar actualizado, no podemos seguir manejando la misma técnica, la misma metodología en el proceso enseñanza-aprendizaje, sino hay que ser innovador, ser nuevo, no estar estancado... he estado participando en los cursos de actualización de Pronap... El ser humano tiene que estar al día en todo para que llegue uno con los jóvenes y para que no el día de mañana nos pongan un “diablito” y no sepamos contestarles, porque entonces la credibilidad se pierde...”

Otro docente de este mismo subgrupo, que es el correspondiente al caso número tres nos indica:

“... no puede uno decirse maestro si en ocasiones tiene uno sus deficiencias, uno también está aprendiendo en la vida y por lo mismo creo que seguirse preparando, el seguirse actualizando... eso nos va a permitir que nos demos a entender de mejor forma con la juventud... si uno se estanca, si uno dice ‘hasta aquí nada más terminó mi estudio’ entonces uno se vuelve tradicionalista.”

El otro caso que corresponde a este subgrupo es el número siete, cuya narración es la siguiente:



“... aparte de la Normal, en los cursos estatales que se han hecho, por lo regular he estado en los que nos indican y también ya hice el curso de Matemáticas de Pronap... he tomado algunos cursos, pero podríamos decir particularmente, porque se han pagado... me mandaban de una escuela particular donde trabajé... También nos mandaban a conferencias... yo aproveché todo lo referente a los temas sobre educación cuando estuve ahí.”

Como podemos notar, la actualización de estos tres docentes sólo ha sido mediante los cursos considerados obligatorios, aunque en éste último caso, la entrevistada comenta haber realizado un curso de Matemáticas, que no es precisamente obligatorio. Todo esto podría indicarnos que estos docentes no han tenido necesidad o posibilidad de buscar otro tipo de preparación profesional.

Ahora veamos qué encontramos en el otro subgrupo de docentes.

### **c) Más allá de los estudios profesionales básicos**

En esta parte consideramos los restantes cinco docentes entrevistados. En cuanto al caso número dos tenemos:

“... yo la verdad sí tuve interés (en la actualización) y fui a Psicología, a la Normal Superior... nada más que también entré a la UPN... la Normal Superior era en los cursos de verano, pero se me presenta que tuve que decidir o UPN o Psicología... tuve que decidir... en lo personal a mí me gusta muchísimo la primaria... entonces terminé la Licenciatura en la UPN.”

Otro caso similar es el número cuatro, cuyo docente labora en el nivel de Secundaria, por lo que cursó la Licenciatura en la especialidad de Ciencias Naturales, como preparación básica y ya posteriormente estudió la Especialización en la Enseñanza de la educación Básica y la Maestría en Educación, ambas en la UPN, quien al preguntársele acerca de los motivos para realizar estos últimos estudios comentó:

“... yo creo que todos tenemos aspiraciones... y si yo soy realista, pues a veces más que el hecho de hacer que el alumno sea mejor... uno se va por la idea de que vas a poder adquirir un poco más de bienes materiales o de la cuestión económica para mejorarla y además de eso... a veces el hecho de que la vida se vuelve monótona y aburrida, algo

rutinaria... en mi caso busco el estar activo, tener algo diferente, porque sientes ... que te vas muriendo cuando no haces algo diferente... además de que yo siempre había pensado en continuar... además de que los chavos te empiezan a rebasar, te exigen más... y también uno busca superarse económicamente.”

En esta parte del relato encontramos algo interesante. El docente manifiesta una diversidad de motivos para actualizarse; habla tanto de buscar mejorar su trabajo, alcanzar mayores ingresos económicos, como para salir de la monotonía. Lo que nos puede dar una idea de todo lo que hay detrás de la intención de actualizarse.

El siguiente caso es el número cinco en el que al preguntársele a la docente acerca de sus motivos para estudiar la Licenciatura en Educación comenta:

“... los profesores siempre tenemos que estar actualizados, eso es una de las cosas, otra que también, es lo que se viene dando en Carrera Magisterial, pues nos están exigiendo un poco más... además de que me enteré que las materias eran muy apegadas a lo que es nuestra labor, nuestro nivel y eso me atrajo muchísimo para estudiar.”

Aquí lo que podemos encontrar como motivo principal para actualizarse es el de mejorar el trabajo profesional, aunque también se menciona el interés por participar en programas relacionados con el mejoramiento del salario, como es Carrera Magisterial.

Otro de los casos es el número seis, en el que la docente nos manifiesta:

“... es súper importante para una mejor enseñanza ir al día con la educación para el bien de la niñez, para comprenderla mejor...”

Al preguntársele acerca de sus motivos para actualizarse comentó:

“Pues yo pienso que influye todo, tanto lo económico, como lo cultural, yo anhelaba tener otro título, otra preparación, otra situación económica, todo va en conjunto...”

Aquí también encontramos claramente la diversidad de expectativas para actualizarse.

Por último veamos lo que nos revela el docente correspondiente al octavo caso:

“... definitivamente yo estoy a favor de la superación del maestro... Llegó un momento en que dije a la familia ‘yo ya no quiero hacer nada, lo que no pude hacer, mejor apoyo a mis hijos, pues creo que hasta aquí llegué’, pero pasó tiempo y dije ‘¡no!’, cuando veo a un maestro de más edad que yo, me motiva, como que es un reto.”

Una vez más vemos que la actualización es considerada como importante por parte de estos ocho docentes, aunque cada uno ha llevado a la práctica esa idea, de manera distinta. Pero lo que puede enfatizarse es la diversidad de intereses que algunos de ellos han tenido para continuarse preparando en lo profesional, para ello mencionan lo económico, la cuestión de status, el mejorar la labor educativa y también la socialización.

## Conclusiones o epílogo

Lo que se pretende en esta última parte es enunciar en términos generales los resultados obtenidos en el trabajo de campo, en el marco de los elementos teóricos descritos en la parte inicial.

Cabe señalar que no se intenta llegar a formular generalizaciones con los productos obtenidos, sino más bien de lo que se trata es de ponerlos a consideración de los lectores, con las particularidades mismas de los casos abordados. Pero no por ello este ejercicio investigativo deja de tener un valor relevante, pues en él se revelan importantes elementos respecto a la identidad de los maestros de educación básica de la región entrevistados.

En primer lugar llama la atención que en los seis casos de los docentes que proporcionaron información amplia en sus relatos, se detectó que existía una aspiración profesional distinta a esa carrera que están ejerciendo. Por otra parte, la situación del género en ellos, marca una diferencia importante, ya que encontramos que en tres casos, precisamente en los correspondientes al sexo masculino, los docentes realizaron estudios previos distintos a la formación para la docencia, además de que tuvieron experiencias laborales de manera formal, también previas a esa formación o durante ella. En los otros tres casos, que corresponden al sexo femenino no se encontraron esas circunstancias.

Otro detalle a destacar es el que se refiere a la aparente facilidad con que nuestros informantes pudieron convertirse en docentes, después de la existencia de esa aspiración profesional distinta de la que ya se explicó.

Otro aspecto importante y que incluso tiene relación con lo anterior se refiere al hecho de que los docentes entrevistados consideran la formación profesional básica adquirida como inadecuada. Esto podría explicarse ya sea por la falta de interés de ellos mismos en sus estudios, tal como lo narra una de las entrevistadas o tal vez podría ser por las incongruencias del sistema educativo mexicano, como lo plantea Ornelas.

Por otra parte llama también la atención el hecho de que tres de los entrevistados, argumentan que en un momento dado se dieron cuenta que existía en ellos vocación para la docencia, a pesar de que como ya vimos, tenían una aspiración profesional distinta. Este fenómeno puede en parte explicarse mediante los planteamientos de J. Potter, en el sentido de que los sujetos generalmente construimos una serie de argumentos para justificar o para

defender nuestras actitudes o nuestras decisiones. En el caso de los entrevistados puede decirse que a pesar de no haber logrado la carrera que inicialmente pretendían, aseguran que hubo un momento en que se dieron cuenta, o 'recordaron' o 'descubrieron' que su vocación era ser docentes.

Por último, en cuanto al asunto de la actualización profesional, el encontrarnos con tres casos en los que los informantes manifestaron interés por ella y otros tres no, creo que puede explicarse por las debilidades del sistema educativo nacional en lo relativo a que los docentes no son tratados como profesionistas, tal como lo plantea Arnaut. Por lo que ellos no sienten la necesidad de estar actualizados en lo profesional. Además, como su trabajo no es realmente vigilado, entonces, aunque se desempeñen de manera poco eficiente, por la falta de interés y de actualización, no hay ninguna repercusión en el aspecto laboral del trabajador.

Esta es entonces la parte con que se culmina este trabajo, haciendo la aclaración de que en algunos aspectos acerca de la identidad de los maestros se profundizó hasta donde fue posible, pero en aquellos rasgos en los que no fue posible, queda abierta la posibilidad para poder ser retomados en trabajos posteriores, como es el caso de las posibles repercusiones en lo personal, en lo familiar, en lo social, en lo técnico-pedagógico respecto a los docentes, ya que existió en ellos una aspiración profesional distinta a la que ejercen.

Así pues, sirvan estas líneas como una modesta referencia para contribuir a un mayor conocimiento de la identidad de los maestros de educación básica de la región.

## Bibliografía.

- Arnaut, Alberto.** 1996. *Historia de una profesión*. SEP, México.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas.** 1968 (1994) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.
- Bruner, Jerome.** 1986 (1994) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa. Barcelona, España.
- Díaz Barriga, Angel.** 1991, “Calidad de la educación. ¿Un adjetivo más en la política educativa 1983-1988?”, en: Antología del seminario “Políticas y Propuestas Regionales” de la Maestría en Educación, Campo Formación Docente en el Ámbito Regional, UPN, unidad 291, Tlaxcala. ( Comp. Lucila Elba Durán Aguilar), 1998.
- Gergen, Kenneth.** 1996, *Realidades y relaciones*. Paidós, Barcelona España.
- Granados Chapa, Miguel Angel.** 1999, “RIP al Corporativismo”, Síntesis (diario), 14 de mayo, Puebla, México.
- Imaz, Carlos,** 1992, “Contradicciones acerca del profesionalismo. El caso de los Maestros de Primaria”, en: Antología del curso “Enfoques sobre Formación Docente , de la Maestría en Educación, Campo Formación Docente en el Ámbito Regional, UPN, unidad 291, Tlaxcala. (Comp. J: Refugio Muñoz Nava). 1997.
- Mumby, Dennis K. y Clair, Robin, P.** 1997, *Narrativa y control social. Perspectivas críticas*. Amorrortu Editores, Argentina.
- Ornelas, Carlos,** 1995, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. FCE, México.
- Palacios, Jesús.** 1981(1978) *La cuestión escolar*. Editorial Laia. España.
- Potter, Jonathan.** 1998. *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*, Paidós, Barcelona España.
- Rodríguez Gómez, Gregorio y otros.** 1996, *metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe, España.
- SEP,**1993, *Artículo Tercero Constitucional y Ley General de Educación*. México.
- SEP,** 1996. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México.
- Zúñiga Rodríguez, Rosa María.** 1990. “Un imaginario alienante. La Formación de Maestros”, en: Antología del curso: “Enfoques sobre Formación Docente”, de la Maestría

en Educación, Campo Formación Docente en el Ámbito Regional. UPN, unidad 291,  
Tlaxcala, ( Comp. J. Refugio Muñoz Nava.)

## ANEXO

### El guión temático de la entrevista

#### Datos generales

1. Edad.
2. Nivel en el que labora.
3. Actividad que realiza
4. Antigüedad en el servicio docente.
5. Corriente sindical en la que participa.
6. Cargos sindicales o puestos administrativos que haya desempeñado.
7. Lugar de residencia.
8. Lugar donde labora
9. Estado civil.
10. Nombre de sus padres
11. A qué se dedican sus padres

#### Temas para el diálogo

- a). ¿Cómo decidió ser maestra o maestro.?
- b). ¿Cómo ha sido su formación profesional.?
- c). ¿Qué opina de “ser maestro”?
- d). ¿Cree que los maestros deben actualizarse profesionalmente?  
¿Porqué.?
- e). ¿Cree que se requiera vocación para ser maestro?  
¿Porqué?
- f). Describa un día laboral, considerando la actividad con los alumnos y la relación con sus compañeros.
- g). ¿Desea agregar algo más, acerca de lo que hemos comentado?.