

INSTITUCIONES EDUCATIVAS, TRAYECTORIAS E IDENTIDADES DE SUS SUJETOS

MONIQUE LANDESMANN SEGALL
(coordinadora)

Estudios. Posgrado en Pedagogía. UNAM

UNAM
POSGRADO
F. 1001



INSTITUCIONES EDUCATIVAS, TRAYECTORIAS
E IDENTIDADES DE SUS SUJETOS



Directora de la colección: RAQUEL GLAZMAN
Coordinador editorial: JUAN MANUEL PIÑA



Directorio UNAM

DR. JOSÉ NARRO ROBLES
Rector

DR. EDUARDO BÁRZANA GARCÍA
Secretario General

DR. FRANCISCO JOSÉ TRIGO TAVERA
Secretario de Desarrollo Institucional

DR. JUAN PEDRO LACLETTE SAN ROMÁN
Coordinación de Estudios de Posgrado

DRA. GLORIA VILLEGAS MORENO
Facultad de Filosofía y Letras

MTRA. LOURDES MARGARITA CHEHAIBAR NÁDER
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

M. EN I. GILBERTO GARCÍA SANTAMARÍA GONZÁLEZ
Facultad de Estudios Superiores Aragón

DR. J. ALEJANDRO SALCEDO AQUINO
Facultad de Estudios Superiores Acatlán

DRA. CLAUDIA PONTÓN RAMOS
Coordinación del Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía

Miembros del comité editorial

DRA. CLARA ISABEL CARPY (FFYL-UNAM)

DRA. MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO (IISUE-UNAM)

DRA. ALICIA DE ALBA CEBALLOS (IISUE-UNAM)

DR. RAFAEL GARCÍA GARCÍA (FES ACATLÁN-UNAM)

MTRO. CARLOS ANTONIO AGUILAR HERRERA (FES ARAGÓN-UNAM)

INSTITUCIONES EDUCATIVAS, TRAYECTORIAS E IDENTIDADES DE SUS SUJETOS

Monique Landesmann Segall
(coordinadora)

UNAM
POSGRADO 
Pedagogía


DÍAZ DE SANTOS

Primera edición: 2015

© Monique Landesmann Segall
© Ediciones Díaz de Santos
© Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, C. P. 04510
Delegación Coyoacán, México, D. F.

Reservados todos los derechos.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Ediciones D. D. S. México
Cuicuilco 29C, col. Letrán Valle, C. P. 03650
Delegación Benito Juárez, México, D. F.
jnicasio@diazdesantosexico.com
<http://www.diazdesantosexico.com.mx/>

Ediciones Díaz de Santos
C/ Albasanz 2, 28037, Madrid, España
jmdiaz@editdiazdesantos.com
<http://www.editdiazdesantos.com>

ISBN: 978-607-02-1335-9 (Colección: Estudios. Posgrado en Pedagogía. UNAM)
ISBN: 978-607-02-6186-2 (UNAM)
ISBN: 978-84-9969-641-6 (Díaz de Santos)

Corrección ortográfica y de estilo: Adriana Guerrero Tinoco.
Diseño de portada e interiores: Aarón González Cabrera.
Imagen de portada: "Generación" de ROMELROSAS.

Fecha de edición: enero de 2015
Impreso y hecho en México

ÍNDICE

Presentación de la segunda época de la colección:

Estudios. Posgrado en Pedagogía. UNAM

Raquel Glazman Nowalski

• 9 •

Introducción

Monique Landesmann Segall

• 13 •

Primera parte

Instituciones educativas, trayectorias e identidades

Configuración de identidades estudiantiles. El caso de jóvenes de un bachillerato en un contexto migratorio

Martha Josefina Franco García

• 37 •

La escuela como formadora de identidades socioterritoriales

Margarita de Jesús Quezada Ortega

• 67 •

Trayectorias formativas e historias institucionales en la configuración de identidades: el caso de los maestros de educación especial

Carmela Raquel Güemes García

• 97 •

Identidades e inmigración: los científicos *soviéticos* en los espacios mexicanos de investigación y docencia

Isabel Izquierdo Campos

• 127 •

Segunda parte
Instituciones educativas, trayectorias
y procesos de institucionalización

La memoria en la reconstrucción de culturas académicas.
Relatos de vida y arribo de la primera psicopedagoga
a la Universidad Autónoma de Nuevo León

Rosa Martha Romo Beltrán

• 149 •

Transgrediendo la razón moderna. Aportes metodológicos
para analizar las relaciones entre contexto y trayectorias
de investigadoras educativas mexicanas

María Marcela González Arenas

• 179 •

Trayectorias profesionales anudadas a historias
socio-institucionales: el caso de académicos de la UPN

Antonio Zamora Arreola

• 221 •

Trayectorias académicas de fundadores y la institucionalización
de la carrera de Psicología de la Universidad Veracruzana en Xalapa

Hortensia Hickman Rodríguez

• 261 •

Aportes teórico-metodológicos para el estudio de las prácticas
en contextos institucionales: el caso de las supervisoras
de educación preescolar

Lucía Rivera Ferreiro

• 293 •

Transformaciones de la profesión docente como una institución
y malestar en la escuela secundaria pública.

Trayecto metodológico

Acacia Toriz Pérez

• 325 •

**PRESENTACIÓN DE LA SEGUNDA
ÉPOCA DE LA COLECCIÓN:
ESTUDIOS.
POSGRADO EN PEDAGOGÍA. UNAM**

*Raquel Glazman Nowalski¹
Directora de la Colección*

La segunda época de la colección promueve la publicación de diez libros que se suman a los diez de la primera, y es el resultado del apoyo de la Coordinación de Estudios del Posgrado de la UNAM. Contribuyen, además, la FES Acatlán y la FES Aragón. Gracias a ellos continuamos con nuestra política de difundir los resultados de la investigación de los integrantes del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Dicho Programa tiene un carácter interinstitucional que se conforma con los estudiantes, docentes e investigadores de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES-Acatlán) y la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES-Aragón), todos ellos pertenecientes a la UNAM y que participan de los planes y programas de formación en la maestría y el doctorado en Pedagogía. Las diferentes instancias que integran nuestro Programa son un reflejo de la pluralidad institucional y de la diversidad de trabajos que incluimos en la colección.

¹ Doctora en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Hasta el momento, hemos publicado en la primera época de la colección diez libros coordinados por los autores que a continuación se enumeran: *Diversas perspectivas metodológicas en educación. El cristal con que se mira*, Juan Manuel Piña; *Miradas históricas de la educación y de la pedagogía*, Clara Isabel Carpy; *La evaluación educativa: análisis de sus prácticas*, Mario Rueda; *Evaluación de las políticas hacia la educación superior en México. Ilusiones y desencantos (1990-2010)*, Javier Rafael García; *En el camino de la titulación. Trazos, tesis y tramos*, Raquel Glazman y Alicia de Alba; *Ética, valores y diversidad sociocultural*, Ana Hirsch; *Políticas y educación. La construcción de un destino*, Sara Rosa Medina; *Tecnologías de la información y la comunicación para la innovación educativa*, Enrique Ruiz-Velasco; *Aprender en contextos escolarizados. Enfoques innovadores de estudio y evaluación*, Frida Díaz; *Entre académicos y profesores, entre fracasos y prácticas*, Patricia Ducoing Wátty.

Iniciamos con la primera publicación en octubre de 2010; ésta se alcanzó con el trabajo empezado seis meses antes en un proceso de invitación y apertura a los integrantes de nuestro Programa, por parte del Comité Académico del Posgrado en Pedagogía.

Cada libro ha pasado por la organización de su coordinador, una corrección técnica, dos dictámenes de colegas destacados y la cuidadosa revisión de estilo y edición de la Editorial Díaz de Santos.

Para la segunda época, cerca de seis libros se encuentran en distintas etapas de la edición, esperamos continuar este trabajo entusiasta de académicos, estudiantes y editores, y del propio Comité Editorial.

Como lo señalamos en la presentación de la primera época, las siguientes cuestiones han reforzado el impulso a las publicaciones que la integran en su segunda época:

- La convicción de que a lo largo de estos años se ha producido una serie de trabajos significativos de académicos y alumnos del programa, que demandan rebasar el ámbito exclusivo de nuestros centros académicos, por su importancia para el sector educativo en las esferas política y formativa, de modo que tanto los tomadores de decisiones en distintos medios como los estudiosos de los problemas educativos pudieran encontrar en ellos tratamientos interesantes y generadores de ideas para trabajar en el

desarrollo de futuras investigaciones sobre las distintas temáticas que se proponen.

- Los capítulos que integran los distintos volúmenes de la colección se derivan en su mayor parte de las tesis de maestría y doctorado de los alumnos; de trabajos de investigación de los propios académicos o de equipos conjuntos formados por profesores y estudiantes, los cuales representan el abordaje a cuestiones de los ámbitos educativo y pedagógico, ya sea escasamente tratados, ya sea propuestos con un sentido innovador con la intención de ahondar en el conocimiento de un problema específico o una situación o medio particulares. Estos capítulos encuentran su respaldo en las tesis de posgrado o aun en otro tipo de publicaciones que pueden ser consultados en la sección de tesis de nuestras bibliotecas. Otros ya aparecen editados, en cuyo caso, los autores han intentado dar un paso ulterior a sus trabajos iniciales con el capítulo en cuestión.
- Mueve también a la colección que nos ocupa la conciencia de que en México los problemas educativos se tornan cada vez más graves. En este sentido, la necesidad de un cambio paradigmático es responsabilidad de todos los integrantes del sector educativo y éste requiere de la toma de conciencia del papel de la educación para transformar las condiciones actuales; de la intencionalidad política de los sectores dirigentes; de la disponibilidad de una información fundamentada y confiable; del desarrollo analítico de marcos conceptuales y teóricos y de propuestas innovadoras que rebasen el espacio de estancamiento en que nos encontramos. De aquí que junto con otras instituciones de formación e investigación educativa y pedagógica, pensamos que muchos de los trabajos que en ella se desarrollan contribuirían —si se les concede la atención necesaria— a conformar en una parte importante la respuesta educativa que el país demanda para superar las condiciones vigentes.
- Los libros de la colección pretenden ser un mosaico representativo de la producción académica en las esferas educativa y pedagógica de la UNAM, que conjuga el pensamiento joven con la experiencia de los académicos e irá aumentando y enriqueciéndose con

el paso del tiempo. Dichos trabajos, ya sea regidos por una línea temática, ya sea guiados por representaciones diversas reunidas desde criterios también variados, hoy cuentan aproximadamente con catorce volúmenes ya publicados y seis en proceso de edición.

- Entre los criterios que nos han guiado destaca la búsqueda de un sentido novedoso, de determinado nivel de integración y de un carácter representativo de trabajos amplios ya desarrollados. Lo anterior en su conjunto pretende alcanzar el grado de calidad académica que la estructura analítica y la orientación metodológica concede a nuestros trabajos universitarios.

Los libros, ya sea en las bibliotecas de nuestros centros de estudio, ya sea en las librerías universitarias u otras del país, se encuentran circulando a disposición de los interesados.

INTRODUCCIÓN

Monique Landesmann Segall¹

Como se puede constatar en los distintos estados del conocimiento elaborados por el Comie (1996, 2005), el tema de los sujetos de la educación como objetos de investigación —y no como sujetos que se estudian desde su distancia con las normas, perfiles y deber ser, o en relación con otros temas del campo—, empieza a generar interés en los investigadores educativos a partir de los setenta. Por ejemplo, en los estados del conocimiento sobre los estudiantes publicados en el volumen “La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa”, decía: “Los alumnos son vistos desde la teoría educativa y pedagógica sin que se les identifique como sujetos”. También se señalaba, retomando la apreciación de Covo: “se acusa una tendencia a pensar sobre el alumno, o por él, más no aún con él” (Carvajal, Spitzer, Guzmán y Zorrilla, 1996: 27). En los estados del conocimiento publicados en 2005 correspondientes a la investigación realizada sobre los estudiantes, se reconocía que: “Diez años después, de los estados de conocimiento anteriormente mencionados y a partir de la revisión de las investigaciones realizadas en este periodo, en el presente podemos afirmar que los alumnos y los estudiantes conforman ya un campo de estudio” (Guzmán y Saucedo, 2005: 641). De igual forma, respecto al campo de los académicos se confirmaba en Landesmann, García y Gil que:

¹ Doctora en Letras y Ciencias Humanas con especialidad en Ciencias de la Educación de la Universidad de París, París-Nanterre. Profesora de la Facultad de Estudios Profesionales Iztacala-UNAM y Jefa del Proyecto de Investigación Curricular. Profesora del posgrado en Pedagogía y doctorado en Psicología de la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I.

...la apertura del campo de conocimiento se produce cuando los académicos se constituyen en objeto de interés de un conjunto amplio de disciplinas —como la sociología, la antropología, la ciencia política, la historia y el psicoanálisis— que permiten avanzar considerablemente en la caracterización de los hábitos, prácticas y representaciones de dicho sector, así como de sus condiciones de vida, trabajo y sus formas propias de organización (Landesmann, García y Gil, 1996: 157).

Más adelante, en los estados del conocimiento publicados en 2005, aparecen estudios sobre las trayectorias estudiantiles y académicas, sobre la identidad de los académicos y de los profesores de educación básica y normal. Estudios que con frecuencia están enfocados a caracterizar y conocer mejor nuestros sujetos educativos de hoy en día.

El tema de las instituciones educativas no ha constituido hasta la fecha uno de los campos que ha sido objeto de elaboración de estados del conocimiento por parte del Comie, a pesar de haber sido un tema que ha suscitado el interés de un número importante de investigadores educativos en México. Sus abordajes teórico-metodológicos han sido muy distintos (organizacionales, análisis institucional, neo-institucionalismo, psicología de las organizaciones, psicoanálisis de las instituciones, sociológicos, entre otros). Cabe mencionar en particular a aquellos autores que en México presentan una relevancia particular con respecto al tema al que convoca el libro, es decir, la comprensión del vínculo entre las instituciones educativas y las trayectorias e identidades de sus actores. Al respecto, podemos mencionar a Remedi (2004, 2008), Ibarra (1998, 1999), Landesmann, Hickman y Parra (2009), García Salord (1998), García, Grediaga y Landesmann (2003), Grediaga (2000), entre otros, que han hecho aportes al respecto. Sin embargo, falta seguir indagando sobre el tema construyendo teoría y ampliando y diversificando el campo empírico de indagación.² Los trabajos incluidos en la presente obra pretenden abonar este naciente campo de estudio. Una de sus riquezas reside en la diversidad de los actores educativos estudiados: estudiantes de bachillerato, maestros de educación especial, de secundaria, investigadores de distintas disciplinas y supervisoras, todos

² Ciertamente, no se hace justicia en el párrafo anterior a una producción mucho más amplia que aquella apenas esbozada. Lo anterior justifica la necesidad de elaboración de un estado del conocimiento relativo a la investigación realizada en México sobre las instituciones educativas.

insertos en instituciones educativas de distintos niveles. Esta heterogeneidad permite abrir distintas facetas para profundizar en la temática.

Por otra parte, los temas de indagación relativos a las trayectorias y las identidades de los sujetos de la educación se vieron beneficiados con el uso cada vez más socorrido de los enfoques biográficos, que forman un campo metodológico muy heterogéneo de por sí. Dichos enfoques constituyen recursos privilegiados para recuperar la voz de los sujetos y su subjetividad. En un primer momento, en su uso, predominó la tendencia a dar cuenta de las perspectivas de los sujetos, obviando muchas veces un proceso de análisis e interpretación cayendo, como lo señala Passeron, en “un objetivo utópico de exhaustividad cuya finalidad es la impresión de comprensión de la ilusión de inmediatez” (citado por De Coninck y Godard, 1998: 250).

Ahora, en la presente obra, se evidencian nuevas aperturas temáticas y tratamientos metodológicos debido en parte a la apertura del posgrado en Pedagogía y a la composición de su planta académica dedicada a la investigación, sensible a la emergencia de nuevos problemas del campo educativo y al uso de nuevos enfoques teórico-metodológicos. Los temas de identidad de los sujetos educativos, de las instituciones, sus historias, su organización, sus transformaciones y de los procesos de institucionalización, han estado presentes no solamente en los seminarios impartidos, sino además en las tesis de grado que los tutores del programa han asesorado. Los capítulos incluidos en la presente obra son una muestra del trabajo realizado en el posgrado en sus distintas actividades. Algunos son avances de tesis, otros una síntesis de algún aspecto particular trabajado en ella y, finalmente, no faltan aquellas que se benefician de un trabajo posterior de reelaboración.

Los trabajos incluidos son el resultado de una invitación a alumnos, egresados y profesores del posgrado en Pedagogía a la publicación de un libro que respondiera al título de: “Instituciones educativas, trayectorias e identidades de sus sujetos”, conociendo la solvencia académica y las investigaciones realizadas por los alumnos y profesores. La idea era que cada uno de ellos aportara algo en cuanto a una temática que, como se ha señalado al inicio de esta introducción, está tratada de manera fragmentada y dispersa: institución por un lado, trayectorias por el otro y, por último, las identidades de los sujetos educativos. En este sentido, la articulación de estas distintas temáticas produce una mayor inteligibilidad de cada uno de sus elementos y esa era la apuesta: entender las identidades de los sujetos

en sus contextos institucionales y de los procesos de institucionalización en función de los sujetos, sus trayectorias y sus prácticas.

Por otra parte, el uso generalizado del enfoque biográfico por cada uno de los autores constituye otro tema de interés. Como se podrá observar, aunque todos los autores reclaman su adscripción a los trabajos de Daniel Bertaux —lo que refleja también la influencia del posgrado—, sus usos son diferenciados y a veces enriquecidos por otras perspectivas teórico-metodológicas. En ningún caso los relatos de vida se usan como meros testimonios de los actores. En todos se da un trabajo de análisis, comprensión, interpretación para darle una mayor inteligibilidad y construir un objeto de investigación; además, comprensión en función de la contextualización de las trayectorias, del reconocimiento de la historicidad de los relatos de vida, de las identidades y de las instituciones, e interpretación también a partir de un *corpus* teórico construido en el trabajo de investigación. Asimismo, aparecen las preocupaciones de orden epistemológico, desafortunadamente no siempre presentes en los trabajos de investigación. Por último, algunos autores han enfocado su capítulo hacia la reconstrucción de su trayectoria de investigación, compartiendo sus vicisitudes y dificultades. Constituyen estos capítulos un aporte muy valioso y de ricas enseñanzas para todos.

El texto está constituido por 10 capítulos organizados en dos apartados que se complementan. El primero está centrado en los trabajos cuyo objeto principal es la identidad, sea de estudiantes, profesores o académicos. Al respecto, resulta interesante señalar de que cada uno aborda una dimensión particular de la identidad de los sujetos educativos: identidades estudiantiles, profesionales, socio-territoriales académicas. Con lo anterior se muestra cómo, al interior de las instituciones educativas, se construyen varias facetas o dimensiones de las identidades de sus individuos y también las maneras y el poder que tienen dichas instituciones en la construcción de las identidades de sus sujetos.

En el siguiente apartado, a partir de la reconstrucción de las trayectorias de los sujetos, los capítulos se enfocan de manera prioritaria en dar cuenta de los procesos de institucionalización —o eventualmente, de desinstitucionalización— de una carrera, de la profesión docente, de una perspectiva teórica de lo educativo, de la supervisión escolar, de la investigación educativa.

El conjunto de los dos apartados permite apreciar el carácter dialéctico de los procesos de institucionalización, las trayectorias de los sujetos y sus identidades. A continuación se describe cada uno de los trabajos leídos por nuestra parte, en función de sus aportes a la problemática general a la cual convoca la obra.

Primera parte.

Instituciones educativas, trayectorias e identidades

Martha Franco nos presenta el capítulo “Configuración de identidades estudiantiles. El caso de jóvenes de un bachillerato en un contexto migratorio”. El trabajo remite a una investigación en donde se propuso reconocer en estudiantes de bachillerato las marcas identitarias dejadas por el proceso de escolarización. El contexto de migración laboral internacional del espacio social en donde se realiza la investigación (estado de Puebla), fundamenta el interés por explorar la construcción de identidades estudiantiles cuando existen alternativas de futuro que no requieren mucha escolarización.

El objeto “identidad” se explora desde una trama conceptual integrando teorías que proceden de la sociología (Dubar, 2002; Dubet y Mantuccelli, 1998; Giménez, 1997) y del análisis político del discurso (Laclau, 1994), por lo cual se parte de una concepción antiesencialista de la identidad. El concepto de identificación constituye una categoría central dentro del entramado teórico y se retoman también dos categorías básicas de Dubar para la exploración de los datos: la identidad para otros, que es de carácter fundamentalmente relacional y sincrónico; y la identidad para sí, que remite a la construcción biográfica de la identidad. Dichas categorías teóricas son la base para reconstruir ambas dimensiones de la identidad: biográfica, mediante el relato de vida y la trayectoria educativa; y la relacional, donde se explora la construcción de la pertenencia a la escuela y otros colectivos.

Los ejes son la base para la estructuración del trabajo cualitativo. Se trata fundamentalmente de un estudio de etnografía (Geertz, 1987; Woods, 1998) con entrevistas profundas a maestros, directivos y estudiantes, aplicación de cuestionarios, observaciones a participantes en el bachillerato y otros escenarios de la comunidad. Todos ellos integran el dispositivo metodológico.

La reconstrucción de las trayectorias educativas de los estudiantes desde la educación preescolar hasta el bachillerato, permite dar cuenta del proceso de escolarización y su participación en la construcción de las identidades estudiantiles. Para la autora, la construcción de identidades estudiantiles durante el proceso de escolarización puede entenderse, retomando ahora los planteamientos de Dubet, como el resultado de distintas lógicas de acción: por un lado, de la integración con la adaptación a la escuela, a sus rutinas, disciplina y la internalización de determinados valores de la institución, en particular la importancia del éxito, pero también la lógica estratégica que implica la distinguibilidad y la lucha por la permanencia en la escuela y por el éxito.

La autora destaca una dimensión fundamental para mostrar la complejidad de la construcción de la identidad estudiantil: la relación de los estudiantes con la institución escolar —el bachillerato—, es decir, la construcción de una identidad institucional. Lo anterior implicó acercarse a las características del establecimiento donde estudian los jóvenes y mostrar las distintas mediaciones y mecanismos institucionales que participan en la construcción de un vínculo de pertenencia y lealtad hacia la institución, por cierto, no carentes de tensiones y contradicciones.

Pero la identidad estudiantil no se conforma solamente al espacio escolar. Como lo señala la autora, se da un “desborde” de la identidad estudiantil hacia otros espacios de pertenencia, otras instituciones, realzando con ello la importancia de este tipo de identidad en determinados grupos sociales y contextos particulares, como el de la migración laboral internacional y con ello la relevancia que puede tener la escuela para la construcción de las identidades de los sujetos que se escolarizan.

Dentro de una problemática similar, pero en relación con la identidad socioterritorial, Margarita Quezada aborda los procesos y mecanismos con los que la escuela contribuye en la construcción de dicha dimensión de la identidad en su capítulo “La escuela como formadora de identidades socioterritoriales”. La trama conceptual también se inscribe sobre todo en el campo de la sociología con Giménez, Durkheim, Berger, Luckmann y Giddens, entre otros, en donde el concepto de socialización ocupa un lugar privilegiado. Además, la autora destaca el carácter histórico y dialéctico de la identidad y las nuevas formas identitarias de la sociedad contemporánea en donde la identidad se vuelve más una responsabilidad individual que

social. Por otra parte, define a la identidad socioterritorial como una dimensión particular de la identidad. Dentro de la perspectiva de la autora, la dimensión sociocultural, es decir, la interiorización de las representaciones y universos simbólico-culturales de los entornos socioterritoriales, constituyen un momento importante en la construcción de las identidades, aunque no se reducen a ello, ya que pueden ser significados de distintas maneras por los miembros de una colectividad territorial. Por otra parte, la autora agrega una dimensión importante en la construcción de las identidades socioterritoriales: la perspectiva política, con la cual recupera el planteamiento de Castells, cuando señala que el contenido simbólico y sentido de una identidad colectiva depende de quien la construye y para qué. De esta manera, la preocupación de la investigación relatada explora, en primera instancia, la relación entre el proyecto político del grupo gobernante y los proyectos de producción-formación de identidades sociales. En este sentido, la escuela básica constituye un espacio donde el Estado busca promover la construcción de determinadas identidades socioterritoriales, las cuales serían, entonces, parte del proceso de reproducción del Estado y del grupo dominante, tal como lo plantearía Bourdieu (1981) en su famoso libro de *La reproducción*. Y dentro de este mismo *corpus* teórico, la inculcación de determinados *habitus* y *ethos* cumplirían un papel central en la construcción de identidades socioterritoriales.

Dos serán los mecanismos o estrategias de construcción de las identidades analizadas en la escuela:

- 1) La enseñanza de la historia en la escuela. Su papel en la conformación de identidades es reflexionado desde distintos autores (filósofos e historiadores, principalmente) y es pensado como la intención educativa para la formación de las identidades socioterritoriales desde el currículo académico.
- 2) El análisis de las prácticas educativas para la enseñanza de la historia, mediante la observación de las ceremonias cívicas pensadas como ritos identitarios.

Por último, el trabajo abre la importante consideración de la relación entre las intenciones educativas —en tanto modelos de formación de identidades— y las prácticas y mediaciones de los sujetos (maestros y alumnos),

cada uno con sus historias y referentes propios y sus efectos en la construcción de identidades socioterritoriales.

En su capítulo "Trayectorias formativas e historias institucionales en la configuración de identidades: el caso de los maestros de educación especial", Carmela Güemes se propone develar los procesos mediante los cuales se construyeron formas de un "ser y hacer" profesional en el devenir histórico de la Escuela Normal de Especialización (ENE), en el momento particular de su fundación. Su principal dispositivo de indagación es el enfoque biográfico inspirado principalmente en la aproximación de Bertaux. Para ello, reconstruye las trayectorias de tres profesores miembros de una misma generación correspondientes a tres especialidades distintas de la ENE: la educación de los anormales mentales, la educación de sordos y la educación de ciegos. Los relatos de vida son complementados por otras indagaciones, como de la historia de la ENE, en particular con respecto a su origen y momento fundacional, y la de un análisis de las propuestas curriculares de cada especialidad. La discusión teórica se sitúa principalmente en el plano epistemológico sobre el uso del enfoque biográfico en ciencias sociales, recuperándose los planteamientos de Bertaux, de Conninck y Godard, Balán, Jelín y Saltalamacchia.

En el análisis comparativo de las tres trayectorias, situadas en sus contextos institucionales específicos y complementados por el análisis de documentos, destacan algunos procesos relevantes en la construcción de las identidades profesionales de los profesores de las especialidades ya mencionadas. Se contrastan las condiciones favorables para la construcción de identidades profesionales valoradas en la especialidad de la educación de anormales mentales, debido a distintas condiciones históricas en donde entran en juego: el papel de los pioneros fundadores de la especialidad; las condiciones materiales y de infraestructura; la vida académica y los currículos escolares de la ENE. Las condiciones más desfavorables de las otras especialidades, con respecto a los puntos mencionados, explican la formación de identidades más precarias. El trabajo muestra la participación de distintos procesos socio-políticos, culturales y políticos de institucionalización de las disciplinas, socialización y acción pedagógica, identificación con líderes académicos, luchas políticas, desarrollo del mercado profesional, entre otros; todos involucrados en la construcción de identidades profesionales. En conclusión, también se pondera cómo las trayectorias

sociales de los maestros se anudan con las condiciones anteriormente señaladas.

En su capítulo “Identidades e inmigración: los científicos *soviéticos* en los espacios mexicanos de investigación y docencia”, Isabel Izquierdo reconstruye algunas facetas y dificultades de su trayecto de investigación. La autora se interesa por el estudio de la migración-inmigración de científicos de la antigua URSS y las tensiones identitarias que se han generado en su proceso de adaptación al contexto académico universitario mexicano. Es decir, ahora se trata de ahondar en la identidad académica en un contexto muy particular, que es el de migración. La reconstrucción del trayecto de investigación de la autora permite valorar los aportes, dificultades y aprendizajes particulares que han tenido para ella distintos momentos. Así, en un primer momento, profundiza en el fenómeno socio-histórico de las migraciones internacionales de los científicos, los sesgos, visibilidad y opacidades de sus abordajes. En particular, revisa en la literatura accesible el caso de los distintos exilios en México y su impacto sobre las identidades en condiciones de migración. Aquella revisión crítica la lleva a cuestionar los enfoques adoptados hasta la fecha y proponer nuevos abordajes que recuperen la voz de los sujetos y sus tomas de posiciones en el entramado institucional, por lo cual fundamenta el uso del dispositivo de los relatos de vida, también desde la perspectiva de Bertaux. Se trata no sólo de recuperar la subjetividad, la comprensión que los sujetos tienen de sí mismos, sino también de situarlos en el contexto sociocultural e histórico donde se construye dicha subjetividad. Y sobre todo, en palabras de la autora, “reconstruir la biografía de los académicos migrantes, que implica no solamente nombrarlos sino también narrarlos, interés ignorado por los estudios más tradicionales de las migraciones internacionales de los científicos, con predominio de cortes positivistas”.

Desde un punto de vista teórico, la identidad se aborda desde sus dimensiones relacionales y biográficas y siempre en relación con las estructuras sociales e institucionales cambiantes en el caso de las migraciones. Empíricamente, se trabaja con la reconstrucción de las trayectorias de 15 científicas y científicos de la antigua URSS que fueron formados en el sistema científico soviético y que se incorporaron como profesores-investigadores en dos instituciones de educación superior pública mexicana, a través del subprograma de Cátedras Patrimoniales del Conacyt en 1990. En dichas

trayectorias se indagaron seis ejes temáticos: los orígenes familiares, la formación en la ciencia y su trabajo científico en la URSS, su proceso migratorio-inmigratorio, su trabajo académico y su idea de ser extranjero en México.

Al concluir el texto, la autora hace un balance de los aportes de su investigación; llena ciertos vacíos de conocimiento, tanto con respecto a los estudios sobre las migraciones internacionales de científicos como en el caso de estudios sobre los académicos mexicanos. En este sentido, enfatizamos los aportes sobre el impacto que tiene una condición particular: la de migración-inmigración de los sujetos, sobre las prácticas e identidades académicas. La condición de migración, sea internacional, nacional, regional o hasta institucional, no es poco frecuente en el medio académico. Asimismo, la autora advierte sobre la importancia de la nacionalidad como un rasgo más de la heterogeneidad del campo de los académicos mexicanos. Otro tema de discusión son los aportes que significan la “importación” de prácticas científicas, “traídas” a México por los científicos extranjeros en las universidades. Pero esto abre el tema de la institucionalización, que será tratado en el siguiente apartado.

Segunda parte.

Instituciones educativas, trayectorias y procesos de institucionalización

En el capítulo “La memoria en la reconstrucción de culturas académicas. Relatos de vida y arribo de la primera psicopedagoga a la Universidad Autónoma de Nuevo León”, Rosa Martha Romo centra su preocupación de carácter teórico-metodológico en los relatos de vida de una académica y su análisis. El dispositivo del relato de vida y el abordaje analítico que presenta permite profundizar sobre la relación entre las trayectorias de académicos, la narrativa y la historia social e institucional. En este caso particular, se trata del relato de vida de la primera psicopedagoga de la Universidad Autónoma de Nuevo León, de su arribo a dicha universidad en 1976 en un contexto de refundación de la Facultad de Filosofía y Letras y de su contribución a la creación de la carrera de Pedagogía. Es decir, se trata de comprender y dar cuenta, a partir del relato de vida de una de las fundadoras de

la carrera de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, de la construcción de una institución: la carrera de Pedagogía y la Facultad de Filosofía y Letras.

¿De qué manera la reconstrucción y el análisis del relato de vida de una académica relevante en el proceso de institucionalización de la pedagogía contribuye a dar cuenta de la relación particular entre la trayectoria de un sujeto particular y la construcción de una institución? El análisis de caso que nos presenta constituye una de las inquietudes de este libro.

La autora se inspira en dos autores básicos: Daniel Bertaux y Paul Ricoeur. Para ambos, la dimensión temporal constituye la principal dimensión analítica de los relatos de vida. Como lo señalan De Coninck y Godard (1998), la temporalidad constituye el principio principal de inteligibilidad de los relatos o historias de vida. Sin embargo, cada autor aborda el análisis desde perspectivas diferentes ofreciendo miradas propias para el acercamiento a la comprensión de la relación sujeto-institución. Así, Romo retoma de Ricoeur, por un lado, la dimensión simbólica de los relatos de vida, reconociendo los significantes que los sujetos otorgan a las experiencias vividas y el sentido general que le dan al relato. Por el otro, en su comprensión del proceso de historización, la memoria individual, en su vínculo indisoluble con la memoria colectiva, hace aflorar las temporalidades diferenciadas a partir de los relatos: desde el presente, otorga sentido al pasado, el pasado al futuro y viceversa. Pero también la historización y comprensión del relato se vuelven posibles —según Ricoeur, tanto como Bertaux— contextualizando la narrativa, objetivándola, insertándola en temporalidades más amplias como la historia social (en este caso de Argentina) y la historia institucional (la de la Universidad Autónoma de Nuevo León). De esta manera, el trabajo de la autora se centra en la reconstrucción de la trayectoria de la académica desde la historia de la familia trigeneracional en Argentina, de sus procesos de migración, de exilio y de inserción en la UANL. En dicha trayectoria se reconocen los significantes que le dan sentido —la migración, el exilio y la formación— y reconstruye, a través de fuentes secundarias, los contextos ya aludidos.

Recuperamos del texto señalado la relevancia del abordaje de la autora, para quien la “reconstrucción de las diversas líneas de temporalidades que se entrecruzan, se rompen, cambian y dan sentido a las historias personales, grupales e institucionales”. Temporalidades que nos permiten

entender estos procesos de constitución mutua entre sujetos e instituciones, gracias a la memoria y la reconstrucción de relatos biográficos que dicha memoria posibilita. Se trata de investigaciones que, ciertamente, como se señala en las conclusiones, exigen perspectivas de largo aliento.

Es con la utilización de un dispositivo similar, los relatos de vida, también bajo la inspiración de Daniel Bertaux, que María Marcela González Arenas trabaja sobre una articulación similar a la autora anterior, a saber, aquella que se construye entre las trayectorias académicas y los procesos de construcción disciplinar, aquí la construcción teórica de lo educativo. La autora da cuenta de ello en su capítulo “Transgrediendo la razón moderna. Aportes metodológicos para analizar las relaciones entre contexto y trayectorias de investigadoras educativas mexicanas”.

De nueva cuenta, el foco de atención del trabajo es dar cuenta de la estrategia metodológica empleada, la cual exploró, mediante los relatos biográficos de las cuatro investigadoras mexicanas, la “forma como se sobredeterminaron los contextos geopolítico, familiar, universitario con su decisión de incursionar en el plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo”. La exposición del trabajo se organiza en tres momentos:

1. Una contextualización histórica en la cual se muestra cómo el pensamiento de la modernidad intentó excluir a las mujeres de la posibilidad de producción intelectual, en particular en el campo de la filosofía. Este desarrollo abre la problemática de investigación en la medida en que constituye el contexto de referencia para comprender la especificidad del caso de las académicas estudiadas, que en una posición de transgresión —según la autora— con respecto al lugar otorgado a las mujeres dentro del campo académico y respecto a la disciplina particular de la filosofía, intentaron emprender la construcción de un nuevo orden hegemónico dentro del campo educativo.
2. El momento propiamente metodológico, en el cual se explicita el encuadre teórico. En este caso, el análisis político del discurso ocupa un lugar central y la categoría de sobredeterminación resulta particularmente relevante, en tanto que da cuenta de una forma particular de pensar la relación entre los contextos ya aludidos y la construcción de *habitus* académicos y tomas de posiciones

en el campo educativo de las académicas. Otro momento importante de la construcción metodológica es la elección del dispositivo de construcción de los datos empíricos, que, al igual que el caso anterior, son los relatos de vida, también desde la perspectiva de Bertaux, pero dentro de un enfoque hermenéutico, por un lado, y biográfico narrativo, por el otro. Asimismo, se justifican los criterios y operaciones para la elección de las cuatro académicas. El proceso analítico y de interpretación combina dos tipos de operaciones distintas: la primera, al igual que la autora anterior, remite a la construcción de una temporalidad que opera de manera transversal a los cuatro relatos y cuyos principales momentos son: *a)* la infancia y la adolescencia, *b)* la formación profesional universitaria, *c)* los estudios de posgrado, y *d)* el ejercicio profesional universitario. La segunda estrategia de análisis e interpretación, que se diferencia claramente del trabajo anterior, se inspira en la perspectiva de Bertaux y de Mucchieli y responde a la inquietud de contribuir a través del análisis a la construcción de un objeto social que implica un proceso de teorización progresivo. Definido por Mucchieli como análisis por *teorizaciones ancladas*, se inspira en la *Grounded Theory* de Glaser y Strauss.

3. El último momento se objetiva mediante la narrativa de la propia investigadora, en donde la interpretación y construcción de conjeturas dan cuenta del estado de avance del proceso de teorización del fenómeno foco de la investigación, a saber: de qué manera los contextos sobredeterminan las trayectorias de las investigadoras y su incursión en el plano paradigmático de construcción teórica de lo educativo en México. Para ello, aborda dos momentos particulares: la influencia familiar y el espacio escolar previo a la universidad.

En su capítulo “Trayectorias profesionales anudadas a historias socio-institucionales: el caso de académicos de la UPN”, Antonio Zamora nos centra otra vez en el tema de la relación entre trayectorias de sujetos académicos, la historia institucional y los contextos al interior de los cuales dichas trayectorias se van construyendo. Lo anterior con la perspectiva de dar cuenta de los procesos de institucionalización de la investigación educativa en la UPN, es decir, de construcción de una nueva institución. También

utiliza el dispositivo metodológico del relato de vida, bajo la perspectiva de Daniel Bertaux. Sin embargo, a diferencia de las autoras previas, trabaja con un número mayor de sujetos; se trata de 12 informantes claves (algunos son fundadores de la UPN) que ingresaron a ella en fechas cercanas a 1978 y otros que ingresaron paulatinamente a la universidad a partir de 1983; corresponden entonces a distintas generaciones. Además, el autor realizó otras 10 entrevistas y relatos informales.

A partir de los relatos de vida de sus informantes claves, el autor reconstruye las trayectorias profesionales correspondientes a sus procesos formativos y primeras experiencias profesionales, antes del ingreso a la UPN y posteriores a ello. Para la reconstrucción de las trayectorias se exploran, para cada uno de los informantes, algunas categorías centrales que se entiende son elegidas en parte por el investigador, pero que se enriquecen por las posibilidades que ofrecen los relatos de vida construidos mediante entrevistas abiertas. De esta manera, indaga el origen geográfico, las disciplinas e instituciones formadoras a nivel profesional, las formaciones de posgrado, las experiencias laborales profesionales y no profesionales, las adscripciones paradigmáticas, las experiencias en instituciones educativas de investigación o de docencia a nivel de educación básica, las adscripciones políticas, entre otras.

La reconstrucción de dichas trayectorias no se reduce a una objetivación de las posiciones que los sujetos ocuparon en los distintos campos en donde transitaron, de acuerdo con la definición de trayectoria de Bourdieu (1997). Aquí, el relato de vida permite recuperar, en primer lugar, los contextos de referencia políticos, sociales, culturales e institucionales que han sido significativos para la construcción de las trayectorias y de sus impactos en las conformación de disposiciones o *habitus* y capitales en términos de Bourdieu; interés y disposiciones cognitivas, disciplinarias, teóricas, paradigmáticas, de evidente relevancia para comprender los posteriores posicionamientos y participaciones en los procesos de institucionalización. Por lo anterior, el autor puede reconocer y afirmar el carácter de construcciones socio-históricas de las trayectorias profesionales. El otro punto de interés del uso de los relatos de vida y reconstrucción de las trayectorias profesionales, está en haber reconocido su carácter heterogéneo y las implicaciones que tiene dicha heterogeneidad.

El siguiente objeto de profundización por parte del autor, se ubica en la discusión y reflexión sobre “el anudamiento” entre las experiencias, capitales y disposiciones construidas en las trayectorias, con los mandatos institucionales y la construcción de reglas, normas, formas organizativas y su traducción en procesos de institucionalización de la investigación educativa. Ahí hay varios temas dignos de consideración, no tratados en los trabajos anteriormente descritos y que son objeto de discusión, no sólo a nivel teórico, sino también al interior de la propia universidad: por un lado, el problema de la heterogeneidad de las trayectorias y diversidad de orígenes, en particular respecto al origen universitario o normalista y sus efectos en la institucionalización de la investigación educativa. Relacionado con el punto anterior, tenemos el papel de las mediaciones grupales y de la intersubjetividad en dichos procesos. El otro tema es la dialéctica de la institucionalización, en términos de Loureau, en la relación entre determinismo universal instituido y los procesos de encarnación instituyente.

Nuevamente se abordan los procesos de institucionalización, en este caso, de la carrera de Psicología en la Universidad Veracruzana, pero ahora a partir de las trayectorias académicas de su grupo fundador en el capítulo de Hortensia Hickman, “Trayectorias académicas de fundadores y la institucionalización de la carrera de Psicología de la Universidad Veracruzana en Xalapa”. Se trata de las trayectorias de un grupo generacional de psicólogos del Colegio de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras, quienes fueron los primeros egresados de dicha Facultad y construyeron una identidad grupal anudada en torno a la psicología experimental. Unos migraron a partir de 1963 y otros en distintas fechas a la Universidad Veracruzana, en donde institucionalizan la carrera de Psicología con una orientación principalmente experimental. Las trayectorias, pensadas desde las concepciones de Michel de Certeau, se reconstruyen de acuerdo con la perspectiva de Bertaux, mediante relatos de vida complementados por testimonios orales, algunas videograbaciones y el análisis de documentos. Las conceptualizaciones sobre institucionalización se retoman de la obra de Eugene Enríquez y José Joaquín Brunner. El enfoque general de la investigación es sociohistórico, discursivo y relacional, según lo afirma la autora.

Las trayectorias individuales de los distintos miembros de la generación de fundadores de Psicología Xalapa, permiten la reconstrucción de las tácticas y estrategias emprendidas por el grupo fundador para la creación

de la carrera de Psicología dentro de una perspectiva experimental, que se ancla ya no en una Facultad de Filosofía y Letras, sino en la Facultad de Ciencias de la Universidad Veracruzana. La recuperación de los testimonios y su análisis permite evidenciar con detalle los momentos del proceso de institucionalización de la carrera que abarcan distintas dimensiones del campo universitario: el plano organizacional, curricular, político, epistemológico, simbólico, entre otros. También pone en juego el campo científico y profesional que rebasa el espacio de la Universidad Veracruzana.

Tres aspectos merecen enfatizarse en tanto que se diferencian de los casos anteriores. Por una parte, las condiciones de institucionalización son distintas puesto que se llevan a cabo no por sujetos aislados, sino por la mediación de un grupo cuyas trayectorias se entrecruzan y que además comparten una identidad —en el plano disciplinar, por lo menos—, lo que les aglutina y permite construir en conjunto un proyecto innovador. Este grupo se forma en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en un momento de lucha por la autonomía de la psicología con respecto a la medicina y la filosofía; es decir, su trayectoria de formación y socialización intergeneracional se inscribe en fuertes momentos instituyentes del Colegio de Psicología al interior de la UNAM. Por último, si bien la autora analiza, interpreta y reconstruye las trayectorias desde una perspectiva sociohistórica y relacional, inspirada en De Certeau y Bourdieu, los aportes de autores dentro

del Análisis Político del Discurso, abren otra lectura al proceso de institucionalización. No se puede explicar este proceso solamente por una lucha de poder, por ocupar posiciones en el campo universitario, por la construcción de tácticas y estrategias y luchas por los prestigios. La construcción de identidades, el papel de los imaginarios, los aspectos subjetivos y simbólicos son mediaciones esenciales en dichos procesos de institucionalización.

En su capítulo “Aportes teórico-metodológicos para el estudio de las prácticas en contextos institucionales: el caso de las supervisoras de educación preescolar”, Lucía Rivera aborda el caso de la institucionalización de la supervisión en la educación preescolar, a partir del año 2002, cuando el Poder Legislativo decretó la obligatoriedad de este nivel educativo y el gobierno federal puso en marcha el programa de retiro voluntario. Ambas medidas tuvieron un fuerte impacto sobre las condiciones de desarrollo de la supervisión escolar, configurándose un escenario complejo que justificó

la necesidad de una mayor indagación por parte de la investigadora. En ella, se propuso estudiar las lógicas a las que responden las prácticas de las supervisoras, sus continuidades y discontinuidades, sus tendencias históricas; todo ello en el contexto de un entorno institucional sumamente regulado, como es el caso de la educación básica: espacio institucional que se caracteriza por ser inestable, cuestionado y sujeto a demandas de distintos sectores sociales, así como de continuas reformas político-educativas. Estas características muestran una fuerte diferencia en relación con el caso de las instituciones universitarias, que se expusieron en las investigaciones anteriores, haciendo prever dinámicas de institucionalización singulares.

El trabajo tiene como primer propósito exponer “los avatares teórico-metodológicos” enfrentados para analizar las prácticas de las supervisoras. La investigación se inscribe en el paradigma cualitativo y opera desde una perspectiva sociopolítica y relacional. La preocupación de la autora, en esta primera parte de la exposición, está en dar cuenta del proceso de construcción progresiva de su marco analítico, de sus recursos metodológicos, de sus estrategias analíticas y, agregaríamos, de una posición epistemológica. Sin poder entrar en detalle podemos enfatizar, por una parte, una primera adscripción a la teoría de la institucionalización —concepto central del trabajo de Berger y Luckmann— que se fue enriqueciendo, a la par de la construcción del objeto de estudio, con los planteamientos teórico-epistemológicos del campo de la sociología de Pierre Bourdieu y de Michel de Certeau y de autores del análisis institucional y organizacional. Agregamos que una posición epistemológica determinante fue el interés no tanto en los sujetos individuales, sino más bien por sus prácticas, en tanto que expresan los procesos de institucionalización de la función de la supervisión bajo las condiciones ya señaladas. En este sentido, el uso de los relatos de vida pensados con Bertaux como relatos de práctica, constituyeron una metodología afín a la posición epistemológica expresada anteriormente. Para la perspectiva etnosociológica de este autor, el interés del relato de vida no está en la interioridad del sujeto y la subjetividad interesa en la medida en que nos da acceso a fenómenos sociales como la institucionalización. Lo anterior implicó la realización de ocho entrevistas individuales y ocho entrevistas grupales que sirvieron de fuente para reconstruir las prácticas de las supervisoras. Relatos de vida y entrevistas que fueron complementándose con otros dispositivos tendientes a objetivar los modos de subjetivación y

la comprensión y transformación de los marcos institucionales en que se insertan y responden las prácticas sociales. De esta forma, realiza una cronología de hechos y una reconstrucción histórica de la configuración institucional de la supervisión en el nivel preescolar, al tiempo que se construye un marco de inteligibilidad de las prácticas de las supervisoras en esta puesta en relación sincrónica (prácticas-contexto institucional) y diacrónica (presente-pasado).

En un segundo momento se exponen los hallazgos de la investigación en los cuales se da respuesta a la inquietud original: saber a qué lógicas responden las prácticas de las supervisoras. Encontramos respuesta en cuanto a la racionalidad de las prácticas que obedecen, por una parte, a las transformaciones históricas de la configuración institucional de la educación escolar y la actual cuadrícula institucional, las que también responden a las presiones y demandas externas del aparato educativo. Por último, aquellas que resultan también de las formas particulares de apropiación del espacio de la supervisión y de su regulación por parte de las supervisoras, en función de trayectorias previas.

La reconstrucción del trayecto metodológico seguido en la investigación constituye nuevamente el foco de exposición en el capítulo “Transformaciones de la profesión docente como una institución y malestar en la escuela secundaria pública. Trayecto metodológico”, de Acacia Toriz. Ahora se da cuenta de las secuencias de los sucesivos momentos de la investigación y su reformulación, con sus consecuentes desplazamientos de objeto en función de las nuevas exploraciones teóricas, hasta conseguir un *corpus* coherente que permite interpretar los datos y darle consistencia al proceso metodológico.

En un primer momento, el objeto privilegiado de exploración es el malestar docente de los profesores de la escuela secundaria en México, desde las perspectivas trabajadas en Europa siguiendo la línea de Esteve. Pero progresivamente, el objeto se va desplazando hacia la relación entre la institución de la profesión docente y el malestar de sus maestros, gracias a la lectura de Francois Dubet, quien plantea la problemática del declive de las instituciones y de sus consecuentes efectos sobre el malestar de los maestros. La institución de la profesión docente constituye una mediación importante en este proceso. El nuevo planteamiento va guiando las elecciones metodológicas de reconstrucción de las trayectorias de maestros de escuelas secundarias del Distrito Federal mediante entrevistas a

profundidad. Las trayectorias, entonces, se revelan nuevamente como un dispositivo mediante el cual el investigador puede objetivar, en su dimensión temporal, un fenómeno particular, aquí de debilitamiento de la profesión docente y sus efectos sobre el malestar. Al igual que en algunos de los trabajos anteriores, la perspectiva analítica de Bertaux contribuye a encontrar sentido a las lógicas de las prácticas y de las transformaciones subjetivas, en particular, al reconstruir la diacronía de los relatos y buscar una mayor inteligibilidad mediante su inscripción en otras temporalidades estructurantes, como las de las políticas educativas y del tiempo histórico social. Cabe precisar que dicha temporalidad cubre los últimos 30 años.

Sin embargo, la interpretación de los relatos le exigió a la autora otra vuelta de tuerca a la teoría. Las perspectivas psicoanalíticas de Kaës y de la sociología clínica de Vincent de Gaulejac, proporcionaron los recursos teóricos necesarios para terminar de encontrar mayor sentido a los datos. Vale la pena destacar que dichas teorías implican una relación distinta entre lo social y lo psíquico y, por tanto, en los modos de tratamiento de lo subjetivo y de su relación con lo objetivo que se diferencia de su tratamiento en los autores anteriores.

Los hallazgos finales se expresan mediante la reconstrucción de las trayectorias de dos maestras en las cuales, a partir de los nuevos recursos interpretativos, se describen y significan teóricamente los procesos de declive de la institución docente y de desarrollo de malestar, siempre en relación con las transformaciones del contexto histórico social y educativo. En estos procesos median las transformaciones que se dan en la organización escolar y las relaciones intersubjetivas que ocurren en su interior y las cuales aparecen como una dimensión fundamental en la génesis del malestar docente.

El conjunto de textos incluidos en la presente obra abona a la comprensión de las complejas relaciones que se entretienen entre las instituciones educativas y sus sujetos: maestros y alumnos. También muestran los aportes del uso de los enfoques biográficos para la exploración de dichas relaciones. Esperamos que tanto los resultados obtenidos en las investigaciones como la explicitación de los trayectos metodológicos constituyan un aporte no sólo para aquellos involucrados y comprometidos en las formaciones de posgrado, sino también para cualquier investigador o docente de las ciencias sociales y humanas.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre (1997), "La ilusión biográfica", *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1981), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- Carvajal Juárez, Alicia, Terry Carol Spitzer Schwartz, Carlota Guzmán Gómez y Juan Fidel Zorilla Alcala (1996), "Alumnos" en Patricia Ducoing y Monique Landesmann (coords.), *Sujetos de la educación y formación docente. La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa*, México, Comie, pp. 27-85.
- De Coninck, Frédéric y Francis Godard (1998), "El enfoque biográfico a prueba de interpretaciones. Formas temporales de causalidad", traducción de Mónica Silva, *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*, Barcelona, Anthropos, pp. 250-290.
- Dubar, Clause (2002), *La crisis de las identidades*, Barcelona, Bellaterra.
- Dubet, François y Danilo Mantuccelli (1998), *En la escuela, Sociología de la experiencia escolar*, Barcelona, Losada.
- García Salord, Susana (1998), "Estudio socioantropológico de las clases medias en México: el capital social y cultural como espacio de constitución simbólica de las clases sociales", Doctorado en Antropología, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- García Salord, Susana, Rocío Grediaga y Monique Landesmann (2003), "Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002", en Patricia Ducoing Watty (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*, México, Comie, SEO, CESU.
- Geertz, Clifford (1987), *La interpretación de la cultura*, México, Gedisa.
- Giménez Montiel, Gilberto (1997), "Materiales para una teoría de las identidades sociales", *Revista de la Frontera Norte*, núm. 18, vol. 9, Tijuana, pp. 9-28.
- Grediaga, Rocío (2000), *Profesión académica, disciplinas y organización: procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*, México, ANUIES.
- Guzmán Gómez, Carlota y Claudia Saucedo Ramos (2005), "La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002)", en Patricia Ducoing Watty (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*.

- La investigación educativa en México 1992-2002*, México, Comiel/ IPN, pp. 641-832.
- Ibarra, Eduardo (1999), "Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico", *Sociológica*, año 14, núm. 41, pp. 41-59.
- (1998), *La universidad ante el espejo de la excelencia. Enjuegos organizacionales* México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Laclau, Ernesto (1994), *Nuevas reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Landesmann, Monique, Susana García Salord y Manuel Gil Antón (1996), "Los académicos en México: un mapa inicial del área de conocimiento", en Patricia Ducoing Watty y Monique Landesmann (coords.), *Sujetos de la educación y formación docente. La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa*, México, Comie, pp. 157-22.
- Landesmann, Monique, Hortensia Hickman y Gustavo Parra (2009), *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Iztacala*, México, Juan Pablos.
- Remedí, Eduardo (2008), *Detrás del murmullo. Vida política académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977*, México, Juan Pablos, Universidad Autónoma de Zacatecas.
- (2004), *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, México, Plaza y Valdés.
- Woods, Peter (1998), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós.

PRIMERA PARTE
INSTITUCIONES EDUCATIVAS,
TRAYECTORIAS E IDENTIDADES

CONFIGURACIÓN DE IDENTIDADES ESTUDIANTILES. EL CASO DE JÓVENES DE UN BACHILLERATO EN UN CONTEXTO MIGRATORIO

Martha Josefina Franco García¹

Introducción

La escolarización (proceso formativo dentro de una institución escolar) crea entre las y los estudiantes marcas identitarias a partir de procesos de apropiación del espacio escolar como un espacio público² constitutivo y referencial. En este estudio,³ nos acercamos a jóvenes de bachillerato para advertir esas marcas que inciden en su identificación como estudiantes. Esto lo realizamos desde dos referentes: uno, la *trayectoria* escolar (más

¹ Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211 Puebla. Línea de investigación: Educación y migración. Miembro de APPEAL México.

² Crawford (2001) desarrolla la noción de espacio público como el sitio donde se produce la ideología dominante y que puede identificarse como normativo. Desde esta concepción, la institución escolar es un espacio público, sin embargo, dentro de éste, es posible encontrar lo que la misma autora refiere como “los espacios públicos cotidianos” que constituyen esos otros lugares donde se realizan actividades múltiples y simultáneas que construyen y revelan una lógica alternativa del espacio público” (Crawford, 2001: 38). Creemos que, debido a que las y los estudiantes se logran posicionar del espacio escolar desde otras lógicas de sentido, además de las que implanta la institución, logran conformar a la escuela como un espacio donde es posible afirmar públicamente sus identidades.

³ Este trabajo recupera parte de la investigación que realicé en Tepeojuma de 2005 a 2009, tiempo en que elaboré mi tesis doctoral (Franco, 2009).

de 10 años de rutinas en escuelas de educación básica), y dos, la *pertenencia* a una institución de educación media superior. Estos dos ejes, uno diacrónico y el otro sincrónico, nos permiten hacer un registro de la identidad que se configura en la escuela.

La peculiaridad de este estudio recae en que se realiza en un contexto donde no es común que las y los jóvenes accedan a la educación media superior debido, entre otras causas, a que existe otra opción de futuro para ellos: la migración con fines laborales hacia Estados Unidos, alternativa aceptada socialmente porque permite que mejoren los ingresos familiares en la comunidad.

En este escenario, signado por la migración laboral internacional, nos cuestionamos: ¿qué configuración identitaria tienen las y los jóvenes del bachillerato Irineo Vázquez? A partir de esta pregunta, realizamos un trabajo etnográfico en la comunidad de Tepeojuma, Puebla, teniendo como sitio focal (pero no único) su bachillerato.

Referentes teóricos y metodológicos

En este apartado desarrollamos teóricamente la noción de identidad como categoría que nos permite realizar el análisis interpretativo recuperando de Dubar (2002) el planteamiento que realiza sobre diferenciación-generalización y distinguibilidad cualitativa planteada por Giménez (1997), como rasgo de análisis en la construcción identitaria. En un segundo momento, realizamos la descripción metodológica del estudio.

Identidad, diferenciación-generalización y distinguibilidad cualitativa

Dubar (2002) refiere que la identidad no podemos entenderla como acabada, sino como identificaciones contingentes que van constituyendo al sujeto desde el doble juego: diferenciación-generalización. Él señala:

La identidad no es lo que permanece necesariamente idéntico, sino el resultado de una identificación contingente. Es el resultado de una doble

operación lingüística; diferenciación y generalización. La primera es la que tiende a definir la diferencia, la que incide en la singularidad [...] La segunda es la que busca definir el nexo común a una serie de elementos diferentes de otros (Dubar, 2002: 11).

Encontramos en este planteamiento varios elementos importantes que debemos tomar en cuenta. Inicialmente, la idea de identificación contingente⁴ es de suma importancia, pues nos conmina a aceptar cierta relatividad al asumir que todo está en proceso, en contrapartida a lo que se pudiera mostrar como inmutable y acabado. Nos parece importante aceptar la contingencia, debido a que ésta permite explicar las transformaciones que se dan en la identificación de los sujetos al relacionarse con otros. Advertimos, entonces, la identidad estudiantil en construcción y en relación con aspectos contextuales como las prácticas escolares instituidas, los modelos etarios que los medios publicitan, la interacción con los otros a partir del uso de la tecnología de la información, la migración, entre otras.

Dubar menciona también la dualidad diferenciación-generalización como las particularidades subjetivas y el vértice que se crea como posibilidad de puntos de similitud (generalización) entre éstas. Laclau (1994: 104) advierte, en este sentido, que se debe “mantener la dimensión de universalidad/generalización/pero articulándola de un modo distinto a lo particular/diferenciación/, no como un *a priori*, sino como un resultado de las cadenas contingentes de equivalencias”. Desde esta posición, se plantea que existe una articulación “entre particularidad de la experiencia y la impronta de lo colectivo, entre marcas (puntos nodales) y posiciones cambiantes del sujeto”.

Desde la generalización-diferenciación, se desprenden dos categorías de análisis: una a partir del proceso relacional de identificación (el *para los otros*) y la otra desde el proceso biográfico de identificación (el *para sí*).

Siguiendo a Dubar (2002), encontramos el para sí (la diferenciación) como el acto más cercano, el de pertenencia, desde el cual me identifico con el tipo de hombre o mujer que soy o quiero ser (en éste se sitúa la narrativa biográfica). Este acto de pertenencia es fundamental, ya que posibilita la construcción del sí mismo.

⁴ Contingencia significa la modalidad contradictoriamente opuesta a necesidad (Brugger, 2005: 137).

La identidad para sí es un proceso diacrónico, pero no lineal, más bien es una espiral, donde el pasado⁵ y la proyección al futuro aparecen como transacción subjetiva interna entre lo que fuimos y lo que queremos ser. La perspectiva de vida de los jóvenes tiene que ver con lo que se es, se fue y lo que se aspira, conformándose el tránsito como búsqueda. Mientras, la identidad para los otros como proceso relacional es sincrónica, es el cómo me miran “ahora” los otros, en este caso, como estudiante de bachillerato.

Desde la identidad para los otros lo que observamos son actos de atribución, en los que desde parámetros generalizados, los otros adscriben una categoría para definir qué tipo de hombre o mujer soy.

Desde la mirada del otro aparece la transacción objetiva externa por la cual se atribuyen identidades a partir del reconocimiento que se otorga. De esta manera, se da en ese tiempo y espacio de reconocimiento una identidad atribuida, y como respuesta, el propio actor social puede llegar a asumirla.

La identidad atribuida: ser estudiante del bachillerato, se relaciona con las experiencias de escolarización y los discursos que se fraguan en los espacios donde se asume dicha nominación (en principio, la propia escuela, pero también fuera de ella, en la casa, la comunidad, en los campos de labor, en los espacios donde concurren los jóvenes, en otras instituciones educativas, entre otros), que permite ir confrontando y asumiendo dicha asignación generalizada de lo que los otros asignan a ser “un estudiante de bachillerato”.

Las alternativas que se presentan desde el “para los otros”, fluctúan desde la cooperación-reconocimiento-pertenencia (legitimación), hasta el conflicto y no reconocimiento; por ejemplo: el rechazo abierto a las y los jóvenes por asumir actitudes de rebeldía o por proponer, desde referentes culturales “ajenos”, prácticas en la institución.

El proyecto reflexivo del sí-mismo, anudado en gran medida al “para los otros”, se observa en “la elección de un estilo de vida que es cada vez más importante en la constitución de la autoidentidad y en la actividad diaria” (Giddens, 2007: 38). De esta manera, el estilo de vida posibilita la inclusión al espacio del “nosotros”, donde se comparten prácticas y sentidos. En

⁵ Giménez (1997) hace referencia al pasado con el término de “narrativa biográfica”, elemento de la distinguibilidad cualitativa.

el caso de los estudiantes, en su institución y a partir de ella, otros lugares colaterales como el campo de fútbol, el zócalo, el baile, por ejemplo.

Estos planteamientos nos permiten tener presente la construcción subjetiva de las y los estudiantes en juego con la identidad colectiva, que se advierte con los actos y prácticas comunes que fraguan la membrecía al grupo y como topo-tropo: a la institución.

Giménez (1997) identifica como un rasgo de la identidad a la distinguibilidad cualitativa que se constituye a partir de tres elementos: “la permanencia a una pluralidad de colectivos (categorías, grupos, redes, grandes colectividades e instituciones); la presencia de un conjunto de atributos idiosincrásicos o relacionales y una narrativa biográfica que recoge la historia de vida y la trayectoria social de la persona considerada”. Éstos van a contribuir a configurar la particularidad del sujeto.

La distinguibilidad cualitativa plantea los tres elementos mencionados como vértices referenciales en la constitución del sujeto: la inclusión activa en instituciones, la condición subjetiva-relacional y lo que conforma el antes y el ahora de la historia personal. Los tres elementos van conformando el rostro singular del sujeto, inmerso en un aquí y ahora. Su vida se muestra como un proceso relacional y subjetivo de lo que va llegando a ser.

La distinguibilidad cualitativa nos sitúa en la posibilidad de identificar las relaciones de los jóvenes en diversos grupos, en este caso, de manera específica, acotar el registro que estamos realizando al grupo escolar, en el que durante la interacción que realizan en “el tiempo escolar”, son interpelados⁶ por los discursos⁷ de los otros (maestras y maestros, directora y compañeros) con quienes mantienen un vínculo singular de pertenencia.

Resulta importante visibilizar la articulación de los espacios y el tiempo en que la identificación del sujeto estudiante cosifica y produce una trama de sentido en cuanto a la pertenencia al bachillerato, pues las y los jóvenes que nos ocupan realizan otras prácticas en otros espacios que también los constituyen como sujetos en relación con otros grupos o instituciones. La cartografía en que se mueven nos permite hacer un registro del “desborde” de la identidad estudiantil hacia otros sitios e instituciones.

⁶ Empleamos el término interpelación de la noción construido por Althusser (1974), donde refiere que las prácticas ideológicas se plantean como una proposición de sentido.

⁷ Nos referimos a discurso siguiendo a Laclau (2004: 5), como “una totalidad significativa que trasciende la distinción entre lo lingüístico y lo extralingüístico”.

La descripción metodológica: trayectoria y pertenencia

Como ejes cartesianos, en este trabajo recuperamos *la trayectoria y la pertenencia*, que reconocemos en los planteamientos teóricos de Dubar del “para sí” y “para los otros”, respectivamente, que implica, el primero, lo que refiere Giménez como la narrativa biográfica donde se arma la trayectoria educativa, y el segundo, el “para los otros”, que plantea el proceso social de atribución, reconocimiento, legitimidad y pertenencia que Giménez refiere como la permanencia a una multiplicidad de colectivos y que nosotros acotamos en la aceptación-pertenencia al bachillerato, sin dejar de reconocer los otros sitios en los que son interpelados.

Los dos ejes transversales constituyen la estructura del trabajo cualitativo que realizamos con jóvenes del bachillerato Irineo Vázquez de Tepeojuma Puebla, comunidad con alta migración laboral hacia Estados Unidos, donde los lugareños que migran suelen ser jóvenes, con un nivel de escolaridad de secundaria. Ellos se inscriben a la migración laboral internacional como un proyecto de vida socialmente aceptado y compartido; otros jóvenes dejan la escuela para trabajar en la región y son muy pocos los que ingresan al bachillerato, que es el nivel educativo más alto en Tepeojuma.

En este estudio hacemos un registro de la trayectoria académica de estos últimos para advertir más adelante su conformación identitaria estudiantil, a partir de prácticas escolarizadas y no escolarizadas que los identifica como miembros del “Irineo”⁸ ante su grupo etario.⁹

El estudio es etnográfico, nuestro interés fue realizar una “descripción densa” (Geertz, 1987; Thompson, 1993), es decir, “desentrañar las estructuras de significación [...] encarar una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas; entramados que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas y

⁸ Nombre con el cual se denomina cotidianamente al bachillerato Irineo Vázquez.

⁹ Nos referimos a grupo etario como grupo de edad, Durston (1996) refiere que un enfoque etario toma en cuenta las numerosas etapas del ciclo de vida de la persona, combinando cambios fisiológicos con cambios en la relación del individuo con la sociedad y con su hogar.

a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse, de alguna manera, para captarlas primero y explicarlas después” (Geertz, 1987: 24).

Pero esto se desarrolla a partir de situarlos históricamente, ya que son “los sujetos quienes en parte constituyen el mundo social y se insertan siempre en tradiciones históricas” (Thompson, 1993: 303), y contextualmente en un espacio productor de significados que nos permitió mirar la realidad de manera estructural, pero no cerrada, y lograr reinterpretar el mundo de vida de estos estudiantes; estar siempre en el cruce de lo diacrónico y sincrónico.

El ejercicio realizado consistió, entonces, en poder “representar la realidad estudiada, con todas sus diversas capas de significado social en su plena riqueza. Se trata de una empresa holística” (Woods, 1998: 19) y a profundidad, donde la interpretación de sentido tendió a ser el eje fundamental que proyectó en todo momento este trabajo desde dos horizontes: el social y el subjetivo.

Estuvimos en el sitio señalado de 2005 a 2009, y desarrollando este tema de manera específica de 2008 a 2009. Nuestra asistencia sistemática en el bachillerato fue de dos veces por semana, pero además asistimos a diversos eventos de la comunidad.

Las herramientas teóricas empleadas fueron las entrevistas a profundidad a cuatro maestros, la directora, la regidora de educación y a ocho estudiantes.¹⁰ A estos últimos también los entrevistamos a nivel grupal. Además incluimos el cuestionario (aplicado a todos los estudiantes del plantel: 211) y la observación no participante en el bachillerato, el mercado, el zócalo, partidos de fútbol, fiestas religiosas y sociales, en la feria del pueblo y el baile de feria. Es preciso señalar que en estos espacios advertimos de manera importante prácticas sociales articuladas a la migración.

¹⁰ Las entrevistas con estos estudiantes se realizaron a partir de armar desde “el espacio biográfico” (Arfuch, 2007: 30) “la narración de una vida/-vidas/, que lejos de venir a representar algo ya existente, impone su forma (y su sentido) a la vida misma”, con la intención de articular los puntos nodales de la trayectoria escolar con el presente.

Nos interesó situarnos desde la memoria, es decir, desde la facultad que poseen los humanos para reconocerse e instalarse en su contingencia (Méllich, 2005).

Tepeojuma, tierra de migrantes

El bachillerato se localiza en Tepeojuma, Puebla, municipio situado dentro de la región de climas cálidos de los Valles de Izúcar de Matamoros y Atixco (INEGI, 2001). Ésta es una comunidad rural cuyos habitantes se han dedicado fundamentalmente a la producción de caña de azúcar, sin embargo, en 1975 inician una migración de poca importancia hacia la ciudad de México. Es a inicios de los ochenta cuando cambian su ruta migratoria hacia Estados Unidos, ubicándose sobre todo en Nueva York, Manhattan y Brooklyn, y en menor escala en Houston, Los Ángeles y Canadá. Esta migración, a diferencia de la anterior, es muy dinámica y su impacto económico se articula de manera importante a las actividades productivas de la región. Con esto, se advierten mayores recursos económicos que permiten mantener la actividad agrícola y ganadera, además de la creación de pequeños negocios como casas de cambio y envíos; misceláneas, cafés internet, tiendas, vulcanizadoras, entre otros.

Podemos considerar a partir de las formas de vida que observamos en el poblado, que Tepeojuma se ha signado por la migración, pues casi todos los lugareños tienen un familiar cercano viviendo en Estados Unidos y con ellos mantienen importantes vínculos de manera dinámica. Así, se ha creado una cultura de la migración que podemos identificar a través de inscripciones como *graffittis* (escritos en inglés de bandas juveniles transnacionales que tienen integrantes tanto en Tepeojuma como en Estados Unidos); sonideros migrantes que amenizan las fiestas y bailes; anuncios de paquetería y cambio de dólares en diversos sitios del poblado; construcción de casas estilo californiano; aparatos electrónicos traídos de Estados Unidos; camionetas de origen extranjero; circulación de dólares; reproducción de estilos juveniles como la vestimenta a la manera de los *cholos* y algunas expresiones en inglés.

Todo esto impacta en los jóvenes, quienes ven la migración como un proyecto de vida, sin embargo, los estudiantes del bachillerato Irineo Vázquez se mantienen escolarizados como una forma alternativa a la migración, pero no por ello permanecen ajenos a los impactos económicos y sociales de este fenómeno social.

Trayectoria¹¹ escolar

Los procesos de escolarización tienden a ser largos, por lo menos abarcan infancia y adolescencia de las y los jóvenes mexicanos que en promedio han asistido a la escuela hasta el nivel de secundaria.¹² Este dato reportado en el *Censo de Población y Vivienda* de 2010, concuerda con el promedio de escolarización de las y los jóvenes de Tepeojuma.

En este trayecto, la escuela interpela a las y los estudiantes de diversas maneras; sin embargo, la vida en las escuelas tiende a ser complicada para los grupos sociales menos favorecidos, ya que “la educación elimina continuamente a los niños provenientes de los medios más desfavorecidos... de todos los factores de diferenciación, el origen social es sin duda el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil” (Bourdieu y Passeron, 2003: 22-23). Esto ocurre a pesar de los intentos de las y los estudiantes y sus padres por cursar con éxito sus estudios escolares.

Así, *las experiencias escolares*¹³ vividas en el trayecto formativo de las y los estudiantes van a determinar de manera importante la constitución

¹¹ Covarrubias, Landesmann, Hickman y Parra (2005: 8), recuperando a Berteaux, refieren que trayectoria es “el recorrido biográfico que los sujetos piensan y expresan durante la relación dialógica de la entrevista, por lo que contiene no sólo la sucesión de acontecimientos y las situaciones objetivas vividas, sino también las formas en que ellos las perciben, valoran y actúan”. En este trabajo, nosotros recuperamos esa noción en cuanto los jóvenes se narraron, teniendo como eje central la experiencia escolar y poniendo en juego la memoria, la intención, el deseo, por ejemplo.

¹² “En México, los habitantes de 15 años y más, tienen 8.6 grados de escolaridad en promedio, lo que significa un poco más del segundo grado de secundaria. Para el caso de Puebla es de 8.0 grados” (INEGI, 2010).

¹³ Recuperando a Dubet y Martuccelli (1998), quienes argumentan que los sujetos no cumplen un rol en la escuela, sino que viven “experiencias escolares”. En este trabajo vamos a emplear dicha noción porque sobrepasa un planteamiento de simple reproducción, mostrando más bien al sujeto de la agencia. Así, entendemos a la experiencia escolar “como la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esta experiencia escolar posee una doble naturaleza. Por una parte es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee *a priori*. Pero por otra parte, las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos, corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen” (Dubet y Martuccelli, 1998: 79).

de sujeto, es decir, desde “el para sí” (Dubar, 2002), pues tanto los éxitos como los fracasos y las formas de relacionarse con los otros en la escuela, son factores que permean en la identificación estudiantil actual y de manera amplia en la identidad y en sus repercusiones futuras.

La duración del trayecto escolar no es el mismo para todas y todos, a pesar de que las políticas educativas marcan la obligatoriedad de la educación que imparte el Estado hasta el nivel de bachillerato.

En Tepeojuma, por ejemplo, las instituciones educativas muestran un proceso de adelgazamiento importante en cuanto a la capacidad de retención y seguimiento entre niveles. De 1563 alumnos que se atienden en primaria, en el bachillerato el número se reduce a 211, es decir, a 13%. De esta manera, encontramos que en el poblado los alumnos se desgranaban del sistema educativo a medida que avanza el nivel de escolarización. Dubet y Martuccelli (1998: 50) refieren esto como “un largo proceso de destilación fraccionada”. No obstante, la experiencia escolar tiene una importancia fundamental para los sujetos en la medida en que en ella se adquieren formas de ser, a partir de prácticas y sentidos.

La experiencia escolar de las y los jóvenes del bachillerato comenzó en la mayoría de los casos a los 5 años de edad. Esto es significativo, pues señala que a muy corta edad se iniciaron en otro espacio que les propuso otra forma de aprender. Es evidente que esto marcó una frontera entre la cotidianidad familiar (de aprendizajes contextuales, espontáneos y habituales) y la escuela, espacio institucional (formal-estructurado) por el que debieron atravesar.

Al insertarse en la escuela, transformaron sus rutinas diarias a partir de los horarios, las actividades programadas y el vínculo/quiebre entre la casa y la institución. Al ingresar al proceso de escolarización, viven “un acto migrante”, como refiere Czarny (2007), pues evidentemente experimentan “el pasaje a otras prácticas de socialización y constitución de subjetividades diferenciadas de las prácticas de socialización iniciales”. Cuando cruzan hacia la escolarización, adquieren otro tipo de experiencias que también van a ir constituyendo sus identidades al relacionarse con los otros y con la institución que va a plantear de manera totalizadora una forma de ser y de llegar a ser estructurante.

Es importante mencionar que estas y estos estudiantes tienen un origen campesino, lo cual les permitió aprender a edad temprana junto a

sus padres y/o hermanos, de manera práctica, algunas labores del campo y valorar el trabajo agrícola, porque esto respondía a actividades familiares de supervivencia. Y, con el ingreso a la escuela a partir del preescolar, “los tiempos, los propósitos, el lugar y las actividades” van a diferir y el tipo de aprendizaje tendrá para ellos otro sentido de manera evidente, pues su construcción se finca en otros referentes, sobre todo, en prácticas de la escritura que son ajenas a ellos.

Las y los jóvenes hacen referencia que en preescolar, de manera progresiva, se integraron a las prácticas instituidas (la disciplina, los uniformes, las actividades programadas, la interacción con sus pares y con los adultos, por ejemplo). Este es el inicio del proceso de escolarización que va a dejar huella en la identificación que adquirieron en ese nivel. Esto fue difícil, pues refieren que constituyó permanecer en otro lugar y no tener la libertad de salir; pero también, allí aprenden a realizar “bien las cosas”, es decir, como lo piden las educadoras, para recibir premios y recompensas.

El año o dos de preescolar que la mayoría cursó, constituyó el tiempo y el espacio de iniciación a la educación formal, el parteaguas que los involucró a la vida escolar. De los conocimientos adquiridos recuerdan que aprendieron vocales, colores, números y canciones, por ejemplo, y hábitos (higiene personal, la interacción con sus compañeros, la disciplina escolar y el respeto a los símbolos patrios). Además, entre los eventos que realizaban en la escuela, los cívicos y sociales formaron parte de los rituales que constantemente efectuaron en su trayecto formativo. Todo ello mediante formas de aprendizaje distintas a las que habían aprendido fuera de la escuela.

Con esta forma de aprender, los estudiantes advierten que es de suma importancia la manera en que realizan las actividades que se les piden y la valoración que en todo momento la educadora hace de ellas. Así, a edad temprana, comprenden que la escuela se basa, en mucho, en el éxito y el fracaso de la tarea emprendida. El éxito es reconocido y premiado; en contraparte, el fracaso implica descalificación y regaños que se van repitiendo hasta que el alumno llega a asumir actitudes de derrota frente a la escuela. El reconocimiento positivo o negativo de las actividades realizadas tendrá consecuencias en la conformación de la identidad estudiantil que inicia en preescolar.

Una vez que concluyen el preescolar, ingresaron a otro nivel educativo y esto tiene que ver con cambios y adaptaciones a otro tipo de rutinas

y prácticas áulicas. Con la inserción a primaria inician un proceso de adaptación con dinámicas escolares propias de ese nivel. El proceso de escolarización se dio en un nuevo espacio, con horarios diferentes, mayor población y otro tipo de rutinas y exigencias, acotadas en gran medida a prácticas de escritura.

Con respecto a los aprendizajes, los alumnos señalan que aprendieron la lecto-escritura, matemáticas, educación para la salud, geografía, civismo e historia. Hacen referencia a la progresión en el conocimiento e identifican que la materia de Español fue fundamental para las demás asignaturas. Durante los seis años que conlleva dicho nivel, la disciplina fue una constante y ésta la lograron a partir de la obediencia a normas y reglas de convivencia implantadas por la escuela. Allí, el discurso de las y los profesores se inscribió en la importancia del éxito escolar para lograr el éxito en la vida futura.

La larga permanencia en primaria (seis años) habitúa a las y los estudiantes a prácticas que confluyen en discursos que muestran las representaciones simbólicas e imaginarias que poseen de la institución, como del papel que *juegan* en ese *campo* (Bourdieu, 2002).

Después pasan a la secundaria. En Tepeojuma existe una telesecundaria a la cual asiste la mayoría de las y los egresados de primaria, pero también encontramos que otros prefieren inscribirse a secundarias de la región, pues advierten, ellos y sus familias, que son más completas en cuanto a personal y la forma de enseñanza.

Las y los estudiantes que cursaron la telesecundaria reconocen en esta modalidad algunos inconvenientes metodológicos y técnicos. En consecuencia, identifican que no alcanzaron grandes logros académicos, pues consideran que los conocimientos en este nivel constituyeron un repaso de la primaria y que, por múltiples razones, a menudo se desfasaba la programación de la televisión con la que trabajaban con el maestro, por lo que identifican carencias en su formación. Esta valoración es importante porque constituye una reflexión en cuanto a su proceso de escolarización.

Por su parte, las y los estudiantes que asistieron a secundarias generales señalan que tuvieron que arreglárselas para transitar por ella, pues eran muchos los maestros con los que tenían que aprobar; puntualizan que les impartían mayor número de materias que en la primaria. También tienen un juicio sobre la calidad en la enseñanza y refieren que no todos los profesores

exponían bien sus clases y que algunos compañeros, por diversos motivos, no terminaron la secundaria, evidenciando que el principal fue el fracaso escolar.¹⁴ Además, hacen hincapié en la vigilancia excesiva que encontraron en la secundaria, pues refieren que todo el personal: prefectos, trabajadora social, el asesor de grupo, los otros profesores, la subdirectora, el director, incluso las secretarías, tenían un control sobre ellas y ellos.

Por asistir a dos modalidades de secundaria, se genera un imaginario valoral, señalando que quienes estudiaron en secundarias generales tuvieron una mejor educación, a pesar de que ellos mismos hacen referencia a que no todos los maestros preparaban bien sus clases, que cada uno evaluaba de diferente manera y sobre su incomodidad ante la vigilancia extrema.

A pesar de las críticas que los estudiantes hacen a la secundaria general, las y los estudiantes de la telesecundaria advierten a su institución con mayores carencias en infraestructura, maestros y con limitantes para trabajar conforme a la programación televisiva, lo que señalan como barreras que no les permitieron realizar de manera adecuada las actividades académicas. Así, al entrar al bachillerato, unos y otros se advierten con una apropiación diferente de los saberes escolares del nivel anterior; esto va a constituir uno de los primeros reconocimientos en cuestión de legitimación académica. Un *a priori* desde el “para los otros”.

Al ingresar al bachillerato, todos se encuentran con una nueva realidad, a pesar de sus trayectorias, que les ha permitido conocer la organización de los otros centros escolares a los que asistieron: el currículo, la forma de trabajo, los requerimientos que se les exigieron y las expectativas que los profesores tenían de ellas y ellos. No obstante, en el bachillerato se inscriben en otra dinámica que constituye un fuerte reto por la complejidad de los programas de estudio. En estas circunstancias, se esfuerzan por acreditar las materias para cursar con éxito este nivel educativo.

La descripción de la trayectoria académica de las y los estudiantes evidencia su proceso de habituación a las diversas escuelas a las cuales asistieron. En éste, las y los alumnos hacen referencia a la existencia de dos constantes: la disciplina y la importancia del éxito. Ambas son el hilo

¹⁴ Identificamos que aunado al fracaso escolar, la migración aparece como factor determinante en la deserción en secundaria, pues datos tanto nacionales como locales muestran que es en el lapso de la inserción de las y los alumnos en este nivel educativo cuando se presentan mayores niveles de migración.

conductor en todos los niveles educativos, pues éstos se exigen y son preponderantes para la permanencia en la escuela.

Pero en el trayecto también se observan diferentes dinámicas entre niveles, a partir del currículum y la organización al interior de cada institución, cuestión que los obliga a mantenerse a la expectativa para entender cómo está organizada la escuela a la que arriban, los nuevos requerimientos que se les exigen, e incluso, comprender cuáles elementos se valoran más en cada institución.

De esta manera, “Las etapas de la experiencia escolar pueden también ser descritas como el alza sucesiva de una de las lógicas de la acción, la integración, la subjetivación y la estrategia, combinándose en figuras cada vez más complejas” (Dubet y Martuccelli, 1998: 438).

Así, mediante un trayecto que tiene que ver con una temporalidad dentro del sistema educativo, las y los estudiantes advierten que el juego que determina su permanencia implica mantenerse en ella remontando fracasos y cosechando éxitos a toda costa, desplegando para ello estrategias específicas. De esta manera, van conformando su “distingibilidad cualitativa” (Giménez, 1997) como rasgo identitario que tejen de manera cotidiana en el transcurso de la vida escolar.

En esta dinámica se crea entre los pocos jóvenes que ingresan y se mantienen en el bachillerato, una representación compartida de lo que es la institución y, en esta medida, se conforma una identificación estudiantil acorde (entre tensiones y contradicciones) al discurso institucional en referencia y en refracción a los procesos de integración, producción y resistencia.

Pertenencia institucional. La identificación estudiantil de jóvenes del bachillerato

La articulación entre sujeto e institución comprende una interacción compleja que en este caso perfila el “para sí” y el “para los otros” (la identificación de ser estudiante) con la institución (el bachillerato) y sus integrantes, en una dinámica de complementariedad que discurre entre tensiones y contradicciones enmarcadas en relaciones de poder, donde la identificación del sujeto es posible en relación con la escuela.

La institución aparece como un espacio estructurado y estructurante; es una formación histórica, social y cultural que determina lógicas en la medida en que su trama social infunde una representación social. Pero también debemos pensarla como un espacio contingente donde se posibilitan acontecimientos y lógicas diferentes que reconstituyen prácticas y sentidos que permiten su permanencia social. De tal forma, el sujeto se inscribe no sólo en la medida en que se integra en ella, sino también a partir de estrategias y lógicas propias.

La institución vincula, reúne y administra formaciones y procesos heterogéneos: sociales, políticos, culturales, económicos, psíquicos. Lógicas diferentes funcionan allí en espacios que se comunican e interfieren. Esta es la razón de que puedan inmiscuirse y prevalecer, en la lógica *social* de la institución, cuestiones que provienen del nivel y de la lógica psíquicos. Ésta constituye, además, el lugar de una doble relación: del sujeto singular con la institución y de un conjunto de sujetos ligados por y en la institución (Käes, Bleger, Enriquez y otros, 1996: 30).

Desde este posicionamiento, miramos a la institución. En principio describimos histórica y contextualmente el bachillerato; posteriormente, hacemos referencia a los jóvenes que, desde lógicas gregarias, se articulan a éste, incluso se reconocen como “del Irineo” en confrontación, o por lo menos, desde la diferencia, a otro grupo de jóvenes, como los que trabajan, los migrantes o los que pertenecen a una banda.

El bachillerato Irineo Vázquez se fundó en 1995 con 12 alumnos y funcionaba en un salón prestado en la presidencia municipal. En su origen, tuvo carencias de todo tipo y los padres tuvieron que cooperar para mejorar las condiciones en que se impartían las clases. En la actualidad tiene edificio propio que cuenta con seis salones, dos para cada grado escolar; laboratorios (de computación y química); biblioteca, plaza cívica, la dirección, la sala de maestros, baños, una pista de atletismo (trazada y habilitada por los maestros, padres y estudiantes), jardines (angostos y cercados, pero bien cuidados) y una tienda escolar. Los tres edificios de una planta son iguales a todos los construidos por CAPCE (con pasillos abiertos y aulas ventiladas) y se nota el continuo mantenimiento, tanto al interior como al exterior.

Al entrar al bachillerato, se percibe un clima de tranquilidad y respeto. Los 11 profesores que constituyen la planta docente son jóvenes de entre 24 y 35 años de edad, la mayoría universitarios que laboran con entusiasmo y responsabilidad. Trabajan como grupo colegiado, tratando de mejorar sus prácticas docentes para lograr mejores resultados, pues los de tiempo completo, por ejemplo, imparten diversas materias (algunas las conocen, pero otras tienen que estudiarlas). De manera conjunta revisan materiales, construyen sus instrumentos de evaluación y calendarizan las actividades. Además de las reuniones colectivas, la directora sesiona con algún maestro para mejorar las prácticas pedagógicas y así lograr un mayor rendimiento, buscando la solución conjunta a problemas, sobre todo de reprobación.

Seis maestros de la institución son de tiempo completo y asisten de lunes a viernes de 7:30 a 2:40 horas; los demás cubren horas, pero asisten toda la jornada tres días a la semana. Esto muestra que la institución tiene una planta fija y permanente que posibilita que las y los maestros, además de impartir clases en los horarios determinados, participen en todas las actividades planeadas dentro y fuera de la institución.

En las asesorías que observamos durante nuestra estancia en el bachillerato, encontramos que las y los profesores eran puntuales, trataban con respeto a las y los alumnos, manejaban los conocimientos de las asignaturas que impartían, pero en las clases se concretaban a explicar temas e incluso algunos los dictaban. El laboratorio de química no estaba funcionando como tal y la biblioteca se mantuvo cerrada, con libros apilados. Sólo se asistía a ella cuando se les pedía a los estudiantes un trabajo especial, pero no es un espacio abierto, dinámico, de permanente consulta, un lugar en el que las y los alumnos asistan de manera cotidiana.

Los estudiantes mostraban, en su mayoría, agrado por estar en la institución. Entraban a las clases y se mantenían atentos en general, sin embargo, los maestros se quejaban de la falta de hábitos de estudio de las y los alumnos, pues en sus casas no se preparaban para los exámenes y tampoco leían.¹⁵

¹⁵ En el cuestionario aplicado a todas las alumnas y alumnos del bachillerato, identificamos que el promedio de escolaridad de los padres es de quinto de primaria, por lo que son analfabetas funcionales. Además, 19% no vive con ellos, pues ha migrado hacia Estados Unidos. Este escenario muestra que los alumnos no cuentan con un apoyo académico por parte de sus padres. De esta manera, podemos considerar que estas y estos estudiantes

Para lograr mantenerse en la escuela, las y los jóvenes colaboraban también en tareas de mantenimiento del edificio escolar y en actividades colaterales a las materias que cursan (concursos de escoltas y deportivos, un proyecto ecológico, cursos técnicos de inglés y gastronomía que no están inscritos dentro del currículum del bachillerato; banda de guerra, desfiles, ceremonias y eventos sociales). Estas actividades también cobran importancia en la vida institucional y aunque se planean para realizarse después del horario de clases, en algunos casos se suelen encimar con las sesiones escolares.

Desde el ciclo escolar 2006-2007, la directora se coordinó con el Instituto de Capacitación para el Trabajo en el Estado de Puebla¹⁶ (Icatep) para que los alumnos recibieran clases de gastronomía en la institución. Se habilitó el laboratorio de química con hornillas y fregaderos para que tuviera una doble función. Las clases de gastronomía se imparten por las tardes y los sábados.

Al año siguiente de instaurarse el curso de gastronomía, se incluyó en el bachillerato el curso de Inglés de Icatep. Éste se imparte a los alumnos de segundo grado, así, aumentan las horas que reciben inglés, a partir de un curso diseñado desde otro perfil curricular que los habilita como técnico en ese idioma.

La asistencia a los cursos del Icatep no son obligatorios, sin embargo, casi todos los alumnos asisten a ellos, pues además de que adquieren otros conocimientos prácticos, egresan con cuatro certificados: tres que los certifican como técnicos (uno en administración por parte de la institución, y

realizan sus tareas escolares solos y sin hábitos de lectura y estudio. Esto va a repercutir en sus logros académicos y en su identificación estudiantil (en la parte subjetiva y con la alteridad).

¹⁶ Para que funcionara el curso de Icatep en el bachillerato, la directora consultó a los padres, pues ellos tuvieron que hacer aportaciones necesarias para las instalaciones y la compra de los utensilios de cocina; además, las y los alumnos inscritos al curso, pagan una inscripción y cooperación para gas y aceite. También compran la materia prima para la preparación de alimentos y participan en exámenes-demostraciones que implican gastos extra. Todo esto lo evaluaron los padres y lo aceptaron como una propuesta que fortalece la formación de sus hijos.

Es importante situar al curso de gastronomía en la realidad de migración que se vive en Tepeojuma. El nicho laboral más importante de quienes salen de la comunidad para trabajar en Estados Unidos es en el ramo restaurantero, allí suelen emplearse inicialmente como lava-platos, después llegan a ser ayudantes de ensaladeros y, por último, ensaladeros.

los otros dos en gastronomía e inglés, que les otorga el Icatep) y el certificado de bachiller, que les permite solicitar el ingreso a educación superior.

La carga extracurricular mantiene a las y los estudiantes más tiempo en la escuela, y si consideramos que también realizan actividades fuera de ella, advertimos que mucho tiempo del día lo invierten en actividades escolares. Por tanto, el tiempo dedicado a las prácticas educativas dentro y fuera de la escuela propicia una mayor integración y apropiación de la institución y con esto se consolida (no sin tensiones y contradicciones) la identificación estudiantil.

Las prácticas escolares a las que nos hemos referido implican gastos continuos para las y los estudiantes. Éstos los sufragan de diversas maneras. La directora del bachillerato refiere que 90% de las y los alumnos tiene beca de Oportunidades y que al instaurarse este programa, se observó un aumento en la matrícula. También menciona que la mayoría de las y los alumnos recibe ayuda económica por parte de sus hermanos que laboran en Estados Unidos, además, algunos trabajan por las tardes.

Sólo así, las y los estudiantes se mantienen estudiando, con los materiales escolares que requieren (libretas, calculadora, *USB*, libros, diccionario, por mencionar algunos materiales), asistiendo al internet por las tardes, sacando copias, pagando la cuota y los materiales de los cursos del Icatep, cooperando para diferentes eventos y participando en actividades propias de las y los jóvenes, como consumir en la tienda escolar, ir al cine, al baile, entre otras.

Esto nos muestra que la institución, al incrementar sus actividades (académicas, deportivas, cívicas y sociales),¹⁷ obliga a las y los alumnos a realizar gastos económicos y permanecer más tiempo en ella. Ambas cosas son rasgos que la caracterizan. De esta manera, la participación en éstas, permite la integración, pero también es la forma con la cual se visibilizan ante la comunidad.

Por la dinámica de la institución, los alumnos que responden con éxito a las exigencias establecidas en la escuela, señalan que allí se preparan para mostrar superioridad; que los maestros y la directora siempre les dicen que

¹⁷ Además de las actividades curriculares del bachillerato, los cursos de Icatep y los diferentes eventos cívicos y sociales, en la institución se realiza una excursión anual (la última fue a Puerto Vallarta) que, refiere la directora, les muestra otra forma de vida para que busquen vivir mejor.

demuestren saber hacer las cosas y los preparan para participar en las diversas actividades. Así, en las competencias académicas,¹⁸ deportivas, en concurso de escoltas, bandas de guerra y señorita interbachillerato, siempre logran los mejores resultados; y en demostraciones y desfiles cívicos destacan porque presentan rutinas novedosas, por el vestuario y la disciplina.

Todo esto requiere un esfuerzo conjunto de maestros y alumnos, pero también que los padres, o los propios alumnos, tengan disposición para sufragar los gastos. Estas prácticas son conocidas por todos e incluso quienes desean ingresar al bachillerato saben que deben cumplir con tales actividades.

Esto ha permitido que en Tepeojuma y en la región, el bachillerato sea reconocido (por los padres, la comunidad, las autoridades de la SEP y municipales) y que las y los estudiantes sientan que pertenecen a una institución de prestigio y, por ende, también reciban el reconocimiento de los demás.¹⁹

No obstante, a pesar del trabajo que realizan los profesores y los estudiantes, el nivel de reprobación en el ciclo escolar 2008-2009 fue de 36.4%. El profesor de matemáticas argumenta que esto es así porque, a pesar de los años de escolaridad de los alumnos, su educación no es de calidad, pues registran un bajo nivel escolar y malos hábitos de estudio, lo cual les dificulta cursar con éxito el bachillerato. De esta manera, se les complica mantenerse y egresar del nivel.

También encontramos que la deserción escolar es alta, pues en ese mismo periodo, el registro alcanzó 15.6%. Las cifras tanto de reprobación como de deserción son elevadas en comparación con las del nivel de educación básica en el poblado.

Sin embargo, los datos locales del nivel de bachillerato son el reflejo de la realidad nacional; Radetich (s/f: 7) refiere que “la SEP muestra que de los 3.8 millones de alumnos de educación media, el 41% en edad de cursar el bachillerato no asiste a la escuela, a lo que se agrega una muy baja eficiencia

¹⁸ Es de señalar que en las competencias académicas participa únicamente la mejor o el mejor alumno y con anticipación es preparado expresamente para el evento. Esto quiere decir que el nivel de dicho estudiante no es representativo de todo el alumnado.

¹⁹ Incluso, la fama de la institución permite que exista demanda no sólo entre las y los jóvenes de la comunidad, sino también de estudiantes de otras poblaciones cercanas.

terminal (60%), una alta tasa de deserción que asciende al 15.5% y una reprobación del 32.9%”.

Estos datos nos muestran que es complicado que las y los alumnos se mantengan estudiando en este nivel, por lo que el número de estudiantes se sigue decantando. Así, en el Irineo Vázquez, en el primer grado se atienden dos grupos con 35 alumnos cada uno y en tercer grado la población estudiantil se reduce a un grupo y de él egresan 29 jóvenes.

Esto repercute en la identificación estudiantil, debido a que un porcentaje importante, una tercera parte del alumnado, no transita con éxito por este nivel, lo cual los estigmatiza ante los otros (maestros y compañeros) de “malos estudiantes”, es decir, los otros les atribuyen esa nominación que muestra una imagen devaluada.²⁰ En contraparte, los estudiantes que se mantienen con éxito dentro del bachillerato, asumen una identidad acorde con la representación social de “buen estudiante”: responsable, disciplinado, esforzado, cumplido y exitoso.

Por otro lado, es de señalar que este espacio no sólo es de instrucción, sino también, y de manera importante, de socialización, donde se realizan prácticas gregarias y de diferenciación. Esto se advierte por los estilos de vida de las y los estudiantes. En este espacio son notorios los objetos que portan, como referentes personales que les confieren cierta posición entre sus compañeros.

Así, encontramos que la mayoría lleva celular y/o reproductor de MP3; algunos *notebook* y tenis de marca: objetos vistosos que les otorgan un plus a pesar de que la escuela trata de unificar la apariencia de las y los estudiantes.²¹

Los objetos que usan, el consumo que realizan, la participación en las actividades escolares y el discurso en torno a tópicos juveniles (música,

²⁰ Sin embargo, existen estudiantes que logran ser aceptados a pesar de tener notas reprobatorias, debido a que destacan en algunas actividades colaterales a la vida académica como actividades deportivas, cívicas, sociales o técnicas. De esta manera, son reconocidos de manera positiva y aceptados por los otros.

²¹ Mediante la exigencia del uniforme escolar, el corte de cabello: casquete corto a los hombres y a las mujeres cabello recogido y prohibición de uso de maquillaje. Esto es un requerimiento institucional que tiende a regular la apariencia de las y los estudiantes. En contraparte, como forma de resistencia, éstos buscan la forma de mostrar su singularidad y un rasgo visible es la apariencia. Así, es notorio que portan varios accesorios que son parte de su imagen individual.

artefectos, películas, series televisivas, deportes, comentarios destacados en las redes sociales y sobre las novedades que les acontecen a sus pares en Estados Unidos), van delineando el “estilo de vida” o imagen que muestran a los otros y que tiende a ser valorada entre pares, incluso a ser apropiada, recreada y compartida como una manera de identificación con el grupo,²² marcando cierto estatus entre ellos.

Como hemos visto, la institución marca sus normas y dinámicas y las y los estudiantes generan estrategias de integración-resistencia, pero también una forma paralela de producción simbólica. Es así como se apropian y confieren sentido a su permanencia en la escuela. La institución escolar, entonces, representa un lugar,²³ que si bien les exige prácticas sociales compartidas y resultados académicos, también les permite formarse y consolidar relaciones gregarias de suma importancia.

Las y los estudiantes refieren que asisten a la escuela por varios motivos. Si bien en sus comentarios recuperan de manera importante el

²² Los estilos de vida son diversos. El caso de Rocío, por ejemplo, muestra la precariedad y la dificultad de mantenerse en el bachillerato. Su familia es campesina sin tierra, por lo que alquila una parcela pequeña para vivir y trabajar. Carece de agua potable y su vivienda sólo tiene un foco. Sus padres no querían que siguiera estudiando, pero ella los desobedeció y está inscrita en el bachillerato. Cuando regresa a su casa tiene que acarrear agua, lavar ropa, cuidar a sus hermanos y ayudar a su mamá a cocinar. No tiene beca de Oportunidades porque a su familia la consideran problemática debido a que no coopera económicamente con la comunidad. Para sufragar los gastos de la escuela, trabaja como sirvienta los fines de semana y en vacaciones. También en época de corte, se va a cortar y empacar caña criolla para juntar dinero. Refiere que por las noches, una vez que ya todos se durmieron en su casa, hace la tarea y estudia para poder ocupar la luz del único foco. Para llegar a la escuela camina una hora y así evita pagar transporte. En ocasiones llega tarde a la escuela y no le permiten el paso; con frecuencia no lleva todos los materiales y la directora y los maestros coinciden en que es lista, pero incumplida, que no participa en los eventos escolares y piensan que, de un momento a otro, va a dejar la escuela.

Existen otras y otros estudiantes con menor grado de marginación, pero aún así contrastan con la forma de vida de las y los estudiantes de familias de migrantes exitosos que envían el dinero necesario para que ellos sigan estudiando. Esos casos son como el de Pedro, quien labora en la gasolinera de Tepeojuma; Mario, quien trabaja en una vulcanizadora, y Carmen, empleada en una paquetería. Aunque ellos trabajan, sus padres les ayudan y su salario sirve para llevar dinero a la escuela y comprar lo que necesitan.

²³ Nos referimos a lugar como espacio donde se condensan los significados (Martínez, 2007).

discurso de la institución en torno a sus cometidos principales (disciplinar y enseñar), en sus narraciones también advertimos otros intereses:

“Convivir con los demás, hacer amigos, tener una convivencia entre el grupo” (Mario).

“...convivir y tener ciertos conocimientos que nos sirvan” (Lucila).

“Aprender cosas, dar opiniones y respetar” (Guadalupe).

“Poder estudiar en la universidad, tener amigos y saber más” (Rosario).

“Agarrar después un mejor trabajo, para convivir con jóvenes de otros lugares. Aquí llegan de la Galarza, de Petacas, de Teruel, de la Magdalena, de otros lugares, además la gente sabe que somos del Irineo” (Omar).

“Aparte de ampliar mis conocimientos, crezco como persona, además, nos enseñan a ser siempre los mejores. Esa es la mentalidad que he aprendido de la escuela, ser la mejor y seguir siempre adelante. Nosotros siempre sacamos los primeros lugares en los concursos interbachillerato” (Ana Bertha).

“Ser mejores, ya vio a los que no estudian, nosotros tenemos un léxico muy diferente, tenemos un proyecto a futuro, no somos iguales a ellos, eso lo notan en el pueblo, nosotros estamos pensando de otra manera, vamos a tener más oportunidades de entrar a una empresa grande” (Carmen).

Estas y estos jóvenes narran su identidad como estudiantes de bachillerato desde la pertenencia a un espacio estructurado, estructurante, donde se realizan prácticas de socialización y aprendizaje de manera puntual. Las experiencias escolares vividas en el cruce entre trayectoria y pertenencia a la institución, perfilan una identidad marcada en gran medida por actos normativos y prácticas estratégicas. Por consiguiente, la escuela constituye, sobre todo, tres ámbitos fundamentales:

Primero, un lugar importante de interacción con otras y otros jóvenes: “...para convivir”, “...tener amigos”, “para convivir con jóvenes de otros lugares...”. La socialización constituye la posibilidad de reconocimiento entre pares, de vivir la experiencia escolar juntos, incluso, de armar estrategias que les permitan prácticas propias, a pesar de la disciplina y “vigilancia” (Foucault, 2005) que norma la institución.

Así, la escuela es el espacio etario de encuentro, que perfila la identidad del sujeto en relación con los “otros-mismos” en su relación cotidiana. Y es que “el grupo —en cuanto a formación intermediaria— es lo que en el seno de la institución vincula entre sí, en una realización de tipo onírico y por la comunidad de síntomas, fantasmas e identificaciones, a los sujetos de la institución” (Käes, Bleger, Enriquez y otros, 1996: 40). En este sentido, el “nosotros generacional” es un vínculo fuerte que va más allá de lo curricular.

Segundo, se advierte como un espacio de formación que posibilita de manera inmediata ser diferentes a los no escolarizados: “...nosotros estamos pensando de otra manera”, “venimos a aprender cosas, dar opiniones y respetar”, “...nosotros tenemos un léxico muy diferente”, y a largo plazo la profesionalización: “...para poder estudiar en la universidad”. En este sentido se maneja el autorreconocimiento de “nosotros educados” con expectativas de éxito, frente a los otros, con los cuales no comparten la misma formación.

De esta manera, ellas y ellos se “distinguen” a partir de una atribución altamente aceptable, es decir, una formación compuesta de conocimientos, actitudes, habilidades y maneras de ver el mundo, generadas por el saber escolarizado, aunque allí mismo se advierte que no todos son exitosos.

Y tercero, un lugar donde se puede vivir la juventud socialmente aceptada: “la gente sabe que somos del Irineo”, “eso lo notan en el pueblo”. La moratoria social (el tiempo en que el joven estudia antes de iniciarse a la vida laboral por completo) les permite obtener la aceptación de la comunidad, a diferencia de sus pares que no estudian ni trabajan y que son caracterizados como “vagos”.

Con el reconocimiento que les profesa su “calidad” de estudiantes, se cubren de un “halo social” que les permite actuar con seguridad. Ser estudiante del bachillerato equivale a ser confiable. En este sentido, dicha identificación del sujeto permite una vinculación de respeto que otorga la alteridad (tanto intra como inter generacional).

Esta identificación estudiantil, imbricada con el “para sí” y el “para los otros”, es posible por la relación estrecha del sujeto con la institución. En este campo es donde se construye y administra dicha identificación y en el proceso, la institución escolar plantea un discurso hegemónico del “deber ser” (desde la positividad). Sin embargo, en relación con éste, se genera el marginal, el de las y los estudiantes, como un discurso de resistencia que se va integrando (desde la negatividad) de manera limitada, pero que finalmente posibilita la construcción de un perfil de estudiante de bachillerato

“generalizado”, resultado de las cadenas contingentes de equivalencias (confr. Laclau, 1994), creándose una representación identitaria precaria.

La escuela no es el único lugar de pertenencia de las y los jóvenes. Giménez (1997) refiere que un elemento de la distinguibilidad cualitativa es la pertenencia a una pluralidad de colectivos, en ese sentido, los estudiantes del bachillerato de Tepeojuma interactúan en diversos espacios de diferentes maneras, algunas como hijos, otras como trabajadores o empleados, campesinos e incluso nos encontramos a algunos como miembros de bandas juveniles. En esos otros espacios, advertimos que aparecen las marcas de la identificación estudiantil.

De esta forma, identificar la manera en que las y los estudiantes se apropian y significan los espacios es fundamental para comprender el sentido de pertenencia que establecen con su entorno. Son los *topos* constitutivos y en relación con ellos, los *tropos*²⁴ de sentido. En este acercamiento con los jóvenes, situamos lugares claves, como la escuela (como espacio nodal), las áreas deportivas, el zócalo, el local donde se realizan los bailes, la esquina del barrio y el desplazamiento de algunos hacia el área centro de Izúcar de Matamoros.

Se apropian de la escuela y la resignifican como espacio de interacción social. En el bachillerato tienen la oportunidad de identificarse con jóvenes de diversas comunidades. La escuela desempeña un papel importante como espacio de confluencia y convivencia.

Ellas y ellos interpelan a la institución a través de códigos, artefactos, estilos juveniles, entre otros, que los caracterizan y son los sub-espacios: salones, baños, patio, entrada de la escuela y tienda escolar, donde las prácticas juveniles se manifiestan con mayor libertad. Incluso, la escuela es el espacio del que parten para ir juntos a otros lugares como el zócalo, al mercado o al internet. La cartografía de estos jóvenes se delinea de manera clara entre el espacio escolarizado y los lugares de esparcimiento (el zócalo, el mercado, las canchas deportivas, entre otros); de trabajo (el campo, la tienda, la vulcanizadora, por ejemplo); el espacio virtual (*Facebook*) y, por supuesto, la casa (el lugar privado).

²⁴ Recuperamos en este trabajo el planteamiento de Belausteguigoitia (2008: 194) en torno a la revisión analítica como “un itinerario doble, topológico y tropológico. Doble pasaje por los espacios (*topos*) y por las formas de la representación (*tropos*)”.

Los espacios propios de los jóvenes donde pudimos advertir la identidad institucional de manera informal y espontánea, son los bailes, a donde concurren pues allí conocen a más gente, conviven con sus amigas y amigos, beben, escuchan música, bailan y se divierten.

En los bailes las y los estudiantes suelen llegar juntos y en los saludos que el sonidero envía durante la fiesta, los nombran y reconocen como “del Irineo”, mientras otros grupos de jóvenes son nombrados por su colonia o comunidad (los de Astilleros, la Magdalena, Petacas, la Colonia, por ejemplo) y a los migrantes “los del gabacho”. Estas nominaciones son las formas en que se reconocen los grupos de manera pública en sus diferencias. Así, “los del Irineo” se muestran ante los otros a partir del rasgo institucional. Es la marca de pertenencia que los visibiliza. Pero es necesario que se nombren para advertirla, pues las prácticas que los jóvenes realizan en el baile son similares y no se antepone uniformes, los libros, entre otros.

La cartografía juvenil nos muestra los espacios propios donde se desplazan y permanecen los jóvenes. El topo al cual se adhieren y al cual se inscriben, y al narrarse, los tropos en los que se transcriben desde los símbolos y huellas juveniles en relación y diferencia con la alteridad.

Consideraciones finales

Para conocer la identidad estudiantil de las y los bachilleres del Irineo Vázquez de Tepeojuma, Puebla, revisamos la trayectoria escolar por la que han transitado y la pertenencia a su institución.

Antes de mostrar el registro de estas dos coordenadas, es necesario puntualizar que los sujetos se inscriben a una institución que ha tenido desde sus orígenes un propósito fundamental, es decir, existe un sedimento histórico de la tarea educativa que tiene que ver “con procesos dinámicos de *construcción de identidades* con la introducción de los individuos al universo de las costumbres, la moral, los conocimientos, pero también las docilidades, las comedias y las desventuras de la esfera de lo social” (Mier, 2006: 13).

En este marco, las y los sujetos se inscriben en la escolarización. El largo tránsito entre niveles escolares les permitió entender la lógica de ser

estudiantes y, con ello, las estrategias para incluirse en el “nosotros” de manera activa. En este ejercicio, advierten que la *disciplina* y el *éxito* son los ejes rectores para lograr *el deber ser*²⁵ (el llegar a ser a partir de un ideal educativo), referente generalizado, pero que tiene la paradoja “de ser una imagen sin sujeto”; desde donde los otros les otorgan atributos en cuanto les asignan una posición. Pero también, desde donde es posible bosquejar la identificación propia, en la que se narran dando cuenta de actos de integración, resistencia, carencias y deseos.

Desde este parámetro (*el deber ser*) se construye de manera fundamental el “para sí”, en el que la *experiencia escolar*, es decir, “la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (Dubet y Martuccelli, 1998: 79), determinan la construcción identitaria propia.

En este campo, éxito y disciplina tienen una carga escolarizante indisoluble. El *éxito* tiene que ver con una apropiación de los instrumentos cognoscitivos, prácticos, actitudinales y verbales aprendidos a lo largo de la trayectoria escolar, de esto depende la inclusión y permanencia en el bachillerato.

Por otro lado, la *disciplina* implica obedecer las normas de la institución que guían la convivencia y responden en gran medida a mantener la estructura y crear en los alumnos actitudes “civilizatorias”. Ésta es posible en un ambiente de respeto, ya que si bien los estudiantes en su trayecto escolar la han incorporado en sus prácticas escolares:

...también tienen claridad que necesitan ser tratados como personas valiosas, que se les respete, que se les hable con tacto, que se les motive a aprender y a pensar en sus propias vidas [...] se ubican como personas con un carácter integral en donde importa no sólo estar callado y atento a las clases, sino en que se tomen en cuenta sus intereses emocionales, sociales y cognitivos (Saucedo, Pérez y Furlán, 2011: 8).

En este caso, el ambiente del bachillerato, no sin tensiones y contradicciones, se rige por una disciplina de respeto mutuo.

²⁵ *El deber ser* es un propósito primordial en la tarea educativa que tiene su soporte en la “*paedagogium*, escuela donde asisten alumnos” (Blanquez, 1978: 340), y al realizar una revisión histórica advertimos el fuerte posicionamiento social que tiene como espacio de construcción de identidades.

Pensando sobre la estancia en la escuela, advertimos que la trayectoria escolar constituyó el largo tiempo donde las y los jóvenes aprendieron, desde la producción de sentido, la trama social que representa la escuela, en este caso, desde la reconstrucción de lo que se va llegando a ser desde el proceso de la formación escolarizada.

Respecto al otro eje, la permanencia, encontramos que la nueva experiencia personal y familiar que representa mantenerse en la escuela hasta la educación media superior, les posibilita sentirse diferentes a sus pares que han sido excluidos del ámbito escolar.

Es importante señalar que en este contexto de alta migración la escolarización se convierte en proyecto familiar. En tal escenario, la experiencia de transitar por la educación media superior implica, en el caso de los hogares migrantes, el apoyo de familiares que se encuentran en Estados Unidos y, a la vez, no incluir al que estudia en la red familiar migratoria que han tendido. Esto tiene que ver con un consenso entre las y los implicados. A partir de esta decisión, la construcción identitaria se reafirma porque la tarea asignada (estudiar) corresponde a otra forma de ser y de construir el proyecto de vida personal.

Ser estudiante implica la pertenencia a la institución y con esto, contraer fidelidades, que permiten el cobijo y la membresía. Es el deseo que se cristaliza en cuanto se está y se desenvuelve en dicho campo, mientras no forman parte de los desertores.

Como miembros del “clan”, reconocen el valor del soporte académico que han adquirido en la escuela, pues les permite entender mejor su realidad y narrarse a sí mismos como sujetos formados en un espacio privilegiado para aprender. De esta manera, el vínculo sujeto-grupo escolar permite valorar las prácticas al interior de la institución.

El discurso institucionalizado que da la pauta, arremete y habitúa a las y los estudiantes, se reproduce en todo momento. Los profesores y la directora construyen día a día en el imaginario de los alumnos, la importancia de “ser educado” y de lograr, a futuro, la profesionalización.²⁶

²⁶ Pero es importante hacer mención de que esta idea constituye un desfase de la realidad, un discurso simplemente retórico, en un pueblo donde muy pocas personas tienen una carrera profesional y quienes la consiguen, tienen que migrar hacia la ciudad de Puebla o México para estudiar y después colocarse laboralmente.

Además, en este pueblo campesino se oferta un bachillerato administrativo, esto nos muestra que la escuela de educación media superior en este sitio, prácticamente obliga

Advertimos que el discurso instituido ha interpelado también a diversos actores políticos y sociales, así, la población de la comunidad y las autoridades municipales y de la SEP valoran y reconocen a la institución y a su grupo, a pesar de los índices de deserción y reprobación que existen.²⁷

Todo esto permea en la identidad de los sujetos, quienes han apostado todo en relación con la institución y desde su experiencia escolar, se miran, se nombran, se agrupan y miran lo otro.

Bibliografía

- Althusser, Louis Pierre (1974), "Ideología y aparatos ideológicos del Estado", *La filosofía como arma de la revolución*, Córdoba, Siglo XXI.
- Arfuch, Leonor (2007), *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Belausteguigoitia Rius, Marisa (2008), "Rajadas y alzadas: de Malinches a comandantes. Escenarios de construcción del sujeto femenino indígena", en Martha Lamas (coord.), *Miradas feministas sobre las mexicanas del siglo XX*, México, Fondo de Cultura Económica/Conaculta.
- Blanquez Fraile, Agustín (1978), *Diccionario manual Latino-Español, Español-Latino*, Barcelona, Ramón Sopena.
- Bourdieu, Pierre (2002), *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (2003), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Brugger, Walter (2005), *Diccionario de Filosofía*, Barcelona, Herder.
- Covarrubias Papahiu, Patricia, Monique Landesmann Segall, Hortencia Hickman Rodríguez y Gustavo Parra Ram (2005), *La construcción familiar del capital cultural como plataforma para los estudios universitarios. Un*

a migrar para conseguir un empleo a partir del perfil educativo (técnico administrativo y recientemente técnico en Inglés y chef). Lo mismo sucede en el caso de seguir estudiando para lograr una profesión, pues es necesario salir para formarse y posteriormente, conseguir trabajo. En este sentido, la escolarización superior constituye en este tipo de comunidades, otra palanca hacia el destierro.

²⁷ Tanto las autoridades municipales como los docentes del bachillerato refieren que los porcentajes de deserción y reprobación se deben a causas externas a la institución.

- estudio sobre académicos de la UNAM* (mimeo), en VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo, Comie/Universidad Autónoma de Sonora.
- Crawford, Margaret (2001), "Desdibujando las fronteras: espacio público y vida privada", *Quaderns*, número 228, Barcelona, Quaderns d'arquitectura i urbanisme, pp. 14-29.
- Czarny Krischkautzky, Gabriela (2007), "Metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm 34, vol. 12, México, Comie, pp. 921- 950.
- Dubar, Claude (2002), *La crisis de las identidades*, Barcelona, Bellaterra.
- Dubet, François y Danilo Martuccelli (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Barcelona, Losada.
- Durston, John (1996), "La situación de la juventud rural en América Latina-invisibilidad y estereotipos", *Una educación en población para la juventud rural a nivel comunitario*, Santiago, FAO, Departamento Económico y Social FAO, s/p, disponible en: <<http://www.fao.org/docrep/x5633s/x5633500.htr>>, consultado el 4 de enero de 2013.
- Foucault, Michel (2005), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.
- Franco, García Martha (2009), "Formación y cruce de fronteras de jóvenes migrantes", tesis doctoral, México, UNAM/Facultad de Filosofía y Letras, Posgrado en Pedagogía.
- Geertz, Clifford (1987), *La interpretación de la cultura*, México, Gedisa.
- Giddens, Anthony (2007), "Modernidad y autoidentidad", Beriaín Josetxo (comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad*, Barcelona, Anthropos, pp. 33-72.
- _____ (2006), *Sociología*, Madrid, Alianza.
- Giménez Montiel, Gilberto (1997), "Materiales para una teoría de las identidades sociales", *Revista de la Frontera Norte*, núm 18, vol. 9, Tijuana, Colef, pp. 9-28.
- INEGI (2010), "Cuéntame", Aguascalientes, INEGI, disponible en: <<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacionescolar>>, consultado el 4 de enero de 2013.
- _____ (2001), *Enciclopedia de los municipios de México-Puebla, Tepeojuma (166)*, Aguascalientes, INEGI.

- Kaës, René, José Bleger, E. Enriquez, Franco Fornari, Paul Fustier, René Roussillon y Jean-Pierre Vidal (1996), *La institución y las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
- Laclau, Ernesto (2004), "Discurso", *Revista Topos y Tropos*, núm 1, Córdoba, Topos y Tropos, s/p, disponible en: <<http://www.toposytropos.com.ar/1N/Decires/discurso.htm>>, consultado 4 de enero de 2013.
- _____ (1994), *Nuevas reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Landesmann Segall, Monique, Hortensia Hickman y Gustavo Parra Ramírez (2009), "Estrategia teórico-metodológica para el estudio de las identidades institucionales en dos generaciones de académicos de Psicología" (mimeo), *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, Comie/Universidad Autónoma de Veracruz.
- Martínez de la Escalera, Ana María (2007), "Políticas del sujeto", *Seminario Fronteras y cruces: nuevas concepciones de identidad, espacio y ciudadanía*, México, UNAM/PUEG.
- Mélich, Joan Carles (2005), "Finales de trayecto, finitud, ética y educación en un mundo incierto", Antonio Arellano Duque (coord.), *La educación en tiempos débiles e inciertos*, Barcelona, Anthropos, pp. 19-47.
- Mier, Raymundo (2006), "Prólogo. Para una reflexión sobre la imaginación teórica en la acción formativa", Marco Antonio Jiménez García (coord.), *Los usos de la teoría en la investigación*, México, Plaza y Valdés, pp. 13-25.
- Radetich, Horacio (s/f), "Del beneficio de la duda a la certeza de la desilusión. Notas sobre la educación contemporánea", *Seminario de Investigación y Formación*, México, UNAM/APPeAL [mimeo].
- Saucedo Ramos, Claudia, Gilberto Pérez Campos y Alfredo Furlán Malmud (2011), "Esa maestra hace florecer nuestros sentimientos. Los alumnos de secundaria ante el control de la disciplina escolar", *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, Comie/UANL/UNAM, pp. 1-8, disponible en: <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica>>, consultado el 5 de enero de 2013.
- Thompson, John (1993), *Ideología y cultura moderna, teoría crítica y social en la era de la comunicación de masas*, México, UAM-Xochimilco.
- Woods, Peter (1998), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós.

LA ESCUELA COMO FORMADORA DE IDENTIDADES SOCIOTERRITORIALES

Margarita de Jesús Quezada Ortega¹

Las escuelas de educación básica tienen diferentes objetivos en las sociedades contemporáneas. Uno de ellos, acaso el más reconocido socialmente, es la transmisión de un cuerpo de conocimientos, habilidades y actitudes, a las que recientemente se les ha denominado “competencias” y que responden a lo que desde la esfera política gobernante, en cada momento histórico, se considera como los aprendizajes necesarios para la formación de ciudadanos acordes al proyecto político educativo que sostiene el grupo dominante.

Junto con este cuerpo de conocimientos, explicitado en planes y programas de estudio oficiales, se desarrolla una serie de aprendizajes, muchos de ellos implícitos, a través de los cuales los niños apprehenden y contrastan diferentes significados sobre la vida en sociedad, ampliando su horizonte cultural de origen con otras formas y normas de convivencia; esto es, pasan por procesos de socialización, a partir de los cuales irán desarrollando sentidos de pertenencia a diferentes colectividades y diferenciándose de otras.

El reconocerse como parte de algún colectivo social es un elemento fundamental en la construcción de la identidad de cada persona y la escuela contribuye a esta construcción de muy diversas formas: algunas reconocidas como parte del proceso de escolarización y muchas otras no previstas,

¹ Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la UNAM. Investigadora educativa en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Participa en comités tutorales del doctorado en Pedagogía de la FFYL de la UNAM, con temas relacionados con la formación de identidades en los procesos educativos.

que surgen de las comunicaciones e intercambios entre los diferentes actores que conviven en las escuelas.

En este texto nos centraremos en dos espacios y actividades escolares donde se desarrollan propuestas educativas para la formación de identidades socioterritoriales: la enseñanza de la historia nacional y las ceremonias cívicas escolares.

Los materiales que sustentan este texto se desprenden de las elaboraciones teóricas derivadas de dos investigaciones sobre proyectos y procesos educativos, así como discusiones sobre la formación de identidades en espacios escolares, producto de la docencia en posgrados y la tutoría y cotutoría de tesis sobre este tema.

Sobre las investigaciones, los tratamientos metodológicos desarrollados parten de una perspectiva interpretativa que puso en el centro los objetos de estudio. En el primer caso, la investigación titulada “El proyecto de formación de la identidad nacional en la escuela primaria (Plan de estudios 1993)”, tuvo por objetivo comprender la relación entre proyectos político educativos y los proyectos políticos nacionales que los sustentaban, plasmados en la narrativa histórica que presentan los “Libros de texto gratuitos” para la enseñanza de la historia nacional en la escuela primaria. Para ello, se realizaron cuatro tipos de análisis, recuperando de manera libre y heterodoxa diversas técnicas de análisis de contenido y análisis del discurso, a saber:

- Análisis de contenido desde una perspectiva cualitativa.
- Análisis comparativo del discurso histórico de tres versiones de los libros de historia nacional: la de los libros de texto gratuito de 1960 (“Historia y Civismo”), la versión de 1973 (“Ciencias Sociales”) y la de 1993 (“Historia”).
- Análisis semántico.
- Análisis político contextual.

De la segunda investigación, “Procesos de formación de identidades socioterritoriales en escuelas públicas de Ecatepec, Estado de México”, presento parte del trabajo sobre ceremonias cívicas, vistas como ritos identitarios, donde se desarrollaron estrategias metodológicas derivadas de la etnografía, tales como observaciones de actividades escolares, entrevistas a

profesores y entrevistas colectivas a niños estudiantes. También se trabajaron relatos biográficos de profesores para indagar sobre los procesos de formación y reconstrucción de identidades socioterritoriales, que aportaron una rica información para sustentar los planteamientos que aquí presento.

La construcción de identidades socioterritoriales

La identidad se entiende como la forma en que los individuos se reconocen a partir de una imagen autoconstruida, la que les permite tener cierto nivel de comprensión de su particular “yo soy”. La identidad es fuente de sentido para el actor y se construye dentro de su interacción social a través de procesos de individualización, en los que se ponen de manifiesto aquellos elementos que lo hacen igual y diferente a los otros.

Por ello, la construcción de identidades siempre tiene un carácter relacional, esto es, solamente dentro de una relación social es posible percibir al otro y de alguna manera se refleja a sí mismo, lo que permite ir creando una conciencia de la propia existencia. El proceso de formación de la identidad se inicia desde las experiencias tempranas del individuo, al percibir al “otro” como diferente y separado de “mí”, lo que por lo regular ocurre en las primeras etapas de la vida. Giddens distingue tres fases del desarrollo de la conciencia del otro: la confianza en los cuidadores; el reconocimiento del cuidador como “otro” diferente a mí, y la confianza y fiabilidad en el “otro” con el que puedo relacionarme como persona (Giddens, 1995). Con ello inicia el desarrollo de la intersubjetividad, el reconocimiento de la subjetividad y el uso de las diferentes convenciones vigentes en el espacio social en que se ubica el actor, que constituyen los elementos básicos en la formación de la identidad.

Gilberto Giménez define la identidad como “un proceso subjetivo (y frecuentemente auto-reflexivo) por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (y de su entorno social), mediante la auto-asignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo” (Giménez, 2007: 61). A partir de este planteamiento, Giménez encuentra dos series de atributos culturales distintivos que configuran la identidad del sujeto:

- Atributos de *pertenencia social*, a partir de los cuales se inserta en algún colectivo social, compartiendo con éste sus sentidos y significados característicos, lo que le permite considerarse a sí mismo y ser considerado por los otros como miembro de esa comunidad. En este nivel se ubica todo aquello que comparte y simbólicamente lo hace "igual" o similar a los otros miembros del colectivo del cual se siente parte.
- Atributos *particularizantes*, que marcan la diferencia y unicidad del sujeto, entre los que se encuentran sus características personales, estilos de vida, redes de relaciones íntimas, sus pertenencias y objetos entrañables y su biografía personal.

En la construcción de la identidad como *distinguibilidad*, o sea, lo que hace que un actor se distinga cualitativamente en diversos aspectos de los demás, es necesario que ocurran dos condiciones: el *auto-reconocimiento* de esa distinguibilidad, es decir, que el actor se identifique a sí mismo como distinto de los demás, y el *hetero-reconocimiento*, que implica que los otros también reconozcan esa diferencia (Giménez, 1997).

De esta forma, la identidad se concibe como un proceso permanente de construcción y reconstrucción, en el que intervienen las acciones, percepciones y relaciones del actor siempre dentro de su contexto social, así como diversos aspectos estructurales que condicionan en mayor o menor grado su posición y participación dentro de la colectividad. Por ello, no podemos pensar en identidades acabadas, inamovibles o predeterminadas, sino que siempre tienen un carácter histórico y dialéctico; así como tampoco podemos pensar la construcción identitaria en solitario, ya que la colectividad de pertenencia constituye un referente fundamental en este proceso.

La construcción de la identidad está íntimamente relacionada con la forma en que son asumidos como propios los universos simbólico-culturales característicos de los diferentes grupos sociales de pertenencia con los que un actor entra en contacto. Así, la construcción subjetiva del sentido la realiza el actor desde su situación biográfica.

La interiorización de esquemas de significado se realiza por medio de los diferentes procesos de socialización a los que está sometido un individuo desde su nacimiento. En la acepción clásica que le dio Durkheim a ese concepto, la socialización es el proceso por el cual se introduce al individuo en

las normas, valores, ideas, sentimientos y hábitos que rigen a la sociedad en la que vive, transformando así a ese “ser individual” en un “ser social”, como miembro de ese conglomerado social.

Desde una perspectiva fenomenológica, Berger y Luckmann distinguen dos tipos básicos de socialización a los que está sometido el individuo en el transcurso de su vida: la socialización primaria y la socialización secundaria.

La *socialización primaria*, según es entendida por estos autores, es el proceso al cual es sometido un niño desde su nacimiento para convertirlo en parte de la sociedad, en el que aprende no sólo las actitudes y formas de comportarse que externamente le son impuestas, sino también toda la constelación de significados que incluyen su propio desarrollo emocional y la formación del sentido de la realidad. Por su propia naturaleza, este proceso es de carácter inicial y casi siempre se desarrolla en el seno de la familia. Este es el proceso fundamental en la formación de la identidad personal, pues es el momento en que el niño descubre a los otros y, a partir de ellos, adquiere una percepción de su propia existencia, aceptando acríticamente la forma en que quienes lo rodean lo identifican, lo que va desde la aceptación de un nombre como propio, hasta el lugar que le asignen dentro del mundo. En esta etapa es donde se forma la primera visión de los otros, de sí mismo y de la realidad, lo que hace suponer que “el mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucho más firmeza que los mundos internalizados en socializaciones secundarias” (Berger y Luckmann, 1968: 171).

En forma complementaria, la *socialización secundaria* corresponde a los procesos de internalización de esquemas de significado característicos de los diferentes grupos sociales en los que interactúa el actor en el transcurso de su vida. Típicamente, este tipo de socialización difiere de la anterior en diversos aspectos: el individuo está en condiciones de adoptar una actitud crítica frente a los nuevos aprendizajes, puesto que ya cuenta con un margen de referencia inicial que le permite evaluar las situaciones, y, por otro lado, al tratarse de procesos de socialización que pueden provenir de diferentes grupos sociales, los esquemas de significación pueden ser distintos o inclusive contradictorios, por lo que el nivel de involucramiento e internalización de significados puede ser variable.

En las sociedades contemporáneas, las crisis identitarias se reflejan en la multiplicación de investigaciones dedicadas a su estudio: el surgimiento

de nuevos tipos de identidades, el debilitamiento de las identidades tradicionales y la emergencia de movimientos sociales basados en la radicalización y defensa de ciertas identidades. Así pues, en las sociedades actuales, el abanico de posibilidades para la constitución de la identidad es cada vez más amplio, lo que incluye una mayor libertad del individuo en la elección del "modelo" con el cual identificarse. Esto significa que en la formación de la identidad, el impacto que ejerce el contexto social inmediato sobre el individuo es menos determinante, puesto que la tradición deja de tener la "verdad" sobre las ideas y prácticas, por lo que son constantemente reexaminadas, quedando la construcción de la identidad más como una responsabilidad individual que social (Gleizer, 1997).

En este punto inciden la cantidad y tipo de relaciones que establece el individuo con su entorno, que comprende ya no sólo los espacios sociales próximos, sino además el contacto que puede tener con otras formaciones culturales a partir del acceso cada vez más amplio a sistemas de información y comunicación de proporciones mundiales. Al aumentar el tipo y cantidad de relaciones que se establecen, se abre también la posibilidad de intercambios culturales y de adoptar universos simbólicos diferentes a los de su comunidad de origen o el medio familiar en el que se desarrolló la socialización primaria.

De esta manera, ahora menos que nunca puede concebirse la identidad solamente como algo dado o como una esencia que se descubre, ya que también tiene que considerarse como una construcción del actor en la que recupera una diversidad de elementos de su entorno social, en un proceso de negociación interna y externa a través del cual irá asignando diferentes pesos a cada uno de esos elementos. Al concebir la identidad como un "trabajo del actor" (Dubet, 1989), se enfrentan diversos problemas relacionados con su grado de coherencia, ya que dependiendo del contexto y las tensiones entre los diferentes niveles y dimensiones identitarias, puede ser más o menos compleja, debido a los pesos y oposiciones que se otorgue a cada una de sus pertenencias sociales.

Cuando hablamos de las diferentes dimensiones identitarias² aludimos también, en cierta forma, a los diferentes roles que desempeña simultáneamente un actor, ya que hay una relación entre ambos conceptos. Por ello

² Identidades múltiples o plurales en el análisis de algunos autores.

es preciso distinguir entre rol y dimensión identitaria: un rol puede convertirse en una identidad dependiendo de la importancia que le otorgue el propio actor (por ejemplo, ser madre, maestra), pero la diferencia básica estriba en que los roles se definen por un conjunto de normas estructuradas por instituciones y organizaciones de la sociedad; mientras que las dimensiones identitarias son fuentes de sentido para el actor y son construidas por él mismo a partir de un proceso de individualización. Así pues, podemos decir, siguiendo a Castells, que “las identidades organizan el sentido, mientras que los roles organizan las funciones” (Castells, 1999: 29).

De esta manera, dado que en el transcurso de su vida el individuo entra en contacto, en formas diversas, con diferentes grupos sociales y formaciones culturales, entra también en un proceso de “negociación interna”, generalmente preconsciente, en el que se irán definiendo y conformando sentidos de pertenencia a los diferentes grupos sociales con los que establece lazos de variable intensidad. A partir de esos procesos se va conformando un sistema personal de adhesiones y preferencias que dará forma y contenido a la identidad; procesos en los que intervienen dos elementos básicos: el “determinismo”, que conlleva pertenecer a una familia, comunidad o grupo social, en el que ha nacido o donde las contingencias de la vida lo han colocado; y la libertad de elección del individuo para fijar su propio sistema de preferencias y definir de manera personal sus pertenencias sociales.

Así pues, la identidad se constituye a partir de una combinación de herencia, circunstancias y elecciones que cada uno va construyendo a lo largo de la vida, recordando que, así como la identidad heredada puede ser reconstruida o rechazada en algún momento de la trayectoria vital, también la conformación de una identidad no se acepta de una vez y para siempre, sino que puede haber cambios y ajustes no sólo en los contenidos simbólico culturales que asuman, sino también en la importancia que el actor asigna a cada dimensión.

Los contenidos que puede tener cada uno de esos procesos pueden ser complementarios, cuando básicamente hay compatibilidad entre los contenidos simbólico-culturales que el individuo recibe de los diferentes espacios de socialización, o bien, contradictorios, cuando entran en conflicto los contenidos de unos y otros. En el primer caso, el individuo puede “acomodar” con más o menos facilidad los diferentes elementos que

recibe de su contexto, mediato o inmediato y el proceso de selección de contenidos se dirige fundamentalmente a definir los “pesos” simbólicos que se dan a cada elemento. Por el contrario, en el segundo caso, la formación de la identidad entra en un proceso conflictivo en el que tendrá que definirse por elección, convicción o compromiso la incorporación de unos u otros elementos, ya que la selección de unos puede significar la exclusión de otros.

Por otro lado, la constitución de una identidad puede movilizar al actor en el cumplimiento de normas, deberes, acciones tradicionales, rituales, entre otros, que le son propios a la colectividad, con diferentes niveles de intensidad en cada actor en condiciones de la vida cotidiana, pero que puede ser exaltada o radicalizada cuando esa identidad es amenazada por otros grupos sociales, asumiéndose entonces acciones defensivas.

De esta manera, puede haber dimensiones identitarias que permanezcan latentes o eclipsadas por otras, mientras no exista un detonador externo o interno que les haga ocupar un plano de mayor importancia o peso.

Identidades socioterritoriales

Las *identidades socioterritoriales* constituyen una dimensión identitaria particular y se construyen a partir de las experiencias personales y las diferentes formas de relacionarse con el territorio: por nacimiento, por elección o por necesidad. La identidad socioterritorial parte de una construcción cultural del territorio y la forma en que esta construcción es interiorizada para constituirse en un sentido de pertenencia en dos aspectos: por un lado, se establece un lazo por el cual el territorio *nos pertenece* simbólicamente, ya que el lugar se convierte en “nuestra casa”, la que nos da protección y abrigo y nos brinda un marco general de seguridades, y simultáneamente, *pertenecemos* a él, o sea, somos parte de él porque precisamente se reconoce que es ese “nosotros” colectivo el que da vida al territorio.

El desarrollo del sentimiento de pertenecer a una colectividad tiene como premisa fundamental la interiorización del universo simbólico cultural de la población que habita en ese territorio, sin embargo, los entornos territoriales no producen por sí mismos un modelo específico de conducta que lleve a una identidad distintiva. Por ello, este tipo de identidades

combinan diferentes fuentes de significado y reconocimiento social que permiten interpretaciones alternativas.

Para la conformación de identidades socioterritoriales es necesario que se reconozcan límites y diferencias de esa zona en relación con otras, ya sean reales o imaginarias, en las que se incluye la construcción social de estereotipos sobre lo que es ese lugar y lo que lo distingue de otros. En este tipo de “comunidades imaginadas” (Anderson, 1997) se conjugan elementos diversos, que pueden ir desde la adopción de símbolos geográficos o arquitectónicos, rituales, costumbres, entre otros, y que no necesariamente son percibidos con el mismo significado por todos los habitantes del lugar ni por los “extraños”.

Dentro de estos estereotipos vistos como representaciones simbólico-culturales compartidas por diferentes núcleos sociales, esto es, tanto los “propios” como los “extraños”, encontramos dos posibles sentidos:

- Positivo: cuando las representaciones sociales construidas alrededor de esa unidad socioterritorial son bien valoradas y, por tanto, adquieren un sentido atractivo para sus habitantes, que pueden construir, a partir de estas representaciones, una identidad gratificante, fuente de orgullo para sus portadores.
- Negativa: cuando las representaciones sobre el lugar son desfavorables y, por tanto, hay una desvalorización de la unidad socioterritorial que lleva a identidades estigmatizadas (Bassand, 1990).

También participan en la conformación de identidades socioterritoriales diferentes actores que, por su posición estratégica, promueven en forma deliberada o involuntaria la confección y difusión de una imagen real o ficticia de la unidad socioterritorial a partir de la cual puede o no construirse un sentido particular a las identidades así producidas. Aquí ocupa un lugar importante el papel del Estado (aunque de ninguna manera es el único), pues a través de sus más diversos órganos y niveles político-administrativos y de la sociedad civil, participa en la creación y difusión de símbolos, historias, geosímbolos, festividades, entre otros, a partir de las cuales se trata de “dotar de identidad” a una población determinada. El ejemplo más claro de esta labor es la construcción histórica e

inculcación de una identidad nacional con cierto sentido, pero también en los diferentes niveles de las divisiones político-administrativas que componen la nación (estados, municipios, localidades, ciudades, pueblos), se han adoptado emblemas característicos con los que se espera que los pobladores se identifiquen: escudos, himnos, monumentos, fiestas, tradiciones, por decir algo.

En este punto es necesario abordar la construcción de identidades desde una perspectiva política, partiendo del supuesto de que todas estas construcciones sociales se realizan en un contexto marcado por relaciones de poder. Castells señala que, si bien todas las identidades son construidas, lo esencial para un análisis político de éstas es descubrir cómo, desde qué, por quién y para qué, y lanza una hipótesis: "quien construye la identidad colectiva y para qué, determina en buena medida su contenido simbólico y su sentido para quienes se identifican con ella o se colocan fuera de ella" (Castells, 1999: 29).

Si analizamos los proyectos de construcción de identidades definidos, orientados e inclusive supervisados desde diferentes instancias del poder político-gubernamental, encontramos una estrecha relación entre el proyecto político que sustenta el grupo gobernante en un espacio y tiempo particulares y los proyectos de producción-formación de identidades sociales que promueve entre la población bajo su gobierno.³

Así pues, podemos considerar que el contenido simbólico cultural que se dé a un proyecto político gubernamental de construcción de identidades tiene como objetivo legitimar,⁴ extender y racionalizar la dominación

³ Véase al respecto mi investigación "El proyecto de formación de la identidad nacional en la escuela primaria", donde analizo cómo, a partir del relato histórico plasmado en los libros de texto gratuitos de la escuela primaria mexicana para la asignatura de Historia, encontramos proyectos de formación de identidad nacional que han ido cambiando su sentido a lo largo del tiempo, durante el periodo que va de 1970 a 1994, en estrecha relación con el proyecto político nacional amplio que sostenía el grupo gobernante en el momento de elaborarse las diferentes versiones de los libros de texto (Quezada, 2000).

⁴ Entendiendo el concepto de legitimidad en el sentido que le da Weber, como la necesidad de todo poder de justificarse y ser aceptado como válido, ya sea de manera íntima, por motivos afectivos, racionales, religiosos o por la expectativa de determinadas consecuencias externas (Weber, 1987).

de la clase gobernante que los elabora y difunde, para crear así una hegemonía⁵ que le sea favorable.⁶

Uno de los espacios privilegiados para la socialización secundaria lo constituyen los procesos de escolarización, en los que se incluye una propuesta para la construcción de identidades. En México, la escuela primaria, a partir de los planes y programas de estudio vigentes, elaborados por el Poder Ejecutivo federal, tiene la encomienda de presentar a los alumnos los emblemas locales, regionales y nacionales, que incluyen símbolos, relatos históricos y el rescate de tradiciones, a partir de los cuales se espera inculcar en ellos una identidad socioterritorial con cierto sentido.

Estrategias escolares para la formación de identidades socioterritoriales

Una de las tareas fundamentales de la educación escolar ha sido la transmisión de esquemas de significado que conformen un universo simbólico-cultural socialmente compartido, elaborado de forma histórica a través de las generaciones, pero definido desde un proyecto político que involucra la formación de individuos con cierta orientación favorable al establecimiento o conservación de una hegemonía.

La adquisición de este universo simbólico es lo que permite al individuo vivir en una cultura históricamente conformada que le precede y que incluye las pautas de conducta socialmente aceptadas o “legítimas” desde la perspectiva de la cultura dominante, así como una visión de sí mismo y del mundo que le permita ubicarse en él y dar sentido a su vida.

Cuando hablamos de integración a la cultura dominante por medio de la educación, estamos considerando que hay otras formas culturales, conocimientos y pautas de conducta alternativos, pero que para la educación escolar se han seleccionado ciertos contenidos y enfoques, que tratan de aparecer como válidos o legítimos socialmente, mientras que los otros son ignorados o incluso descalificados. Bourdieu llamó a esto el “arbitrario

⁵ Entendida en el sentido amplio que le da Gramsci: dominación más consenso.

⁶ A este tipo de identidades, vista desde su forma y origen, Castells le llama “identidad legitimadora” (Castells, 1999: 30).

cultural” de la educación, dado por la constitución de un modelo arbitrario de imposición y de inculcación cultural, junto con la selección de contenidos educativos por parte de las autoridades políticas en el poder.

Esta selección es arbitraria ya que no puede deducirse de algún principio universal, físico, biológico, espiritual o de alguna otra índole, como lo muestra claramente el carácter cambiante y polémico de planes y programas de estudio que se realiza de manera periódica, atendiendo fundamentalmente, en la actualidad, a políticas educativas y evaluativas internacionales, que son impuestas a nivel oficial en nuestro país; se despierta así una amplia gama de reacciones entre los profesores, algunos de ellos para apoyarlas y otros en franco desacuerdo y rechazo.

Así pues, mi hipótesis es que los planes y programas de estudio, en particular de la educación básica, responden en mayor o menor medida a un proyecto de sociedad, explícito o implícito, que es coordinado desde la cúpula gobernante del Estado, aunque no necesariamente creado ahí, ya que la clase gobernante ni es homogénea ni comparte totalmente intereses; tampoco es necesario que haya consenso en su interior, por lo que la definición e imposición de proyectos educativos⁷ nacionales tendrá que analizarse desde la correlación de fuerzas que se establezca en un momento determinado, integrándose con elementos diversos: algunos homogéneos, otros contradictorios, haciendo concesiones a grupos rivales y subalternos, fuerzas políticas locales y regionales, nacionales e internacionales; inercias del pasado y posibilidades de construcción de futuro a partir de condiciones presentes.

La imposición social de proyectos educativos oficiales es posible gracias al reconocimiento de la educación escolar como institución legítima⁸ y necesaria en la sociedad, que la hace incuestionable desde el sentido común que ella misma ha desarrollado. Desde ahí, la escuela tiene como objetivos fundamentales la interiorización en niños y jóvenes de pautas culturales que se

⁷ Entiendo por proyecto educativo al conjunto de planes, programas, modelos pedagógicos y de evaluación, entre otros, que definen y regulan la educación desde el Estado, a través de sus instancias normativas.

⁸ Estoy usando el concepto de legitimidad en el sentido clásico que le dio Weber, como la creencia en la validez de un orden, en este caso, la creencia en la validez de la educación escolar, sustentada en mayoría por la población en México.

proponen tener un carácter de “cultura nacional”, al mantenerse el currículum único de la educación básica en todo el territorio mexicano, diseñado, implementado, vigilado y evaluado por las instancias gubernamentales.

Así pues, la escuela produce en los individuos ciertos *habitus*, entendido desde la perspectiva de Pierre Bourdieu como principio unificador y generador de prácticas a partir de un sistema de esquemas de pensamiento, percepción, apreciación y acción. Estos *habitus* reproducen formas culturales más allá de la acción educativa, en forma permanente, en la vida cotidiana y relaciones sociales, y puede verse qué tan eficiente fue la educación en el individuo precisamente en la medida en que aplique esos *habitus* a más campos de acción de los que originalmente estaban proyectados, convirtiéndose así en generadores u orientadores de nuevas prácticas.

Un ejemplo de *habitus* que la escuela mexicana ha tratado de inculcar en sus educandos, íntimamente relacionado con la conformación de la identidad nacional, es el *amor a la patria*, que está asentado como principio de la educación mexicana en el Artículo Tercero de la Constitución Política. En primer lugar, para que haya sido efectivo, debe quedar en el individuo fuera de toda sospecha o vacilación, sin entrar en críticas o preguntas del tipo: ¿por qué amar a la patria? Enseguida, podría verse la intensidad con que se ha logrado la acción educativa en la medida en que este principio, convertido en *habitus*, cumpla con las siguientes características:

- Durable: durante toda su vida, “ama a su patria”, independientemente de que viva o no en ella o de la edad que tenga o de las circunstancias en que se encuentre su país.
- Transferible: que pueda aplicarlo a muchos campos, como podría ser una competencia deportiva, donde apoyará al equipo nacional, aunque tenga muy pocas posibilidades de triunfo.
- Exhaustivo: que implicaría que estuviese dispuesto a llevar hasta sus últimas consecuencias ese amor por la patria, inclusive hasta dar la vida por ella.

Junto con el *habitus* está la formación de un *ethos* común, visto como un sistema de valores, profundamente interiorizados, que ayudan a definir actitudes ante la vida, el cual es transmitido implícita y explícitamente dentro del proceso educativo. Aunque no siempre encontramos coherencia

entre el discurso y las prácticas educativas, lo que dificulta la apropiación de principios y valores explicitados en el proyecto educativo.

Desde el siglo XIX, con el nacimiento del Estado liberal mexicano, la escuela se convierte en formadora de una identidad nacional que, según se concibe, debe englobar e imponerse a todos los habitantes de un territorio gobernado por una fuerza política central. Así se construye la idea del Estado-Nación, que en su conformación atropella a grupos y comunidades subalternas, tratando de imponer sobre ellas una sola cultura dominante, a la que tendrán que asimilarse todas las demás.

La educación trata desde entonces de imponer ciertas formas culturales que se pretende que alcancen un nivel nacional, empezando por el idioma y, junto con él, la formación de *habitus* y *ethos* que fortalezcan el sentido de pertenencia a una gran comunidad nacional, capaz de sobreponerse a las diferencias regionales y étnicas. En ello se fundamenta el carácter federal de la definición de planes y programas de estudio de la educación básica, que permite que en todo el territorio nacional se estudien los mismos contenidos con iguales materiales didácticos, los libros de texto gratuitos, ahora traducidos a otras lenguas diferentes del español, pero que conservan contenidos similares para asegurar, por lo menos formalmente, una orientación cultural homogénea. Aunque en la práctica, existen grandes o pequeñas diferencias entre el currículum formal y el vivido.

Dentro de estos contenidos educativos está el estudio de la historia, desde donde se pretende construir y fortalecer la identidad nacional a partir de una versión oficial de los orígenes de la nación, sus héroes, sus símbolos, los cambios sufridos a través de los años, por ejemplo. Con esto se trata de lograr el reconocimiento de un pasado común, que permita situarse y comprender el presente y brinde algunas pistas para la construcción del futuro nacional.

De esta manera, la escuela participa en la conformación de identidades sociales, y en particular de la identidad nacional y regional, en la medida en que:

- Define a través de sus planes y programas cuál es la cultura que, desde la perspectiva gubernamental, se considera como socialmente válida, en la que se pretende que se inscriban los miembros de esa sociedad para ser reconocidos legítimamente como tales.

- Introduce al individuo en un universo simbólico socialmente compartido, permeado por los intereses hegemónicos del grupo político en el poder, aunque siempre mediatizado por las culturas subalternas.
- Forma *habitus* y *ethos* que orientan y norman los tipos de prácticas sociales que se consideren adecuados y necesarios socialmente. O sea, se trata de que el individuo aprenda en la escuela cómo debe comportarse y qué actitudes generales se espera que asuma en la vida cotidiana dentro de su grupo social.
- Conforman en los educandos una idea sobre sus orígenes y el pasado de la nación de la cual forma parte; a la vez que le permite reconocer a sus compatriotas como propios o iguales y a los extranjeros como diferentes o ajenos.

A continuación consideraremos dos espacios educativos específicos que inciden directamente en la formación de identidades socioterritoriales: la asignatura de Historia, tanto nacional como estatal, y las ceremonias cívicas escolares.

La enseñanza de la historia en la conformación de identidades

En las sociedades antiguas, la necesidad de buscar en el pasado los orígenes de un pueblo era satisfecha a través de los mitos, que con parte de verdad y parte de ficción, tratan de explicar los orígenes mismos de la creación del mundo, de la creación del hombre, de dónde venían sus ancestros, cuál ha sido su relación con la divinidad, cuáles eran sus gestas heroicas, qué camino habían recorrido, por mencionar algunos cuestionamientos. A través del mito, los pueblos se explican la fundación de costumbres, instituciones o condiciones de su vida. Éste fue el papel de los mitos: dotar de identidad a los pueblos gracias al conocimiento de sus orígenes.

El mito proporcionaba a los hombres certidumbre sobre su propia identidad y dotaba a las sociedades de un centro sólido que actuaba como soporte de la vida cotidiana, y daba un sentido a la vida. El mito es una especie de símbolo desarrollado en forma de relato, ubicado en un tiempo

y espacio imaginados, que generalmente no coinciden con la historia y geografía científicas. En palabras de Ricoeur, el mito es: "...un relato tradicional referente a acontecimientos ocurridos en el origen de los tiempos y destinado a establecer las acciones rituales de los hombres del día y en general, a instituir aquellas corrientes de acción y de pensamiento que llevan al hombre a comprenderse a sí mismo dentro del mundo" (Ricoeur, 1991: 169).

Los mitos han servido para garantizar la permanencia y constitución de una sociedad a partir de un valor supremo. Su función es básicamente paradigmática, como modelo para las acciones y decisiones humanas, dado su carácter de relato fundador de las interacciones e instituciones sociales; a la vez que opera como un sistema dinámico de símbolos que se convierten en relato que sustenta la construcción de la cotidianidad, al aglutinar y cohesionar las ilusiones colectivas.

En la época moderna, el mito pierde su valor explicativo, convirtiéndose en una dimensión del pensamiento moderno que nos revela su alcance y su valor de exploración y de comprensión, su función simbólica, o sea, su poder para descubrirnos y manifestarnos el lazo que une el hombre con lo sagrado. De hecho, mitos y símbolos no se han perdido con la modernidad, pero toman otro sentido; en general, podemos decir que permanecen ocultos o distorsionados, puesto que chocan con la racionalidad imperante.

En este sentido, el hombre moderno sólo puede reconocer el mito como mito, ya que ha llegado al punto crítico en que se bifurcan la historia y el mito y esa crisis, esa encrucijada, puede significar la pérdida de la dimensión mítica, ya que el tiempo de los mitos no puede sincronizarse con el tiempo de los acontecimientos históricos.

En las sociedades sin escritura, toda narración oral de hechos reales era un mito en potencia (Florescano, 1995), que podía convertirse en tal al ser escuchado, aceptado y difundido por una colectividad que cree en él y lo repite. Pero al paso del tiempo ya no puede distinguirse qué es lo que se ha agregado al relato y cuál fue el hecho real que lo originó, convirtiéndose así en un mito, que puede seguir transformándose, ampliándose o recortándose en la memoria colectiva con el paso del tiempo.

En las sociedades modernas, gracias al uso de la escritura, pueden conservarse diversos documentos que avalen o refuten la veracidad de las narraciones sobre hechos pasados. Con ello, hay un proceso de "desmitologización", asociado al proceso de "desencantamiento del mundo", ya que

la racionalidad imperante choca con las fantasías míticas, por lo que la función que en sociedades premodernas cumplía el mito, la cumple ahora la historia, que, al igual que el mito, es una narración sobre los orígenes y el desarrollo de las sociedades, con sus héroes, antihéroes e historias ejemplares, pero con cierto carácter “científico” que nos permite aceptarla como narraciones de hechos verdaderos, que “realmente ocurrieron” y que, por tanto, son confiables y están acordes con nuestro pensamiento racional.

Pero los mitos no se han perdido del todo. Lo que ha ocurrido es un proceso de “desmitologización” o “déficit mítico” debido a que la modernidad ha puesto en el centro el uso de la razón como guía de la vida humana, debilitándose así el centro sagrado alrededor del cual se tejían anteriormente los valores humanos (Mèlich, 1996). Este déficit mítico provoca la carencia de puntos de referencia comunes e incuestionables, puesto que lo sagrado deja de estar en el lugar central y, por tanto, el hombre necesita crear nuevos horizontes de significado. El déficit mítico supone una desestructuración simbólica: el hombre queda descolocado de su propia tradición y sin un punto de referencia sólido e incuestionable aparece una crisis de fundamentación simbólica social de la vida, una crisis de lo sagrado, que tiene efectos en el referente simbólico de las relaciones humanas.

Pero el hombre necesita “estar situado”, por lo que requiere de símbolos, mitos y ritos que le orienten y den a la vida un sentido personal y social. Por ello, cuando éstos se desvanecen o debilitan, reaparecen siempre ocultos bajo otras formas. Así, los mitos acaban siendo secularizados y sustituidos por otras creencias: la ciencia, la tecnología, los deportes, entre otros.

En cierto sentido, la historia sustituye parcialmente la necesidad humana de conocer sus orígenes, lo que ha sido su desarrollo, cómo ha llegado a constituirse en lo que es, a partir de que los mitos y leyendas son cuestionados por su inexactitud y falta de verdad científica. Aunque siempre persisten en la memoria colectiva ciertos mitos, leyendas, anécdotas que tal vez no sean totalmente verídicos, pero perviven.

La historia, a diferencia de los mitos, goza de cierto nivel de confiabilidad en el mundo contemporáneo, ya que tiene que demostrar que está basada en hechos reales, comprobables mediante diferentes fuentes, lo que le otorgaría un estatuto científico. Sin embargo, la confiabilidad

y cientificidad de la historia ha sido tema de amplias discusiones entre los propios historiadores contemporáneos. Para algunos autores, no puede hablarse tajantemente de una “historia definitiva” o una “verdad histórica” indiscutible por diversas razones, entre ellas:

- Los datos históricos básicos pertenecen más a la materia prima de los historiadores que a los hechos mismos, o sea, es el historiador quien extrae de un hecho lo que le parece relevante, y
- La selección de esos datos básicos no se apoya en una cualidad intrínseca de éstos, sino más bien en una decisión del historiador.

Por ello, podemos encontrar versiones muy diversas de un mismo hecho, ya que cada historiador resalta lo que le parece más significativo y minimiza u olvida otros: “Solía decirse que los hechos hablan por sí solos. Es falso, por supuesto. Los hechos sólo hablan cuando el historiador apela a ellos: él es quien decide a qué hechos se da paso y en qué orden y contexto hacerlo” (Carr, 1993: 15).

Y esto es claro: los textos históricos no relatan *todo* lo que ocurrió en determinado momento histórico, sino que sólo reseñan aquellos acontecimientos que, a juicio del autor, son significativos en el momento de escribirlos. Esta selección de hechos está influida por las circunstancias del presente, ya que sólo adquieren determinado significado una vez que forman parte del pasado y a la luz de lo que ocurre después.

La historia puede tener dos sentidos: explicar el presente a partir del pasado, o comprender el pasado desde el presente. La historia nace de necesidades actuales que “incitan a comprender el pasado por motivos prácticos” (Villoro, 1993: 39), por lo que las preguntas que se plantean al pasado están cruzadas por un interés del momento en que las realiza el historiador. Así, “... al mismo tiempo que contestan preguntas planteadas por su situación, justifican programas que orientan la acción futura” (Villoro, 1993: 41). De ahí surgen algunas de las dudas sobre el carácter “científico” o ideológico de la historia.

El historiador no puede cambiar los hechos del pasado, sin embargo, las crónicas de antaño van cambiando a la luz de los sucesos posteriores, por lo que no puede pensarse en una descripción completa que pueda ser considerada como definitiva, sino que pueden hacerse múltiples versiones

diferentes del mismo hecho, aunque los hechos narrados sean los mismos y, por tanto, no cambien. Para ello también influye que pueden irse descubriendo hechos que eran desconocidos o que la significatividad que se les otorga con el paso del tiempo y a la luz del futuro del pasado, puede ser también diferente (Danto, 1989).

De aquí las advertencias de Edward Carr sobre los textos históricos: “Estudien al historiador antes de ponerse a estudiar los hechos... Cuando se lee un libro de historia, hay que estar atento a las cojeras. Si no logran descubrir ninguna o están ciegos o el historiador no anda”, ya que “historiar significa interpretar” y “el historiador pertenece a su época y está vinculado a ella por las condiciones de la existencia humana”, o sea que no hay una verdad histórica objetiva, la historia es “un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado” (Carr, 1993: 31, 32, 40).

Algunos autores identifican diferentes tipos de relatos históricos dependiendo de la intención general del historiador al escribir el texto. Luis González (1993) con su peculiar estilo coloquial, distingue cuatro tipos básicos de historia, según los usos que sus autores prevean para sus textos, o bien, les den sus lectores: la historia anticuaria, la historia crítica, la historia científica y la historia de bronce, que es la que en particular nos interesa en este trabajo, ya que corresponde a la también llamada “historia oficial”, construida desde la perspectiva que conviene a la clase gobernante, con intenciones muy definidas en ese sentido. En palabras de Luis González:

Sus características son bien conocidas: recoge los acontecimientos que suelen celebrarse en fiestas patrias, en el culto religioso y en el seno de las instituciones; se ocupa de hombres de estatura extraordinaria (gobernantes, santos, sabios y caudillos); presenta los hechos desligados de causas, como simples monumentos de imitación. (...) En el siglo XIX, con una burguesía dada al magisterio, se impuso en la educación pública como elemento fundamental en la consolidación de las nacionalidades. En las escuelas fue la fiel y segura acompañante del civismo. Se usó como una especie de predicación moral y para promover el espíritu patriótico de los mexicanos. Guillermo Prieto asegura que sus “Lecciones de historia patria” fueron escritas para “exaltar el sentimiento de amor a México”. Recordar heroicidades pasadas serviría para fortalecer las defensas del cuerpo nacional. (...) La historia

de bronce llegó para quedarse. En nuestros días la recomiendan con igual entusiasmo los profesionales del patriotismo y de las buenas costumbres en el primero, en el segundo y en el tercer mundo. Es la historia preferida de los gobiernos (González, 1993: 64, 65, 67).

Esta “historia de bronce” se ha enseñado preferentemente en las escuelas, constituyendo un elemento importante para la formación de la identidad nacional en los niños. Los textos oficiales para la escuela —en el caso de la primaria, los libros de texto gratuitos— recogen estas directrices y van modificándose según el proyecto político y educativo del grupo gobernante.

La propia historia, personal y colectiva; el recuerdo del pasado; la conciencia de lo que fuimos y de cómo hemos llegado a ser, son componentes fundamentales de la identidad personal y social. El individuo hace un recuento personal de lo que ha hecho, cómo lo ha hecho, cuáles han sido sus acciones, actitudes, reacciones, emociones, circunstancias; cuál es su origen, quiénes fueron sus padres, de qué familia proviene, dónde nació, qué enfermedades ha padecido, sus logros, entre otros, y a partir de estas reflexiones toma conciencia de sí para poder entender su propia identidad, o sea, reconocerse a sí mismo.

De la misma manera, en el ámbito social la memoria colectiva tiene un papel fundamental en la formación de la identidad social y en particular, la nación, como comunidad imaginada, descansa sobre una construcción y selección deliberada de sus orígenes y desarrollo histórico social que pueda legitimar su propia existencia. Por ello, la identidad nacional tiene su fundamento en el conocimiento de los connacionales de tener un origen común, lo que favorece la formación de sentimientos de unión y solidaridad.

La historia permite al individuo comprender los lazos que lo unen a su comunidad, al explicar su origen, promoviendo actitudes positivas hacia su nación, logrando dotarla de una identidad. Por ello, después del mito, es una de las formas culturales más utilizadas para justificar al interior de la nación sus instituciones, creencias y propósitos, por lo que puede decirse que “ninguna actividad intelectual ha logrado mejor que la historia dar conciencia de la propia identidad a una comunidad” (Villoro, 1993: 44), cumpliendo una doble función: favorecer la cohesión al interior del

grupo, ya que permite crear un sentimiento imaginario de igualdad: “todos somos mexicanos”; “compartimos los mismos símbolos y héroes”; “somos hijos de la misma patria”, “venimos de un origen común”, por ejemplo; y reforzar actitudes de defensa y de lucha frente a grupos externos: “somos diferentes a ciudadanos de otras naciones”; “defenderemos nuestra patria de posibles ataques extranjeros, emulando las hazañas de nuestros grandes héroes”; “lucharemos por alcanzar gloria y honor frente a los extranjeros en cualquier terreno”,⁹ entre otros.

De esta forma, la historia da una dimensión particular a la nación al rescatar sus orígenes, sus héroes y símbolos y proporcionar una imagen asible de la comunidad nacional, desde cierta perspectiva histórica en la que los muertos, como fundadores, hablan a la nación sobre la construcción de un presente y un futuro común. Pero como hemos señalado, la versión oficial de la historia, a partir de la cual el Estado-Nación promueve la formación del nacionalismo, no es ajena al ejercicio del poder político, sino que, por el contrario, está supeditada a él, de tal manera que será utilizada como un fundamento legitimador del grupo político gobernante y de la situación social imperante.

En este sentido, la narración del pasado no es única e inamovible, sino que ha ido cambiando de forma paralela con los cambios políticos y sociales y la transformación del ideal de nación que predomine en un momento determinado. Anderson señala al respecto que las “historias oficiales”, como las que se enseñan en las escuelas, funcionan con dos mecanismos: recordar y olvidar. Recordar aquellas partes que pueden resultar fundantes y olvidar aquellos hechos o perspectivas que empañen una imagen nacional sólida que dé sentido al presente de la nación y prepare el camino del futuro, donde todos los connacionales mantengan vivos ciertos lazos comunes y olviden aquellos que podrían alejarlos (Anderson, 1997).

Sin embargo, la imposición de estas “verdades históricas” oficiales nunca puede ser completa, ya que permanece en la memoria colectiva el recuerdo de hechos no aceptados por el poder político, ignorados o

⁹ Es digno de destacarse que en la actualidad en nuestro país, el “nacionalismo futbolero” y los “héroes deportivos” se han convertido en un elemento importante que ha dado lugar al llamado “nacionalismo *light*”. Véase al respecto el trabajo de Castaingts sobre los cambios recientes de los referentes identitarios del mexicano a partir de la crisis de los mitos que sustentaban su nacionalismo (Castaingts, 1977).

tergiversados, que perviven en versiones que se transmiten de manera informal en forma oral o que son recogidas en investigaciones históricas desde una perspectiva crítica, que cuestiona la veracidad y legitimidad de las versiones históricas oficiales.

Enrique Florescano señala que ha sido el grupo político en el poder el que ha definido en los diferentes momentos históricos y de diversas formas la medida de la historia, ya que ese grupo es quien “domina el presente, comienza a determinar el futuro y reordena el pasado: define el qué recuperar del inmenso y variado pasado y el para qué recuperarlo. Así, en todo tiempo y lugar la recuperación del pasado, antes que científica, ha sido primordialmente política” (Florescano, 1993: 93).

Después de la Revolución mexicana, con la consolidación del sistema educativo y particularmente con la elaboración y distribución de los libros de texto gratuitos, el gobierno federal tiene la oportunidad de difundir su propia perspectiva, desde la cual se pretende formar la identidad nacional, queda plasmada en la “versión oficial” de la historia que contienen los libros, obligatorios en todas las escuelas primarias del país.

Pero la selección de contenidos curriculares y en particular la escritura de la versión de la historia que se enseñará en las escuelas mexicanas, no ha sido una labor fácil para el gobierno federal y sus instancias normativas. Como ejemplo reciente baste recordar la intensa polémica provocada en el cambio del Plan de Estudios 1993 del nivel primaria, por los nuevos libros de texto gratuitos de historia, en la que se vieron involucrados diferentes actores sociales y educativos.¹⁰

En esa ocasión, la confrontación fue tan fuerte que el gobierno federal se vio obligado a sustituir al secretario de Educación Pública, a retirar el primer libro de Historia de México escrito por un equipo de historiadores ampliamente reconocido y convocar a concurso abierto para la elaboración de nuevos libros de historia. Sin embargo, como quedó demostrado en ese momento, la escritura de la historia que se enseña a los niños representa mucho más que un contenido curricular que deben aprender: es la conformación de una identidad nacional en donde se plasma el tipo de ciudadano que desde el poder político se pretende formar, con ciertas

¹⁰ Al respecto, véase mi artículo “Política educativa y cambio curricular: las lecciones de 1993” (Quezada, 2001).

disposiciones y ética que pueden ser favorables o contrarias al proyecto de nación que desde el poder político gobernante se impulsa.

Por ello, aunque hubo un libro ganador en el certamen convocado por las propias autoridades educativas, ese no fue el que oficialmente se imprimió y distribuyó en las escuelas mexicanas, sino una nueva versión de la historia nacional escrita y supervisada por el grupo gobernante en ese momento.

Y hasta aquí sólo hemos hablado de la intención educativa de la escuela desde la perspectiva de un currículum académico sedimentado históricamente como una propuesta de formación de identidades socioterritoriales, en particular nacional, incluida en los contenidos curriculares y narración histórica de los planes y programas de estudio y sus libros de texto correspondientes. Sin embargo, las prácticas que se desarrollan de manera cotidiana en las escuelas para la enseñanza de la historia, con frecuencia toman sus propios rumbos, interpretaciones y significados.

El papel de los maestros en la enseñanza de la historia dista mucho de ser el de simples reproductores de un discurso plasmado en contenidos curriculares y libros de texto, que pueda repetirse fielmente y con idéntico sentido. La identidad nacional, como todas las identidades socioterritoriales, tiene un componente emocional que involucra actitudes de adhesión o rechazo, por lo que difícilmente puede ser abordada de manera neutral, ya que no sólo toca relatos sobre sucesos del pasado, sino que además es el referente desde el cual se construye a nivel simbólico el origen de cada uno de los miembros de esa comunidad.

El relato histórico de la comunidad de pertenencia no sólo habla de personas del pasado, habla de los ancestros propios y, en ese sentido, nos dice quiénes somos y cómo hemos llegado a ser quienes somos hoy en día, lo que va más allá de un registro meramente cognitivo. Hemos hablado del papel del mito en las sociedades premodernas y cómo éste ha perdido validez racional en la actualidad. Sin embargo, la memoria colectiva sigue teniendo plena vigencia y así encontramos que los hechos del pasado son asumidos como propios y rebatidos o defendidos según la posición en que cada uno se coloque.

De esta manera, en las prácticas educativas cotidianas que se realizan en nuestras escuelas, los profesores, directivos y estudiantes participan con toda la carga emocional y la parte de memoria colectiva que han

interiorizado con respecto al pasado de su comunidad y es siempre desde ahí que elaboran y realizan sus prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Por ello, aunque en planes, programas y libros de historia se presente una postura y versión “oficial”, las lecturas de maestros y alumnos siempre parten de interpretaciones propias y así son asumidas.

Ritos identitarios en la escuela: las ceremonias cívicas

Un segundo espacio escolar al que nos referimos en este texto para la formación de identidades socioterritoriales son las ceremonias cívicas, pues constituyen un espacio específico en las escuelas, en particular para la formación de la identidad nacional y regional. Por ello, las analizamos como ritos identitarios, entendiendo por “rito” una actividad humana, preferentemente colectiva, de carácter repetitivo, que sigue ciertas reglas básicas y acciones relativamente codificadas para su realización, a la que los participantes le otorgan algún sentido simbólico que puede o no ser explicado por ellos mismos; que puede incluir elementos “útiles” e “inútiles” en el sentido de una acción racional con arreglo a fines, pero siempre relacionada con normas, adhesión a valores o con apego a la tradición.

Las ceremonias cívicas se realizan en las escuelas de educación básica de todo el país, en general, al iniciar la semana laboral y en ocasiones especiales, como fechas a conmemorar del calendario cívico, para honrar algún hecho histórico; en la inauguración y cierre del ciclo escolar o cuando las autoridades educativas así lo dispongan.

Este tipo de ceremonias se realizan en muchos países occidentales con el propósito de crear, reforzar y actualizar la identidad nacional y el espíritu nacionalista. De manera habitual utilizan para ello emblemas y símbolos identitarios que permiten recordar a los participantes los orígenes y pertenencia comunes, que son el soporte del sentimiento comunitario socioterritorial.

En México, desde los orígenes de la nación durante la guerra de Independencia, en el siglo XIX, se institucionalizó la realización de ceremonias cívicas para conmemorar el mítico “Grito de Dolores”, que da inicio, desde la versión de la narrativa histórica dominante, al movimiento

independentista y subsecuente nacimiento de la nación mexicana. En las escuelas se adopta esta costumbre, que ha ido evolucionando al paso de los años, pero que se mantiene vigente, con la aprobación y entusiasmo de algunos y el rechazo de otros por considerarla anacrónica.

Así pues, la realización de ceremonias cívicas, desde sus inicios y hasta la actualidad, tiene la intención expresa de formar en los participantes un sentimiento de solidaridad y pertenencia hacia su nación y la identificación con los símbolos y mitos nacionales a través de la celebración de este rito, que sigue para su realización una serie de reglas escritas y no escritas, pero aprendidas por los profesores a través de sus propios procesos de escolarización, que forma parte del imaginario y memoria colectiva nacionalista y los usos y costumbres que le dan un sello particular en cada región y centro escolar.

El análisis de las ceremonias cívicas escolares como una estrategia educativa para la conformación de identidades socioterritoriales (nacional y estatal) que aquí se presenta, se hizo a partir de materiales empíricos recabados en escuelas del municipio mexiquense de Ecatepec y de materiales bibliográficos elaborados desde diferentes posturas teóricas y enfoques disciplinarios.¹¹

Con la información recogida en las escuelas estudiadas, encontramos que estas ceremonias siguen para su realización lo que denominamos el “guión” del rito, compuesto básicamente de dos partes: el *núcleo ritual* y la *parte complementaria*. El *núcleo ritual* está compuesto por una serie de actividades que en lo general siguen un orden preestablecido y que constituyen la parte sustantiva e invariable del rito, que son: honores a la bandera, canto del himno nacional y canto del himno estatal. Cada una de estas actividades rituales puede analizarse desde diferentes aspectos. Para su estudio como “ritos identitarios”, consideramos tres dimensiones básicas: la *dimensión religiosa*, la *dimensión mítico-militar* y la *dimensión social*.

Dentro del análisis de la *dimensión religiosa* encontramos que en la realización de las ceremonias cívicas perviven ciertos elementos que revisiten al rito de un carácter sagrado, el cual se expresa de diferentes maneras: la consagración del espacio escolar ante la presencia de ciertos símbolos

¹¹ Para una versión amplia de este análisis, véase mi artículo “Las ceremonias cívicas como ritos identitarios” (Quezada, 2009).

que se presentan a los participantes como objetos sagrados, en particular la bandera nacional y los escudos nacional y estatal, que presiden y marcan simbólicamente el patio de la escuela, convertido en escenario ritual y la propia puerta de entrada como una forma de marcar esa sacralización del espacio; la sacralización del tiempo, ya que con el rito cívico se da inicio a la jornada semanal de trabajo escolar; las reglamentaciones y prohibiciones que envuelven a los objetos sagrados para su uso, manejo y veneración, que incluyen una serie de actitudes corporales y emocionales que deben observar los participantes en su presencia y el papel del rito como estímulo de emociones.

Encontramos en este punto que la dimensión religiosa del rito ha sido puesta al descubierto a partir de la negativa de los feligreses de la religión “Testigos de Jehová” para participar en el rito, por la prohibición expresa de sus creencias a “adorar” un objeto, como es para algunos de ellos la bandera y los escudos nacional y estatal. Esto ha ocasionado un conflicto en las escuelas, pero también ha evidenciado este carácter sagrado del rito, que no es reconocido como tal por quienes lo practican habitualmente en las escuelas, que han interiorizado esa actitud de respeto y veneración por estos símbolos como algo natural y fuera de discusión. Esto es, lo han convertido en un *habitus* efectivo, desde la perspectiva de Bourdieu, que ya mencionábamos antes, naturalizando estos significados y orientando desde ahí sus prácticas sin necesidad de racionalizarlos o discutirlos, simplemente porque “así debe ser”.

La *dimensión mítico-militar* del rito se expresa en la música marcial que utiliza, el tipo de formación y actitudes militares que deben guardar los participantes, así como la actualización del mito fundacional de la nación a través de actitudes de defensa, respeto y veneración por sus símbolos, que en ese momento representan la patria, ya sea la nación o el Estado mexicano, visto ahí como la “patria chica”.

La *dimensión social* la encontramos a través de la disposición del espacio, la formación de los participantes y la escolta que transporta y custodia la bandera, institucionalizada para este rito y donde se expresan tres sentidos: *unificador* (todos somos iguales en actitudes de reverencia y pertenencia porque pertenecemos a esta comunidad, no así los extranjeros, que no pertenecen ni reconocen estos símbolos como propios), *diferenciador* (pero aun entre conciudadanos, no somos del todo iguales, porque

realizamos diferentes actividades: protagonistas y atentos espectadores y participantes); y *jerarquizador* (los profesores se ubican en un estrato superior y de ahí, el director ritual tiene privilegios que ningún otro puede tener, como tocar la bandera, al igual que los miembros de la escolta, que realizan una actividad superior a la de los espectadores).

Los dos primeros, el *sentido unificador* y el *sentido diferenciador*, son fundamentales para la constitución de identidades socioterritoriales, ya que marcan la igualdad y la diferencia entre propios y extraños; mientras el *sentido jerarquizador* introduce un punto de referencia fundamental en el orden social legítimo: la posición jerárquica que cada miembro de la sociedad ocupa y el respeto por la autoridad, así como los diferentes niveles de cada jerarquía social. A partir de estos elementos, el rito cumple una función didáctica en la socialización del niño con la imposición de reglas sociales que debe cumplir en el espacio escolar, pero se proyectan también a la vida cotidiana fuera de la escuela.

En la investigación encontramos que las ceremonias cívicas escolares tienen como principal objetivo instituido la formación de identidades socioterritoriales en los niños, en los niveles nacional y estatal, a través de otros objetivos educativos que incluyen la disciplina del cuerpo, de la mente y el control de los impulsos en presencia de ciertos objetos que se consideran sagrados: la patria/nación y sus símbolos.

Ubicamos estas ceremonias como ritos identitarios porque desde su carácter ritual presentan a los participantes una actualización del mito fundacional, por lo que el rito contiene una fase de sacrificio de los impulsos naturales al obligar a los niños a mantener posturas corporales y actitudes que no le son naturales o espontáneas, lo que implica la reverencia a través del sufrimiento corporal y mental. Y es repetitivo, ya que se realiza por lo menos una vez a la semana, con la intención de que los impulsos lleguen a refrenarse y a naturalizarse las conductas y actitudes que el rito exige hasta convertirlo en disposiciones duraderas en los niños, esto es, que lleguen a consolidarse como *habitus* efectivos, adquiriendo un carácter duradero, transferible y exhaustivo.

Pero estos objetivos siempre se conjugan con concepciones educativas y prácticas particulares, por lo que lo instituido sufre transformaciones y adecuaciones al ser traducido en prácticas que involucran concepciones e interpretaciones personales.

Comentarios finales

En este texto hemos considerado dos espacios escolares que tienen entre sus objetivos, implícitos y explícitos, la conformación de identidades socioterritoriales. El estudio de la historia nacional y regional contribuye a desarrollar en los alumnos ideas sobre su pertenencia a un colectivo social, la nación o al Estado, que va más allá de su comunidad cercana o inmediata.

La historia les muestra una perspectiva histórica sobre los orígenes comunes y los procesos que, como miembros de esta nación, nos han llevado a ser quienes somos, desde la idea básica de que la nación nos pertenece y le pertenecemos. En adición, este sentido de pertenencia se refuerza periódicamente a través de la realización de las ceremonias cívicas escolares, vistas aquí como ritos identitarios, donde se presentan los símbolos y mitos que constituyen el cimiento del nacionalismo con los que deben identificarse, guardar respeto y considerarlos como algo propio, que los distingue de los extranjeros y los hermana con los connacionales, con quienes comparten su pertenencia.

Desde la perspectiva curricular que homogeneiza los contenidos de estudio y los modelos pedagógicos que deberían realizarse en las escuelas, podría pensarse que el proceso de escolarización uniforma los sentidos y significados desde los cuales se apropian de una identidad socioterritorial los niños y jóvenes estudiantes. El acercamiento empírico muestra que no es así.

La escuela provee un modelo con el cual deberían identificarse, pero entre lo planeado, lo realizado y lo apropiado, median los sujetos que llevan a cabo estas actividades. Por una parte, los profesores parten de sus propios sentidos y contenidos identitarios y son éstos los que transmiten a sus alumnos, por lo que la narrativa histórica oficial con frecuencia se ve alterada o aderezada con las posturas personales de cada profesor o por la pasión o indiferencia con la que aborde estos temas, que dará por resultado una mayor fuerza o debilidad en la consideración de estos elementos para la reconfiguración identitaria. Lo mismo ocurre con el rito cívico escolar. Algunos profesores y directivos consideran que debe realizarse con absoluto respeto y hasta veneración, mientras que otros lo ven sólo como una actividad más que debe cumplirse. Y estas actitudes de los profesores se transmiten a los alumnos, propiciando pesos diferenciados en la conformación de esta dimensión de su identidad.

Los alumnos tampoco llegan a estas actividades escolares sin referentes, es decir, lo que escuchan, ven o viven en sus hogares, comunidades o medios masivos de comunicación, una parte importante desde donde procesan los contenidos escolares y en particular en el terreno de la formación de identidades, donde se rebasa el plano cognitivo para arribar al terreno de lo estimativo, valorativo, emocional y más allá: a la forma de mirarse y asumirse a sí mismo.

Por ello, en la conformación de identidades no puede hablarse de modelos preestablecidos que llegan a reproducirse e imponerse. Es tal la multiplicidad de fuentes desde donde se alimenta, que puede adquirir características específicas y diferenciadas en cada uno de los estudiantes, aunque haya algunos elementos comunes.

Bibliografía

- Anderson, Benedict (1997), *Comunidades imaginadas*, México, FCE.
- Bassand, Michel (1990), *Urbanization: Appropriation of Space and Culture*, Nueva York, The Graduate School and University Center.
- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann (1968), *La construcción de la realidad social*, Argentina, Amorrortu.
- Carr, Edward H. (1993), *¿Qué es la historia?*, México, Ariel.
- Castaingts T., Juan (1997), "Crisis del mito: crisis social", Esthela Gutiérrez Garza (coord.), *El debate nacional*, México, Universidad de Guadalajara, Diana.
- Castells, Manuel (1999), *La era de la información. El poder de la identidad*, vol. II, México, Siglo XXI.
- Danto, Arthur C. (1989), *Historia y narración*, Barcelona, Paidós.
- Dubet, Francois (1989), "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto", *Estudios sociológicos*, México, El Colegio de México, vol. VII, núm. 21, pp. 519-545.
- Florescano, Enrique (1993), "De la memoria del poder a la historia como explicación", en Carlos Pereyra, Luis Villoro, Luis González, José Joaquín Blanco, Enrique Florescano, Arnaldo Córdova, Héctor Aguilar Camín, Carlos Monsiváis, Adolfo Gilly y Guillermo Bonfilk Batalla, *Historia, ¿para qué?*, México, Siglo XXI.

- Florescano, Enrique (1995), *Memoria mexicana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Giddens, Anthony (1995), *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona, Península.
- Giménez, Gilberto (2007), *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ITESO.
- _____ (1997), *Materiales para una teoría de las identidades sociales*, México, IIS-UNAM.
- Gleizer Salzman, Marcela (1997), *Identidad, subjetividad y sentido en las sociedades complejas*, México, Flacso/Juan Pablos.
- González, Luis (1993), *De la múltiple utilización de la Historia*, Carlos Pereyra, Luis Villoro, Luis González, José Joaquín Blanco, Enrique Florescano, Arnaldo Córdova, Héctor Aguilar Camín, Carlos Monsiváis, Adolfo Gilly y Guillermo Bonfilk Batalla, *Historia, ¿para qué?*, México, Siglo XXI.
- Mèlich, Joan Carles (1996), *Antropología simbólica y acción educativa*, España, Paidós.
- Quezada Ortega, Margarita de Jesús (2009), "Las ceremonias cívicas escolares como ritos identitarios", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXIX, núms. 1 y 2, México, Centro de Estudios Educativos, A. C., pp. 193-233.
- _____ (2003), "La formación de valores en el relato histórico de los libros de texto gratuitos: héroes y antihéroes como historias ejemplares", *Tiempo de Educar*, núm. 8, UAEM/ITT/ISCEEM, pp. 333-367.
- _____ (2001), "Política educativa y cambio curricular: las lecciones de 1993", *Tiempo de Educar*, núm. 6, México, UAEM/ITT/ISCEEM, pp. 98-127.
- _____ (2000), "El proyecto de formación de la identidad nacional en la escuela primaria", México, tesis de maestría en Sociología, FCPYS-UNAM.
- Ricoeur, Paul (1991), *Finitud y culpabilidad*, Madrid, Taurus Humanidades.
- Villoro, Luis (1993), "El sentido de la Historia", en Carlos Pereyra, Luis Villoro, Luis González, José Joaquín Blanco, Enrique Florescano, Arnaldo Córdova, Héctor Aguilar Camín, Carlos Monsiváis, Adolfo Gilly y Guillermo Bonfilk Batalla, *Historia, ¿para qué?*, México, Siglo XXI.
- Weber, Max (1987), *Economía y sociedad*, México, FCE.

TRAYECTORIAS FORMATIVAS E HISTORIAS INSTITUCIONALES EN LA CONFIGURACIÓN DE IDENTIDADES: EL CASO DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Carmela Raquel Güemes García¹

Cuando hace algunos años viví la experiencia de escuchar diversas frases que, de una o de otra manera, expresaban una serie de inquietudes entre los maestros de la Escuela Normal de Especialización en relación con la situación de los egresados: “no tienen una actitud favorable para desempeñarse profesionalmente, tal como lo hacían antes”, “no tienen una identidad adecuada”, “no saben qué hacer en la práctica”, “su baja autoestima no les permite proyectarse profesionalmente”, mi primera intención fue buscar respuestas inmediatas que, al compartirlas en los encuentros en el café, en el comedor, inclusive, en los pasillos, permitieran explicar tal revuelo en la institución. Sin embargo, me percaté de mi propia ingenuidad. Descubrí que el aceptar tales explicaciones —y hablo desde mi situación de pertenencia al mismo espacio institucional— corrían el riesgo de quedarse atrapadas en un marco de apreciaciones y conjeturas impregnadas de supuestos y, quizás, de prejuicios. Por ende, me pareció angustiosamente necesario realizar una investigación que permitiera explicar y comprender: quiénes son los maestros de educación especial, por qué eligieron la carrera para maestros de educación especial, qué los caracteriza, cómo se constituyen en maestros y cómo se autorrepresentan como docentes.

¹ Académica de la Escuela Normal de Especialización y la Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM, doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente colabora como tutora en el Programa del Posgrado en Pedagogía, UNAM.

Tomé la decisión de hacerlo a partir de escuchar las voces de los protagonistas, de cómo vivieron su proceso de identificación y de sus propias historias de vida.² Fue así como elegí la perspectiva del análisis biográfico, decisión nada sencilla porque el acercamiento a esa forma de investigar me generó nuevas preocupaciones, nuevas dudas, por lo que me vi en la necesidad de realizar una cuidadosa definición en la manera de proceder, al incursionar en las discusiones teórico-epistemológicas concernientes a esta perspectiva analítica.

¿Por qué otorgarle una gran relevancia a la escucha de las voces de los sujetos de estudio? ¿Qué, acaso, no prevalece esa especie de ilusión de que entre más cerca se esté del interlocutor y al solicitarle que narre su vida, dentro de una relación de entrevista, se tendrá un acceso directo a lo real, es decir, a lo que verdaderamente ocurrió? Como si el entrevistado, nos dice Saltalamacchia (1992: 33), fuese una fuente, en la que el dato es recogido sin que se transforme, otorgándole, en ese sentido, un papel pasivo al investigador, y a la fuente (que deviene del relato), un papel activo. Recordemos, tal como nos aclara Weber (1978), que el dato nunca es y nunca podrá ser lo exactamente real. En tanto material simbólico, el dato es siempre una determinada estructuración de la realidad. La transposición de lo real a lo simbólico siempre representa un proceso de reducción, de síntesis y de atribución de sentido; en tanto dato, lo real es siempre un real construido. Además, el relato alude a un pasado, a una evocación construida, por lo que nunca podrá confrontarse con lo real, pues ese real ya no existe. De hecho, si intentamos explicar los objetos sociales a partir de las historias de vida, de ese pasado de los sujetos, cabe acotar que la noción de anterioridad no es evidente. La anterioridad no existe como tal, debemos construirla (De Coninck y Godard, 1998). Entonces habrá que fabricar algo sobre lo dicho en el relato, sobre esa supuesta "palabra verdadera", hay que trascender la anécdota individual, por lo que será necesario el análisis mediado desde construcciones teórico-metodológicas.

Continuando, ¿qué es una historia de vida?, ¿es simplemente la narrativa de la vida de un sujeto?, ¿qué utilidad puede tener la historia de

² Cabe precisar que el uso del concepto *historia de vida* en este trabajo no alude a dar cuenta de la historia de una vida tal como la cuenta la persona que la ha vivido, más bien, lo ubicamos, recuperando a Bertaux (1997), como el relato de vida que puede hacer de ella ante la demanda de un investigador y en ese momento de su historia.

vida? Y algo más, ¿cómo analizar e interpretar la historia de vida? La historia de vida es una manera de jugar con los tiempos sociales, de trabajar sobre la organización temporal de las existencias y, de esta manera, dar cuenta acerca de lo social (Godard, 1996). Porque una vida, una existencia, la biografía de un sujeto, son una construcción social y no, como ya antes se señaló, un dato. De esta manera, la historia de vida tiene una relevante utilidad para captar información que permita desentrañar la relación entre tiempo biográfico y el tiempo histórico social (Jelin, 1977). Es decir, existe una intersección entre el ciclo de vida individual y las transformaciones sociales en que esa biografía se desarrolla, precisando que tal vinculación no es directa, porque existen estructuras y mecanismos sociales intermedios, como sería el caso de la vinculación de la historia individual y el contexto familiar, ya que en éste se desarrollan las relaciones sociales más significativas para la vida individual. Pero además, existen efectos sobre los individuos y las familias en función del momento del ciclo social (políticas públicas, políticas de control de alquileres urbanos, regulaciones sobre acceso a beneficios médicos, entre otros) en el que se encuentran ubicados (Balán y Jelin, 1980).

Siguiendo estas líneas, ¿cómo proceder a analizar la historia de vida? El investigador puede tomar secuencias de la vida del sujeto y no necesariamente toda, para pasar a organizarlas alrededor de acontecimientos y coyunturas en la vida del sujeto. En este sentido, recuperamos lo que Godard (1996) nos aporta, “la dimensión temporal es el primer principio de inteligibilidad de una biografía” y, en consecuencia, de las prácticas sociales. Se trata de colocar en un segundo plano el problema de la voluntad de los sujetos y de sus representaciones. La idea es construir cadenas causales, cadenas de acontecimientos que parecen organizar la vida del sujeto para tratar de poner en evidencia situaciones en ella (bifurcaciones) que cambian las cosas. Aclarando al respecto, tal como lo señala Godard (1996: 18), que en ese proceso de construcción habría que considerar que un individuo no es una historia. Se constituye como tal a partir de varias historias. Cada unidad de observación, cada individuo, es por lo menos cuatro historias: residencial, familiar, de formación y profesional. Estas diversas historias se conjugan, se articulan, se influyen entre ellas para comprender los cambios en las biografías de los sujetos objeto de estudio. Es la articulación entre estas distintas historias lo que va a cambiar entre una generación y

otra en la vida de los sujetos (por ejemplo, la función del diploma de una generación a otra; el uso de recursos de una generación a otra e, inclusive, un uso que se vincula y define a partir de la condición de “ser mujer” o “ser hombre”).

Es necesario señalar que es fundamental recolectar varios relatos biográficos para poder compararlos. Esto es, el enfoque biográfico está basado en la comparación de casos diferentes, de no hacerlo así, estaríamos frente a una serie de biografías singulares estrictamente incomparables.

Y finalmente, ¿por qué hablar de enfoque biográfico y no de “método de relatos de vida”? Bertaux (1988) señala que la expresión enfoque biográfico constituye una apuesta sobre el futuro. Lo que estaría en juego no sería sólo la adopción de una nueva técnica, sino también la construcción paulatina de un nuevo proceso sociológico, de un nuevo enfoque que, entre otras características, permitiría conciliar la observación y la reflexión.

Pasemos ahora a ocuparnos en exponer algunas reflexiones producto de los hallazgos obtenidos en una investigación más amplia.³ Nuestra tarea consistirá en develar los procesos mediante los cuales se constituyeron formas de un “ser y hacer” profesional en el devenir histórico de la Escuela Normal de Especialización (ENE, en adelante), en particular de lo ocurrido en los momentos en que se establece el proyecto fundacional de la práctica de la formación del maestro de educación especial y el proceso de institucionalización de ésta, nos referimos al periodo comprendido entre 1930 y 1960. Mostraremos cómo en ese recorrido del día a día en el contexto institucional vinculado a las trayectorias⁴ de los maestros de educación especial, se constituyeron e instituyeron identidades diferenciadas.

Observaremos, siguiendo a Enriquez (1996), cómo a partir del momento fundacional se instituyó un conjunto de elementos simbólicos e imaginarios, contenidos en las prácticas y representaciones de la cultura institucional, capaces de “marcar” las identidades de muchas generaciones.

³ Este trabajo recupera parte de los hallazgos obtenidos en la investigación que realicé para obtener el grado de doctorado, la cual se titula: “Identidades, procesos e institución. El caso de la Escuela Normal de Especialización” (Güemes, 2007).

⁴ Siguiendo a Bourdieu (1997), debe entenderse como la “serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio, él mismo en devenir y sometido a incesantes transformaciones”.

“Marcas” que se traducirán en “modos de hacer”, para una práctica en particular de la educación especial. En este sentido, la articulación entre institución y sujetos se constituye en un eje analítico fundamental en nuestras reflexiones. Como “institución de vida” (Enriquez, 1996), a lo largo de la historia institucional se construyen, reproducen o transforman condiciones socioculturales, laborales, académicas y político-ideológicas producto de las relaciones que se establecen entre los sujetos que en ella incursionan. De esta manera y recuperando lo planteado por Remedi (1997), en el caso particular de la institución objeto de nuestro estudio, las trayectorias formativas de los maestros refieren huellas entrelazadas de esa historia institucional con la trayectoria biográfica personal que cada uno de ellos ha construido en su historia sociofamiliar.

Cabe aclarar que si bien nuestro propósito se centrará en dar cuenta de esa historia de formación de nuestros maestros protagonistas vinculada al complejo simbólico e imaginario construido en el devenir histórico de la institución, no podemos soslayar la importancia de señalar que esa otra historia, la vivida antes de incorporarse a estudiar la carrera de maestro de educación especial, la historia vinculada al contexto familiar, se constituyó en un referente fundamental en la construcción de sus identidades, una historia que por obvias razones no se expondrá en el presente trabajo.

El proyecto fundacional y la constitución de una generación de herederos-formadores

En el corazón de una zona boscosa, alejado del bullicio de la vida urbana, con grandes extensiones de terreno y una infraestructura física suficiente y adecuada para albergar, alimentar y ofrecer tratamiento médico-pedagógico a 150 niños, el Instituto Médico Pedagógico no sólo iniciaría —de manera formal—, desde 1935, una práctica educativa diferente para niños clasificados también como “diferentes”, sino que se iniciaría también una ardua labor de unificación simbólica⁵ para construir el principio de identidad institucional y así anclar el sentido de pertenencia de

⁵ Para García Salord (2000), la importancia del principio de unificación simbólica radica en la posibilidad de construir el sentido de pertenencia de un agregado por demás

un grupo profesional en franco proceso de desarrollo. Una labor que será asumida por los pioneros-fundadores, grupo representado por los médicos. Con un “andar” relativamente corto, pero intenso en elaboración simbólica —con escasos ocho años de experiencia vivida—, el Instituto Médico Pedagógico daría cabida al establecimiento de la Escuela Normal de Especialización en sus mismas instalaciones. El Instituto se convertiría en escuela anexa de la nueva institución, continuando sus labores de diagnóstico, selección y tratamiento médico-pedagógico a niños clasificados como anormales mentales. Pero en palabras más precisas de Solís, su objetivo más importante tenía que ver efectivamente con la función que asumiría para el desarrollo de la educación especial:

[...] es algo más que un centro destinado a educar niños anormales mentales, más que un centro de prácticas de conocimientos para alumnos de la Escuela Normal de Especialización, es un centro de estudio y demostración, es un laboratorio donde se están ensayando nuevos procedimientos de educación que esperamos pasen a ser objeto de atención en las escuelas de niños normales (Solís, 1947: 45).

Será en este espacio de continua experimentación e investigación donde se llevará a cabo el recorrido de tres de nuestros protagonistas: Sofía, Raúl y Leticia. Una mirada en retrospectiva que permitió ir tejiendo la trama sobre la cual se constituyó la identidad profesional de una generación que encontró, a su ingreso en la ENE, un núcleo básico de docentes (pioneros-fundadores) ya consagrados y cubiertos simbólicamente con el dote de “eruditos”; una propuesta curricular enraizada en la base de la experiencia y con una trayectoria prometedora (obviamente remitiéndonos a lo vivido desde la creación del Instituto Médico Pedagógico) y un proyecto académico-pedagógico en franco proceso de su legitimación social y búsqueda de su prestigio institucional.

Tres actores pertenecientes a la generación de los cincuenta, pero con configuraciones identitarias diferenciadas como efecto no sólo de su trayectoria vinculada a su historia familiar, sino acorde, también, con su trayectoria de formación profesional y los referentes construidos en relación con el

heterogéneo y, como tal, es el factor de cohesión que hace posible la convivencia en la desigualdad, la diferencia y la discrepancia.

estatus de la carrera a la cual se incorporarían. Esto es, los procesos identitarios se fueron diferenciando de acuerdo con la manera en que se instituyó y posicionó cada especialidad.

Fue de interés realizar el análisis, en retrospectiva, del proceso institucional; revisar la propuesta curricular para explorar los elementos constitutivos del enfoque que sobre el sujeto de atención se construía y las formas de intervención que se proponían; dilucidar e interpretar las formas de sociabilidad del transcurrir escolar cotidiano; la manera en que se caracterizaron los procesos de transmisión e interacción con los maestros pioneros-fundacionales; así como en develar aquellas significaciones construidas en torno a su ser y hacer profesional. El orden de exposición se realizará por especialidad: maestros en la educación de anormales mentales, en la educación de ciegos y en la educación de sordomudos.

La generación de los cincuenta. Configurando un rostro identitario “diferente y con otro estatus”: el maestro en la educación de los anormales mentales

Raúl inició sus estudios de maestro especialista en uno de los momentos más trascendentales en la vida de la ENE. La lucha por instituir nuevos campos de ejercicio profesional para el maestro en la educación de los anormales mentales y así ampliar y asegurar un mercado profesional propio, se convertía en el objetivo central que impulsaría el trabajo académico y pedagógico de la institución durante los años cincuenta y sesenta. Por convenios interinstitucionales, se aseguraba la participación profesional —creándose plazas específicas para su labor profesional— del maestro especialista en diversas entidades del sector salud.

La Secretaría de Salubridad y Asistencia ha hecho a la Secretaría de Educación, mediante la Dirección de Rehabilitación, la proposición formal de hacer que la preparación de los maestros que necesite para sus diferentes servicios se haga dentro de la Escuela Normal de Especialización... sugerimos la aceptación inmediata de esta cooperación intersecretarial (Solís, 1954: 135 y 136).

Y no sólo esto, se auguraba ya la creación de las escuelas de educación especial o mejor denominadas “Escuelas de Perfeccionamiento”. Durante el periodo de 1944 a 1960, las primeras generaciones de maestros especialistas se convertirían no sólo en el grupo de herederos que compartirían prácticas formativas al lado del grupo de los pioneros-fundacionales, sino que también lucharían —pero siempre siguiendo los lineamientos del proyecto fundacional— por instituir nuevos campos de ejercicio profesional para el maestro especialista, así como por su interés en legitimar y extender a nivel nacional —y nos atreveríamos a señalar que inclusive también a nivel de Centroamérica y Sudamérica— el proyecto del grupo fundacional para el campo de la “educación especial”. Tal sería el caso de la maestra especialista en la educación de los anormales mentales, Odalmira Mayagoitia, quien coadyuvaría a instituir la Coordinación de Educación Especial y las Escuelas de Perfeccionamiento hacia finales de 1959. Con la creación de una instancia administrativa que centralizara y regulara a nivel nacional todo esfuerzo en materia de detección y tratamiento de los niños categorizados como débiles mentales, los ciegos y sordomudos, así como el establecimiento de centros educativos con una organización y funcionamiento equivalente a la del Instituto Médico Pedagógico, la labor iniciada por el grupo pionero-fundacional lograría extenderse e instituirse como la única acción válida para ofrecer una “educación especial”.

Fue tal la apertura y legitimación del campo que las posibilidades de incorporarse no solamente a un mercado fértil y novedoso fueron prometedoras para las generaciones que egresarían de la ENE en estos momentos, sino que el efecto simbólico que produciría en la consecuente valoración de su identidad sería sumamente eficaz. Así lo manifiesta Raúl, como protagonista de esta apertura profesional, cuando apela a sus significaciones construidas:

“Yo creo que la valoración de la formación de maestro en educación especial en esa época era muy restringida, no había hasta 1959 oportunidades de trabajo, que fue cuando yo ingresé a la Normal de Especialización. No había entonces gran demanda ni conocimiento de lo que era la Normal (...) Si nadie quería saber de los discapacitados, menos de sus maestros. Pero al crearse las Escuelas de Perfeccionamiento —lugar donde yo conocería la educación especial— a

principios de los sesenta, comenzó el reconocimiento social y el reconocimiento a nuestros conocimientos” (E02R:09).

Es importante señalar que a pesar de que al frente de estas instituciones se encontrarían muchos de los primeros herederos legítimos de la ENE (maestros especialistas egresados de las primeras generaciones), la manera en que se estructuraba, organizaba y funcionaba el campo los colocaba en un lugar secundario en relación la posición con que mantenían los médicos.

Hacerse maestro en la educación de los “anormales mentales”: la organización curricular y la transmisión de los saberes

Después de 16 años de haberse establecido el primer plan de estudios para la carrera de maestros especialistas en la educación de anormales mentales y menores infractores, Raúl ingresó a la ENE bajo el efecto de este mismo plan. Observando la distribución del peso relativo de materias según el área de conocimiento, podemos señalar que existía un peso curricular considerable para aquellas materias correspondientes al campo pedagógico-terapéutico. Tal orientación correspondía de manera adecuada a las necesidades requeridas en las principales instituciones donde se realizaban las prácticas pedagógicas y donde el egresado se insertaba después a laborar profesionalmente. Tanto el Instituto Médico Pedagógico como las Escuelas de Perfeccionamiento centraban sus actividades pedagógico-terapéuticas en cinco ramas (Mayagoitia, 1960: 147): la Educación Fisiológica, la Ortopedia Mental, la Ortolalia, Enseñanza de Materias Sistematizadas (cálculo, escritura y ciencias naturales) y Formación de Hábitos Sociales.

Los saberes técnicos específicos para la labor de rehabilitación se sustentaban en el campo disciplinar de la medicina. Aunque se observaba una incipiente incursión de la psicología para hablar de la actividad mental, los contenidos se dirigían, fundamentalmente, a comprender los “males” de los niños de acuerdo con el criterio salud/enfermedad.

En síntesis, los principios principales bajo los cuales se anudaba en esos momentos la propuesta de la formación del maestro especialista para la educación de los anormales mentales, eran los siguientes: concebir el “problema” como parte de un “déficit individual”; realizar una educación de tipo compensatoria (sustitución de los órganos enfermos por los sanos); impulsar una estimulación sistemática y dirigida a través de la gimnástica mental; ofrecer una atención individualizada y promover una enseñanza de tipo utilitaria y funcional, esto es, sólo aquello que fuera de aplicación inmediata en la vida práctica del niño (Mayagoitia, 1960: 125 y 126).

Como resultado de esta revisión curricular, podemos afirmar que tanto los conocimientos teóricos como los técnicos fueron matizados bajo el enfoque médico, expresando una legitimidad ganada por esta disciplina en el terreno de una educación “especial” instituida en nuestro país, así como la continuidad de una tradición dominante impuesta ya hace más de un siglo en el mundo europeo —y ahora en América Latina— por médicos y psiquiatras franceses.

El proyecto fundacional se consolidaba tras un largo liderazgo —casi 17 años— de los médicos al asumir directamente la dirección de la ENE, pero no sólo esto, el proyecto lograría continuarse cuando los propios herederos legítimos (maestros especialistas de las primeras generaciones) accedieran a los puestos de dirección —a partir de 1966—, siempre siguiendo la misma lógica en la estructura y organización de la matriz formativa para el ejercicio profesional de la educación especial.

De esta manera, bajo el efecto de una dominancia médico-terapéutica en los espacios curriculares, veamos ahora cómo atravesaría los canales de la enseñanza, incidiría en la relación entre maestros y alumnos, y definiría formas concretas de aprender el oficio de “ser maestro especialista”. En suma, cómo orientaría el proceso de socialización⁶ y la acción pedagógica para lograr la eficacia del proceso formativo.

⁶ Siguiendo a Fortes y Lomnitz (1991), para adquirir una identidad, en este caso del ser docente, no basta con aprender un repertorio de conocimientos y de técnicas, se requiere, además, de una serie de valores y formas de comportamiento compartidos por la comunidad en la cual realizará su andar cotidiano profesional. El desarrollo de esta identidad será el resultado de un largo proceso de interacción que sostuvieron con sus profesores en el momento en que asumieron el rol de ser estudiantes, lo que permitió la adquisición de valores, actitudes y modos de hacer propios del trabajo docente.

El recorrido de la formación: experiencias de socialización

El colectivo generacional que ingresaría a la ENE durante el periodo de 1943 a 1960 tendría ciertas particularidades —de acuerdo no sólo con su origen sociocultural, sino además con la manera en que enfrentaron y resolvieron dificultades y posibilidades en sus diferentes trayectorias sociales— que favorecerían los procesos de incorporación de los conocimientos y técnicas requeridas para su ejercicio profesional, así como de aquellos valores y formas de comportamiento construidos y compartidos por la nascente comunidad del campo de la educación especial.

La población de estudiantes —provenientes, en su mayoría, de pequeños pueblos del interior de la República mexicana—, se constituía en gran parte por mujeres, que para esa época enfrentaban escasas posibilidades para realizar estudios profesionales y mejorar su condición de existencia y estatus social. Los procesos de socialización que conducirían a la asimilación de su auto-representación como maestros especialistas se realizarían sobre la base de un principio fundamental: considerar que éste sería uno de los caminos que resolvería sus expectativas y aspiraciones forjadas desde su infancia: “lograr superarse”.

La socialización se llevaría a cabo a través de diversos canales: la relación entre maestros y alumnos en el proceso de transmisión; la relación con maestros especialistas en servicio dentro de las instituciones donde desarrollaban sus prácticas pedagógicas; en un temprano y riguroso desempeño en esas prácticas; en la celebración de actividades académicas (seminarios, foros, congresos, demostraciones pedagógicas), y en su pertenencia a un grupo de trabajo estudiantil.

La relación maestro-alumno y una transmisión de “modos de hacer”

No todos los maestros serían recordados de manera tan significativa como aquellos que otorgaban ciertos referentes de identificación, simbolizando y representando la existencia, permanencia y cohesión de su grupo de pertenencia. Los maestros encargados de impartir los conocimientos del área

médica (que en estos momentos serían los representantes del proyecto fundacional) representaban para los alumnos la base de su formación. El perfil de un maestro especialista se configuraba a partir de referentes tales como: la incorporación de un lenguaje propio del trabajo clínico-terapéutico; del aprendizaje de un conjunto de “modos de hacer” vinculados a la práctica del médico; del hecho de asumir que su actividad profesional se vinculaba directamente con el médico, y de la adquisición de ciertos conocimientos propios del área de la salud. En suma, de la asunción del criterio médico en su labor profesional. Esta condición sería percibida por el maestro especialista como un signo de distinción en relación con otros profesionales de la educación, y como un referente simbólico fundamental que marcaba las fronteras de un “nosotros” frente a esos “otros”. El maestro no sólo aprendería las reglas y normas del oficio, sino que el efecto simbólico que traería consigo tal aprendizaje sería fundamental en la construcción de su valoración identitaria. El haber aprendido de alguna manera formas de pensamiento, un lenguaje, “modos de hacer” al lado, aun cumpliendo funciones secundarias, de una figura profesional altamente reconocida y legitimada socialmente, a saber: el médico, le otorgaría, por extensión, un importante orgullo de pertenencia.

Así, Raúl decía:

“Los estudios que se hacían sobre el discapacitado, la concepción que se tenía de ellos, de la rehabilitación y de cómo hacerla, era idea de los médicos, entonces nosotros trabajábamos bajo ese enfoque, trabajábamos junto con ellos. Esto nos creaba un lenguaje especializado que nos diferenciaba de los demás profesionales de la educación, nos especificaba mucho. Conocer algo de neurología, algo de psicología, nos daba una mejor preparación, ¡éramos diferentes!, teníamos otro estatus” (E02R:16-20).

En las labores de la enseñanza, se transmitían mensajes que tenían que ver con lo difícil y laborioso que implicaba realizar el trabajo de la educación especial. En lo particular, una actitud desinteresada y de completa entrega al trabajo serían los ejes fundamentales en la formación. Cabe agregar que la eficacia en forjar en los estudiantes estas actitudes tendría que ver con la imagen que mostraba el propio profesor. Como referente de identificación

importante se constituía el hecho de que quien fuese responsable de los procesos formativos se vinculara de manera directa a la práctica profesional, es decir, de generar la eficacia simbólica de una investidura de incuestionable autoridad que da la experiencia.

Para favorecer el desarrollo de estas actitudes e inclusive formulada como una de las metas prioritarias en el proceso de formación, el aprendizaje sería sometido a la urgencia de inculcar un conjunto de disposiciones indispensables dirigidas a establecer una relación instrumental, pragmática en el quehacer del maestro especialista. Además de los conocimientos técnicos a transmitir en el proceso formativo, por medio de su acción pedagógica, los profesores inculcaban “modos de hacer” propios del perfil esperado de un maestro especialista. Tras actitudes de alta exigencia, los profesores demandaban un gran compromiso para con las tareas a desempeñar en las prácticas pedagógicas. Veamos el testimonio de Raúl:

“[...] todos los sábados, ya sea en el Instituto Médico Pedagógico donde básicamente hacíamos las prácticas, en las Escuelas de Orientación para Varones o en el Tribunal para Menores y en las Escuelas de Perfeccionamiento, aquí (en estas últimas) fue donde comencé a gustarme mucho el trabajo con los deficientes mentales, ¡era muy duro!, pero me abrió el camino. Fue así como empecé a adentrarme en la educación especial” (E02R: 15).

Las tareas propias del oficio implicaban la revisión e interpretación del diagnóstico médico para dar lugar a la elaboración del programa pedagógico-terapéutico y su aplicación, bajo una cuidadosa supervisión y seguimiento de las actividades por parte de los profesores tanto del área médica como del área pedagógico-terapéutica. Los profesores revisaban con detenimiento los programas terapéuticos siguiendo una organización general de la terapia pedagógica instituida y reconocida por el Instituto Médico Pedagógico: observaban el desempeño de los estudiantes conforme las líneas señaladas en el plan terapéutico; revisaban la elaboración del material didáctico y su utilización en el trabajo terapéutico; vigilaban la actitud del estudiante en su desempeño con los niños; supervisaban la manera en que el estudiante lograba controlar las condiciones de trabajo. De esta manera, los estudiantes iniciaban y afrontaban tempranamente la práctica del ejercicio profesional, lo que coadyuvaría al aprendizaje eficaz del oficio.

Consideramos que esta labor de acompañamiento con fuertes niveles de exigencia por parte de los profesores sería de vital importancia durante el proceso de la formación profesional de los estudiantes. No sólo se transmitiría una imagen “ideal” del maestro especialista, sino que además se establecería un componente de tipo personal y emocional en la relación, lo que contribuiría a favorecer los procesos de identificación y, por tanto, apropiación de los gestos propios del oficio de “ser maestro especialista”.

Una red de relaciones y la construcción del sentido de pertenencia

La importancia otorgada al trabajo de las prácticas pedagógicas dentro de las instituciones creadas, en su mayoría, por el propio grupo pionero-fundacional, no sólo garantizaba la congruencia entre los procesos formativos y los requerimientos del ejercicio profesional, sino que permitiría iniciar a los estudiantes en un contacto temprano con un grupo de maestros especialistas —reconocidos y ya consagrados por haberse constituido en los iniciadores de la práctica formal y legítima de la educación especial—, lo que plantearía, por añadidura, otro referente de identificación. Los estudiantes podían observar el trabajo de los maestros en servicio, interactuar con ellos, recibir sus observaciones, comentarios, inclusive el reconocimiento del desempeño de su práctica pedagógica, lo que propiciaría niveles de seguridad importantes en la construcción de su quehacer profesional.

Cuando pasé al segundo año de la carrera, Odalmira Mayagoitia sería mi maestra, ella dirigía las Escuelas de Perfeccionamiento. Yo iniciaría mis prácticas en estas escuelas y aunque fuera ¡durísimo!, me gustó mucho el trabajo con los niños deficientes mentales. Al terminar la carrera, Mayagoitia nos contrató inmediatamente y así fue como me ubiqué a trabajar en educación especial (E02R:8).

Además, los estudiantes tenían la oportunidad de trabajar de forma conjunta, ya sea intercambiando sus experiencias, planteando sus problemáticas, discutiendo sus programas de trabajo o hasta en su caso, para apoyarse mutuamente. En síntesis, un conjunto de formas de relacionarse

persiguiendo un objetivo particular: la consecución satisfactoria de sus procesos formativos. De esta manera, la sensación de realizar una tarea en común los cohesionaba y definía como parte de una comunidad de referencia.

En particular, debemos resaltar la función de la Escuela Anexa de la ENE, al fomentar el ejercicio de su función profesional, favorecer los vínculos entre sus propios compañeros y con los profesores, poner a prueba sus competencias, el solicitarles que expusieran una y otra vez el descubrimiento de nuevos procedimientos pedagógicos, por ejemplo. Representaba para los alumnos la iniciación y pertenencia a un grupo de trabajo. Esto los llevaría a continuar reforzando el aprendizaje de las reglas del oficio.

Por otro lado, no podemos soslayar la importancia, en el proceso de socialización del maestro en formación, de algunas prácticas académicas desarrolladas al interior de la institución. Éstas también estimularían el sentido y orgullo de pertenencia. Desde las actividades iniciadas en 1935 en el Instituto Médico Pedagógico y todavía hacia las décadas de los cincuenta y sesenta en la ENE, el grupo pionero-fundacional se preocuparía por establecer una intensa vida académica. En el proceso de institucionalización y legitimación del campo de la formación docente en educación especial, actividades tales como la producción y publicación del trabajo de investigación, así como la realización de eventos académicos (foros, congresos, seminarios, demostraciones pedagógicas, entre otros), se plantearían como algunas de las vías que favorecerían tal proceso. Pero no sólo esto, pues los efectos en la formación de los estudiantes sería fundamental. Como señalan Fortes y Lomnitz (1991: 114), la celebración de estos espacios académicos se constituyen en “situaciones vivenciales en las que los estudiantes ven interactuar —y pensar— a los profesores, perciben diferentes estilos de presentación y formas de transmitir verbalmente una ideología científica y/o un trabajo ejemplar por figuras reconocidas de la comunidad científica nacional e internacional, quienes pueden convertirse en modelos”.

Al respecto, Raúl recuerda: “El doctor Solís Quiroga hacía invitaciones a figuras reconocidas. Se hacían congresos y otros eventos de importancia. Se trabajó bastante para que la institución alcanzara esa hegemonía no sólo aquí en México, sino en casi toda Centroamérica y Sudamérica” (E02R: 19).

En conclusión, podemos aseverar que los procesos de socialización y la acción pedagógica desplegada por el propio grupo pionero fundacional para la carrera de maestro especialista en la educación de los anormales

mentales, la llevarían a posicionarse en una situación de dominancia frente a las otras carreras que surgían casi de manera paralela: las de maestros especialistas en la educación de sordos y en la educación de ciegos. Además, podemos asegurar, siguiendo a Bourdieu (1981), que fue tal la eficacia de la acción formativa al dotar a los alumnos de las disposiciones requeridas por la institución: disposición para reconocer la tarea emprendida por ella, para invertir en su postura, para creer en el conjunto de valores que la envisten y, particularmente, con la inculcación de aquellas disposiciones necesarias para el ejercicio de una función profesional inaugurada por la propia institución (obviamente, nos referimos al establecimiento del proyecto fundacional), que el milagro del efecto mágico de consagración sería posible, lo que redundaría en la construcción de una valoración positiva en las identidades de los maestros especialistas en la educación de anormales mentales.

La generación de los cincuenta. Configurando otro rostro identitario: “los del chipote”: los maestros en la educación de sordos y en la educación de ciegos

La creación de las carreras de maestros especialistas en la educación de ciegos y de sordos enfrentó una serie de obstáculos y vicisitudes que impedirían su desarrollo, en términos estructurales y simbólicos, equivalente al seguido por la carrera de maestros especialistas en la educación de los anormales mentales. Para el momento en que se inscribían Sofía (1955) en la carrera de educación para sordos y Leticia (1956), en la carrera de ciegos en la ENE, aún prevalecía la dificultad de contar con catedráticos que, en palabras de Solís Quiroga, “pudieran satisfacer el mínimo de exigencias requeridas para la preparación especial de maestros”. Gran parte de estos maestros sustentaba su labor educativa de niños ciegos y de niños sordos en las enseñanzas de la práctica misma (maestros empíricos). De hecho, su situación laboral, así como su condición y posición dentro de esos espacios educativos, en particular la Escuela Nacional de Ciegos y la Escuela Nacional de Sordos, era lo bastante estable como para incursionar en un “andar” (formarse en la Normal de Especialización y así obtener el título correspondiente)

diferente y, quizás “poco prometedor”. En este sentido, en el terreno profesional, aún imperaba una práctica empírica. Tal situación ocasionaría, además de la escasez de instituciones oficiales donde los egresados de la ENE pudieran ejercer su labor profesional, pocas posibilidades de desarrollar un mercado profesional propio y asegurar, así, una relativa autonomía en la definición de los criterios, reglas y normas del ejercicio profesional. Esto afectaría, en consecuencia, la oportunidad de que la propuesta curricular, la matriz formativa de ambas carreras, propuestas por el grupo pionero-fundacional, alcanzaran —por lo menos hasta antes de los setenta— su reconocimiento y legitimación social.

Así, en el marco de este escenario “problemático” para estas dos carreras, Sofía y Leticia iniciarían sus estudios en la única institución —a nivel nacional, de América Latina y quizás el Caribe— que para este periodo ofrecía la formación de maestro de educación especial. Sofía pertenecerá a esa importante afluencia de maestros provenientes de otros estados de la República a quienes se les otorgó una beca para continuar sus estudios en la ENE. Por su parte, Leticia llegará a la ENE como resultado de la invitación que le hiciera “un maestro de la propia escuela, quien nos comentó que se podían realizar los estudios simultáneamente en ambas normales”. Al igual que Raúl, Leticia realizaba sus estudios en la Nacional de Maestros cuando encontraría la posibilidad de “terminar otra carrera”.

Pero ¿cuáles fueron esos obstáculos y vicisitudes que impedirían el desarrollo de estas dos carreras? En opinión de Solís (1947: 1): “las carreras de ciegos y sordomudos iniciarían tardíamente por la dificultad de contar con catedráticos que pudieran satisfacer el mínimo de exigencias requeridas para la preparación especial de maestros”.

Pero si éste sería el mismo problema, como continuamente así se reiteraba, al que tendrían que enfrentarse en la formación de los maestros para la educación de los anormales mentales, entonces, ¿por qué tendría que resolverse primero el problema en esta especialidad? En nuestra interpretación, la explicación consideraría otras dimensiones de esa realidad. La naturaleza y características del objeto de estudio en las carreras de ciegos y sordomudos no sería una preocupación primordial —por considerar que sólo se trataba de simples anormalidades físicas— para aquellos que se ocupaban de estudiarlos y de sugerir sus formas de atención: los médicos. Otro sería el caso para los llamados anormales mentales. La posibilidad de comprender y explicar, así como de ofrecer alternativas a los supuestos “problemas escolares” que

venía presentando un número importante de niños en esos momentos, se convertía no sólo en un desafío por enfrentar, sino también en un excelente y casi exclusivo campo de estudio e intervención para la disciplina médica. Como consecuencia, las posibilidades de continuar extendiendo su injerencia y dominio en otros terrenos, que de una o de otra forma se vincularan a su quehacer profesional, se planteaba como una oportunidad idónea.⁷ De esta manera, el proceso que siguió la formalización y desarrollo (estructural y simbólico) de las carreras de ciegos y sordomudos no fue equivalente al que siguió la carrera en la educación de los anormales mentales.

Es importante señalar que la práctica formativa de los maestros en la especialidad de ciegos y sordomudos no se desarrolló en la ENE. Ambas carreras se cursarían en las escuelas que venían ofreciendo asistencia a niños con tales características: la Escuela Nacional de Ciegos y la Escuela Nacional de Sordomudos. Tal situación provocaría —como así lo manifiestan nuestros maestros protagonistas— problemas en la estructura y organización en ambas carreras, pero quizás, en nuestra interpretación, los problemas también tendrían que ver con lo que simbólicamente significa el lugar de pertenencia. El Instituto Médico Pedagógico, lugar que albergaba a la ENE, no sólo era grande en extensión física, sino además en infraestructura, en las actividades que se venían desarrollando, en la participación e interés que demostraba el grupo pionero-fundacional. Sólo a manera de ejemplo, el instituto contaba con gabinetes y laboratorios apropiados para el trabajo de diagnóstico y tratamiento de los niños clasificados con anormalidad mental. Además, sus instalaciones eran adecuadas para realizar la experimentación e investigación pedagógica que el grupo fundacional siempre defendió. Y como un dato más, era el lugar por excelencia en el que se desplegaba una intensa vida académica: congresos, seminarios, demostraciones pedagógicas, diseño y desarrollo de publicaciones (revistas, boletines, folletos), elaboración de artículos, notas bibliográficas, así como visitas de grandes figuras del campo de la medicina, la psicología y la pedagogía, por ejemplo.

⁷ Hacia la década de los veinte, todos los esfuerzos se habían dirigido a consolidar y legitimar, primero, la identificación y diferenciación de los niños considerados con un “déficit individual en su desarrollo mental”, e inmediatamente después, la necesidad de institucionalizar la formación científica de aquellos maestros que se responsabilizarían de su diagnóstico, selección y tratamiento educativo —actividades que se iniciarían incipientemente desde el establecimiento, en 1927, de la Escuela Anexa a la Normal Superior, dependiente de la Universidad Nacional de México—, todo bajo los criterios y lineamientos del grupo de los médicos.

Sirve para mostrar el poder de consagración y prestigio académico y social que alcanzaría la institución, específicamente en el campo de la educación de los anormales mentales, las palabras que le dirigirían al doctor Solís Quiroga, director de la ENE, dos grandes teóricos de la época: Henry Wallon y Lucren Farré: “[...] no nos imaginábamos que en México, hubiera una obra tan avanzada respecto de estos niños y que permitiera realizar en una forma integral los postulados fundamentales de la educación” (Solís, 1947: 11).

Hacerse maestro en la educación de “ciegos” y en la educación de “sordos”: la organización curricular y la transmisión de los saberes

Tal como se había realizado dos años atrás para la carrera en la educación de los anormales mentales, el grupo pionero-fundacional hegemónico procedía a constituir la matriz profesional, pero ahora en las carreras de ciegos y sordomudos. Siguiendo también una línea de tipo clínico-terapéutica, una estructura curricular cerrada conforme una tradicional división disciplinaria del conocimiento y sustentándose de manera similar en dos ejes de formación: la formación teórica (médico-psicológica) y la formación pedagógica (técnicas para el tratamiento terapéutico), colocadas en un total de 13 materias, la ENE iniciaría sus labores de formación en la carrera de sordomudos. En ese inicio preocuparía básicamente una formación que acercara al maestro especialista a conocer los factores causales de la patología de los órganos de la audición y de la palabra, interpretar algunos procedimientos para la detección de problemas de la “sordera” y, sobre todo, el manejo de técnicas para la rehabilitación del lenguaje (lectura labial), de la audición (adiestramiento auditivo) y, por último, el adiestramiento manual de los sujetos sordos.

En el caso del primer plan de estudios de la carrera de ciegos, su elaboración tuvo algunas diferencias. La cantidad de materias fue mayor que en las otras dos carreras (un total de 15), entre las que eran predominantes las de corte pedagógico-terapéutico y sólo dos materias referidas al área psicológica. La formación se orientaría en particular hacia el manejo de técnicas que favorecieran la capacitación ocupacional de los sujetos ciegos.

Una práctica considerada como “empírica” y, por tanto, “inadecuada”, por el hecho de no ubicarse dentro de los parámetros del nuevo discurso legitimador planteado por el grupo pionero-fundacional, continuaría hegemoneizando por muchos años más —por lo menos hasta el momento en que serán desplazados paulatinamente por maestros egresados de la ENE— la práctica formativa y profesional en estas carreras. Además, el hecho de que las posibilidades laborales, así como las reglas y normas del ejercicio profesional estuvieran controladas directamente por otro grupo de médicos y maestros, ubicados dentro de la Secretaría de Salubridad y Asistencia, se constituía en un serio problema por tratar de extender el dominio del grupo hegemónico de la ENE hacia este otro espacio. Recordemos que la actividad, primero asistencial y luego educativa de los sujetos con ceguera y de los llamados sordomudos, se había iniciado e instituido hace más de medio siglo precisamente en estas mismas instituciones, lo que dejaba entrever la delimitación de un “territorio” propio y exclusivo para ese “otro” grupo.

Inclusive, en el caso de la Escuela de Ciegos, fue tal la franca oposición que establecería ese otro grupo de maestros “empíricos” a ser desplazados de su lugar de privilegio —lugar al que fueron adjudicados por su posición de poder—, que de una o de otra manera interfirieron en el proceso de inscripción, preparación y titulación de maestros especialistas. Así nos lo recuerda Solís:

Las carreras de especialistas en la educación de ciegos y de sordomudos han sufrido una crisis profunda desde el punto de vista de la cantidad de alumnos. Los motivos que han ocasionado esto son tres: *a)* cancelación de plazas, *b)* resistencia de los maestros que prestan sus servicios en la Escuela de Ciegos para que se inscriban alumnos a dicha escuela por temor a ser desplazados por personal titulado y debidamente preparado y, *c)* porque existe poco trabajo y poca remuneración (Solís, 1947: 2).

Un campo profesional austero

Si bien el maestro debidamente formado en la ENE tuvo que protagonizar una decidida lucha frente al grupo de los maestros empíricos por lograr apropiarse de los espacios de desempeño profesional, como es el caso de la Escuela de Ciegos y la Escuela de Sordomudos, otras dificultades obstaculizarían la

posibilidad de establecer un mercado profesional propio y amplio. Los egresados de la carrera de maestros especialistas en la educación de ciegos tenían como única opción laboral la Escuela de Ciegos, situación que se prolongaría hasta la creación de las escuelas de educación especial auspiciadas por el proyecto de la Dirección General de Educación Especial, la cual se instituiría hasta el año de 1970. Sumada a esta reducida posibilidad de proyectarse profesionalmente, la baja remuneración se convertiría en otro de los principales problemas para el profesional de este campo. Para el caso de la carrera de maestros especialistas en la educación de sordomudos, su situación no era mucho mejor. Hacia la década de los cincuenta, la Escuela de Sordomudos era, al parecer, todavía la única opción laboral para los egresados de la ENE:

Uno de los factores más importantes que han hecho que no hubiera el suficiente número de alumnos para esas carreras, lo constituye la falta de trabajo para los especialistas, pues fuera de las escuelas de Ciegos y de Sordo Mudos que son pequeñas, no hay otro lugar donde puedan desarrollar su trabajo para resolver este importante problema (Solís, 1947:11).

En conclusión, podemos afirmar que durante el periodo de los cuarenta a los sesenta, las carreras profesionales de ciegos y sordomudos no alcanzarían un importante monopolio del mercado profesional, por consiguiente, tampoco alcanzarían un alto grado de autonomía para poder definir las reglas y normas del ejercicio de la profesión. Por otro lado, aunque se formulaba la matriz profesional para ambas carreras siguiendo la misma línea que daría pie a la configuración de la carrera para los maestros en la educación de los anormales mentales, la organización escolar y el tipo de trabajo que se desarrollaría en estas dos carreras —como lo veremos en el relato de nuestras maestras protagonistas—, no ejercería una eficacia mágica de consagración en el “ser y saber hacer” de estos profesionales semejante a la alcanzada en los profesionales de la carrera para anormales mentales. Además, si la labor del profesor es fundamental para transmitir no sólo los conocimientos propios de la función a desempeñar, sino también los valores y la actitud necesarios para configurar el “ser profesional” esperado, la ausencia de los pioneros-fundacionales, sobre todo de los maestros-médicos, en estos espacios formativos, sería otra de las razones

importantes que los llevaría a colocarse en una posición diferente frente a los maestros especialistas para la educación de los anormales mentales.

Pasemos ahora a dar cuenta de algunas experiencias que develan la manera en que operaría la acción pedagógica y se efectuarían los procesos de socialización en la formación del maestro en la educación de sordos y del maestro en la educación de ciegos, en los núcleos generacionales a los que pertenecerían Sofía y Leticia.

El recorrido de una formación: experiencias de socialización y los avatares de una acción pedagógica

Aunque ambas especialidades seguirían la misma línea del proyecto iniciático formulado por los pioneros-fundacionales, ¿la acción pedagógica emprendida en estas dos especialidades tendría el mismo efecto simbólico que en el caso de la especialidad en la educación de anormales mentales, inadaptados e infractores?, ¿cómo se caracterizaría el proceso de socialización en estas especialidades? Sin el afán de minimizar el ejercicio analítico que permita ofrecer una respuesta amplia y profunda a estas interrogantes, debemos señalar que las experiencias vividas por nuestras maestras protagonistas, Sofía y Leticia, reconstruidas y evocadas en su narrativa, indican a todas luces los múltiples problemas de organización y estructuración que ambas especialidades experimentaban. A pesar de tener 10 años de haberse iniciado de manera formal la formación de este tipo de maestros especialistas, la acción pedagógica emprendida por la ENE no favorecería el alcance de su consolidación y legitimación social. De hecho, podríamos asegurar que las experiencias vividas por cada una de nuestras maestras tienen un punto de convergencia, una valoración poco satisfactoria de su “ser y hacer profesional” construido durante su proceso formativo en la ENE. Sin embargo, a pesar de tales dificultades, podemos asegurar que las disposiciones previamente construidas durante los diferentes recorridos de su itinerario biográfico, las impulsarán a imprimirle un toque particular al desarrollo de su carrera profesional. Sofía alcanzaría una vida profesional próspera y exitosa tras haber ingresado al Instituto Nacional de la Comunicación Humana.

En el caso de Leticia, la reconstrucción de su narrativa devela la evocación muy emotiva de otra experiencia formativa y, por ende, otra forma de ejercicio profesional: se convertiría, también, en maestra especialista en problemas de aprendizaje (estudios que realizará 14 años después de terminada la carrera en la educación de ciegos en la propia ENE), una experiencia que le permitirá diferenciarse respecto a los “otros” maestros especialistas, es decir, será hasta este momento cuando construirá una valoración positiva de su identidad profesional, otorgándole, en este caso, un gran orgullo de pertenencia.

Ser maestras especialistas: ellos tenían todo y nosotros nada

Ante una labor docente imbuida entre múltiples contradicciones —como ya se ha venido describiendo—, los procesos de identificación para la construcción de un perfil identitario “esperado” no serían, a nuestro parecer, satisfactorios. Inclusive, al no proporcionar una ventaja y gratificación social en el hecho de reconocerse juicios de valor, expresando insatisfacción, frustración, enojo, revelarían una forma de valorar su propia identidad.

Sofía interpretaría así su experiencia en el marco de sus recuerdos durante su etapa formativa en la ENE:

“Jamás podré comparar a los maestros que tuve en la Normal de Oaxaca con los de aquí (los de la ENE). ¡Fueron mejores los de Oaxaca! A los maestros de la ENE no los vi muy comprometidos, eran muy superficiales, lo quiero decir así... me duele, pero la realidad es ésa. Yo encontré muchas carencias en los maestros de aquí porque siento que andaban haciendo muchas cosas a la vez. Además, no tenían un buen programa de trabajo, llegaban tarde, faltaban mucho. Tuve un buen maestro de sordos, pero sólo digo buen maestro, aunque como persona era excelente. Siento que a veces improvisaba mucho. No veía una formación bien cimentada en estos maestros. Luego, los médicos; bueno, los médicos son médicos, sin muchos recursos didácticos. A mí me costó mucho trabajo todas esas clases de anatomía, eran clases muy descriptivas, sin ningún apoyo, ninguna visita. Me hubiera gustado que nos llevaran a un hospital, ver

un niño, ver un oído, ver una proyección, por lo menos. Realmente no eran, pues, maestros especialistas. Puede darse una explicación a esto; la carrera empezaba a levantarse” (E01S:14-15).

“[...] vi muchas carencias, a veces siento que improvisaban. Una maestra nos dio un poquitín por ahí de otras alternativas, pero muy pobres en realidad, sin un sustento teórico importante. Considero que en mi formación faltó mucha práctica, mucha práctica y también faltaron fuertes fundamentos teóricos, quedó incompleta para mi gusto” (E01S:17).

Veamos lo que Leticia testimoniaba:

“Tuvimos maestros que eran muy prácticos, ellos no tenían una formación científica, teórica, pero sí tenían muchos elementos de la experiencia, nada más que creo que sí abusaban del aspecto *sensoperceptual*, en cuanto a la educación de los ciegos, y entonces muchas veces el egresado se perdía. Decía una compañera muy destacada que fue coordinadora de educación especial en Durango, que el día que se acabara el engrudo, el papel y la sopa de letras se acababa la educación especial, porque ahí se iba todo, y es que no se trabajaba mucho el razonamiento. Además, no se trabajaba tampoco la incorporación al medio social, entonces creo que esas eran las principales limitantes que se tuvieron durante mucho tiempo” (E03:14).

“Antes de los ochenta se venían formando con un criterio más de tipo místico, de que fuese un apostolado, de una entrega total al que te necesitaba, de apoyo al que tenía una discapacidad. Y es que creo que cuando inicié mis estudios todavía prevalecía una concepción antigua de la idea de discapacidad y de la idea de la formación de docentes, era una concepción de ¡lástima! Creo que después de los ochenta es una profesión” (E03:24).

El problema de la falta de un ejercicio práctico durante el proceso formativo en estas dos especialidades tenía que ver, durante el periodo previo al año de 1955, con el hecho de que a pesar de que en la Escuela Nacional de Sordos y en la Escuela Nacional de Ciegos se realizaban los estudios para la carrera de maestro especialista en ambas ramas, los estudiantes: “no

podieron hacer sus prácticas los sábados en vista de que la SSA no tiene labores los sábados y no es posible contar con la colaboración del personal docente del establecimiento” (Solís, 1954).

Y en el periodo posterior a 1955, cuando los aspirantes a estas especialidades realizaban sus estudios en el “Parque Lira”, tampoco tenían la oportunidad de poseer un laboratorio de prácticas a la manera de la carrera de los “vecinos”, puesto que éste era exclusivo para la investigación y experimentación de técnicas pedagógicas con niños anormales mentales. Debe resaltarse que a pesar de tales vicisitudes, en las labores de la enseñanza se reforzaba la transmisión de mensajes —ya adquiridos durante su formación como maestros normalistas— que tenían que ver con lo difícil y laborioso que implicaba realizar el trabajo de la educación especial. En lo particular, una actitud desinteresada y de completa entrega al trabajo, considerando, sobre todo, las “características” del sujeto de atención, serían, también, los ejes fundamentales en la formación. Y aún más, estas atribuciones a asumir se traducirían en una condición que sería percibida por el maestro especialista como un signo de distinción, en particular, en relación con esas otras figuras del gremio magisterial: el maestro de educación preescolar y el maestro de educación primaria, lo cual le permitiría marcar, simbólicamente, las fronteras de un “nosotros” frente a esos “otros”, así como generar un sentido de pertenencia. Aunque en el terreno de la educación especial su hacer profesional no tendría aún el reconocimiento social.

Al respecto, Sofía decía:

“Al igual que los maestros normalistas, tenemos un sello: nos gusta lo difícil, nos gusta lo arduo sin esperar mucha remuneración económica. No trabajamos con niños normales, pero me dediqué a estos niños (sordos); lo que quiero decir que está muy relacionado. Pero yo pienso que el maestro en educación especial tiene una característica ¡muy especial!; primero, que va a trabajar más y va a ganar lo mismo o menos, generalmente, porque va a trabajar con un grupo que sale, entre comillas, de lo normal, que va a trabajar más, que va a elaborar más material o que va a comprar y tener que leer y, sin embargo, no va a tener un estímulo económico mayor. Yo pienso que allí está la diferencia, ¡somos un grupo especial! Para empezar, no sé por qué estamos en esto, si nos han dicho ‘qué quiere maestra, qué hace ahí,

por qué con esos niños', entonces siento que a pesar de lo malo y a pesar de todo lo que he dicho, hay un sello del maestro de educación especial: ¡compromiso! No sé cuanto, pero sí hay compromiso. Yo siento que quienes andamos aquí tenemos una característica: trabajar más; trabaja usted más que con niños normales, ¡es un trabajo duro!" (E01S:20-21).

Y Leticia, así lo manifestaba:

"Nosotros vemos al alumno de manera integral. Otra situación es que educación especial trabaja desde el nacimiento hasta la edad adulta, a diferencia de lo que es educación básica que lo trabaja por sectores. Esto es una enorme ventaja porque quienes nos hemos formado en educación especial siempre hemos tenido una visión mucho más amplia y mucho más completa de lo que es la educación. La formación de los maestros (de educación primaria) iba solamente al área pedagógica, aquí no, aquí lo vemos como un ser biológico, como un ser social y como un ente al que vas a educar, aquí tomamos todas sus facetas" (E03S:17).

En conclusión, podemos señalar que el punto de referencia para construir la valoración identitaria en los maestros especialistas en la educación de sordos y en la educación de ciegos, se centró sobre todo en lo que "no pudieron obtener durante su formación", al considerar a menudo como referentes de comparación la manera en que se organizaba y estructuraba la formación de esos "otros" compañeros estudiantes de la carrera "vecina" (la formación de los especialistas en la educación de anormales mentales). El grupo pionero-fundacional buscaría la consolidación y extensión de su dominio en el campo de la educación especial tras seguir una serie de estrategias en torno al desarrollo y fortalecimiento académico de la especialidad en la educación de los anormales mentales. En tanto, para las otras especialidades, aunque se seguiría la misma línea del proyecto fundacional, su preocupación por buscar su desarrollo y legitimación social sería secundaria.

Para ilustrar lo dicho, veamos lo que Sofía nos decía:

“Cuando estábamos en Parque Lira y al frente estaba el Dr. Solís Quiroga, nosotros éramos como un... ¡chipote! Allí la especialidad que tronaba fuerte, que sonaba, era la de los anormales mentales, nosotros no, nosotros éramos algo así como un anexo. Realmente, el Dr. Solís Quiroga se interesó por esa otra especialidad. Yo recuerdo que llegaban personas connotadas a las pláticas, pero todo en relación a los anormales mentales, con nosotros no. Entonces, en algún momento llegué a pensar: ¡Bueno, pues qué tan importantes son sólo ellos! ¿Y nosotros, qué? Yo sentía que se estaba dando un ochenta por ciento de atención a esos alumnos, inclusive eran grupos muy numerosos y nosotros éramos grupos muy pequeños” (E01S:16).

Podríamos asegurar que la acción formativa no dotaría a los futuros maestros de las disposiciones requeridas para, primero, desempeñarse de acuerdo con una lógica planteada en el terreno profesional de estas especialidades en particular, y segundo, para lograr un sentido y orgullo de pertenencia de su grupo de adscripción. En este sentido, el milagro del efecto mágico de consagración no sería posible, lo que redundaría en la construcción de una valoración poco satisfactoria —por lo menos hasta este periodo— de su identidad como maestros especialistas en la educación de sordos y en la educación de ciegos.

Consideraciones finales

La historia del origen y constitución de la práctica de la formación del docente de educación especial, que se remonta hasta la creación del Instituto Médico Pedagógico, es la historia de la puesta en marcha del proyecto inicial que plantearía el grupo pionero-fundacional representado particularmente por los médicos. A través de la firme convicción y deseo de alcanzar el reconocimiento y legitimación social, el grupo se dio a la tarea de crear las condiciones político-ideológicas y académicas para dar lugar al “acto inaugural” (Bourdieu, 1980), procediendo de esta manera a generar las estrategias de su posible reproducción mediante la labor de inculcación en el acto pedagógico y así “naturalizar” su existencia, es decir, haciéndose reconocer como la visión única y legítima para pensar acerca de la educación especial.

Podemos aseverar que fue precisamente en la lógica en que las prácticas y representaciones construidas al seno de la institución se desarrollaron, lo que posibilitó la construcción diferenciada de las “identidades” de los maestros de educación especial. Así, aquellos maestros que contribuyeron, durante los cincuenta, en la reproducción del proyecto legítimo por ser herederos de los principios ideológico-pedagógicos transmitidos por los actores que procedieron a instituir la práctica de la educación especial en nuestro país, construyeron un “rostro” identitario ligado a una condición y posición prestigiada en el campo, posición que perduró, en todas las especialidades creadas, hasta el replanteamiento de la formación del maestro de educación especial en 1984.

Es importante señalar que para lograr comprender cómo se configuraron las identidades en el caso de los maestros de educación especial, fue necesario realizar un ejercicio analítico y en retrospectiva de esas diferentes dimensiones sobre las que pende dicha trama: la dimensión de la historia familiar, la dimensión de la historia institucional y la dimensión de una historia formativa en el “andar” cotidiano de la Escuela Normal de Especialización. En este sentido, podemos afirmar que existen diversos factores y, por ende, diferentes fuentes como referentes para la construcción de las identidades.

Por último, el dar cuenta del proceso de constitución de las identidades en los maestros de educación especial, muestra la complejidad de un proceso signado fundamentalmente por luchas, conflictos y negociaciones, no sólo en el hecho de establecer una formación legítima, sino también en la necesidad de alcanzar una práctica reconocida en el campo profesional.

Bibliografía

- Balán, Jorge y Elizabeth Jelin (1980), *La estructura social en la biografía personal*, Buenos Aires, Centro de Estudios de Estado y Sociedad.
- Bertaux, Daniel (1988), “El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades”, Philippe Joutard et al., *Historia Oral e Historia de Vida*, Cuadernos de Ciencias Sociales, núm. 18, Costa Rica, Flacso, pp. 55-80.

- Bertaux, Daniel (1997), *Les récits de vie: perspective ethnosociologique*, París, Nathan.
- Bourdieu, Pierre (1997), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, traducido por Thomas Kauf, Barcelona, Anagrama.
- _____ (1981), "Prueba escolar y consagración social. Los cursos preparativos en las grandes escuelas", traducción al español por María Concepción Delgado Parra, Jeannine Kaibalchich, Iván Zavala y Clara Martínez, *Acta Sociológica*, núm. 40, enero-abril de 2004, México, UNAM, pp. 9-167.
- _____ (1980), "L'identité et la représentation. Element pour un reflexion critiquesur l'idée de region", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, núm. 35, París, pp. 63-72.
- De Coninck, Frédéric y Francis Godard (1998), "El enfoque biográfico a prueba de interpretaciones. Formas temporales de causalidad", traducción de Mónica Silva, *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*, Barcelona, Anthropos, pp. 250-290.
- Enriquez, Eugène (1996), "El trabajo de la muerte en las instituciones", Kaës, et al, *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Buenos Aires, Paidós.
- Fortes, Jacqueline y Larissa Lomnitz (1991), *La formación del científico en México. Adquiriendo una nueva identidad*, México, Siglo XXI.
- García Salord, Susana (2000), "La UNAM como la 'Máxima Casa de Estudios' en el campo universitario mexicano", en R. López Zavala y J. Cano Tisnado, *La Universidad Pública, problemas y desafío de fin de siglo*, Culiacán, Suntuas-Académicos/UAS, pp. 161-190.
- Godard, Francis (1996), "El debate y la práctica sobre el uso de las historias de vida en las ciencias sociales", Robert Cabanes y Francis Godard, *Uso de las historias de vida en las ciencias sociales*, Cuadernos del CIDS, Serie II, Bogotá, Universidad de Externado de Colombia, pp. 5-55.
- Güemes García, Carmela Raquel (2007), *Identidades, procesos e institución. El caso de la Escuela Normal de Especialización*, México, FFYL/UNAM, tesis de doctorado en Pedagogía, México.
- Jelin, Elizabeth (1977), "El tiempo biográfico y el cambio histórico: reflexiones sobre el uso de historias de vida a partir de la experiencia de Monterrey", *Revista Paraguaya de Sociología*, 14 (38), Asunción, pp. 181-194.

- Mayagoitia, Odalmira (1960), *Las Escuelas de Perfeccionamiento para niños de lento aprendizaje*, México, Escuela Normal de Especialización, Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica/SEP.
- Remedi Alione, Eduardo (1997), *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977*, tesis de doctorado en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas, DIE-CINVESTAV.
- Saltalamacchia, Homero Rodolfo (1992), *La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*, Puerto Rico, Colección Investigaciones, CIJUP.
- Solís Quiroga, Roberto (1947), *Informe de labores realizadas en el Instituto Médico Pedagógico y la Escuela Normal de Especialización 1945-1947*, México, Escuela Normal de Especialización, Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica/SEP.
- _____ (1954), "La Escuela Normal de Especialización y el Instituto Médico Pedagógico", *Junta Nacional de Educación Normal*, Anexo núm. 2, México, SEP/Dirección de Enseñanza Normal.
- Weber, Max (1978), *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu.

IDENTIDADES E INMIGRACIÓN: LOS CIENTÍFICOS SOVIÉTICOS EN LOS ESPACIOS MEXICANOS DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA¹

Isabel Izquierdo Campos²

Introducción

La investigación que estamos³ desarrollando es un estudio sociohistórico sobre el proceso de migración de los científicos⁴ de la antigua Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) en México. En el estudio,

¹ El resumen que se presenta en este artículo forma parte de la tesis de doctorado que estoy desarrollando bajo el título "Tensiones, distensiones y estrategias identitarias. El caso de los científicos de la ex URSS inmigrantes en México en los noventa". Agradezco a las doctoras Monique Landesmann, Teresa Yurén, Gisela Mateos y al doctor Alexei Kojevnikov, y miembros de mi Comité Tutoral por su acompañamiento y retroalimentación.

² Licenciada en docencia por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Maestra en Planeación y Desarrollo de la Educación por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X). Doctoranda en el posgrado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Correo electrónico: isaizquierdo9@gmail.com>.

³ En este artículo utilizo varias maneras de redacción. Entre ellas quiero destacar que uso la primera persona del plural porque este artículo es producto de la tesis de doctorado que he venido construyendo con mi Comité Tutoral. Ésta es una manera de reconocerles su trabajo, sin embargo, asumo toda la responsabilidad del contenido de la tesis y, por consiguiente, de este texto.

⁴ Utilizo el género masculino al referirme a grupos de científicas y científicos para facilitar la lectura del texto, sin embargo, estoy consciente de que tal uso no es el más adecuado, pues el género femenino también debe ser nombrado.

me interesó investigar cuáles fueron las tensiones y distensiones que el proceso migratorio desencadenó en la identidad académica de los científicos *soviéticos* y de las maneras en que ellos fueron gestionándolas, a través de lo que en el estudio llamamos las *estrategias identitarias*.

Los estudios sobre las migraciones internacionales de científicos, desde 1950 y hasta 1990, se han enfocado en los ejes de análisis tanto económico como demográfico. En nuestra investigación, sin embargo, nos centramos en la dimensión identitaria. Partimos del estudio de la identidad social hasta llegar a lo que los especialistas han llamado identidad académica, la cual integra dos partes: el ser y el hacer. En la primera parte de esa dimensión —el ser— me interesó saber, por ejemplo, cómo se formaron los científicos en la ex URSS, las maneras en que ellos se piensan a sí mismos como científicos formados en un mundo social determinado, en el mundo de lo que fue la ciencia soviética. En la segunda parte —el hacer—, mi indagación se enfocó en conocer cómo fue su trabajo académico en aquella región y en México, las representaciones que ellos tienen sobre su trabajo científico y cómo estas representaciones se encuentran (o no) en el mundo social de la ciencia en México.

El objetivo de este artículo no es brindar el análisis del trabajo de campo, más bien es presentar un resumen del abordaje teórico-metodológico empleado en la investigación. En primer lugar, muestro cómo inicié con el tema de las inmigraciones de científicos de la antigua URSS en México. Continúo con dos ejemplos sobre la construcción del objeto de estudio: la identidad y el enfoque biográfico; después, comento acerca de los participantes en la investigación. Por último, presento algunos puntos del proceso de construcción del instrumento, así como del análisis de la información.

Los inicios

Mi primer acercamiento a la inmigración de científicos de la ex URSS en México fue de manera fortuita y apareció en la investigación que desarrollamos en la maestría (Izquierdo, 2004; 2006). En ese estudio, el objetivo fue conocer cómo se llega a ser un científico desde el contexto de una universidad pública en el interior de la República mexicana. Me centré en el caso de los físicos e ingenieros de un centro de investigación en la Universidad

Autónoma del Estado de Morelos. La intención no fue estudiar a los científicos extranjeros que trabajaban en ese centro, sin embargo, la trama de la propia investigación me fue llevando a conocer las historias de cinco investigadores provenientes de la ex URSS y de sus encuentros y desencuentros con la comunidad científica mexicana de ese centro de investigación.

Esa investigación despertó mi curiosidad sobre la inmigración de los científicos de la ex Unión Soviética en México, así que en 2007 inicié un estudio exploratorio. En ese año empecé a recabar bibliografía al respecto y realicé el trabajo de campo. Para el desarrollo de ese estudio tomé la base de datos del Subprograma de Cátedras Patrimoniales del Conacyt. Si bien mi interés estaba centrado en la inmigración de los científicos de la antigua Unión Soviética, en ese momento me pareció más pertinente tomar una “muestra” de los países de procedencia donde se ubicaba la mayoría de los científicos porque pensé que me daría una mejor idea sobre la “composición de países” que participaron en ese subprograma y podría diferenciar algunos rasgos de la migración de los científicos de la ex URSS en comparación con los científicos de otros países. Escogí a varios grupos de científicos provenientes de dicha región, de Estados Unidos, Alemania, España, entre otros. Uno de los objetivos fue saber por qué habían salido de sus países de origen. Entrevisté a un total de 25 científicos, de los cuales ocho prevenían de la ex Unión Soviética.

Los resultados de ese trabajo (Izquierdo, 2010, 2011a, 2011b) me dieron algunas pistas para empezar a tejer esta investigación. Por ejemplo, me di cuenta de que a lo largo de sus relatos, los científicos de la ex URSS hacían comentarios sobre sus prácticas académicas en México desde la comparación con sus experiencias en su país de origen. Las referencias tuvieron una connotación de “dificultad”. Sus relatos me hicieron pensar en los tipos de encuentros que pudieron haber tenido en su incorporación a un ámbito académico diferente al que estaban “acostumbrados”. Las denominaciones que usaban al contar sus experiencias en México me hicieron suponer la existencia de un *malestar* con respecto a su proceso de incorporación y adaptación en el ámbito académico en el país. Por esa razón, en este estudio me propuse estudiar ese tipo de tensiones —y distensiones— en su identidad académica, pero además, me interesó conocer cómo las gestionaron, de qué manera las fueron resolviendo y qué estrategias identitarias pusieron en marcha.

El estudio de la dimensión identitaria

Un primer cuestionamiento que nos hicimos en la investigación fue: ¿cómo se han estudiado las migraciones internacionales de científicos? Lo primero que hice fue escoger bibliografía general que me pudiera brindar *pincelazos* sobre esa temática. Una vez que tuve las ideas generales, me remití a la bibliografía que los autores usaron en sus artículos. Su lectura me permitió tener un conocimiento específico de los diferentes esquemas interpretativos —ganancia, pérdida de “cerebros” y redes de la diáspora— (algunos ejemplos de esa bibliografía son: Oteiza, 1965; Houssay, 1966; Adams, 1968; Johnson, 1968; Meyer y Brown, 1999; Meyer y Wattiaux, 2006), a través de los cuales se ha estudiado este tipo de migraciones. Al analizar detenidamente esos esquemas, pude observar que ninguno de ellos estuvo exento del sesgo ideológico desde donde sus autores se posicionaron, cada grupo resaltó sus propias “ganancias” y exaltó o minimizó las “pérdidas de cerebros”.

Encontré que el elemento conductor, el eje de análisis constante en la historia de las migraciones internacionales de científicos, por lo menos desde 1950 hasta 1990, fue el estudio de la dimensión económica, seguido de la demográfica. Ante ese hecho, me surgieron otras preguntas: ¿por qué la perspectiva economicista en el estudio de las migraciones de científicos ha permanecido por tanto tiempo?, ¿qué implicaciones tiene esa visión de mundo en la manera en que son tratados los científicos inmigrantes?, ¿cómo podríamos romper con ese círculo? Desde luego, no existen respuestas únicas.

Una posible explicación a la primera pregunta podría ser el interés de los gobiernos de los países desarrollados para perpetuar mecanismos que aquí llamaremos de “transacción económica del conocimiento”, referidos a la generación, la producción y el desarrollo del conocimiento que les permita sostenerse en el poder económico en el escenario mundial. Las aperturas y cierres en las políticas de migración internacional en Estados Unidos, país de mayor flujo migratorio de científicos, pueden ser una manera de regular ese sistema. En materia económica existe un alejamiento de los sistemas sociales de los países con respecto a las necesidades de los seres humanos; hay un distanciamiento de las políticas de migración que los gobiernos implementan con respecto al contexto sociocultural y educativo desde donde los sujetos académicos se constituyen. Encontramos una separación entre

las experiencias de los sujetos académicos en el proceso migratorio y la urgencia por obtener los resultados, los productos del conocimiento que se espera de un grupo científico migrante.

Esos tratamientos influyen en la manera en que los sujetos académicos migrantes son estudiados y valorados, influye en lo que la sociedad, el gobierno y las propias instituciones educativas esperan de su trabajo académico y de su desenvolvimiento en los países a donde migran. Desde los tres esquemas interpretativos, encontré que los sujetos migrantes tuvieron un tratamiento como mercancía: los “cerebros” no tuvieron rostro, voz, experiencia, identidad; los “cerebros” no tuvieron género, ninguna condición social que les afecte, por ello no es posible advertir la marginación, desvaloración e invisibilidad en que, por ejemplo, las mujeres científicas migrantes han transitado desde mediados del siglo pasado hasta nuestros días (Izquierdo, 2011b).

Los científicos fueron valorados como mera especulación económica porque su tratamiento ha sido en un nivel de análisis de ganancias o pérdidas, como migrantes planos y sin fisuras, es decir, ajenos a las repercusiones de la experiencia migratoria, como “individuos” inmunes a su devenir histórico, social, cultural y educativo. Contradicción total porque justo dicho proceso es el *material* con el que se construye la biografía de un sujeto académico y lo hace *ser* quien *es* y no *otro*.

Una manera en que nosotros proponemos romper con el círculo economicista es preguntar por las ausencias que, desde nuestro punto de vista, se han venido perpetuando en los estudios de las migraciones internacionales de científicas y científicos: ¿quién permanece en las sombras?, ¿qué esconden dichos esquemas interpretativos?, ¿cuál es la dimensión que se opone a un análisis “monetario”, “individualista”?

Y respondemos: la opacidad constante es el sujeto —mujer y hombre— de las migraciones porque en ese tipo de estudios no se nombraron y lo que no se nombra, ¿no existe? En esta investigación proponemos retornar al sujeto de las migraciones, a través de un estudio de caso que pone en el centro del análisis a las experiencias de los científicos de la antigua Unión Soviética que llegaron a México en los noventa. En nuestro estudio, retornar al sujeto de las migraciones internacionales no significa sólo nombrarlo, implica, ante todo, narrarlo. Mostramos que los sujetos académicos migrantes tienen una biografía, una trayectoria académica (su historia no

inicia en los noventa, con su llegada a México), por eso, nuestra postura de darle rostro a las migraciones rompe con el carácter anónimo y abstracto de los tres esquemas interpretativos.

Lo que se oculta son los procesos, las experiencias de los sujetos migrantes en los espacios académicos de “llegada” y el juego de poder que se entretiene en las estructuras sociales; en los esquemas interpretativos que estudié, tampoco se hacen evidentes la toma/ausencia de decisiones, la puesta en marcha de acciones de los científicos migrantes y cómo éstas se tensionan y distensionan en la realidad. Con la trama de lo posible-imposible que imponen las estructuras, aquí ubicadas como las instituciones, que son representadas por los programas a través de los cuales los científicos fueron atraídos y por los cuales se fueron “integrando” en el mundo académico en México.

Las acciones que pusieron en marcha para interactuar en ese mundo “diferente”, ese juego de poder, está ausente. A través del estudio de caso, nos centramos en las experiencias de migración de un grupo de académicos que se formaron en el sistema científico soviético y se incorporaron como profesores-investigadores en dos instituciones de educación superior públicas mexicanas, es decir, a otro sistema científico. ¿Cómo vivieron esas experiencias y qué acciones pusieron en marcha en su encuentro con el mundo académico en México?

En nuestra investigación hicimos presente la voz de los sujetos y con ello mostramos que otras dimensiones de análisis también pueden ser posibles. Mostramos que las migraciones internacionales de científicos pueden ser estudiadas de otra manera, si nos atrevemos a *mirar* con otros *lentes*. Por ejemplo, en nuestra investigación, lo opuesto a la dimensión economista fue la dimensión psico-socio-cultural, en donde el sujeto académico migrante *es*, en relación con los *otros*. Los sujetos no están solos en el proceso migratorio ni en ningún otro proceso de su vida, *son* en relación con los *otros* (sujetos académicos, instituciones, país, por ejemplo), se constituyen a partir de los *otros*. Ese proceso relacional lo pudimos advertir a través de la coordenada de los estudios sobre las identidades.

Entonces, una manera de *mirar* con otros *lentes* fue reconocer a los sujetos de las migraciones, es decir, los científicos. Pero estos científicos tienen características muy particulares: cuentan con trayectorias académicas específicas, provienen de *un* mundo social determinado. En ese sentido,

nos pareció que una manera de poder adentrarnos en ese mundo era indagando las representaciones que los científicos tienen de sí mismos y de su trabajo académico desde la posición que ocupan como científicos en el mundo social de la ciencia en México. Para ello, no sólo fue necesario conocer cómo había sido su formación en la ciencia, el trabajo académico que habían realizado en la ex URSS, sino también, conocer por qué salieron de ese país, cómo llegaron a México, por qué habían decidido establecerse laboralmente aquí, qué mecanismos y estructuras hicieron posible esa migración y estancia. Los ejes que emergieron de esas indagaciones fueron la biografía académica de los sujetos y las estructuras sociales. El carácter relacionar de ambos nos remitió a lo que algunos especialistas han llamado *identidad académica* (García, Grediaga, Landesmann, 2003).

Los estudios sobre la identidad de los académicos en las universidades mexicanas, como objeto de estudio, aparecieron con fuerza en la década de los noventa y se podría decir que este campo se consolidó en la década siguiente (García, Grediaga, Landesmann, 2003). En general, en ellos se han investigado a los sujetos académicos desde la dimensión biográfica y de sus trayectorias (Landesmann, 2001; Landesmann, Hickman y Parra, 2009), de sus procesos de socialización (Fortes y Lomnitz, 1991) e institucionalización disciplinar (Chavoya, 2002), de los dispositivos de formación y de la alteridad (Yurén, Navia y Saenger, 2005; Yurén y Saenger, 2006), de la formación y de sus prácticas académicas (Camarena, 2006), entre otros acercamientos.

Estas referencias fueron muy importantes para la investigación (en especial dos: Yurén, Navia y Saenger, 2005; Landesmann, Hickman y Parra 2009), en tanto que me brindaron trazos analíticos sobre el estudio de las identidades que me ayudaron a develar algunos rasgos que confluyen también en esta investigación, por ejemplo, la dimensión biográfica y las trayectorias, la formación académica y las prácticas en investigación y en docencia, sin embargo, existen varias diferencias con el caso que nos ocupa. Los sujetos de esta investigación son académicos —los participantes prefieren llamarse a sí mismos “científicos”—, su ser científico está atravesado por su condición de inmigrante. Los científicos de este estudio nacieron, se formaron y trabajaron en la antigua Unión Soviética, son científicos y son inmigrantes en México, esas condiciones sociales y la relación entre ellas, sus prácticas y el encuentro

entre los mundos académicos ex URSS-México. Todo esto junto nos sugirió mirar también otro tipo de estudios.

A falta de investigaciones que aborden esos puntos, tanto en el caso de los científicos migrantes como en los estudios sobre la identidad académica en el país, mi estrategia fue acercarme a investigaciones que me permitieran identificar algunas características *similares y diferentes* respecto a los sujetos de estudio en esta investigación. En primer lugar, seguí una coordenada que me pareció fundamental en lo referente a la identidad del científico migrante: los encuentros entre los mundos académicos, pero como no ubiqué referencias específicas sobre ello en el país, entonces, en segundo lugar, exploré lo que se ha escrito sobre los científicos del exilio en México, tanto de los científicos españoles (De León Portilla, 1987; Giral, 1994; Lida, 1994; Sánchez, 1997; Serrano, 2009) como de los académicos e intelectuales sudamericanos, chilenos (Maira, 1998; Díaz, 2002) y argentinos (Margulis, 1986; Blanck-Cerejido, 2002; Yankelevich, 2002; 2009).

El exilio y la migración son condiciones distintas. Las épocas históricas y los contextos de donde provienen los científicos españoles, sudamericanos y de la ex URSS, son diferentes, eso me quedaba claro. Sin embargo, a través del estudio de los exilios de científicos en México, conocí algunas de sus experiencias en el país y de cómo los autores de esas investigaciones manejaron el concepto de la identidad social, las adaptaciones y las “crisis” por las que atravesaron los exiliados. Con esas *nuevas* lecturas fui reconfigurando el objeto de estudio.

El enfoque biográfico

Esta investigación se apoya primordialmente en el método cualitativo interpretativo, el cual concede un lugar fundamental al sujeto con una comprensión de su idea de sí mismo y de su contexto sociocultural e histórico que va plasmando en la narración de sus vivencias. El camino que tomamos para acceder a esas experiencias fue el enfoque biográfico (Bertaux, 1993) a través del relato de vida. Éstos, que en realidad son “relatos de experiencia” (Bertaux, 2005), nos permitieron tener acceso a la memoria de los científicos inmigrantes. Siguiendo a Landesmann, es en la memoria de los sujetos en donde la indagación de los procesos identitarios puede anclarse: “las

memorias constituyen un recurso idóneo para el estudio de la identidad. Estudiar la memoria es estudiar el trabajo de la identidad. En ese sentido, podemos sostener que la memoria es identidad en acto. [...] El trabajo de la memoria lleva a una representación del ser, es decir, de una identidad” (Landesmann, Hickman y Parra, 2009: 35). No por nada se considera que los sujetos se *van diciendo* en la praxis y en el discurso (Marinas y Santamarina, 1993).

Lo biográfico aporta una mirada personal y contingente de la memoria del sujeto sobre su vida pasada y sobre sus expectativas a futuro. Es, en palabras de Marinas y Santamarina (1993), devolverle la vida a la historia misma, en este caso, a la de los científicos inmigrantes. Pero esa memoria, aceptémoslo, es un “recuerdo” del pasado que se recupera y se llama desde el presente:

El relato del pasado, de hecho, está orientado por el presente de dos maneras: en primer lugar, reconstruye el significado del pasado desde el punto de vista presente, en segundo lugar y de manera más profunda, proporciona un significado al pasado *con vistas* a dar sentido al presente, a la vida actual de la persona (Bertaux-Wiame, 1993: 275).

El carácter contingente nos impide, como ya desde hace varias décadas se ha demostrado, acercarse a los relatos de vida “en busca de un relato objetivo total y verdadero de los hechos, sino de un relato subjetivo que refleja fielmente cómo el sujeto los ha vivido personalmente” (Checa, Checa y Arjona, 2002: 362). Además, esas narraciones acontecen en un momento particular de los científicos inmigrantes y en la relación específica con quien pregunta. Es en ese sentido que podemos afirmar que las narraciones son construcciones que emergen en un momento específico y de una relación también específica. Es decir, los relatos son versiones de una historia que pueden variar de acuerdo con el momento de la narración, de acuerdo con quién pregunta y del espacio desde donde el científico se ubica. En este estudio mostramos una versión.

Si lo que interesa es el mundo de la significación, las prácticas discursivas de los sujetos, los procesos de apropiación de una manera de ser científico y de hacer ciencia en contextos de migración, entonces es la oralidad la que nos dará cuenta de los códigos de significación de las experiencias del sujeto. A través de la oralidad podemos recuperar formas, valoraciones y

sentidos de vida, es decir, representaciones. Por eso, el recurso que nos pareció más apropiado para el estudio fue la entrevista (Valles, 2002), porque busca comprender procesos de significación en el discurso de los sujetos.

Aquí nos referimos a la entrevista que pone de manifiesto la experiencia producida en la situación “cara a cara” (Berger y Luckmann, 2001) entre el entrevistado y el entrevistador. Esta aclaración es importante porque estamos de acuerdo con los autores en que sólo a través de esa interacción social, la subjetividad del otro es accesible mediante un máximo de síntomas de subjetividad (Berger y Luckmann, 2001). La entrevista cara a cara permite un acercamiento “próximo” que posibilita que el sujeto entrevistado concentre su atención en sí mismo, requiriéndole un trabajo de reflexión de lo que él *es* en tanto sujeto social.

Los sujetos de estudio

En esta investigación estudié a científicos de la ex URSS de una universidad del centro del país y una del interior de la República. Esa decisión la tomé desde el principio basándome en mi experiencia previa. Pensé que en esta ocasión era importante mostrar espacios académicos diferentes porque permitiría conocer la heterogeneidad de experiencias ubicadas en un *mismo* sistema científico, pero en contextos universitarios diferentes. Además, esa elección estuvo también fundada en mi propio interés centrado en las instituciones públicas.

Para seleccionar a los informantes, retomé la base de datos del Conacyt. Ésa fue mi fuente principal de registros de los científicos de la ex URSS que habían llegado a México en los noventa. Intenté, como lo recomienda Bertaux (1993), diversificar al máximo los informantes. Elegí tanto a mujeres como a hombres; adultos jóvenes y adultos mayores; nacidos en cualquier república y no sólo en Rusia; matrimonios entre científicos de la antigua URSS y matrimonios entre ellos y científicos mexicanos; que trabajaran en el interior y en el centro de México; con diferentes categorías laborales y niveles en el Sistema Nacional de Investigadores; ubicados en varias disciplinas del conocimiento; que hubieran llegado a principios o a finales de los noventa. Como me interesan las instituciones educativas públicas, aquí sólo me enfoqué en ellas.

Seleccioné a 25 científicos y los contacté vía correo electrónico para que participaran como informantes. De ellos, 20 investigadores me contestaron. Uno de ellos se jubiló y se fue del país sin brindarme la entrevista; uno más se fue de año sabático y, al final, no pude hacerle la entrevista. Dos de ellos, un matrimonio de científicos, me citaron en su lugar de trabajo, pero no llegaron a la entrevista; los volví a contactar, pero ya no me respondieron. Otro sí me brindó la entrevista, pero sus respuestas estuvieron expresadas en frases cortas, algunas de ellas en monosílabos, más que en narrativa, por lo que tomé la decisión de no utilizarla para el análisis. En total, en el estudio analicé 15 entrevistas de científicos provenientes de la ex URSS inmigrantes en México en los noventa, que fueron contratados como profesores investigadores de tiempo completo en dos universidades públicas mexicanas (cuadro 1).

CUADRO 1. LOS CIENTÍFICOS EN ESTUDIO

<i>Núm.</i>	<i>Sexo</i>	<i>Procedencia</i>	<i>Ubicación de la IES donde laboran</i>	<i>Disciplina</i>	<i>Categoría laboral</i>
1.	H	Ucrania	Centro del país	Química	Profesor-investigador Titular C
2	M	Ucrania	Centro del país	Química	Profesora-investigadora Titular B
3	H	Rusia	Centro del país	Física	Profesor-investigador Titular C
4	M	Rusia	Centro del país	Química	Profesora-investigadora Titular C
5	H	Armenia	Centro del país	Matemáticas	Profesor-investigador Titular C
6	M	Rusia	Interior de la República	Matemáticas	Profesora-investigadora Titular B
7	H	Azerbaiyán	Interior de la República	Matemáticas	Profesor-investigador Titular C

Continúa...

CUADRO I. LOS CIENTÍFICOS EN ESTUDIO (CONTINUACIÓN)

<i>Núm.</i>	<i>Sexo</i>	<i>Procedencia</i>	<i>Ubicación de la IES donde laboran</i>	<i>Disciplina</i>	<i>Categoría laboral</i>
8	M	Azerbaiyán	Interior de la República	Matemáticas	Profesora-investigadora Titular A
9	M	Rusia	Centro del país	Química	Profesora-investigadora Titular B
10	H	Rusia	Centro del país	Química	Profesor-investigador Titular C
11	H	Rusia	Centro del país	Física	Profesor-investigador Titular C
12	H	Rusia	Interior de la República	Física-matemática	Profesor-investigador Titular C
13	H	Rusia	Centro del país	Física	Profesor-investigador Titular C
14	H	Armenia	Centro del país	Física	Profesor-investigador Titular C
15	H	Georgia	Interior de la República	Matemática aplicada	Profesor-investigador Titular B

Fuente: elaboración propia.

La construcción del instrumento

Para las entrevistas, construí un guión que me permitió hacer un tipo de sondeo de los relatos de vida o, como Bertaux (2005) le llama, una “exploración”. Ese acercamiento estuvo integrado por relatos que me brindaron dos científicos con quienes, de hecho, ya había tenido contacto, en otra investigación, desde 2007. Más adelante, reconstruí un guión integrado por un conjunto más amplio de preguntas, varias de las cuales fui descartando no sólo por la gran cantidad de preguntas, sino porque en el trabajo de campo me di cuenta de que varias de ellas eran repetitivas. Esto me llevó a descartar preguntas y a centrar los temas de indagación, aunque debo

decir que también encontré, con la repetición, una manera distinta de responder por parte de los científicos de la ex Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas.

Entonces, lo que inició siendo una pregunta repetitiva me brindó la posibilidad de advertir el carácter *vivo* del relato de vida, demostrando que lo que digamos en un momento dado y desde un espacio en particular, no está concluido, cerrado o dicho para siempre. Los relatos de vida de los científicos migrantes siempre estuvieron vivos, como ellos mismos. Las diferentes respuestas que emitieron a una misma pregunta me hicieron pensar en la posición activa que los científicos asumen al momento de hacer sus relatos de vida y sobre la temporalidad y la espacialidad de éstos.

Las diferentes maneras en que ellos pueden ejercer el dinamismo de su discurso frente a los otros (una institución, sus estudiantes, sus colegas, un país, una entrevistadora; entre otros), parece indicar, también, el carácter contingente de los propios procesos identitarios que se encuentran en reconstrucción. Pero como la duración de las entrevistas nunca estuvo en *mí* *manos*, sino en las de los participantes, no fue posible hacer preguntas repetitivas más que en un par de veces.

En una fase posterior, construí seis ejes temáticos de entrevista: los orígenes sociales; la socialización y la formación en la ciencia; el trabajo científico en la ex URSS; el proceso migratorio; el trabajo académico en México y las representaciones de ser científico extranjero en México. Cada uno de ellos integrados por un conjunto de preguntas que se llevó a cabo como “un cuadro de indicaciones”, tomando en cuenta “su carácter circular”. Una información me ayudó como punto de partida para nuevas conversaciones, es por eso que a lo largo del trabajo de campo las preguntas se fueron transformando —lo que Bertaux (2005) señala como guía de entrevista evolutiva— hasta alcanzar cierta *estabilidad*.

Fueron las mismas narrativas de los científicos las que me ofrecieron la oportunidad de introducir nuevos puntos de indagación que yo no había considerado, como por ejemplo, la idea de distensión identitaria, que es una noción que vino a enriquecer esta investigación. Otros puntos fueron la etnicidad y la nacionalidad. Esto último *apareció* desde las primeras entrevistas, pero no me percaté de ello hasta que empecé a entrevistar a científicos de otras ex repúblicas y no sólo a los nacidos en Rusia. Conforme fui entrevistando a científicos de Ucrania, Azerbaiyán o Armenia, por ejemplo, me di

cuenta de que en sus relatos, en torno a su origen, mostraban un distanciamiento de “lo ruso”. En ese momento tomé la decisión de introducir el tema de la pertenencia étnica y nacional como un elemento indagatorio.

La extensión de los relatos varió de acuerdo con las temporalidades en que narraron su experiencia. Por ejemplo, algunos de los científicos detenían o extendían su relato cuando se trataba de contar sobre su vida académica en la pasada URSS y acortaban o pasaban de manera muy rápida su relato cuando contaban sobre sus estancias académicas en México. Eso me hizo pensar en lo que señala Bertaux-Wiame (1993) sobre el enfoque biográfico en el estudio de las migraciones cuando refiere que las maneras en que se cuenta un relato son tan importantes como los hechos mismos. En el caso que me ocupa, esa “forma” del relato me hizo reflexionar en la dificultad de algunos de los científicos de poder enunciar una experiencia que les origina tensión.

Las entrevistas, en general, duraron entre una hora y media y dos. En tres ocasiones realicé las entrevistas en varios lugares y me reuní con los investigadores durante dos a tres días. Hacer las entrevistas de esa manera fue una solicitud de los tres investigadores, además de que ese tipo de acercamiento me parece más adecuado para la utilización del enfoque biográfico, porque noté que los científicos estaban más relajados y con mayor disposición de tiempo para relatar detalles de sus experiencias.

El análisis de la información

Para el análisis de la información recurrí al enfoque biográfico propuesto por Bertaux (2005). Si bien consideré que su enfoque⁵ contenía algunos elementos más convenientes para el análisis de la información, también tuve que distanciarme de él para poder mostrar la especificidad del estudio de caso que aquí se investigó. Intenté, como lo recomienda el autor, estudiar un fragmento de la realidad social histórica; exploramos *un* mundo social, el de la ciencia soviética, y nos centramos en una actividad específica: la académica, que agrupó a un conjunto de personas que se encontraron y se

⁵ En comparación con el enfoque etnosociológico que utilizan Strauss y Glaser, a través de la llamada Teoría fundamentada (Bertaux, 1989).

encuentran en una determinada situación social: son inmigrantes en México. Para acceder a las experiencias del proceso de migración y de cómo éste desencadenó tensiones y distensiones en la identidad académica de los científicos, recurrí al relato de vida atendiendo a la idea de que un relato es una “improvisación sin notas (sin el recurso de los archivos escritos), basado en la rememoración de los principales acontecimientos tal y como fueron vividos y recordados” (Bertaux, 2005: 78) por los sujetos de estudio.

La improvisación de la cual habla el autor tiene que ver con las maneras en que los científicos contaron su vida: dando saltos en su narración, hacia adelante, hacia atrás, y viceversa, en su intento por “reconstruir el hilo de su itinerario biográfico” (Bertaux, 2005: 82). En ese sentido, procuré hallar la estructura diacrónica del recorrido vivencial de los científicos migrantes tomando en cuenta la propuesta de Bertaux (2005) sobre la línea de vida, identificando dos tiempos: el histórico (estructural) y el biográfico (sujeto), buscando las interacciones existentes entre ambos. Lo anterior me permitió tomar conciencia de la importancia de situar y contextualizar los relatos de los científicos en espacios y tiempos determinados y me permitió visibilizar el carácter activo de los sujetos de estudio en la reconstrucción de su identidad académica.

El siguiente paso fue identificar algunos elementos de las trayectorias académicas que contuvieran elementos comunes y diferentes; fue a través del recurso de la comparación que recomienda Bertaux, que pude identificar dos tipos de itinerarios, mismos que en la investigación organicé y nombré como la generación de la *esperanza* y la generación de la *búsqueda*. Cada uno de los relatos de vida que fueron agrupados en esas dos tipologías los fui organizando por temáticas analíticas, resaltando los pasajes más significativos de las narrativas. Esas temáticas correspondieron a los ejes de análisis del propio instrumento.

Existieron algunos puntos del enfoque propuesto por Bertaux que no tomé en cuenta en esta investigación. Por ejemplo, su idea de generalizar los resultados del análisis de la información. En el análisis no mostramos una representatividad del universo de estudio y tampoco pretendimos una generalización de los resultados del trabajo de campo. Éste es un estudio de caso en donde analicé 15 relatos de vida; lo que se muestra son tales experiencias de esos científicos migrantes. Si bien Bertaux propone una serie de

lógicas para la redacción de los resultados del análisis, preferí acudir a la propia lógica del proceso de construcción y reconstrucción del objeto de estudio de esta investigación, la cual se redactó en seis capítulos de los cuales tres corresponden al análisis del trabajo de campo.

Bibliografía

- Adams, Walter (1968), *The Brain Drain*, Nueva York, MacMillan.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (2001), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bertaux, Daniel (2005), *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Barcelona, Bellaterra.
- _____ (1993), “La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades”, José Miguel Marinas y Cristina Santamarina (eds.), *La historia oral: métodos y experiencias*, Madrid, Debate, pp. 149-171.
- _____ (1989), “Los relatos de vida en el análisis social”, *Historia y Fuente Oral*, núm. 1, Barcelona, Universidad de Barcelona, pp. 87-96.
- Bertaux-Wiame, Isabel (1993), “La perspectiva de la historia de vida en el estudio de las migraciones interiores”, José Miguel Marinas y Cristina Santamarina (eds.), *La historia oral: métodos y experiencias*, Madrid, Debate, pp. 267-281.
- Blanck-Cerejido, Fanny (2002), “El exilio de los psicoanalistas argentinos”, Pablo Yankelevich (coord.), *México, país refugio. La experiencia de los exilios en el siglo XX*, México, CONACULTA/INAH/Plaza y Valdés, pp. 303-320.
- Camarena Ocampo, Eugenio (2006), *Investigación y Pedagogía*, México, Gernika.
- Chavoya Peña, María Luisa (2002), *Institucionalización de la investigación en la Universidad de Guadalajara*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- Checa, Francisco, Juan Carlos Checa y Ángeles Arjona (2002), “Las historias de vida como técnica de acercamiento a la realidad social. El caso de las migraciones”, Francisco Checa (ed.), *Las migraciones a debate. De las teorías a las prácticas sociales*, Madrid, Icaria, pp. 347-382.

- De León Portilla, Asención (1987), *El exilio español y la UNAM*, México, UNAM, pp. 19-33.
- Díaz Prieto, Gabriela (2002), "Abrir la casa, México y los asilados políticos chilenos", Pablo Yankelevich (coord.), *México, país refugio. La experiencia de los exilios en el siglo XX*, México, Conaculta-INAH-Plaza y Valdés, pp. 265-280.
- Fortes, Jaqueline y Larissa Lomnitz (1991), *La formación del científico en México. Adquiriendo una nueva identidad*, México, UNAM/Siglo XXI.
- García Salord, Susana, Rocío Grediaga Kuri y Monique Landesmann Segall (2003), "Los académicos en México. Hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002", Patricia Ducoing Watty (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*, tomo I, México, Comie, pp. 115-252.
- Giral, Francisco (1994), *Ciencia española en el exilio (1939-1989). El exilio de los científicos españoles*, Centro de Investigación y Estudios Republicanos, Barcelona, Anthropos.
- Houssay, Bernardo (1966), "La emigración de científicos, profesionales y técnicos de la Argentina", *Ciencia Interamericana*, núm. 7, Washington, D. C., Organización de los Estados Americanos, pp. 6-12.
- Izquierdo Campos, Isabel (2011a), "Los científicos de Europa Oriental en México. Una exploración a sus experiencias de migración", Education Policy Analysis Archives (EPAA)/Archivo Analíticos de Políticas Educativas (AAPE), vol. 19, núm. 7, Arizona, Arizona State University, pp. 1-19.
- _____ (2011b), "Las científicas inmigrantes en México", en Olga Nelly Estrada e Isabel Izquierdo (coords.), *Hacedoras de voces. Seis estudios sobre mujeres, género y feminismo en México*, Nuevo León, UANL, pp. 19-34.
- _____ (2010), "Las científicas y los científicos extranjeros que llegaron a México a través del Subprograma de Cátedras Patrimoniales del Conacyt", *Revista de la Educación Superior*, núm. 155, México, ANUIES, pp. 61-79.
- _____ (2006), "La formación de investigadores y el ejercicio profesional de la investigación: el caso de los ingenieros y físicos de la UAEM", *Revista de la Educación Superior*, núm. 140, vol. 35, México, ANUIES, pp. 7-28.

- Izquierdo Campos, Isabel (2004), "La construcción de los espacios de investigación en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos: el caso del Centro de Investigación en Ingeniería y Ciencias Aplicadas", tesis de maestría, Distrito Federal, UAM-Xochimilco.
- Johnson, Harry (1968), "An Internationalist Model", en Walter Adams (ed.), *The Brain Drain*, Nueva York, MacMillan, pp. 69-91.
- Landesmann Segall, Monique (2001), "Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VI, núm. 11, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., pp. 33-60.
- Landesmann, Monique, Hortensia Hickman y Gustavo Parra (2009), *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Iztacala*, México, UNAM/Juan Pablos.
- Lida, Clara Eugenia (1994), *Una inmigración privilegiada. Comerciantes, empresarios y profesionales españoles en México en los siglos XIX y XX*, México, Alianza.
- Maira, Luis (1998), "Claroscuros de un exilio privilegiado", Pablo Yankelevich (coord.), *México, entre exilios. Una experiencia de sudamericanos*, México, SER, ITAM, Plaza y Valdés, pp. 127-141.
- Margulis, Mario (1986), "Los argentinos en México", en Alfredo Lattes y Enrique Oteiza (dirs.), *Dinámica migratoria argentina (1955-1984): Democratización y retorno de expatriados*, Ginebra, Instituto de Investigaciones de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social, pp. 93-103.
- Marinas, José Miguel y Cristina Santamarina (1993), *La historia oral: métodos y experiencias*, Madrid, Debate.
- Meyer, Jean Baptiste y Mercy Brown (1999), *Scientific Diasporas: A New Approach to the Brain Drain*, París, World Conference on Science, UNESCO, 26 de junio-1 de julio.
- Meyer, Jean Baptiste y Jean Paul Wattiaux (2006), "Diaspora Knowledge Networks: Vanishing Doubts and Increasing Evidence", *International Journal on Multicultural Societies*, núm. 1, vol. 8, París, UNESCO, pp. 4-24.
- Oteiza, Enrique (1965), "La emigración de ingenieros de la Argentina: un caso de 'brain drain' latinoamericano", *Revista Internacional del Tra-*

bajo, núm. 6, vol. 72, Ginebra, Organización Internacional del Trabajo, pp. 12-25.

Sánchez Vázquez, Adolfo (1997), *Recuerdos y reflexiones del exilio*, Barcelona, Associació d'Idees/GEXEL.

Serrano Migallón, Fernando (2009), *La inteligencia peregrina. Legado de los intelectuales del exilio republicano español en México*, México, El Colegio de México.

Valles, Miguel (2002), *Entrevistas cualitativas*, Cuadernos Metodológicos, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Yankelevich, Pablo (2009), *Ráfagas de un exilio. Argentinos en México, 1974-1983*, México, El Colegio de México.

——— (2002), "La comisión Argentina de Solidaridad. Notas para el estudio de un sector del exilio argentino en México", en Pablo Yankelevich (coord.), *México, país refugio. La experiencia de los exilios en el siglo XX*, México, Conaculta/INAH/Plaza y Valdés, pp. 281-302.

Yurén, Teresa, Cecilia Navia y Cony Saenger (2005), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, Barcelona, Pomares.

Yurén, Teresa y Cony Saenger (2006), "La mirada del otro en los dispositivos de formación de lenguas extranjeras. Isomorfismos de la política lingüística y la mediación", *Education Policy Analysis Archives (EPAA)/ Archivo Analítico de Políticas Educativas (AAPE)*, vol. 14, núm. 25, Arizona, Arizona State University, pp. 1-24.

.....
SEGUNDA PARTE

**INSTITUCIONES EDUCATIVAS, TRAYECTORIAS
Y PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN**
.....

**LA MEMORIA EN LA RECONSTRUCCIÓN
DE CULTURAS ACADÉMICAS. RELATOS
DE VIDA Y ARRIBO DE LA PRIMERA
PSICOPEDAGOGA A LA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**

Rosa Martha Romo Beltrán¹

*Mi razón de ser es mantener el lenguaje,
y el lenguaje es privado, mío, imaginativo,
pero en el momento en que lo público, se vuelve un lenguaje
público y en eso contribuimos a la sociedad.*

CARLOS FUENTES

In memoriam

El tema que abordo se relaciona con la reflexión acerca de los procesos y dimensiones ubicadas en la reconstrucción de los relatos de vida, en especial el vínculo indisociable entre memoria individual y colectiva. Preocupación teórica que trabajo a partir del análisis de un estudio de caso: la

¹ Cursa el posdoctorado en Ciencias Sociales y Humanidades-Universidad de Buenos Aires, es doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora investigadora titular C. Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Profesora titular doctorado en Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas investigación: Identidad profesional; Análisis de lo Institucional; Trayectorias de vida académica. Correo electrónico: <rosam@cencar.udg.mx>, <rosmar90@gmail.com>.

refundación del Colegio de Pedagogía en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).²

Desde esta perspectiva es que retomo los relatos de vida académica de una de mis informantes clave, a la que identifico como MC, quien en el año de 1976 llegó a la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), invitada por los directivos en el momento en que en la Facultad se realizaban trámites para que Pedagogía y otros estudios que inicialmente se ofrecían como cursos de especialización (maestría) a profesores normalistas, se convirtieran en licenciaturas universitarias.

Es preciso señalar que en este artículo avanzo sólo en parte de los relatos de vida de MC en su país, toda vez que me fue posible identificar desde la narración de la vida familiar, la emergencia de los significantes que fueron estructurando el discurso y se presentaron posteriormente, con distintas modalidades, a lo largo de la vida académica. Así fue posible identificar desde los primeros años de vida familiar las migraciones internas, configurando una de las constantes centrales que otorgan significado a los trayectos de vida de mi informante: la migración. Aunado a lo anterior, aparece después el exilio como otro de los significantes que estructuran el relato de su vida profesional y personal, por ello, destaco la situación sociopolítica que se vivía en la Argentina de los años setenta y, en ese contexto, la decisión por el "auto-exilio". En esa elección, MC opta por migrar a México y con ello se propicia su encuentro con los movimientos de reestructuración académica que emergieron en diversas universidades del país al final de la década de los setenta. Con ello se destaca el ingreso de MC a la Universidad Autónoma de Nuevo León. En este trabajo pongo sólo parte de los relatos de vida de esta profesora en su país; en tanto que en el trayecto de vida académica, subrayo la incorporación de esta investigadora a la UANL, no así los procesos de intervención y gestión de experiencia académica y profesional en esta institución. De igual forma, me

² El cual forma parte del proyecto: *Historia, Instituciones e Identidades*. "La refundación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (1970-1990)", adscrito ahora a la línea de investigación: Identidades, grupos y culturas académicas, en la que me encuentro inscrita en este periodo de estancia sabática posdoctoral con la Profa. Lidia M. Fernández de la Universidad de Buenos Aires, Directora del Programa: Instituciones Educativas (FFyL).

interesa acentuar, desde el plano epistemológico, las articulaciones teóricas entre lo colectivo y lo singular.

La invitación para participar en el diseño curricular de la carrera tuvo como base el que MC contaba con título universitario en dicho campo: licenciada en Pedagogía y Psicopedagogía, además de experiencia en proyectos de innovación curricular y participación colectiva en la ciudad de Córdoba, Argentina. Su llegada coincide con la integración de jóvenes profesores interesados en el cambio académico y en la construcción de proyectos innovadores de carácter colectivo. La impronta del trabajo grupal provenía de la experiencia de participación político-académica de la mayor parte de este nuevo colectivo en el desarrollo de proyectos y cambios institucionales, promovidos desde diferentes facciones de grupos de izquierda, como lo veremos en adelante.

Este contexto, aunado al trabajo que posteriormente realizó MC con estudiantes de los últimos semestres de la carrera, permitió una reestructuración que abarcó tanto el ámbito curricular como la instalación de espacios académicos de discusión colegiada, por ello he nombrado a este periodo: de *refundación*. Este proceso significó repensar en distintas dimensiones el proyecto educativo y se extendió a la reestructuración de todas las licenciaturas de la FFyL, concretándose en el año de 1984, bajo el diseño del “Modelo Académico Alternativo”.³

Lo colectivo en la memoria individual

Además de trabajar en esta dirección donde lo individual evoca necesariamente lo social, destacaré algunos de los acontecimientos que en la

³ El cual fue producto de un esfuerzo grupal en cuyo diseño participaron profesores de las seis carreras que funcionaban en la FFyL: las licenciaturas en Filosofía, en Historia, en Letras Españolas, Lingüística Aplicada, Pedagogía y Sociología. Incluía un “Área Básica Común” como espacio de formación general para todos los estudiantes de la Facultad. En la impartición de cursos de esta área participaban profesores de todas las carreras, lo que originó todo un proceso de formación de grupos interdisciplinarios. Cada licenciatura estructuró a la vez su “Área Teórico Instrumental”, en la que se incluían cursos, seminarios y talleres de formación profesional y especialización de cada carrera. Cfr. Modelo Académico Alternativo (1984), Monterrey, Facultad de Filosofía y Letras, UANL.

concatenación de hechos significativos se hicieron evidentes en el proceso de rememoración de mi informante, lo que permite comprender los referentes que la orientaron en la decisión de llegar, en el año de 1976, como joven académica invitada, al Colegio de Pedagogía. Migración que la convierte en la primera licenciada en Pedagogía y Psicopedagogía con título universitario en la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Este encuentro entre lo individual-institucional puede entenderse al considerar los cambios que se generaban en la FFYL, por lo que a continuación describo la situación que prevalecía en el Colegio y las transformaciones institucionales que acompañan el arribo de la primera profesionista en el campo:

El primer coordinador del Colegio de Pedagogía, egresado de Normal Básica, con una fuerte experiencia en ese ámbito y en cargos directivos, cursó la Licenciatura en Filosofía en la misma facultad y fue apoyado políticamente por el grupo médico en el proceso de apertura del plan de estudios en 1974. Dicho perfil normalista lo compartía la primera generación de estudiantes quienes en ese momento contaban aún con formación técnica, por lo que acceden a la universidad bajo la expectativa de lograr el grado de Maestría, como sucedió en otras universidades del país,⁴ lo que les permitiría, además de contar con posgrado, trabajar en bachilleratos y en la misma universidad. Sin embargo, no prosperó este primer proyecto en gran parte por el clima político que se vivía en la facultad y también porque se trasladó en forma íntegra el plan de estudios de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), lo que hacía al programa depender de un grupo de profesores de la misma UNAM, muy ligados de igual forma al normalismo. Esto originó el primer gran sismo y el enfrentamiento académico-político e ideológico, así como de estilos de gestión diferenciados, que aún subsisten en la carrera y en la misma facultad, sin posibilidad de encuentro: “Normalistas *versus* Universitarios”, marcan fisuras así como períodos diferenciados en la carrera (Romo y Gómez, 2012: 47).

⁴ Al respecto, Concepción Barrón Tirado ha documentado las disputas que este tipo de proyectos provocaron en la UNAM, con el consabido retiro de los profesores normalistas de la Universidad y la independencia de esta última de la Escuela Normal Superior en la ciudad de México y posteriormente en los estados (Barrón, 1992: 17).

En el interjuego de trayectoria personal-experiencia, trabajo grupal-dinámica institucional, es posible advertir que el liderazgo académico que logró MC se debió no sólo a que contara con título profesional, sino que provenía a la vez de una sólida formación académica y contaba con una experiencia importante en el desarrollo de proyectos innovadores y de transformación social, como el “Taller Total”, llevado a cabo en la comunidad académica y estudiantil de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD) de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (1970-1976), experiencia recientemente documentada como tesis doctoral por Gonzalo Pedano, 2011), quien señala:

Durante la década del 70 se desarrolló una experiencia pedagógica y política inédita en la educación superior argentina. Se trata del “Taller Total”, que funcionó desde 1970 hasta 1976 en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD). A través de un proyecto de investigación, el becario del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (Ciffyh) de la misma Universidad de Córdoba, Gonzalo Pedano, analiza las prácticas y condiciones que posibilitaron esta actividad, además de indagar en la pertenencia política de los desaparecidos y asesinados de la facultad, que participaron del “Taller Total”.

[Continúa Pedano]:

“El Taller Total, que es una experiencia que yo amo realmente, para nosotros fue un desafío: cómo pensar respuestas didácticas para una estructuración completamente distinta de la carrera. Y para la arquitectura es un movimiento fenomenal. Lo que pasa es que ese movimiento se correspondía con lo que uno creía que estaba a la vuelta de la esquina, que era otra sociedad. Y se pensó en formar arquitectos para otro mundo, un mundo que no llegó”, le contaba a Pedano una de las pedagogas que participó activamente en la preparación de la actividad.

[Gonzalo Pedano agrega]:

Es que uno de los aspectos pedagógicos centrales y característicos del Taller Total es la *lectura sumamente crítica con respecto al tipo de formación académica recibida y la función social cumplida por la Universidad como institución*. En este sentido, se desarrollaron los aportes y críticas elaboradas por un equipo pedagógico que participó en la producción y concreción del Taller Total. *María Saleme de Burnichón* fue una de las referentes más importantes de este equipo, que también estuvo integrado por *Justa Ezpeleta, Marta Casarini, Alicia Carranza, Susana Barco y Lilian Fandiño*. En este

SER MAESTRAS ESPECIALISTAS. ELLOS TENÍAN TODO Y NOSOTROS NADA



MC, integrante del Equipo de Pedagogía de la FAUD. Fotografía: Gentileza CDA-FFYH-UNC.

momento de la investigación estoy realizando entrevistas a las integrantes de este equipo, algunas de ellas residen hoy en día en el extranjero, otras —como María Saleme—, lamentablemente han fallecido (Pedano, 2011).

Indicábamos entonces que coincide la capacidad de convocatoria de MC en el momento de arribo a la Universidad Autónoma de Nuevo León, con las inquietudes de los nuevos y jóvenes académicos que se integraban a la FFYL. El perfil académico lo podemos sintetizar en el interés en la discusión y actitudes críticas en los distintos campos de conocimiento en que se movían psicólogos, filósofos, economistas, psicopedagogos. Discusiones que confluían en la “delimitación de un campo de estudio: el educativo”. En tanto que los distintos grupos de participación y militancia política de los que provenían los jóvenes profesores, correspondían a organizaciones de izquierda moderada y radical, hecho ya documentado en un trabajo preliminar y que transcribo:

Estos movimientos gestaron al interior de la Facultad de Filosofía diferentes estilos de dirección entre los nuevos “grupos” de izquierda, tales como: Espar-taquistas, Concepto Estudiantil [sin olvidar los activistas de la Liga Comu-nista 23 de septiembre, en ese momento excarcelados, y algunos de ellos de reciente incorporación a la planta docente]⁵ frente a los otrora grupos libera-les y conservadores que predominaron en la Facultad desde su origen.

Dicha apertura dinamiza la vida académica: los espacios de decisión cole-giada y la impronta del trabajo grupal se instituye como modelo de gestión predominante, en tanto que la confrontación en el plano epistémico entre grupos es cada vez más explícita, lo que fortalece la vida institucional, toda vez que evidencia diversas posturas, cuestionamientos y formas de abordaje de la complejidad social. La refundación de la facultad va acompañada de la apari-ción de nuevas profesiones: Licenciatura en Historia, Filosofía, Pedagogía, Sociología, Lingüística Aplicada (sustituyendo a la anterior Licenciatura en Letras Españolas); y posteriormente la licenciatura en Bibliotecología (Romo y Gómez, 2012: 48).

Dicho movimiento tiene a la vez como antecedente la lucha tanto de profesores como estudiantes por lograr la autonomía universitaria y del recién creado Sindicato de Profesores Universitarios, de igual forma ya referido:

...que aunado al activismo y “la insurgencia estudiantil”, culminó en el año de 1969, con el logro de la autonomía universitaria, como lo señala uno de los ex funcionarios de la facultad y entonces militante del Partido Comunista:

JHT: En ese mismo año [1968] estalló el activismo estudiantil en la universidad y en el 69, el logro de la autonomía. Por eso se están conmemo-rando acá, en actos casi privados, los 40 años [de la autonomía]... (Romo y Gómez, 2012: 47).⁶

⁵ La Liga Comunista 23 de Septiembre se constituye como movimiento de guerrilla urbana, conformado en gran parte por jóvenes estudiantes universitarios: “*La Liga Comu-nista 23 de Septiembre* fue un movimiento guerrillero marxista-leninista que emergió en México durante los primeros años de la década de 1970. A diferencia de otros movimien-tos guerrilleros, la Liga 23 de Septiembre tenía una importante presencia en las grandes ciu-dades, entre ellas Guadalajara (Jalisco), Monterrey (Nuevo León) y la ciudad de México. Nació como resultado de la fusión de varios movimientos armados de ideología socialista y tomó como nombre la fecha del ataque de una guerrilla al Cuartel de Madera (Chihuahua), liderado por el profesor Arturo Gámiz, el 23 de septiembre de 1965” (cfr. Ramírez, 2004).

⁶ Romo, entrevista JHT, 19 de noviembre de 2009, p. 6.

Fue éste el contexto que abrió la posibilidad de fundación, en este caso, *refundación* de proyectos institucionales y académicos innovadores que acompañaron la reorientación de la incipiente carrera de Pedagogía y posteriormente de todos los programas académicos de la Facultad de Filosofía y Letras, a través del citado Modelo Académico Alternativo.

Cómo lo colectivo convive con lo particular

Con el propósito de retornar a la reflexión metodológica en la reconstrucción de datos de primera mano, me ha parecido importante incorporar el concepto de relatos de vida trabajado por Bertaux, quien, desde una perspectiva etnosociológica, lo define “como la descripción aproximada de la historia realmente vivida tanto objetiva como subjetivamente”. Este abordaje posibilita estudiar un fragmento particular de la realidad socio-histórica y trabajarlo como objeto social (Bertaux, 2005: 9-11). Relatos de vida que al ser narrados por los informantes nos aproximan a la descripción densa referida por Geertz (2000), mediante la cual nos es posible, como investigadores, concatenar hechos significativos susceptibles de interpretación, al insertarlos en contextos e historias específicos.

En este sentido, me ha parecido conveniente trabajar la dimensión de la memoria, toda vez que constituye una parte fundamental y constitutiva de los relatos de vida en la reconstrucción del pasado, que recupera los significados de quienes vivieron la experiencia. Otro aspecto al que volveré se relaciona con la importancia de considerar el vínculo indisoluble entre memoria individual y colectiva.

Por ello, siguiendo la argumentación de Ricoeur (2003), resulta interesante retomar la noción de *historizar*, toda vez que nos remite a la dimensión de la memoria, así como los procesos de constitución mutua y cruzada característicos de la memoria individual-colectiva. Ricoeur nos alerta frente al riesgo de concebirlas en polaridad: “...no se debe entrar en el campo de la historia únicamente con la hipótesis de la polaridad entre memoria individual y memoria colectiva, sino con la triple atribución de la memoria: a sí, a los próximos, a los otros” (Ricoeur, 2003: 172-173).

Memoria que bien puede marcar continuidades o rupturas, pero en la que siempre afloran temporalidades diferenciadas a partir de los relatos, que a la vez articulan recuerdos. Memoria que otorga sentido de orientación desde el presente al pasado, del pasado al futuro y viceversa.

Veamos:

RM: Cuéntame, MC: ¿en qué momento tuviste claridad de que querías ser profesora universitaria?

MC: Bueno... puede ser interesante... en el sentido de ver cómo mis padres y yo con ellos nos fuimos moviendo desde la provincia de Buenos Aires... desde una ciudad muy antigua que se llama Carmen de Areco.

MC: Carmen de Areco... tengo entendido que hoy en día [es donde hacen los tours al campo] Porque hay haciendas, ¡estancias muy hermosas!⁷

RM: ¿Eres de ese lugar?

MC: No, soy de la provincia de Santa Fe, soy de Wheelwright...⁸

RM: ¿De origen inglés?

MC: ¡Inglés! El pueblo tomó el nombre del ingeniero inglés que puso el ferrocarril...

Al documentar la relación comercial que conservaba la Argentina con Inglaterra, encontramos que desde finales del siglo XIX fue fundamental la injerencia de la última en el ramo del transporte, en especial los ferrocarriles, los frigoríficos, servicios públicos y el sistema bancario y financiero.

Los ferrocarriles eran el punto clave de todo este sistema, puesto que por su intermedio se llevaban a los puertos los bienes exportables y se introducían las manufacturas británicas en el territorio nacional, constituyendo, además, una demanda para los productos del Reino Unido (Rapoport, 2010: 151).

⁷ Las guías de viaje los anuncian como "Fiesta Gaucha: Vida de Gaucho. Día de Campo". Cfr. Travel, BAIRESAPARTMENTS.COM (2012).

⁸ El nombre es en honor a Guillermo Wheelwright. El Ferrocarril Central Argentino decide imponer el nombre de Wheelwright a la Estación Ferroviaria, del ramal Colón a Melincué, y la habilita el 31 de diciembre de 1897, sin población (cfr. *Atlas Educativo de la República Argentina*, 2012).

Desde este contexto, volvemos entonces al relato de MC:

RM: Eso fue a principios del siglo xx, me imagino...

MC: Sí, mis abuelos paternos: Casarini...

RM: ¿De origen italiano?

MC: ¡Italianos! Sí, [vinieron] desde el norte de Italia... [pausa, pensando el nombre exacto del lugar del que provenían]: ¡¡¡Piamonte!!!⁹

En este fragmento de entrevista es posible advertir distintas dimensiones, tales como el papel de la memoria activa: aquella que el investigador utiliza, descompone y recompone, a través de la adquisición progresiva de información, cuyo detonante son los datos de primera mano. Proceso por el cual se delinea a través del relato lo que se privilegia, lo que se recuerda, lo que se olvida.

Al entretener dichas dimensiones aparecen paulatinamente algunas de las constantes que articulan el relato. Hasta el momento del exilio de MC, podemos advertir la *migración* vinculada a la *formación*, que con distintos tintes se van reiterando. Es posible encontrarlas siguiendo los trayectos de la familia C y que abarcan tanto a MC con los padres, así como los antecedentes de los abuelos. Desde que nace hasta el exilio de MC, la familia había migrado internamente en la Argentina en seis ocasiones. En el siguiente cuadro es posible observar, a la vez, que dichos trayectos se van prologando a partir del año 1948, cuando ella cuenta con 8 años, por lo que sostengo que tiene que ver con la atención a su proceso de escolarización. De aquí es que articulo las constantes descritas: *migración y formación*.

Veamos:

Años	Población	Acontecimiento(s)
1940	Wheelwright Luján	Nacimiento Bautizo
1945	Carmen de Arencó	"Hacer la medicina": búsqueda padre, madre, tío materno, distintos lugares con mayor desarrollo para instalarse.

⁹ Romo, entrevista MC núm. 2, Monterrey, 15 de noviembre de 2009, p. 4.

1946-47	Guatimozin	Traslado a lugar pequeño, del que el abuelo paterno fue fundador. Toda familia paterna: posesión tierras y comercios.
1948-58	Corral de Bustos	Escolarización MC: desde estudios primarios hasta obtención del título de "Maestra de Primaria".
30 noviembre 1958-1959	Rosario	Ingreso universidad: inicio estudios en Filosofía.
1959	Córdoba	-Ingreso Universidad Nacional de Córdoba. Ingreso licenciatura en Pedagogía y Psicopedagogía.
1963		-Obtiene grado de licenciatura.
1973 - 76		-Militancia Juventudes Peronistas.
Octubre 1975		-Ingreso UNC como profesora auxiliar universitaria. Clima: persecución a jóvenes estudiantes, maestros y militantes de izquierda.
Marzo 1976		-Detención, averiguación de antecedentes.
		Parte al exilio: Perú, Ecuador, Cd. de México, Monterrey.

Fuente: elaboración propia.

El proceso de construcción de esta línea de temporalidad ha sido posible a través de los relatos y resulta elocuente destacar la forma en que, desde la narrativa, MC estructura el pasado desde un presente, presente que da sentido a la narración, de tal forma que a través de la pregunta: "¿En qué momento tuviste claridad de que querías ser profesora universitaria?", aparece —de igual forma— el vínculo indisoluble entre la rememoración individual-colectiva. Emergen figuras importantes en lo que va a constituir una definición identitaria: "ser profesora universitaria".

En este proceso afloran hechos y destacan acontecimientos que aluden a la vida familiar y, en ella, referentes significativos. Es por ello que en el proceso de reconstrucción del relato es posible destacar los significantes que lo estructuran y se mantienen a lo largo de la recuperación de estos testimonios: *la migración*, que posteriormente se vincula al *exilio*, así como la valoración familiar-personal por la *formación académica*.

Por tanto, los desplazamientos, trayectos y migraciones con los padres, hasta llegar MC a la Universidad Nacional de Córdoba y de allí al

exilio, se convierten en una constante —incluso en el exilio, toda vez que al establecerse en la ciudad de Monterrey los padres se “auto-exilian” para reunirse con ella.

El recuerdo de la inmigración de los abuelos a la Argentina, hacia finales del siglo XIX, se vincula a la posibilidad de lograr mejores condiciones de vida: “...venían a hacer la América”. Relato que a la vez evoca el valor que otorgaban ya a la *formación* de los hijos:

MC: ...dentro de todo, mi abuelo [comerciante y dueño de tierras], hacia finales del siglo XIX e inicio del XX... lo que habla bien de él [aclara], permitir que sus hijos se educaran. Como me contó mi papá: si no se hacía eso, decía: “crecíamos como animalitos” [...] mi abuelo les permitió salir del campo [...] Fueron a estudiar a una ciudad, a una escuela marista... ahí mi papá estudia desde la primaria, el secundario (lo que aquí le llaman la prepa). Aprende el francés y en la casa intercambiaban expresiones en italiano... y el argentino [precisa]: o español... (Romo, Entrevista MC, núm. 2, Monterrey, 2009, p. 4).

En estos planteamientos aflora de nuevo el vínculo indisoluble de la memoria colectiva, en tanto que a la vez “incluye al hombre interior, a la comunidad a la *que* se pertenece, aquel que en los planteos de Ricoeur (1998), se acuerda de sí mismo” y que nos indica la presencia de la rememoración como posibilidad de verificación interna, que incluye los procesos de reconocimiento, de reencuentro: memoria que retiene el olvido. Es así como podemos advertir que la:

...memoria individual toma posesión de sí misma precisamente a partir del análisis sutil de la experiencia individual y sobre la base de la enseñanza recibida de los otros... Atravesamos la memoria de los otros, esencialmente, en el camino de la rememoración y del reconocimiento, esos dos fenómenos mnemónicos principales de nuestra tipología del recuerdo (Halbwachs en Ricoeur, 2003: 158-159).

Estos movimientos los evidenciamos durante el proceso de reconstrucción del relato, en el que la rememoración nos obliga, en tanto investigadores, a incorporar la dimensión social, esto es, contextualizar el relato como proceso ineludible para su comprensión.

Requiere rearmar la lógica bajo la cual nuestros informantes lo organizan y que en el caso MC, se encuentra estructurado bajo los significantes descritos: *migración*, después *exilio y formación*.

Aquí advertimos otro elemento fundamental en el trabajo de recuperación de relatos de vida ya contemplado por Bertaux, toda vez que estudiar un fragmento particular de la realidad social-histórica nos posibilita trabajarlo desde una perspectiva estructural, lo que lo convierte en *objeto social*: "...comprender cómo funciona y cómo se transforma, haciendo hincapié en las configuraciones de las relaciones sociales, los mecanismos, los procesos, la lógica de acción que le caracteriza" (Bertaux, 2005: 10).

Por ello me interesa mostrar ahora la migración interna de la familia durante las primeras etapas de vida de MC. Para leer estos relatos es preciso colocarlos, de nuevo, a la luz del contexto que se vivía en la Argentina durante la década de los cuarenta, etapa en la que aún prevalecían los beneficios de la economía agroexportadora, fundamental en el desarrollo del país desde las primeras décadas del siglo xx. El comercio exterior basado en la exportación de carne, frigoríficos y cereales a Europa —en especial a Inglaterra— prevalece como actividad fundamental para el país, y a pesar de que enfrenta varios debacles por los conflictos mundiales, se reactiva por el desabasto que vivió Europa durante las dos guerras mundiales. De acuerdo con Rapoport (2010: 179):

[Durante los años 20 del siglo pasado] En el país del Plata la ganadería era la actividad esencial del grupo económico y político más poderoso: los grandes terratenientes de la región pampeana. Y aunque en la suma total de las exportaciones, las carnes fueron superadas por los cereales, el principal vínculo anglo-argentino se dio en torno de los frigoríficos y a las ventas externas de carnes enfriadas.

Él mismo documenta:

Es cierto que existía una fuerte dependencia del mercado británico para el sector exportador argentino; así, por ejemplo, en 1929, se exportaba a Gran Bretaña el 99% de la carne enfriada, el 54% de la congelada, el 76% de todas las exportaciones de carne, el 34% de las de trigo y el 10% de las de maíz, pero al mismo tiempo, para Gran Bretaña esas exportaciones representaban el 40% del consumo inglés de carne, el 85% del de lino, el 24% del de trigo y el 75% del de maíz (Rapoport, 2010: 151).

Esta situación que benefició a comerciantes, así como a pequeños y grandes propietarios de tierras, tiene que ver con la estabilidad y movilidad social de la cual, hacia los años veinte, gozaban ya los hijos de inmigrantes (como fue el caso del padre de MC). Para Germani (Rapoport, 2010):

...el período que se extiende desde 1880 hasta 1925 fue de una intensa movilidad social. Entre los miembros de la clase media autónoma, el tipo humano más frecuente lo constituía el inmigrante o hijo de inmigrante que, individualmente, a través de la industria o el comercio, transitaba hacia un nivel social más alto. [...]

La presencia de los inmigrantes en los años 20 era predominantemente en esa clase media en expansión y en el nuevo sector obrero urbano industrial (129).

Siguiendo a Rimondotto (2012: 18), esta situación favorable a los comerciantes continúa en 1942, pues los indicadores muestran un importantísimo crecimiento de las exportaciones industriales. El total supera cuatro veces los porcentajes que se habían alcanzado en el año 1939, cuando se inició la Segunda Guerra Mundial. Las cifras son elocuentes teniendo en cuenta que la infraestructura industrial que posee el país es precaria dada su condición de país agroexportador no industrializado. Los resultados obtenidos son el fruto de la demanda sobre las industrias manufactureras locales debido a la creciente necesidad del mercado interno, que no consigue abastecerse ante la falta de importaciones producto del conflicto bélico mundial. Gran parte de la industria también está comprometida a exportar, ante la demanda exterior, pidiendo productos necesarios para las tropas movilizadas, especialmente las dedicadas a la fabricación de alimentos y a la industria textil.

Es posible entonces ubicar la situación familiar y económica de la familia de MC en esta clase media en ascenso, lo que da sentido al territorio en el que se desplazaron: “La Pampa Húmeda, o sea una de las mejores... los mejores campos del país”:

MC: Bueno, creo que puede ser interesante ver cómo mis padres y yo con ellos, nos fuimos moviendo desde la provincia de Buenos Aires: un pueblo muy... una ciudad muy antigua que se llama Carmen de Arengo...

RM: ¿Eres de ese lugar?

Martha: No, soy de la provincia de Santa Fe, soy de Wheelwright.

[Posteriormente hace alusión a la estadía de sus padres con ella en: Guatimozín, lugar que ha sido significativo por dos razones: una porque el abuelo había participado en su fundación y porque, al llegar a México, [recuerda:]

MC: “Gua ti mo zin...”. Cuando llego acá a México, al tiempo, leo sobre Cuauhtémoc, entonces decía el autor: *Cuauhtémoc*¹⁰ o *Guatimozín*...¹¹ ¡¡¡Emerge el nombre de mi pueblo!!!

¹⁰ *Cuauhtémoc*, en México, corresponde al nombre del “último señor de los mexicanos, quien reorganizó al ejército y al pueblo contra el ataque de los conquistadores. Cuauhtémoc es un nombre náhuatl proveniente de las voces *cuauhtli*, “águila”, y *témoc*, “que baja”, como modo de aludir al sol (el águila) en el atardecer. Cuāuhtémōc (*nāhuatl*: cuāuh- ‘águila’ témōhuii ‘descender, bajar’), (1496- m. el 28 de febrero de 1525) fue el último *tlatoani mexica* de *México-Tenochtitlan*. Asumió el poder en 1520, un año antes de la toma de *Tenochtitlan* por *Hernán Cortés* y sus tropas. El nombre Cuāuhtémōc que significa literalmente ‘Águila que descendió (se posó)’ (*nāhuatl* cuāuh(-tli) ‘águila’, temō- ‘descender’, -c PASADO). La forma honorífica de Cuāuhtémōc es Cuāuhtémōctzīn (el sufijo-tzīn se usa para designar una dignidad similar a “Don” o “Señor” en español).

¹¹ Guatimozín es una localidad situada en el departamento Marcos Juárez, provincia de Córdoba, Argentina.

Años 1880, con el corrimiento positivo de las isohietas “húmedas”, se desarrolla en la provincia de Córdoba una transferencia de las zonas de producción agraria hacia los departamentos del este y sur. Este cambio se mejora con la finalización del ferrocarril de Rosario a Córdoba.

Posteriormente, se construyen ramales ferroviarios en el departamento Marcos Juárez que originan el surgimiento en las primeras décadas del siglo xx de numerosas poblaciones, una de ellas fue Guatimozín, en 1929.

Toponimia: Guatimozín deriva del último y undécimo emperador azteca Cuauhtémoc, cuyo nombre significa en lengua originaria “águila caída”. El nombre completo del emperador era Quathemoctzin Tlacatecuhtli-Xocoyotl, que los *realistas* llamaron Guatimozín. Nació en el año 1495, sobrino y yerno de Moctezuma, sucesor de un hermano de éste, defendió heroicamente la ciudad de México cuando Cortés lo atacó con un poderoso ejército. Vencido y hecho prisionero por los españoles, fue sometido al tormento de hierros candentes para que confesara el lugar de sus tesoros, confesión que no lograron pese a todo. Esto lo mando a la horca. La ejecución se llevó a cabo el 20 de febrero de 1525.

Cuando se construye la estación del ferrocarril, se designa al jefe de ésta. Según versiones, este señor gustaba leer textos referidos a las civilizaciones pre-hispánicas, por ello el jefe de la estación propone que a ésta se la llame “Estación Guatimozín”, en honor al valeroso y último emperador azteca.

MC sintetiza: ...es decir, mi vida desde pequeña hasta que me voy de Argentina transcurre entre tres estados, es decir, entre tres provincias: *La provincia de Santa Fe, la Provincia de Buenos Aires y la Provincia de Córdoba*,¹² que es donde ya me asiento, no viví en otras partes y creo que eso me ha dejado una impronta... El que hayan transcurrido esos años de mi vida en esos tres estados, que es lo que se llama la Pampa Gringa: que tiene que ver con la llegada de los italianos.

M: ...*la Pampa Gringa o la Pampa Húmeda, o sea, una de las mejores, los mejores campos del país. Eso a mí me marcó bastante.*

M: Bueno, por ejemplo, te doy el dato de que mi papá tenía el negocio de ventas de cereal. Te doy otro dato: mi abuelo tenía un almacén de ramo general... En el sótano de la casa de mi abuelo [había una bodega], porque en aquella época en que yo era niña y jovencita, no teníamos refrigerador. Pasaba el repartidor de hielo, como el repartidor de leche...¹³

Si volvemos a pensar en los procesos que se gestan en la reconstrucción del pasado es posible advertir siguiendo de nueva cuenta a Ricoeur, que la memoria, a través de la conformación de representaciones de la realidad, simboliza la “anterioridad”, los recuerdos, lo que a la vez posibilita “hacer presente situaciones ausentes”, aquellas que hacen referencia al pasado. En este sentido y desde su punto de vista, recupera la concepción aristotélica, al considerar que: “la memoria es el pasado”.

Por ello, diferencia la imaginación de la memoria y ubica a la primera en el plano de “lo fantástico, la ficción, lo irreal, lo posible, lo utópico”, en contraste con la memoria, cuya finalidad estaría orientada a recuperar la realidad anterior: “...la anterioridad constituye la manera temporal por excelencia de la ‘cosa recordada’, de lo ‘recordado’ en cuanto tal”.

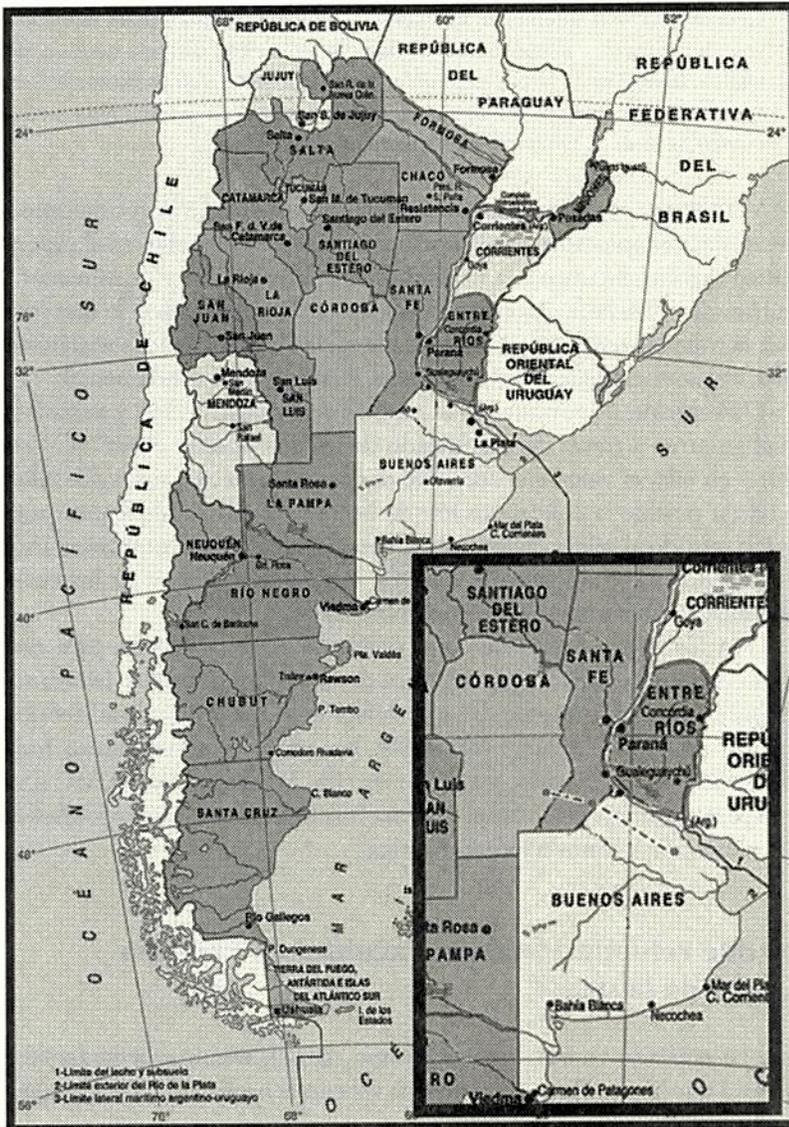
Al hacerse el loteo para la fundación del pueblo, se le designa con el nombre de “Pueblo Gambandé”, en homenaje a sus fundadores.

Con el correr del tiempo se cambió el nombre de Pueblo Gambandé por el de Guatimozín, sin que exista ningún reclamo por parte de sus fundadores (consultado en: [es.wikipedia.org/wiki/Guatimozin_\(Córdoba\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Guatimozin_(Córdoba)), el 2 agosto de 2012.

¹² Las cursivas son mías.

¹³ Romo, Rosa Martha. Entrevista núm. 2 a M. C. 15 de noviembre de 2009, Monterrey, México (pp. 2, 4 y 5).

Veamos la “Zona Pampeana”:



Fuente: <www.worldmapfinder.com>.

Notemos la cita que Ricoeur elabora:

La idea guía es la diferencia, que podemos llamar eidética entre dos objetivos, dos intencionalidades: uno, el de la imaginación, dirigida hacia lo fantástico, la ficción, lo irreal, lo posible, lo utópico, *otro el de la memoria, hacia la realidad anterior, ya que la anterioridad constituye la manera temporal por excelencia de la "cosa recordada"*¹⁴ (Ricoeur, 2003: 22).

Vincular estos procesos a la noción de temporalidad a la que nos remite la memoria, nos aproxima ya a la dimensión histórica. Por ello, en el proceso analítico nos enfrentamos a la necesidad de contextualizar y documentar la narrativa: de objetivarla. En este sentido, volver la mirada hacia lo que sucedió en la trama descrita y documentar a la luz de las cuestiones sociales, culturales, económicas, que acompañan a los relatos resulta fundamental.

Otra noción importante en el proceso de reconstrucción y análisis ha sido el guiarme a través del significado de la "descripción densa" (Geertz, 2000) y en ella, el valor que adquiere destacar acontecimientos relevantes que hacen posible la concatenación de hechos, la cadena de significantes que dan sentido al relato de los informantes y que a la vez conforman indicios (Bertaux, 2005; Ginzburg, 1998) e intersticios a través de los cuales indagamos y conformamos categorías analíticas.

Con los antecedentes que aún continúo reconstruyendo para cada periodo de la vida familiar y académica de mi informante, fui delineando los significantes a los que tendré que volver con mayor amplitud teórico-empírica: *migración, exilio y formación*. En este momento avanzo hasta otro periodo clave: el exilio, y a partir de ello, la integración de MC a un nuevo país, a una nueva cultura y a una institución que vivía procesos de reestructuración e innovación académica.

¿Por qué refundación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL?

Como he señalado en otro trabajo (Romo, 2012), nominar *refundación* al periodo al que hago referencia, tiene que ver con la necesidad de *temporalizar*

¹⁴ Las cursivas son mías.

las etapas institucionales para ubicarnos en el ciclo que abarcó aproximadamente los años que van de 1970 a 1990. Para ello, he reconstruido en forma muy concisa los tiempos institucionales, que aquí reproduzco:

I. *Facultad de Filosofía, Ciencias y Artes*, de la entonces Universidad de Nuevo León, “se creó por acuerdo del Consejo Universitario (máximo órgano de decisión de la UANL), el 21 de abril de 1950” (Torre, 1991; 1), bajo el rectorado de Raúl Rangel Frías, personaje destacado en la vida cultural y política del estado, quien había sido promotor de la “escuela de verano”:

Ex directivo entrevistado:

MT: [La Facultad]... se crea como resultado de... aquella escuela de verano que se inició por el 45-46 y que traía a la ciudad, a través del Departamento de Acción Social... —era un Departamento como de extensión, que trasladaba a la ciudad de Monterrey a intelectuales destacados para hablar de asuntos que en general tenían que ver con la filosofía, con la literatura, con la historia... (Romo, Entrevista a MT, 14 de enero de 2011, p. 1).

Rangel Frías, además de ser abogado, fue impulsor del humanismo, en tanto que su afiliación al oficialista Partido Revolucionario Institucional lo llevó posteriormente a la gubernatura del estado. Este vínculo cultural-político marcó el nacimiento de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras y su primera orientación de corte “humanista liberal-oficialista”, como lo describe otro profesor refundador:

MA: La Facultad se crea, desde mi punto de vista, como proyecto del Estado [...] para atender el desarrollo de la cultura [pero en los inicios], se crea concretamente para formar profesores para la universidad, profesores incluso del campo de las ciencias naturales, como una especie de Escuela de Altos Estudios, o Escuela Normal Superior (Romo, Entrevista MA, 16 de marzo de 2010, p. 5).

Al iniciarse el ciclo escolar 1950-1951 (septiembre de 1950) quedó constituida la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras ubicada en un edificio propio en el centro de la ciudad (Torre, 1991).

II. La nominación inicial de Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras, la conservó hasta la mitad de la década de los sesenta, para transformarse posteriormente en Facultad de Filosofía, Letras y Psicología, ante la integración de esta última carrera, pero no ya de los estudios correspondientes al área de ciencias exactas, como lo señala Miguel de la Torre:

El nombre de Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras y, en consecuencia, los cursos del área de las ciencias exactas orientados a la formación de docentes universitarios en ese campo, habrían de durar en nuestra institución algún tiempo; luego, y ya en el campus universitario, entre 1966 y 1973, pasará a ser la Facultad de Filosofía, Letras y Psicología, por haberse agregado a ella la carrera de Psicología (Torre, 1991: 10).

III. Es en el año de 1974 cuando se transforma en la actual Facultad de Filosofía y Letras, abarca el periodo que hemos nominado de “refundación”, vinculado de igual forma a la aparición de nuevas profesiones, entre ellas la Pedagogía, con el abandono paulatino en todos los programas de estudio de la Facultad, otrora orientados a la formación magisterial y desde entonces sustituidos por los de licenciatura.¹⁵

MC, su arribo a la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL

En el contexto de apertura ideológico-académica y política descrito, prevalece el interés de los nuevos directivos de la FFYL por institucionalizar la tradición de trabajo grupal, colectivo, característico de los grupos de izquierda de los que provenían. Por lo que adquiere gran relevancia el clima de discusión académica, así como la innovación y participación colectiva en el diseño de nuevos proyectos, proceso que a la vez incluyó la apertura de nuevas licenciaturas¹⁶ en la Facultad, y por tanto, la posibilidad de integración de nuevos académicos.

En forma simultánea, el proceso de exilio de MC de la Argentina en el año de 1976, sucede a raíz de las continuas represiones que se venían agudizando desde el año 1974 con la muerte de Perón y el ascenso al poder de

¹⁵ (Cfr. Romo y Gómez, 2012: 12, en prensa, UNTREF).

¹⁶ Que significaba, desde el punto de vista de un ex director de la Facultad, militante del Partido Comunista, la posibilidad de contar con mayores recursos económicos.

Isabel Perón, lo que representó una descomposición social que afectó todos los ámbitos de la vida social, económica, profesional, familiar, en especial, entre los grupos de jóvenes militantes de izquierda y los sectores más politizados. Al respecto, Rapoport (2010) elabora una síntesis interesante:

[Luego de la muerte, asciende al poder Isabel, su esposa, con quien...] adquirió preeminencia José López Rega, ministro de Bienestar Social y secretario privado de la presidencia— (quienes) en lugar de la estrategia de convergencia impulsada por Perón, definieron un accionar basado en el sectarismo y el aislamiento. Incorporaron al gabinete elementos de las vertientes más reaccionarias del movimiento peronista, mientras el enfrentamiento entre los propios peronistas se transformaba en el conflicto central de la escena política. Inicialmente, la dirigencia sindical acompañó esta estrategia presionando para lograr el desplazamiento del ministro Gelbard y respaldando las medidas gubernamentales destinadas a destituir a los gobernadores de la izquierda peronista. A mediados de 1975, tanto la izquierda peronista como los sectores empresariales y políticos vinculados a Gelbard, que era acusado de comunista, habían sido excluidos de la lucha por el poder (Cavarozzi, cit. en Rapoport, 2010: 549).

Situación que impactó en la sociedad civil y en especial a académicos, intelectuales y en todos aquellos militantes y adherentes a ideologías de izquierda.

MC: ...y de allí en adelante (luego de la muerte de Perón), nuestras vidas fueron ¡muerte! Fue terrible... ¡¡terrible!!! [...] Los militares [recapitula]... no retoman todavía el poder, sino que ponen como presidenta a la última esposa de Perón, que era un cero a la izquierda, [...] una mujer que no tenía poder y [los militares] a través de su consejero Martínez, la manipulaban totalmente. Se instala un clima de terror social y en especial en las universidades, las cuales cierran a finales del 74 y reabren en mayo de 1975 por cuestiones de control político... (Romo, Entrevista núm. 1, 14 de junio de 2009, pp. 7-8).

Siguiendo la línea argumental de MC, encontramos documentados estos acontecimientos también en Rapoport:

La muerte de Perón, el 1 de julio [1974], se produjo en un momento crítico para su proyecto político. Los distintos sectores políticos y las Fuerzas Armadas respaldaron la continuidad institucional representada en la persona de su sucesora, Isabel Perón. Ello no evitó que comenzara a gestarse un vacío político que terminaría llevando al país a una crisis sin precedentes. Con Perón había desaparecido el único liderazgo capaz de encauzar los antagonismos políticos emergentes de las luchas sociales. A partir de su muerte la agudización de los conflictos y la violencia política —entre los meses de julio de 1974 y 1975 se registraron cerca de quinientos asesinatos políticos— marcarían la descomposición del proyecto peronista (Rapoport, 2010: 548-549).

En voz de mi informante:

MC: ¡No, no, no! [dando a entender que no me podía imaginar]. El clima de terror que vivimos mi mamá y yo: nos acostábamos... me acuerdo... en la habitación de ella y la mía daba a la calle... En un segundo piso y después, nos confesamos (ambas) en algún momento dado... que nos despertábamos de noche sobresaltadas si escuchábamos que pasaban carros... porque a esa hora (noche-madrugada) levantaban a la gente. ¡No, no, no, no... unas cosas tan terribles! ¡Tan terribles!

RM: ¿Vivías en Córdoba?

MC: Yo vivía en Córdoba... vivía en el centro de la ciudad, con mis padres. Y bueno... había habido un proceso de mucha insurrección en la universidad, en los jóvenes, entre los grupos políticos... entonces querían [gobierno de Isabel Perón y ministros] poner orden masacrando... Como algunos de ellos dijeron en un momento dado: "Primero vamos a matar a los que están en la guerrilla, después vamos a matar a los simpatizantes, después vamos... y por último vamos a matar a los neutrales... O sea, de pretensiones de este tipo, nadie se salvó. Entonces cierran la universidad y obviamente eran tiempos terribles para nosotros... (Romo, Entrevista núm. 1, 14 de julio de 2009, p. 12).

El exilio

MC describe que fue despedida junto con el resto de profesores que laboraban en la Facultad de Arquitectura... como en la Facultad de Filosofía y

Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba se vivía un clima de persecución y temor por los allanamientos de domicilios, reclusión, tortura y desaparición de jóvenes y militantes. El detonante que la hizo tomar la decisión del exilio fue haber sido detenida en su domicilio, al cual irrumpe la policía y quedan a la espera de la llegada de MC, para luego ser trasladada, retenida e interrogada en la Comisaría de la ciudad de Córdoba. Al ser liberada, decide salir de su país el 6 de marzo de 1976.

Estas condiciones de miedo y desolación que se generan en las situaciones de tortura y terror, requieren ser trabajadas con más detenimiento y constituye un eslabón importante de mi trabajo imposible de soslayar, al que tendré que regresar en otros escritos para dilucidarlo a la luz de los procesos de migración y exilio.

En este sentido, trabajos como los de Rebeca y León Grinberg nos anticipan la complejidad de ello, desde el prefacio de su obra:

En efecto, no se puede desestimar, aun cuando su evaluación sea difícil, la incidencia de una problemática psicológica particular, que afecta a la persona que migra y a su entorno (el antiguo y el nuevo) y se relaciona tanto con las motivaciones de la migración como con sus consecuencias (Grinberg y Grinberg, 1982).

De igual forma, la figura de la *vera crueldad* y la *encerrona trágica*, a través de las cuales Ulloa desmonta el dispositivo sociocultural implícito y a través del cual es posible que se desplieguen diversas acciones que caracterizan tales “encerronas”: “...en las que no existe tercero de ley, o al menos, tercero de apelación solidaria”, a lo que agrega: “la crueldad requiere de un dispositivo socio-cultural que garantice la impunidad y por lo tanto constituye el centro de la *encerrona trágica*” (Ulloa, 2010: 47).

Por lo antes dicho, volveré a ellos en el desarrollo posterior de la investigación, por lo que a manera de cierre provisional, señalo la fase subsecuente en la vida académica de MC, la que se configura a raíz del exilio y bajo los referentes señalados: *migración, exilio* y su vínculo con la *formación*.

El trayecto que realiza MC desde la salida de Argentina hasta Monterrey es posible advertirlo en el siguiente recuadro: Córdoba-Buenos Aires-Perú-Ecuador-ciudad de México-Monterrey. Veamos:

MC: Yo había salido de Argentina el 6 de marzo de 1976. Y permanecí en Perú con mis compañeros... amigos... Incluso dicté algún curso en Perú hasta el 29 de agosto, aproximadamente. De ahí me pasé a Ecuador, visité a otros amigos argentinos muy queridos que estaban viviendo allí y ya para el 31 de agosto de 1976 aterrice en la ciudad de México. [...] Era el periodo en que estaba ya terminando su mandato Echeverría...¹⁷

Luego de hacer varias solicitudes de trabajo en la ciudad de México, MC no logra colocarse, por lo que en septiembre de 1976, frecuentando la Casa del Peronismo,¹⁸ el Dr. Beato —académico muy reconocido: historiador y ex decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, y también exiliado en México— le hace la invitación a MC para laborar, toda vez que él se encontraba asesorando a los historiadores que recién trabajaban en el diseño de la licenciatura en Historia, de la misma FFyL de la UANL, por lo que viajaba con frecuencia a Monterrey, donde, de igual forma, impartía cursos.

Al respecto, MC señala:

MC: Él... [el Dr. Beato] me dice: Martha, hay una posibilidad de trabajo en Monterrey porque necesitan un *pedagogo o una pedagoga profesional, recibida, con título*, porque ellos recién están abriendo la carrera en Pedagogía y no tienen ningún pedagogo profesional [...] Entonces viajo a Monterrey en noviembre...

RM: ¿Tu contratación fue inmediata?

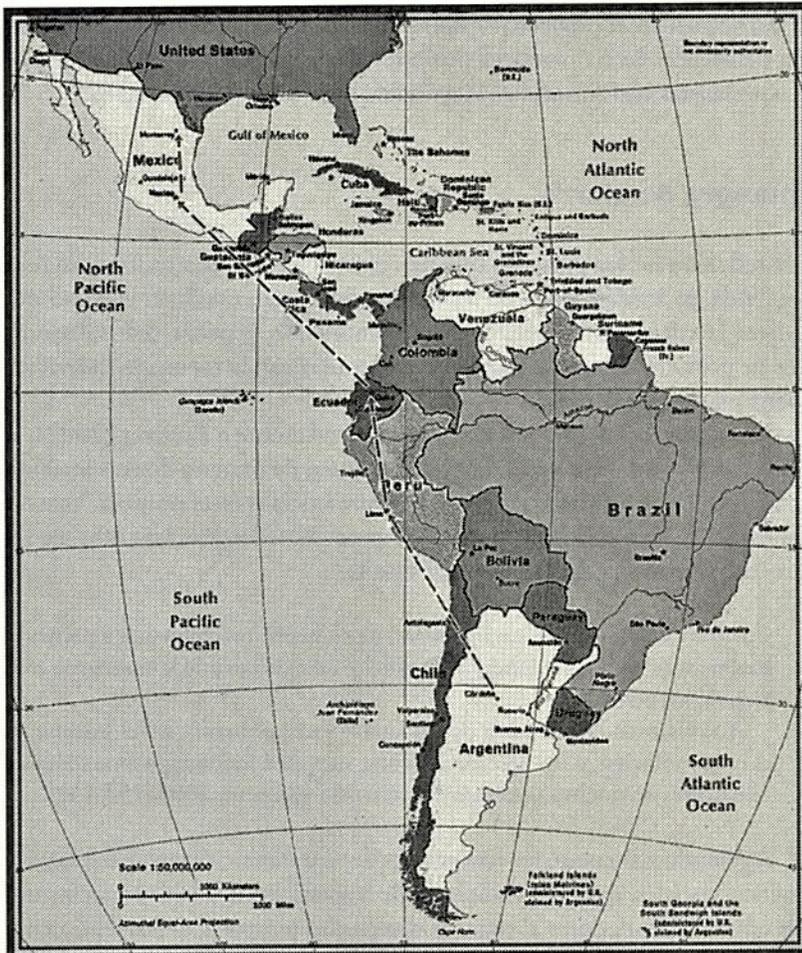
MC: Sí, prácticamente. Para el 1 de enero del 77, ya tenía contrato... (Romo, Entrevista núm. 1, 14 de julio de 2009, p. 8).

Es ésta la situación en la que MC, al llegar a la UANL, en la ciudad de Monterrey, la convierte en la “primera psicopedagoga y pedagoga profesional titulada”, lo que impacta en la conformación de nuevas discusiones y conformación de grupos académicos que concluyen en el rediseño de la carrera

¹⁷ Romo, Entrevista MC núm. 1, 14 de julio de 2009, p. 2. De aquí se desprende otra dimensión en el proceso de contextualización, que tiene que ver con las políticas internacionales, a las que de igual forma, tengo que volver.

¹⁸ De izquierda, por ser el partido político en el que militaba.

de Pedagogía y en la reestructuración paulatina de todas las licenciaturas que conformaban la Facultad de Filosofía y Letras, bajo el ya mencionado Modelo Académico Alternativo.



Fuente: <www.worldmapfinder.com>.

La presencia de una “pedagoga y psicopedagoga titulada” en la trama de conformación de una nueva carrera profesional adquiere valor también

desde los planteamientos de la sociología de las profesiones, toda vez que en los procesos de fundación de una nueva carrera universitaria, un momento significativo lo constituye la integración de especialistas del campo al programa académico, ya que son quienes reorientan —a los otros especialistas que participan en el proyecto— tanto en el campo de conocimiento como en la definición de las prácticas profesionales a las que se orienta a los nuevos especialistas en formación (Martín-Moreno y De Miguel, 1982).

A manera de cierre

En la reflexión de los procesos que nos guían en la reconstrucción de relatos de vida de académicos, me ha interesado hacer énfasis en el papel que adquiere la memoria, el relato, la rememoración a partir del trabajo de datos de primera mano. Lo que hace evidente cómo la memoria individual deviene en memoria social.

Memoria social que, parafraseando nuevamente a Ricoeur (2003), se debe inicialmente a Maurice Halbwachs, quien de manera directa atribuye la memoria a una entidad colectiva, a la que inicialmente nomina “marcos sociales de la memoria”, en tanto que para recordar, necesitamos de los otros. Es así como podemos advertir que la:

...memoria individual toma posesión de sí misma precisamente a partir del análisis sutil de la experiencia individual y sobre la base de la enseñanza recibida de los otros...

Atravesamos la memoria de los otros, esencialmente, en el camino de la rememoración y del reconocimiento, esos dos fenómenos mnemónicos principales de nuestra tipología del recuerdo (Ricoeur, 2003: 158-159).

Siguiendo a Ricoeur, los fenómenos de representación aparecen ligados a prácticas sociales, que en la sociología de la memoria colectiva son reformulados por los historiadores al tratar la dimensión temporal de los fenómenos sociales. Desde aquí es posible incorporar nociones tales como temporalidades “largas, medianas y cortas”, desde historiadores como Braudel, así como las relaciones entre estructura, coyuntura y acontecimiento y su anclaje en los procesos de fenómenos de la memoria trabajados desde la micro y la macrohistoria (Ricoeur, 2003: 171-172).

Nociones que han cobrado un valor importante toda vez que me han orientado en la búsqueda de las condiciones políticas, socioeconómicas, institucionales, referidas a las temporalidades que vamos estructurando a partir de los relatos de vida. Surge de igual forma la necesidad de reconocer los significantes bajo los cuales se construyen los relatos, y que en este caso, me permitió revisar etapas muy tempranas de vida de MC, así como la historia familiar que la antecede, toda vez que ello va delineando dichos significantes: *migración, exilio y formación*.

Recuerdos, rememoraciones a cuyos significados es preciso recurrir, ya que nos dan cuenta de aquello que se comparte, los referentes tempranos a partir de los cuales se constituyen identidades familiares, personales y grupales, que vinculadas a decisiones previstas o imprevistas en la concatenación de hechos y decisiones, conforman *habitus* e identidades profesionales. Relatos delimitados espacial y temporalmente y que a la vez construyen temporalidades personales y colectivas. Conforman así un capital grupal e institucional que, a decir de Parra (2009: 187), funciona como estructura reguladora de las memorias colectivas y la homogeneización parcial de la representaciones.

Este tipo de abordaje sociocultural nos permite entender distintas dimensiones que se entrecruzan en la reconstrucción de los relatos de vida y las formas en que los académicos significan su vida en las relaciones familiares, grupales e institucionales, por lo que la dimensión simbólica resulta fundamental.

Tales reflexiones posibilitan al investigador evidenciar los puntos oscuros, aquellos que aún se encuentran pendientes por ser recuperados en la narrativa de los informantes, sin dejar de lado los vacíos teóricos en los que es necesario profundizar, así como la reconstrucción de las diversas líneas de temporalidad que se entrecruzan, se rompen, cambian y dan sentido a las historias personales, grupales e institucionales, por lo que plantear estas investigaciones desde una perspectiva de largo aliento resulta fundamental.

Bibliografía

Atlas Educativo de la República Argentina (2012), Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

- Barrón Tirado, Concepción (1992), "Reflexiones en torno a las tendencias en la formación del pedagogo", *Perfiles Educativos*, núms. 57-58, México, pp. 16-21.
- Bertaux, Daniel (2005), *Los relatos de vida, Perspectiva etnosociológica*, Barcelona, Bellaterra.
- Castoriadis, Cornelius (1988), *Los dominios del hombre, Las encrucijadas del laberinto*, Barcelona, Gedisa.
- Geertz, Clifford (2000), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Ginzburg, Carlo (1998), *El queso y los gusanos: el cosmos de un molinero del siglo XVI* (título original: *Il formagio e i vermi*), México, Oceano.
- Grinberg, Rebeca y León Grinberg (1982), *Psicoanálisis de la migración y el exilio*, Madrid, Alianza.
- Martín-Moreno, Jaime y Amando de Miguel (1982), *Sociología de las profesiones*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Modelo Académico Alternativo* (1984), Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León/Facultad de Filosofía y Letras.
- Parra, Gustavo (2009), "El papel de la transmisión en la formación de las identidades generacionales: la relación entre fundadores-adherentes y herederos", en Monique Landesmann, Hortensia Hickman y Gustavo Parra, *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Iztacala*, México, Juan Pablos-UNAM-FES.
- Pedano, Gonzalo (2011), "El Taller Total. Córdoba 1970-1976", proyecto de tesis doctoral, Centro de Investigaciones de la FFyH, doctorado en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, Boletín Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón, UNC, Mayo 23.
- Ramírez Cuevas, Jesús (2004), "Liga Comunista 23 de Septiembre: Historia del exterminio", *La Jornada*, suplemento *Masiosare*, núm. 327, 18 de marzo.
- Rapoport, Mario (2010), *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2003)*, Buenos Aires, Emecé.
- Ricoeur, Paul (2003), *La memoria, la historia, el olvido*, Madrid, Trotta.
- _____ (1998), *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*, México, Siglo XXI.
- Rimondotto, Manuel (2012), *Historia económica Argentina*, Buenos Aires (manuscrito).

- Romo, Rosa Martha (2000), *Una mirada a la construcción de identidades. Los psicólogos de la Universidad de Guadalajara*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- _____ (2011), Entrevista a MT, Monterrey, 14 de enero.
- _____ (2009), Entrevista núm. 1 a MC, Guadalajara, 14 de junio.
- _____ (2009), Entrevista núm. 2 a MC, Monterrey, 15 de noviembre.
- _____ (2010), Entrevista a MA, Monterrey, 16 de marzo.
- Romo, Rosa Martha y Elba Noemí Gómez (2012), "Sujetos, identidades e institución. Aproximaciones a diversos procesos de gestión en dos universidades mexicanas", en Lidia Fernández (comp.), *Las universidades: Modelos de gestión, vida cotidiana, organización y producción institucional*, Buenos Aires, Untref.
- Torre, Miguel de la (1991), *La Licenciatura en Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León*, Encuentro Nacional de Escuelas de Filosofía, Monterrey, Facultad de Filosofía y Letras-UANL. Noviembre 28 y 29.
- Ulloa, Fernando (2010), "Sociedad y crueldad", en Ana M. Silva (comp.), *Fernando Ulloa. Una aproximación a su obra*, Buenos Aires, UBA-FFYL.
- Wikipedia (Enciclopedia libre), Guatimozin (Córdoba), disponible en: <[http://es.wikipedia.org/wiki/Guatimoz%C3%ADn_\(C%C3%B3rdoba\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Guatimoz%C3%ADn_(C%C3%B3rdoba))>, consultado el 2 de agosto de 2012.

**TRANSGREDIENDO LA RAZÓN MODERNA.
APORTES METODOLÓGICOS PARA ANALIZAR
LAS RELACIONES ENTRE CONTEXTO
Y TRAYECTORIAS DE INVESTIGADORAS
EDUCATIVAS MEXICANAS**

María Marcela González Arenas¹

Desde tiempos ancestrales, los grupos gobernantes de las numerosas culturas que han poblado el orbe han marginado a amplios sectores de la población respecto de la producción y uso del conocimiento considerado como legítimo. Los criterios a partir de los cuales se han realizado tales exclusiones se han relacionado principalmente con la clase, la raza, la nacionalidad, la posición socioeconómica, la edad, la filiación religiosa o el género de los grupos marginados.

Aportando a la comprensión de este tipo de cuestiones, Foucault muestra cómo desde el siglo XVII, el pensamiento cartesiano excluyó a muchas racionalidades de la posición del *cógitō*, condenándolas como locura. Como él sostiene, el pensamiento de occidente se impuso como lógica dicotómica, generalizante y excluyente: ese registro de lo social auto-asumido como iluminado por la razón, la verdad, lo válido e incapaz de cometer inconsistencias, de acuerdo con el principio aristotélico de No Contradicción:

¹ Egresada de la maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Veracruzana, programa de posgrado del que fue coordinadora de 1998 a 2010. Actualmente es doctorante de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, es miembro de la Asociación de Teoría y Filosofía de la Educación (ATYFE) y de la European Society of Research on Education of Adults (ESREA).

En la universalidad de la *ratio* occidental, hay esa partición que es el Oriente [...] el oriente se ofrece a la razón colonizante de Occidente, pero indefinidamente inaccesible, porque permanece siempre como límite: noche del comienzo, donde occidente se ha formado pero en la cual ha trazado una línea divisoria; el oriente es para él todo lo que él no es, aun cuando deba buscar allí lo que es su verdad primitiva (Foucault, 1963: 4).

Considerando la relación entre razón y poder, puede entenderse cómo la lógica epistémica de los planteamientos cartesianos se instauró como dogma instrumentado para legitimar un rígido control social, en nombre de la moral y el orden. Este dogma constituyó un claro ejemplo histórico de dispositivo de verdad-poder, verdad última frente a la cual sus opositores recorrerían muy probablemente el camino hacia el castigo o la pena capital.

Entre los grupos humanos excluidos de la producción o uso del conocimiento legítimo, es decir, de la posición del *cógito* cartesiano, las mujeres han sido vistas como imperfecciones de la naturaleza, seres débiles de cuerpo con mente carente de sólida inteligencia. Está documentado cómo, desde tiempos remotos, muchas culturas de Europa, América o Asia negaron a las mujeres el derecho a recibir educación formal, el acceso a los estudios superiores, o el derecho a participar en actividades de índole académica. Esta tendencia, si bien se debilitó a partir de las luchas reivindicatorias de la segunda mitad del siglo XX, se mantuvo e incluso se acentuó por muchos años en distintas regiones del orbe.

No obstante, cada vez son mayores las recuperaciones y evidencias del trabajo intelectual de mujeres que, desde la antigüedad y a contracorriente, han incursionado en la producción académica. Teniendo en mente la noción de *campo* de Bourdieu (1992), es posible ver cómo el trabajo intelectual de mujeres en áreas tan masculinizadas, eurocentristas y fuertemente disciplinares como la de la filosofía, constituyen en muchos sentidos transgresiones a las lógicas que rigieron el pensamiento moderno. En esta dirección, desde la segunda mitad de los años sesenta y en contextos de crisis y movimientos sociales, algunas investigadoras latinoamericanas, provenientes de diversas áreas disciplinares, se han comprometido (junto con investigadores hombres también) en un diálogo/debate muy lúcido

y productivo acerca de cuestiones filosófico-epistemológicas, buscando repensar lo educativo. Articulando perspectivas teóricas críticas y postestructuralistas, estas mujeres latinoamericanas han propuesto categorías y herramientas teóricas en un intento sostenido por redefinir y darle otra forma a un campo usualmente dominado por paradigmas positivistas y neoliberalistas, de corte esencialista y antropocéntrico. En muchas formas sus contribuciones las han convertido en líderes en el campo de la educación y han contribuido de manera importante a recuperar la confianza y la esperanza en las posibilidades de la educación, para reconstruir y volver a pensar nuestras sociedades.

El presente trabajo se centrará en la estrategia metodológica empleada en la realización de un estudio que buscó, en los relatos autobiográficos de cuatro investigadoras mexicanas, los *elementos y momentos* del contexto que las empoderaron para decidirse a incursionar en el plano paradigmático (filosófico-epistemológico) de la construcción teórica de lo educativo.

Para mostrar la trascendencia de la incursión de estas mujeres mexicanas en un terreno tan eurocentrista, disciplinar y masculinizado, iniciaré ejemplificando cómo algunos de los más importantes pensadores de la Ilustración buscaron excluir a las mujeres de la producción intelectual. A continuación mostraré cómo estas ideas del pensamiento moderno se sedimentaron en el habla cotidiana de la cultura popular mexicana.

Un segundo apartado describirá la estrategia metodológica empleada en mi estudio, comenzando por precisar la pregunta de investigación y el propósito general que guiaron mi indagación, para de ahí centrarme en las estrategias epistemológicas y metodológicas empleadas para recolectar, procesar e interpretar la información que encontré.

En el tercer apartado presentaré algunos resultados producidos a partir de la estrategia metodológica empleada. En este sentido, recuperaré algunos de los elementos y/o momentos que mis entrevistadas consideraron más significativos en la etapa de su infancia y su adolescencia, porque influyeron su decisión de incursionar en el plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo. El cuarto y último apartado cerrará el trabajo con algunas reflexiones sobre la productividad de la metodología de investigación empleada.

A manera de introducción: “Mujer que sabe latín...”

Bajo la influencia del racionalismo cartesiano, en la segunda mitad del siglo xvii el pensamiento de la Ilustración se propuso desmontar las bases de legitimidad del régimen medieval europeo. Estas bases se fundamentaban en la idea de que por su condición real, desde su nacimiento, los monarcas estaban destinados a mandar y los demás a obedecer. Es decir, la autoridad se legitimaba o se ejercía con el consenso de los gobernados, de acuerdo con un principio de “desigualdad natural”.

En la base del racionalismo cartesiano, que buscó cambiar de raíz los fundamentos de legitimidad del gobierno monárquico, se encuentra la premisa de la igualdad natural entre todos los seres humanos. Los fundamentos filosóficos de esta corriente recuperan el concepto de individuo racional del pensamiento aristotélico.

En el siglo xviii, el iusnaturalismo racionalista de Hobbes, Grocio, Locke y las ideas de Rousseau,² criticarán bases centrales de la Ilustración, como la del orden, el progreso y la razón cartesiana, yendo más allá al considerar a la racionalidad como la capacidad no sólo de discernimiento cognitivo, sino también moral, que no compete a unos cuantos privilegiados miembros de la *polis*, sino al género humano en su conjunto. Es decir, la racionalidad será considerada atributo universal, no de unos cuantos. Se pensaba que al reconocer a la razón como cualidad de todos los seres humanos, se conseguiría por añadidura la libertad y autonomía de todos los individuos. Sin embargo, como dirá Serret (2008: 17):

² El iusnaturalismo es la teoría del derecho natural, es decir, aquella que considera que por naturaleza todos los individuos son libres e iguales y que están protegidos por una ley natural que pueden discernir gracias a su mero razonamiento. Son postulados básicos del derecho natural racionalista: *a)* la desvinculación del derecho natural respecto a Dios; *b)* la construcción del derecho natural por la razón; *c)* *status naturalis* y *status civilis*: lo primero se define como el estado de naturaleza del hombre previo a su convivencia político-social, lo segundo es el estado posterior, de ello se extrae que el hombre es un ser asocial, simplemente se adviene a construir sociedades; *d)* pactismo: el paso de un estado a otro se explica por la teoría del pacto; *e)* naturaleza empírica del hombre: Puffendorf se centra en la tendencia natural hacia la sociabilidad; Tomasio, hacia la apetencia de felicidad; Hobbes, el egoísmo; Rousseau, la bondad; *f)* separación entre moral y derecho (Pascucci de Ponte, 2003).

Desde el pensamiento ilustrado se producen serias contradicciones. No tanto en su exposición primaria como en su desarrollo. [...] Al universalizar la idea de individuo autónomo muchos ilustrados en realidad estaban pensando sólo en hacer llegar los privilegios de la autonomía a cierta clase de individuos. Por ejemplo (porque las exclusiones fueron varias), lo que estos peculiares filósofos libertarios no consideraron fue que las mujeres también pudieran ser, o quisieran ser, individuos autónomos.

Ejemplos de las ideas que excluyeron a las mujeres respecto de la capacidad racional (cognitiva o moral) pueden hallarse en los trabajos de varios de los teóricos y pensadores representativos del pensamiento moderno, de los cuales recupero tres ejemplos:

Immanuel Kant, en su *Antropología en sentido pragmático* (1991: 304-307), define al hombre como un ser terrenal dotado de razón por esencia específica, pero para él la mujer es “un animal doméstico. El hombre camina por delante con las armas en la mano, y la mujer le sigue con la carga de los enseres de la casa”. Asimismo, en las *Observaciones sobre lo bello y lo sublime* (Kant, 2004), afirma que las mujeres evitan la maldad, no porque sea injusta, sino porque es fea [...] El género femenino es insensible a todo lo que sea deber u obligación. Ellas hacen algo sólo porque quieren, el arte consiste entonces en hacer que quieran sólo lo que es bueno.

George Wilhelm Hegel, quien sostiene que “el varón ve en la mujer un objeto de deseo, pero a diferencia de la mujer, éste no es prisionero de su deseo, en cambio la mujer no puede librarse del deseo del varón ya que ella misma es deseo” (1991: 311).

O que: “La mujer es persona gracias al rol que desempeña al interior de la familia, al ser objeto de deseo para el hombre, al ser un singular para el universal” (Hegel, 1993: 166).

Jean Jacques Rousseau, en su obra *El Emilio*, al hablar de la forma en que deben ser educados los hombres (a partir de Emilio) y las mujeres (tomando como ejemplo a Sofía), dirá que “uno debe de ser activo y fuerte. El otro pasivo y débil. [...] Establecido este principio, de él se sigue que la mujer está hecha especialmente para agradar al hombre. [...] Si la mujer está hecha para agradar y para ser sometida, debe hacerse agradable para el hombre en lugar de provocarle”.

Y en otro pasaje sostendrá que:

Cuando la mujer se queja de la injusta desigualdad que en este punto han puesto los hombres, se equivoca; esa desigualdad no es una institución humana, o al menos no es obra del prejuicio, sino de la razón (Rousseau, 1997: 549) [...] una vez que se ha demostrado que el hombre y la mujer no están ni deben estar constituidos igual, se sigue que no deben tener la misma educación (p. 542).

Las ideas de pensadores como éstos contribuyeron a legitimar la naturalización de una serie de limitaciones impuestas a la mujer para acceder a los estudios superiores o a las actividades intelectuales.

Muy posiblemente por estas razones, mirando desde el siglo XXI y haciendo una revisión panorámica de algunas de las más consultadas versiones historiográficas de la filosofía, podemos atestiguar el escaso o nulo registro de la obra filosófica de mujeres antes de la segunda mitad del siglo XX. Ingenuamente, pudiéramos preguntarnos acerca de las causas de esta supuesta “falta de interés” de las mujeres (no sólo europeas, sino también asiáticas, americanas, africanas) por intervenir en esta área.

Aproximándonos un poco más, pudiéramos notar que los raros registros tienden a trivializar o ignorar su trabajo, recuperando de ellas en varios casos sólo información anecdótica, no tanto sus aportes teóricos. Por ejemplo, cotejando acreditadas historias de la filosofía producto de autores tales como Coppleston (2004), Russell (1961), Dilthey (1975), Brehier (1956), Windelband (1955), Savater (2009), Mosterín (1983), Larroyo (1968), Marías (1963) y Höffe (2001), puede notarse que sólo Coppleston y Dilthey hablan de Hypatia de Alejandría, considerada la primera mujer filósofa, cabeza de la escuela neoplatónica, con aportes importantes en el campo de la lógica, la astronomía y las ciencias exactas. Aunado a lo anterior, en los dos o tres renglones en que estos dos historiógrafos hablan de ella, no enfatizan sus aportes, sino las condiciones en que murió:

Hypatia de Alejandría, famosa principalmente porque en 415 d. J. C. fue asesinada por un grupo de cristianos fanáticos. Escribió sobre cuestiones matemáticas y astronómicas y se dice que daba lecciones explicando a Platón y Aristóteles (Coppleston, 2004: 471).

...de los neoplatónicos destacan Juliano, restaurador de los viejos dioses, así como su amigo y colaborador Salustio e Hipatia, *quien fue asesinado [sic] el año 415 por una chusma fanática* (Dilthey, 1975: 10).³

Dado que el pensamiento occidental, heredero del racionalismo cartesiano, ha hegemonizado el orden simbólico académico a nivel mundial, esos fundamentos filosóficos del patriarcado moderno que iniciaron en Europa se sobredeterminaron con el lenguaje cotidiano popular de otros idiomas, sedimentándose, por ejemplo, en las paremias o refranes. Como bien señala Mitkova (2007: 89), durante siglos la cultura popular ha creado y transmitido a través de diferentes tipos de unidades lingüísticas (refranes, romances, cuentos tradicionales, obras literarias, chistes, canciones) una serie de estereotipos acerca de las mujeres que en gran medida pervive hasta nuestros días.

La paremiología (del griego *paroimía*, proverbio, y *logos*, tratado: disciplina que estudia los refranes y proverbios) es un registro en el que se vierten importantes y significativos indicadores de los valores que caracterizan a una cultura, así como del modelo social que dicha cultura promueve. Las paremias o refranes gozan del prestigio de sabiduría popular que se les atribuye y por lo general son tomadas como verdades irrefutables y absolutas, confirmadas generación tras generación.

Pese a las distancias históricas y culturales que en muchos casos median entre el contexto de acuñación de los refranes y la actualidad, el sentido en que fueron planteadas sigue vivo, pues manifiestan la pervivencia de la mentalidad de corte patriarcal. Por ejemplo, para el idioma español, Mitkova ubica 10 884 dedicados a las mujeres, de los cuales casi la sexta parte enfatiza 85 defectos supuestamente inherentes a ellas y sólo 16 supuestas cualidades innatas. Los refranes favorables elogian las virtudes de un modelo de mujer que es reflejo de lo que los hombres y la sociedad patriarcal esperan de ella. Esto puede ser así por el temor a que adquiriendo conocimientos más allá de los imprescindibles para conseguir marido, ser buenas amas de casa, buenas esposas y buenas madres (es decir, la formación encaminada a dominar el ámbito doméstico), la mujer pueda aspirar a la participación en esferas exclusivamente masculinas y, de esa manera, poner en tela de juicio la autoridad.

³ Las cursivas son más.

Este paradigma de mujer reúne rasgos como la docilidad, la obediencia, la dulzura, fidelidad, honestidad, laboriosidad, prudencia, discreción, hermosura, feminidad, entre otros. Toda desviación de las normas establecidas es censurada o caricaturizada.

Los refranes en México describen a las mujeres:

- a) Como alguien con una naturaleza parlanchina, incapaz de hablar sobre temas sustanciales, con hablar superfluo e intrascendente el contenido de su discurso, por lo que es mejor que guarde silencio: “La doncella, la boca muda, los ojos bajos y lista la aguja”; “Mujer discreta, esposa y madre perfecta”; “Mujer y perra, la que calla es buena”; “Croar de ranas y hablar de damas, ruidos sin sustancia”.
- b) Como tontas e ignorantes: “La mujer tiene cabello largo y entendimiento corto”; “Largo el pelo, corto el seso”.
- c) Como un ser incapaz para el estudio y menos para la academia: “Mujer con letras, dos veces necia”; “La mujer y el aguador, mientras más brutos mejor”. “Mula que hace hito y mujer que habla latín nunca hicieron buen fin”; “Ni joya prestada, ni mujer letrada”; “No te cases con mujer que te gane en el saber”; “Guárdete Dios de perro de liebre, de casa de torre, de piedra de honda y de mujer sabihonda”; o “Mujer que sabe latín, no encuentra marido ni tiene buen fin”, paremia que Rosario Castellanos (1979) inmortalizó en la obra que lleva por título este refrán.

En función de los puntos hasta aquí desarrollados puede uno hacerse una idea de la dificultad del esfuerzo político, teórico y onto-epistemológico que han necesitado desplegar las mujeres mexicanas que desde principios o mediados del siglo xx han incursionado y triunfado en actividades académicas. Dicho esfuerzo deriva del hecho de que, retomando la noción de campo de Bourdieu, incursionar como mujer mexicana en el plano paradigmático (filosófico-epistemológico) de la construcción teórica de lo educativo y ganar el liderazgo en el campo educativo, representa sin duda transgredir un campo geopolítico, un campo disciplinar y un campo de género.

Aproximarse a las prácticas transgresivas de cuatro investigadoras educativas mexicanas

A lo largo de mi carrera profesional participando en procesos de formación de docentes, me he dado cuenta de lo importante que es que los educadores conozcan acerca de la relación entre las teorías epistemológicas y las teorías de la educación. Lejos de intentar acercarme a la educación como experta en filosofía, sostengo que si bien lo epistemológico y lo ontológico han sido parte de las tareas de la filosofía, conocer los fundamentos epistemológicos y ontológicos de las propuestas educativas, es entender su direccionalidad social y potencialidad. En otros términos, en las bases ontoepistemológicas de las teorías educativas, es decir, en el nivel paradigmático de la construcción teórica de lo educativo es donde se fija la direccionalidad política de los proyectos educativos y, por lo mismo, la posibilidad de construir nuevos escenarios sociales o de perpetuar los existentes. Es por ello que no sólo la producción teórica en estos terrenos cognitivos, sino además el simple conocimiento de ellos, hayan sido patrimonio reservado para los privilegiados, para los grupos en el poder, siendo vedados por mucho tiempo para amplios sectores de las civilizaciones o incluso para varias civilizaciones. Muchos docentes tienden a pensar que son inocuas, ingenuas, neutrales o asépticas las teorías que acríticamente ponen en práctica en sus salones de clase y que por lo general son impuestas desde otros espacios geopolíticos, pero si profundizaran en sus raíces epistemológicas, en su direccionalidad, seguramente tendrían el poder de decidir con cuáles se afilian y cuáles rechazan. La posición paradigmática que los educadores asumimos y desde la que realizamos nuestra acción educativa (tengamos o no conocimientos sobre epistemología u ontología) tiene serias implicaciones políticas, sociales, económicas y culturales. Es fácil entender la razón por la que estos temas rara vez se abordan y discuten en los procesos de formación, actualización o superación de los docentes.

Teniendo en mente estas ideas, desde el año de 1994 decidí estudiar sobre la relación entre epistemología y educación, preocupación principal de los seminarios que imparto en algunos programas de posgrado en el estado de Veracruz.

A medida que fui profundizando en estos temas y leyendo a diferentes autores, me fui dando cuenta de que, desde la segunda mitad de los años

sesenta y en contextos de crisis y movimientos sociales, algunas investigadoras latinoamericanas han incursionado (junto con hombres investigadores también) en un diálogo/debate muy lúcido y productivo desde el plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo. Trabajando desde perspectivas críticas y postestructuralistas, han propuesto categorías y herramientas teóricas en un intento sostenido por cambiar los términos del debate en el campo de la educación, que ha sido dominado por el positivismo y la lógica exclusionaria de occidente, hacia posiciones más justas, inclusivas y contestatarias. Como alumna y/o lectora de algunas de estas autoras, pude ver que los *insights* que han generado sus aportes las han convertido en líderes en el campo de la educación, contribuyendo a recuperar la confianza en las posibilidades de la educación para gravitar, reconstruir y repensar nuestras sociedades.

A partir de lo anterior, me interesé en estudiar el papel que ha desempeñado lo contextual en la decisión de estas mujeres de cambiar los términos paradigmático-teóricos de la discusión sobre lo educativo; es decir, qué *elementos y momentos*⁴ del contexto se *sobredeterminaron*⁵ con las trayectorias académicas de estas mujeres y facilitaron o empoderaron sus inquietudes académicas.

Me parece especialmente interesante el hecho de que mujeres mexicanas (mujeres nacidas en un país cuya historia ha estado marcada por siglos de colonización y patriarcado, varias de ellas sin haber cursado como carrera inicial la de Filosofía) se hayan aventurado a profundizar y producir

⁴ Retomo aquí la distinción propuesta por Ernesto Laclau (1990) entre *elemento* (como aquel significante, suceso o aspecto que flota en el campo de la significatividad) y *momento* (como el espacio topológico y cronológico, espacio-temporal), en el que un *elemento* es articulado discursivamente a una configuración significativa. Para distinguir estas dos categorías de otros usos de estos términos, las plantearé con cursivas en este texto.

⁵ Según Laclau y Mouffe (1994: 166), la noción de *sobredeterminación* debe entenderse como un proceso que se da sólo en el plano de lo simbólico y es ahí donde debe ser leída. La *sobredeterminación* implica múltiples procesos de re-envío simbólico e involucra dos movimientos en su interior: la *condensación*, “entendida como el punto que representa múltiples significados; implica el reenvío simbólico y la pluralidad en la que la especificidad de sus elementos no se elimina en la fusión (poseen su propia coherencia)”, y el *desplazamiento*, que alude a la circulación de un significado a través de diversos significantes, alude al re-envío de una carga simbólica de un significante a otro, es el tránsito, circulación, remisión, transferencia, paso, de una carga significativa de un significante a otro u otros.

herramientas teóricas en una rama de este campo disciplinar que por mucho tiempo pretendió ser privilegio exclusivo de hombres, filósofos, europeos (franceses, ingleses o alemanes). La importancia y trascendencia de su transgresión es innegable si se considera que estas incursiones las han convertido en líderes en el campo de la educación no sólo en México, sino también en América Latina, ganando con ello poder de interlocución y debate también en América del Norte e incluso en Europa central y otros espacios geopolíticos.

Dada la imposibilidad de estudiar todos los casos que fui conociendo, elegí aproximarme a sólo cuatro de ellos, centrándome en tratar de responder una pregunta de investigación: ¿cuáles son los *elementos y momentos* del contexto que cuatro investigadoras educativas mexicanas consideran que se sobredeterminaron con sus trayectorias académicas, detonando o empoderando su decisión de debatir o aportar herramientas al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo? El objetivo de investigación buscó analizar desde una lógica de diacronías y sincronías los aspectos familiares, escolares, profesionales y geopolíticos que esas cuatro investigadoras educativas mexicanas reconocen que han influido sus trayectorias intelectuales detonando, fortaleciendo y/o potenciando su interés de incursionar en el plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo, al aportar herramientas teóricas y/o debatiendo o contribuyendo a cambiar los términos del debate sobre lo educativo.

Al buscar la sobredeterminación entre contexto y trayectorias, deseo enfatizar que mi aproximación es desde una óptica no determinista que considera la tensión interioridad-exterioridad como constitutiva. Es decir, sostengo que ni el contexto ni las trayectorias ni las temporalidades en que dividí las trayectorias de las entrevistadas, son bloques separados monolíticos o suturados, regidos por lógicas de causalidad o necesidad, sino que son configuraciones precarias, abiertas e inestables, donde el exterior de cada uno constituye la identidad del otro.

Cuestiones metodológicas

El paradigma metodológico desde el que abordé el objeto (derivado del paradigma epistemológico que me sustenta), fue de corte hermenéutico,

pero antiesencialista, esto es, renunciando a la búsqueda de metarrelatos o verdades generalizables.

Boniolio (2009: 102) afirma que la entrevista biográfica “remite a un relato narrado en primera persona que recupera experiencias, significados e interpretaciones sobre la biografía de la persona y sus prácticas sociales. Estas permiten comprender el modo en que se conectan los acontecimientos a medida que se reconstruye el proceso personal y social”. Bertaux (2007: 9) apunta que el relato de vida es resultado de una forma peculiar de entrevista, la entrevista narrativa en la que un investigador pide a una persona que le cuente toda o parte de su experiencia vivida.

Siguiendo a Bertaux (2007), a través del relato de vida intenté comprender un objeto social “en profundidad”, sin ser mi objetivo comprender a las investigadoras en profundidad, sino adquirir datos de quienes han pasado una parte de sus vidas dentro del objeto social de mi interés (que es la incursión en el plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo) para obtener informaciones y descripciones que, una vez analizadas y reunidas, me ayudaran a comprender su funcionamiento y su dinámica interna.

El relato de vida es el soporte formal que permite al hablante desplegar o construir retrospectivamente a través de su imaginario respecto de su propia vida, por ello es importante aclarar que lo esencial del relato autobiográfico no es la reconstrucción literal de un pasado, la ilusión de atribuirle al discurso la capacidad de reflejar algo externo a él no deja de ser una metáfora. Como quiera que definamos una “vida”, es evidente que el texto no la refleja, por ser ella irreproducible, inaprehensible, irrecuperable, irrecordable en su totalidad, incontable en su diversidad y multidimensionalidad. Por tanto, el relato autobiográfico nunca podrá ser reflejo fiel de algo exterior a él, en lugar de ello podemos decir que se trata de un material que goza de cierta autonomía, una colección de retazos que sobreviven y acuden a la memoria y que el relato estructura y significa desde la actualidad.

El objetivo de un relato autobiográfico es la enunciación misma. El acto de enunciar es el acontecimiento que sucede, la acción del hablante al crear su discurso es la forma y el fondo del relato autobiográfico. La enunciación traduce el proceso de recordar, el cual implica olvidar, seleccionar, combinar, establecer secuencias y causalidades. El proceso que se

desencadena en el sujeto que se detiene a reflexionar sobre su pasado y expresa el fruto de esa reflexión es complejo y, si bien recurre a la memoria, esta habilidad de recordar no se refiere a un sistema único o un almacén de imágenes fijas del pasado que se encuentran esperando a ser convocadas. La memoria opera como una capacidad para categorizar el mundo en tipos generales y específicos, al establecer relaciones entre ellos a partir de estímulos concretos, modificando y transformando constantemente el material recordado.

Al elegir ciertas vivencias para construir un relato de vida, el sujeto las significa desde la actualidad, desde la situación biográfica en que se genera la narración y el propio relato. Lo que recuerda el narrador es recordado desde el presente e integra lo que para él merece ser recordado, de ahí que lo olvidado sea siempre más denso y amplio que lo recordado.

Estrategia para la selección de las investigadoras participantes

Para elegir a las investigadoras del estudio, exploré los Estados de Conocimiento 1992-2002 publicados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie, 2003), de donde seleccioné a siete investigadoras mexicanas y a cinco investigadores extranjeros con aportes hacia el debate epistemológico en su relación con la educación. A continuación solicité a estos 14 investigadores e investigadoras que me concedieran una entrevista presencial o a través de internet. Las siete investigadoras nacionales me concedieron la entrevista (en algunos casos no un hubo una entrevista formal, como tal, sino un diálogo informal). Pero de las y los investigadores internacionales, sólo seis accedieron. A ellos les pedí que me sugirieran nombres de investigadoras mexicanas que, en su opinión, hubieran aportado herramientas epistemológicas o hubieran incursionado en el debate epistemológico en su relación con lo educativo en México.

Con las investigadoras resultantes integré un cuadro de consensos, del cual elegí como sujetos de estudio a las cuatro investigadoras que más votos tuvieron. Esta estrategia de aproximación metodológica por redes de consenso, la recupero de Angulo (1998) (véase en la tabla 1 el "Cuadro de consensos").

Estrategia de recopilación de la información

Para la recopilación de información recurrí a hacer entrevistas cualitativas a profundidad a las investigadoras elegidas para recuperar de ellas narrativas autobiográficas en torno a los intereses del estudio. Asimismo, recopilé y sus *curricula vitarum*.

Estrategia de procesamiento de la información recopilada

La estrategia para el procesamiento, análisis e interpretación de la información recopilada combinó: *a)* un análisis *sincrónico/diacrónico* de la información; *b)* la contrastación de los hallazgos contra aspectos contextuales de las trayectorias (familiares, institucionales, geopolíticos, teóricos y temporales) a través de temporalidades construidas; y *c)* el análisis de los datos mediante el uso de categorías teóricas.

El análisis sincrónico/diacrónico de la información y la contrastación de los hallazgos contra los aspectos contextuales.

- a) Con el *análisis sincrónico* busqué la singularidad de las formas en que los *elementos* del contexto impactaron cada una de las trayectorias estudiadas, es decir, se convirtieron en *momentos* articulados. Para este fin uní las transcripciones de las cuatro entrevistas y las procesé con el apoyo del *Atlas.Ti*. Según Muñoz (2005: 2), el *Atlas.Ti* es:

...una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de datos textuales. Puesto que su foco de atención es el análisis cualitativo, no pretende automatizar el proceso de análisis, sino *simplemente* ayudar al intérprete humano agilizando considerablemente muchas de las actividades implicadas en el análisis cualitativo y la interpretación, como por ejemplo la segmentación del texto en pasajes o citas, la codificación, o la escritura de comentarios y anotaciones; es decir, todas aquellas actividades que, de no disponer del programa, realizaríamos ayudándonos de otras herramientas como papel, lápices de colores, tijeras, fichas, fotocopias.

TABLA I. CUADRO DE CONSENSOS PARA LA ELECCIÓN DE LAS INVESTIGADORAS PARTICIPANTES

Investigadoras	Opiniones										Votos	
	Opiniones de investigadores nacionales					Opiniones de investigadores extranjeros						
Alicia de Alba	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Rosa Nidia Buenfil	1		1	1	1		1	1	1		1	9
María Teresa Yurén	1	1	1			1	1	1			1	8
Marcela Gómez Sollano	1	1		1	1	1	1	1				7
Josefina Granja		1	1	1			1	1			1	6
Marcela Gómez Sollano	1	1		1	1		1	1				6
Bertha Orozco	1	1	1	1	1						1	6
Parricia Medina	1	1		1	1		1	1				5
Claudia Beatriz Pontón	1	1	1	1	1							4
María Esther Aguirre			1		1	1	1					4
Ileana Rojas	1	1	1	1	1							4
Rita Angulo		1	1	1	1							4

Continúa...

En este sentido, construí tres unidades hermenéuticas,⁶ una por cada una de las temporalidades de la vida de las investigadoras, en que desagregué los relatos: *a)* la infancia y adolescencia, *b)* la experiencia de la formación universitaria, y *c)* la etapa del ejercicio profesional universitario.

Sobre esta base procedí a analizar las narrativas autobiográficas con un *análisis cualitativo por teorización*, que según Mucchielli (2001) es una forma de análisis cualitativo orientado a generar inductivamente una teorización respecto de un fenómeno cultural, social o psicológico, procediendo a la conceptualización y a la relación progresiva y válida de datos empíricos cualitativos.

En este análisis se requiere de una contrastación constante entre la teorización en construcción y los datos empíricos, por ello es un proceso iterativo que se logra por aproximaciones sucesivas. En este sentido, la recopilación de información y su procesamiento son etapas que pueden sucederse una a otra, conforme se van generando nuevas hipótesis de trabajo que dan lugar a preguntas más precisadas que son contrastadas en el terreno. Por lo mismo, el formato de entrevista no es necesariamente constante, sino que, al ser testimonio de la progresión del análisis, se modifica a lo largo de la investigación. Mucchielli (2001: 71) sostiene que un bastidor de entrevista que no se mueve significa un investigador que no aprende; el análisis se concibe hasta el fin de la investigación, como fuente de cuestionamiento y como medio para llegar a constataciones.

Glasser y Strauss proponen seis operaciones no lineales ni equivalentes: la *codificación*, la *categorización*, la *relación*, la *integración*, la *modelización* y la *teorización*. Para los fines del estudio que aquí reporto, me pareció pertinente emplear las tres primeras, que a continuación describo.

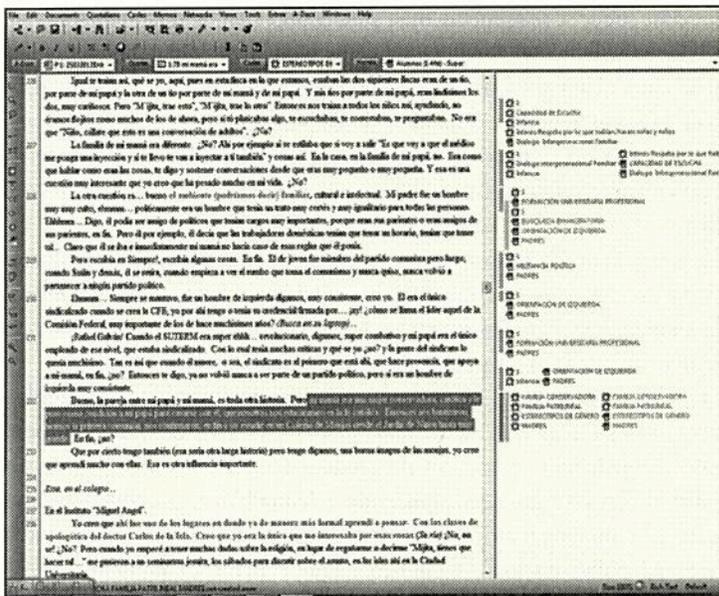
La *codificación* pone a dialogar las explicaciones émicas (avanzadas por los actores) y las éticas (las elaboradas por el investigador) con respecto al fenómeno. La primera operación de análisis consiste en un examen atento de la realidad. En este sentido, siguiendo a Mucchielli, procedí a “una escucha atenta y a una transcripción respetuosa, reproduciendo los datos sin recortarlos ni comentarlos”, tratando de encontrar lo esencial de ellos y

⁶ Muñoz (2005: 6) sostiene que una unidad hermenéutica es como un “contenedor” que agrupa documentos primarios, citas, códigos, anotaciones, relaciones, familias y representaciones sobre un aspecto establecido por el investigador en función de sus intereses de estudio.

evitando calificarlos o conceptualizarlos. La codificación implica captar, con ayuda de palabras, lo que al investigador le parece más significativo.

La categorización es una etapa caracterizada por una actividad fundamental de conceptualización del objeto, pues una categoría “es una palabra o expresión que designa, en un nivel relativamente elevado de abstracción, un fenómeno cultural, social o psicológico tal como es percibido en un *corpus* de datos [...] la categoría es verdaderamente un instrumento poderoso”. Generar categorías constituye el punto de partida de un largo trabajo de refinamiento conceptual. En la figura 1 pueden verse algunos ejemplos de la forma en que categoricé las entrevistas.

FIGURA 1. EJEMPLO DE CODIFICACIÓN Y CATEGORIZACIÓN A PARTIR DE LAS TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS, CON EL APOYO DEL ATLAS.TI



Para la *etapa de relación* se propone la sistematización de las categorías. En esta operación se trabaja en dos planos paralelos: a nivel del *corpus* se trata de ver los vínculos entre las categorías tal como se presentan en las

transcripciones. Desde el punto de vista del fenómeno designado por las categorías, se plantea la cuestión de los vínculos en él. La relación es la operación más compleja del análisis, pues deben tenerse en cuenta las propiedades de las categorías al relacionarlas, buscando las lógicas de articulación o sobredeterminación. En la figura 2 puede verse un ejemplo de cómo establecí relaciones entre las categorías y códigos.

b) El análisis diacrónico de la información y la contrastación contra aspectos contextuales.

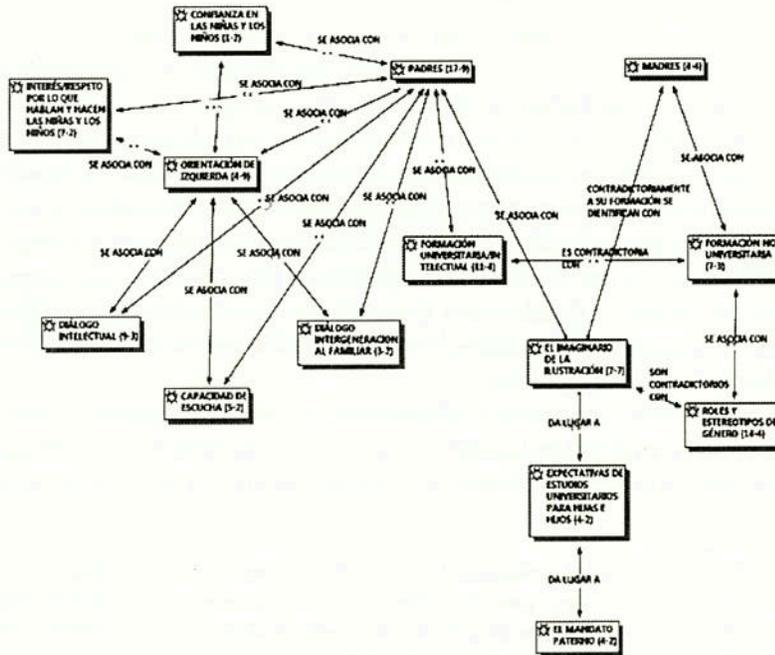
Al transcribir y analizar las entrevistas, me di cuenta de que los momentos de sus vidas que ellas consideraban cruciales o importantes en la formación de sus *habitus* académicos podían ser agrupados en tres grandes temporalidades: *a)* la infancia y la adolescencia; *b)* la experiencia de la formación profesional universitaria, y *c)* el ejercicio profesional en espacios universitarios. Asimismo, observé que las entrevistadas coincidían en reconocer la influencia de ciertos hechos, ocurridos en el contexto nacional o internacional, en sus intereses investigativos. A estos hechos, que favorecieron, detonaron o fortalecieron el interés de las entrevistadas por incurionar en el nivel paradigmático de la construcción teórica de lo educativo, los denominé *hitos geopolíticos*.⁷

Estos *hitos*, que construí abstrayéndolos de las narrativas, fueron: *a)* la presencia del exilio intelectual español y sudamericano en México, *b)* los Movimientos Estudiantiles y Sociales ocurridos en México en el

⁷ El término *hito* (del latín *factus*) ha sido utilizado como sinónimo de *fiijo*, *constante* o *inalterable*. También se usa para denominar a una *señal permanente* que permite indicar una dirección, una situación geográfica o una distancia marcada por esculturas u otro tipo de señalizadores materiales. Un *hito histórico* es una construcción, evento, lugar o cosa reconocida por su valor histórico, los espacios donde han cobrado vida hechos históricos importantes. En este sentido, se ha empleado este término para designar una acción, acontecimiento o sujeto que resulta significativo en un contexto determinado al marcar un *antes* y un *después*. Para la interpretación de mis resultados y desde la perspectiva epistemológica antiesencialista en que me posicioné, una perspectiva de renuncia a los metarrelatos, los límites fijos o a las configuraciones cerradas, entenderé por *hito geopolítico* a un espacio en que *elementos* temporales, geográficos y políticos, principalmente, se articulan de manera precaria, abierta, inestable y relacional, y logran metaforizar y fijar el contenido simbólico en el espacio social, dislocando estructuras sociales establecidas y detonando cadenas de equivalencia entre sujetos. Estos hitos geopolíticos se simbolizan en el imaginario social como referencias que marcan un *antes* y un *después*, dando lugar a *imaginarios* y a *mitos*.

siglo xx, y c) la caída del Muro de Berlín y la entrada del neoliberalismo en México.

FIGURA 2. SOBREDETERMINACIONES EN EL *IMAGINARIO DE LA ILUSTRACIÓN* EN PADRES Y MADRES DE LAS INVESTIGADORAS. EJEMPLO DE ESTABLECIMIENTO DE RELACIONES ENTRE CATEGORÍAS



A partir de estas elaboraciones construí un *cuadro de temporalidades* en el que fui leyendo diacrónicamente las cuatro trayectorias, contrastando las narrativas y los *curricula vitae* en paralelo y por año.

c) El uso de herramientas teóricas para el análisis de la información.

El empleo de herramientas teóricas como las nociones de discurso, sobredeterminación, interpelación-identificación, contexto, *habitus*, campo o capital cultural, me permitió explicarme los resultados y

construir el objeto de estudio desde una lógica no determinista, causal o teleológica.

A manera de ejemplo: hallazgos en la etapa de la infancia y la adolescencia

En el fragmento del cuadro de temporalidades de la tabla 3, puede verse que las investigadoras del estudio nacen entre 1946 y 1955. Aunque no todas ellas son originarias de la ciudad de México, a partir de su educación primaria radican en esa ciudad, por lo que vivirán intensa y directamente acontecimientos de la historia nacional mexicana e internacional, recibiendo la influencia de corrientes de pensamiento de una época. Los años en que nacen se sitúan en un contexto en que sus familias atestiguan momentos importantes de la Guerra Fría entre Estados Unidos y México, del debate en México sobre la orientación socialista que la administración presidencial de Lázaro Cárdenas quiso imprimir a la educación y en general a todos los espacios de la vida nacional. Un contexto en el que aún estará latente la impronta de la pérdida de los territorios del norte del país y, por lo mismo, una animadversión en contra de la amenaza expansiva de Estados Unidos. Aquí aparecen dos de los *hitos geopolíticos* propuestos: el de los *movimientos estudiantiles ocurridos en México en el siglo XX* y el de la *presencia del exilio intelectual español y sudamericano en el territorio mexicano*.

En el contexto de la Guerra Fría, el escenario social mexicano se tensará a partir de una lucha hegemónica y sobredeterminada principalmente entre distintos proyectos de país marcados por el antagonismo, de los cuales me interesa destacar:

- Un proyecto de nación de corte popular socialista, que contempla el desarrollo de centros de educación popular creados por el Estado revolucionario tales como las normales, las escuelas de agricultura e institutos técnicos industriales, inspirado en la idea de la reivindicación popular y la defensa de los centros educativos al servicio del pueblo.
- Un aún vigoroso proyecto de país de corte conservador fuertemente instaurado en muchas familias mexicanas hispanofílicas.

- El *imaginario de la Ilustración* que se agudiza con la migración producida por la crisis del campo. Este imaginario dará el espejismo de que la educación superior es la polea para la movilización social, provocando una sobre-demanda para la matrícula de las instituciones de educación superior.
- La irrupción en el escenario de un panamericanismo en donde América Latina comenzará a gravitar de manera progresiva.
- Un modelo de país de corte liberalista/neo-liberalista que comenzará a ganar fuerza y terreno, proveniente de los cada vez más consolidados Estados Unidos de Norteamérica, con quien México va adquiriendo una deuda externa cada vez mayor.

A partir de lo anterior, en los testimonios aparecen huellas de influencias desde el espacio temporal de la infancia y la adolescencia. Estas influencias vienen de sus *familias*, pero también de los *espacios escolares* en los que hicieron su educación básica y media básica, ambos sobredeterminados de manera importante con los eventos geopolíticos que ocurren en ese momento en el escenario nacional. Hagamos un acercamiento a estos hallazgos.

La influencia de la familia en la decisión de incursionar en el plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo

Los *elementos y momentos* que provienen del contexto familiar y que las entrevistadas consideran influyeron su decisión de incursionar en el plano paradigmático de lo educativo, se hacen presentes en varios momentos y en formas diferentes de sus trayectorias, entretrejiéndose de maneras complejas y a veces dialécticas. Algunos de estos modelos de identidad que provee la familia entran en un primer momento a nivel de *socialización primaria* (Berger y Luckman, 1991) e interpelan a las investigadoras de manera fuerte y vigorosa, como mandatos (*el mandato paterno*), con intención de transmisión vertical y unidireccional de sus rasgos. En otros casos, la fuerza interpelatoria del modelo no es tan fuerte en su intensidad como en sus efectos, pues sus rasgos se pueden ver de manera clara en el *habitus académico* que ellas desarrollarán más adelante.

Por cuanto a las personas de quienes provienen estos modelos e influencias en las etapas de la infancia y la adolescencia, las investigadoras mencionaron a:

- Mujeres pertenecientes a generaciones anteriores a ellas (madres, abuelas, tías) que agrupé en una categoría denominada *Madres*.
- Hombres de la familia pertenecientes a generaciones anteriores a la de la investigadora (padres, abuelos, tíos), que agrupé en la categoría de *Padres*.

a) Influencia de las Madres

De acuerdo con las narrativas de las investigadoras, en sus familias se percibe una fuerte impronta patrilineal que inunda el *registro simbólico* o *deber ser* en sus infancias, adolescencias y aun avanzada su juventud. En esta impronta se hacen presentes *roles y estereotipos de género*, así como características típicas de las familias conservadoras mexicanas. En concordancia con esto, las mujeres de la generación de las abuelas no estudiaron, se casaron con la idea de ser “buenas amas de casa”, tuvieron la obligación de tener y atender hijos al casarse, percibieron al matrimonio como el destino deseable de una mujer. Lo anterior puede verse en los siguientes fragmentos:

“Mi mamá era una mujer conservadora, católica y le puso como condición a mi papá para casarse con él, que nos educáramos en la fe católica. Entonces nos bautizaron, hicimos la primera comunión, nos confirmaron” (E-1).

“Las mujeres de la familia de mi mamá [estudiaron] hasta primaria, secundaria. La que tenía más escolaridad era una tía bachiller [...] pero en la casa de mi mamá eran más católicos, conservadores y muy de la idea de que la mujer se casa y si le sale un mal marido, como los buenos gallos, en la raya se muere” (E-1).

En correspondencia con el sistema estructural de la familia patrilineal tradicional y conservadora mexicana que hegemonizó el *orden simbólico* en

la primera mitad del siglo xx, las madres de las investigadoras no tuvieron acceso a estudios universitarios.

Sin embargo, en las cuatro narrativas aparecen ejemplos de mujeres que desbordan estos estereotipos de género.

“Mi abuela [...] fue de la primera generación de antropólogos en México [...] empezó a estudiar a los cuarenta años Antropología, porque no podía ir a la universidad antes porque era mujer. Sus papás no la dejaron ir a la universidad y fue su marido, o sea, mi abuelo, quien la estimuló y por quien fue a la Universidad a estudiar. Fue antropóloga, se especializó en arqueología. Estuvo en las grandes excavaciones de la época de oro de la antropología en México. Hizo unos planos para excavar el Templo Mayor” (E-1).

En otra entrevista, una abuela estudia enfermería y la madre de otra investigadora se forma de manera autodidacta:

“Mi mamá estudió y ejerció como secretaria, pero fue una mujer muy inquieta intelectualmente [...] ella no tuvo carrera universitaria y, sin embargo, leyó de todo de manera autodidacta. Todos sus libros están llenos de anotaciones con su letrita muy finita, muy bonita, bien hechecita y escribía mucho mejor que muchos universitarios. Les hizo sus tesis a un montón de personas, incluidos dos o tres normalistas. Les escribía incluso discursos a algunos políticos. En fin, fue mentora de gente importante. Pero ella, por su propia inquietud y su amor a las letras” (E-2).

Y una tía trabaja en el área de publicaciones en la UNAM:

“Yo empecé a trabajar desde muy chica con una tía que trabajaba en publicaciones en la UNAM. Yo leía en voz alta y ella corregía las galeras o al revés. Quizá de ahí viene mi habilidad para escribir, porque me fijo mucho en el acentito, el punto, la coma. Quizá por eso y también porque la lectura en voz alta te hace cierta dicción” (E-2).

En el contexto mexicano de mediados del siglo xx o más aún de la primera parte de este siglo, estos casos de mujeres que trabajan en tareas

TABLA 3. FRAGMENTO DEL CUADRO DE TEMPORALIDADES EN QUE SE DESAGREGÓ LA INFORMACIÓN RECOPIADA

Temporalidades	Infancia y adolescencia	Influencia del espacio universitario		Hitos geopolíticos	
		La experiencia de la formación universitaria	Ejercicio profesional universitario	Nacionales	Internacionales
1940 a 1950	<ul style="list-style-type: none"> * Nacen entre 1945 a 1955 * Padres (al menos uno de los padres tiene estudios de licenciatura), y en dos casos, manifiestan un posicionamiento de izquierda 	Licenciatura			
		Maestría			
1950 a 1960	<ul style="list-style-type: none"> * Familias que apoyan y alientan los estudios 			Presencia en México del exilio español	
1960 a 1970	<ul style="list-style-type: none"> * De 1967 a 1987 todas inician vida en pareja 	<ul style="list-style-type: none"> * De 1967 a 1977 todas terminan sus estudios universitarios 	<ul style="list-style-type: none"> * En 1968 una de ellas inicia su ejercicio profesional 	Movimiento estudiantil de 1968	

Continúa...

TABLA 3. FRAGMENTO DEL CUADRO DE TEMPORALIDADES EN QUE SE DESAGREGÓ LA INFORMACIÓN RECOPIADA (CONTINUACIÓN)

Temporalidades	Infancia y adolescencia	Influencia del espacio universitario La experiencia de la formación universitaria Licenciatura	Ejercicio profesional universitario	Hitos geopolíticos Nacionales Internacionales
1970 a 1980	<ul style="list-style-type: none"> • Los padres de algunas de ellas son docentes universitarios • Las parejas de 3 de ellas tienen estudios universitarios 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 en la UNAM, 1 en la Universidad Iberoamericana • Tres estudian licenciatura en Pedagogía, una en Sociología y la otra en Filosofía • En todos los casos entran en interacción con intelectuales del exilio español o con intelectuales emigrados del Cono Sur 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 de ellas militan en grupos estudiantiles de izquierda. • A partir de la década de los ochenta, todas trabajan con tiempo parcial o completo como docentes o investigadoras en la UNAM, el DIE, la UPN o la Iberoamericana. 	<p>Diálogo de académicos de la UNAM, IPN, UPN que se inicia con intelectuales críticos de Estados Unidos de América</p> <p>Intelectuales (sociólogos, antropólogos, filósofos, pedagogos) con enfoques crítico-marxista que vinieron exiliados de Chile, Argentina, Uruguay, Venezuela, Brasil, huyendo de regímenes dictatoriales. Estos intelectuales entran en funciones de docencia, investigación y publicaciones en coordinación con intelectuales mexicanos</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • De 1973 a 1983 todas han concluido estudios de maestría • 1 de ellas en el DIE (CINVESTAV) y 3 en la UNAM • En todos los casos entran en interacción con intelectuales del exilio español o con intelectuales emigrados del Cono Sur 		<p>Reunión de TBILISI e irrupción en el escenario mundial de la preocupación por los problemas ambientales</p>

intelectuales o en espacios universitarios desbordan los *estereotipos de género*, siendo algunos, incluso, transgresores del propio *mandato paterno*.

b) Influencia de los Padres

Por lo que se refiere a los *Padres*, las cuatro narrativas autobiográficas manifiestan que ellos sí tuvieron acceso a la formación universitaria, asociada de manera predominante con las ciencias médicas o con las ciencias exactas:

“Mi bisabuelo paterno era médico y escribía cuentos, mi familia por parte de mi papá era muy escolarizada. Yo no soy primera generación, ¡quién sabe qué generación seré ya, de profesionistas! Mi abuelo paterno hablaba español y francés. [...] Mi papá era ingeniero [...] de la UNAM” (E-1).

Otra impronta que se sedimenta en tres de las narrativas, cuando aluden a los *Padres*, es la de la *orientación de izquierda*,⁸ asociada con las tendencias marxistas o comunistas del proyecto socialista de nación esbozado con anterioridad. Esta orientación se manifiesta con fuerza y claridad: “Un tío mío era comunista y estuvo en el 68, a lo mejor él también me influyó. Él también era de izquierda” (E-3), o “Mi papá siempre se mantuvo como un hombre de izquierda, digamos, muy consistente, creo yo” (E-1).

“Yo estaba en una escuela de derecha y me acuerdo que un día me preguntaron: ‘Oye, tu papá, ¿es de derecha o de izquierda?’, yo no tenía idea y le pregunté. Y él me preguntó: ‘¿Por qué, m’ijita?’, ‘Pues porque me lo preguntaron en la escuela’. Y me dijo: ‘¡Su padre es de izquierda!’. Creo que fue la única vez en la vida que me habló directamente de política” (E-1).

⁸ Aquí retomo el concepto de izquierda política referido a ese segmento del espectro político que considera prioritario el progresismo y la consecución de la igualdad social por medio de los derechos colectivos circunstancialmente denominados derechos civiles, frente a intereses netamente individuales (privados) y a una visión tradicional de la sociedad, representados por la derecha política. En general, tiende a defender una sociedad aconfesional o laica, progresista, igualitaria e intercultural.

Un padre escribe y publica en una revista: “Mi papá escribía en *¡Siempre!* [...] escribía sobre temas de desigualdad o cuestiones de este tipo”. (E-1). Y un abuelo participa en el movimiento laboral ferrocarrilero. Esta *orientación de izquierda* se asocia con una actitud de *búsqueda emancipatoria y de equidad*.

“Mi padre tenía un trato muy cortés y muy igualitario para todas las personas. [...] Él decía que las trabajadoras domésticas tenían que tener un horario y un trato justo [...] Viajaba mucho con cuadrillas de obreros, él no construía, él diseñaba y revisaba la obra. Y siempre era el pleito con la Comisión Federal, porque le decían: ‘Bueno, ingeniero, a usted le vamos a dar un mes para la revisión de esto, usted va a llegar a tal hotel y sus obreros van a llegar a tal otro hotel’. Y él les decía: ‘Les hago el trabajo en la mitad del tiempo, pero todos llegamos al mismo hotel, o no voy’ ” (E-1).

O con una *militancia política*:

“Mi papá militó de joven en el Partido Comunista, pero ya después se salió, como muchos mexicanos, cuando toma el poder Stalin y se empieza a saber todo esto que estaba pasando en la Unión Soviética. Pero él siempre se mantiene en una línea mucho más izquierdosa y tiene amigos en los partidos, en el PPS”⁹ (E-1).

Esta *orientación de izquierda y búsqueda de equidad* de los *Padres* en algunos casos aparece asociada a una actitud y trato de respeto, interés y confianza en lo que dicen y hacen las hijas e hijos, así como con una gran capacidad de escucha hacia ellos:

“Una influencia familiar que tuvo en mí [...] repercusiones intelectuales, se relaciona con la educación y el trato que nos dieron a los niños y a las niñas. En mi familia nos trataban con mucho respeto, nos escuchaban desde muy pequeño [...] En el ambiente familiar se

⁹ PPS refiere al Partido Popular Socialista.

propiciaba la expresión, nos respetaban, nos daban un trato igualitario, podías decir cosas aunque fueras pequeño o pequeña” (E-1).

Esta actitud va aunada a una costumbre de diálogo intergeneracional, por lo general de tipo intelectual.

“Mi papá era muy ameno, nos contaba cuentos, nos narraba libros e historias importantes, era un apasionado de la historia de México. Su padre también lo había sido. [...] Él nos llevó desde muy chicos a la capilla de Chapingo, a ver los murales de Diego Rivera, nos los explicó y nos dijo que su papá lo había llevado a él en algún momento. [...] siempre estábamos viendo pinturas y... ¡cine! Vimos una gran cantidad de cine desde muy chiquitos” (E-1).

Las interpelaciones desde *Padres y Madres* en varios casos se ven correspondidas con identificaciones por parte de las hijas, es decir, la influencia opera en una relación de convergencia: “Mi papá nos traspasó, nos pasó, digamos, nos heredó, el odio a los gringos, por la cuestión ideológica que había” (E-1), o “la orientación crítica la traía yo desde mi papá. Por ejemplo, en la licenciatura yo estaba más preocupada por en qué partido debería militar. Esa orientación la he tenido abierta toda mi vida” (E-1).

Pero hay otros casos en los que las narrativas recogen casos de divergencia o incluso de franca transgresión del *mandato paterno*.

“Por ese entonces yo tenía dificultad para estudiar Filosofía porque mi mamá quería que estudiara Relaciones Industriales. Ella tenía una fábrica de arenas sílicas y quería que me hiciera cargo de la fábrica [...] Entré una semana a Relaciones Industriales, me inscribí muy formal y obediente... y después fui con mi director espiritual y le dije: ‘Oiga, ¡yo no puedo! No me interesa en absoluto. ¡Me duermo en las clases! Contabilidad, recursos financieros, administración... No, no, no. ¡Le juro que no puedo! Definitivamente va más allá de mi deseo de agrandar a mi madre. No puedo’. ‘Pero usted va a tener que lidiar con ella’, me dijo. Porque sí, mi mamá siempre fue muy imperativa y bastante posesiva. Era difícil, era un paso bastante difícil para mí. Pero al final, entré a Filosofía” (E-4).

Influencias desde el espacio escolar previo a la universidad

En las entrevistas hay influencias de espacios escolares previos a la universidad. En un caso, la entrevistada reconoce el empoderamiento que le detonó el apoyo formativo de lo que ella denomina un “colegio de monjas”: el Instituto Miguel Ángel, en la ciudad de México. En otro se mencionan la formación e *insights* de tipo epistemológico y de formación teórica y política que otra entrevistada construye a partir de su paso por el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH, de la UNAM) en su primera generación. Aquí cabe aclarar que este colegio es uno de los sistemas que ofrece la UNAM en educación media superior. Las clases de este colegio iniciaron en abril de 1971, a partir de considerar que el proyecto de nueva universidad, requería transformar los bachilleratos del país, con la aplicación de las nuevas tendencias didácticas y pedagógicas.

Los movimientos estudiantiles fueron muy importantes dentro del CCH, especialmente el de 1968, ya que además de ser detonantes de reformas educativas, también los profesores de este colegio surgieron de las filas de dicho movimiento, dándole la frescura y el clima político que caracterizó a la institución, pues suministró a los jóvenes profesores del cambio en la forma de pensar y del vestir más informal, que estaban más cercanos a sus alumnos, inculcándoles —además de conocimientos— un espíritu crítico. El modelo educativo del CCH conjuntó la cultura básica con una formación intelectual ética y social de los alumnos considerados sujetos de la cultura y de su propia educación, formados por los métodos científico experimental e histórico social y por dos lenguajes: español y matemáticas.

Veamos las huellas de esta institución en la narrativa recogida:

“Hay un plano generacional que, en mi historia particular, abreva de lo epistemológico, que tiene que ver con un momento de ruptura que marca un tipo de proceso de enseñanza y de aprendizaje diferentes, vinculados a la experiencia del Colegio de Ciencias y Humanidades. En la época no sólo era alternativo, sino de ruptura, sobre todo en la primera generación, yo soy de la primera generación del CCH. Entonces hay ahí un ejercicio didáctico, que muestra otra forma del hacer pedagógico porque dota de sentido a los actores, al darles la palabra” (E-3).

También es importante la forma en que ella se siente habilitada para usar la teoría y el conocimiento como herramientas para la intervención:

“Para entender lo que pasaba no sólo era cosa de estar en la escuela, sino también en las fábricas. Además tenías que leer de manera rigurosa un conjunto de aspectos que no pasaban sólo por la escuela, sino porque tú te considerabas como parte de un colectivo, de un hacer y sabías que la teoría podía ser la base para una intervención. El conocimiento como herramienta de intervención. [...] Entonces los autores dotaban de sentido a toda esa parte, que tal vez la otra historia de la escuela no había de alguna manera habilitado [...]. Entonces todo era aprender, todo el espacio estaba permeado. No había un espacio que no estuviera permeado por aprender, aprender, aprender. Y no era ‘lo intelectual’, no, no. [...] Era el plano del quehacer cotidiano de una generación que, tal vez marcada por esta institución, sabía que había que aprender, porque no estaba en posibilidades como de intervenir si no era desde ese lugar” (E-3).

En esta narrativa se ve cómo el CCH forma el hábito de la lectura teórica:

“El CCH nos muestra que para aprender hay que estudiar y que estudiar implica no perder de vista tradiciones de pensamiento. No bastaba decirte ‘crítico-marxista’, ¡había que leer a los autores críticos y marxistas!, Pero leerlos en el contexto del discurso crítico que los profesores del CCH planteaban en el área del saber científico y en el área del saber literario. Entonces, ¿dónde acababa la literatura y empezaba la ciencia?, ¿dónde acababa la ciencia y acababa la sociología?... [...] Entonces la reunión con los amigos era la reunión para hablar de Sartre y de la novela que alguien escribía y de la literatura... ¿Sí? Se construía colectivamente ese saber. Se construía porque se discutía, porque un párrafo te llevaba horas o días, [...] porque hacías círculos de estudio. Colectivamente se hacía el ejercicio [...] donde el cuarto de azotea de una compañera se volvía como el lugar de referencia para ponerte a leer con mucho detalle *El Capital*. Estudiar, pero leerlo estudiando, porque al fin y al cabo tampoco había quién te orientara

en la lectura. Tenías tú que construir, en ese diálogo, un ejercicio de lectura y de dirección de la lectura misma” (E-3).

Otro aprendizaje importante que esta investigadora reconoce haber obtenido en el CCH es el de la militancia política potenciada por el uso de la teoría:

“Claro, ahora, ¿dónde acababa la escuela y empezaba la militancia? Ahí tienes otra historia también, porque no solamente era aprender porque la escuela estaba dándote herramientas para ese aprendizaje diverso, sino por la militancia-intervención, muy precarizada si tú quisieras, porque era más un ideario, un quehacer de la amistad a la escuela, de la escuela a la militancia. Entonces, ¿dónde acababa uno y empezaba el otro? No era muy claro. Yo creo que en ese momento las militancias asumían el trabajo teórico como un referente para trabajar. Porque en el propio *ethos* del marxismo estaba planteado, ¿no? La cuestión de la teoría, no como algo que te inhabilitaba, sino como algo que era necesario. Entonces, a la par que se estudiaba, también se escribía, se sostenía un diario o un periódico que era la cara pública de la organización y que ponía en la mesa no sólo referentes identitarios, sino formas de abrir el pensamiento que ponían en la mesa formas de abrir la discusión en el pensamiento teórico-marxista. ¿No? Entonces tienes como toda esa trama. Ser trotskista era leer a Trotsky, ser stalinista era leer a Stalin. No sólo era un nombre que marcaba una diferencia, un registro. Entonces esto va como mostrándote una forma de hacer, de intervenir, en donde la teoría y el referente del conocimiento no es ajeno del quehacer político-académico. Estaba todo por hacerse... todo por hacerse o al menos así lo pensamos una generación” (E-3).

En la parte de las narrativas que alude a la etapa en que cursaron la secundaria y la preparatoria, también irrumpen las referencias a dos de los momentos cumbre del hito de los *movimientos estudiantiles mexicanos*: la manifestaciones del 2 de octubre de 1968 y la del 10 de junio de 1971, así como las sangrientas represiones de que fueron objeto. Es importante resaltar que la carga simbólica que conllevan estos dos eventos geopolíticos se sobredetermina de manera diferente y diferida en cada uno de los

casos, pero en todos ellos vuelve a aparecer con fuerza la impronta de la *orientación de izquierda*.

- La mayor de ellas tiene 22 años y este hito temporal sólo la afecta como *elemento* incomprensible que no llega a articularse como *momento*, detonador de una inquietud que genera una mezcla de desasosiego y curiosidad en ella, pero que no llega a constituirse en *momento*, es decir, no es articulado simbólicamente por ella. Este evento tan complejo se instala como un *real* (en sentido lacaniano) que disloca erosionando la ilusión de completud que ella tiene en ese momento al estar recién egresada de una universidad prestigiosa, estar recién casada y esperando a su primer hijo.

“Yo me casé en el 68. Así que cuando ocurrió, estaba esperando a mi primer hijo... Pero sobre todo, estaba ensayándome como ama de casa, así como me habían enseñado que había que hacer: un ama de casa excelente... Entonces, el 68, no lo viví como lo vivieron las gentes de mi generación, porque yo ya estaba fuera de la universidad propiamente. Pero lo que sí te puedo decir es que yo veía en los periódicos, oía, veía en la televisión y en el radio lo que pasaba. Y... ¡no lo entendía!... *Auténticamente, no-lo-entendía*... Claro, con una mentalidad reaccionaria como la que tenía, mi visión era muy conservadora de lo que estaba aconteciendo. Pero al mismo tiempo me daba cuenta de que algo estaba mal en esa visión. Pero no sabía por dónde. No entendía nada. Entonces me propuse que tenía que entenderlo, no en ese momento, pero sí a la larga” (E-4).

- Las otras tres (E-1, E-2 y E-3) participan en mayor o menor medida en los sucesos de esos años. Una tiene 18 años, su padre trabaja en la UNAM y está tratando de ayudar a que sus tesis no se involucren porque ve venir el peligro y sabe de distintas formas de represión que se están dando por parte del gobierno en contra de los estudiantes.

“El 2 de octubre mi papá nos encerró con llave para no salir, porque sabía que iba a haber manifestaciones. [...] Pero sí me tocó

la represión del 10 de junio del 71, con Echeverría. Mi papá ya había muerto y entonces sí fui a la manifestación. Nos íbamos a meter a la Normal y gritaron: '¡No, sálganse!'. Salimos corriendo y hubo una matanza horrible en la Normal. Los 'halcones' iban con paliacate, en carros viejos. ¡Iban disparando! Y me tocó que uno de ellos me apuntara con el rifle. Fue mirada con mirada, unos segundos. ¡Y no me disparó! No sé por qué. ¡No me disparó! Íbamos corriendo, si se caía alguien tenías que seguir, no te podías quedar a ayudar ¡Muy feo, espantoso! [hace una pausa, visiblemente alterada...]" (E-1).

En continuidad con la orientación de izquierda y socialista que ha abrevado de su padre, los acontecimientos potencializan y catapultan su lectura marxista de lo que observa, sintiéndose empoderada para la acción revolucionaria.

"Yo viví esos acontecimientos de manera muy fuerte, porque *estaba to-tal-men-te convencida que el mundo entero se iba a volver socialista*, ¿no?, y que de ahí pasábamos al comunismo. ¡Estaba totalmente convencida! Yo tenía 18 años y mi angustia eran mis dos tíos a los que quise mucho, uno político, el otro empresario. Estaba convencida y dispuesta, como me imagino que estaba la mayoría de los jóvenes de izquierda, a tomar las armas y demás. Mi angustia era pensar si me tocaría matarlos, enfrentarlos" [se queda pensativa] (E-1).

Desde el presente, esta investigadora reconoce el enorme potencial interpelador que los acontecimientos de esos años sobredeterminados con las influencias de su infancia y adolescencia tienen en su trayectoria académica.

"Todo eso me marcó y me seguirá marcando por el resto de mi vida. Sigo profundamente convencida de que se tiene que hacer algo por luchar contra las injusticias, la pobreza, cada quién desde su trinchera [...] Hasta la fecha creo que es fundamental que los científicos de las Ciencias Sociales y Humanas deben tener un conocimiento que no se base sólo en su propia subjetividad, sino que tenemos que

articularla con lo que vemos y lo que no queremos ver [...] Es un trabajo complicado el del científico social: hacernos de herramientas teóricas, epistémicas, ontológicas para hacer un trabajo académico serio, riguroso, construyendo una distancia, para relacionar nuestra subjetividad con la complejidad de lo social, político, educativo. Hay toda una parte de los planteamientos marxistas que no se puede sostener hoy en día, pero esa firme convicción de luchar por resolver las grandes injusticias en el mundo sigue siendo totalmente vigente, *¡y esto tiene que ver con toda esta veta o pilar fuerte, que me construye, me hila, forma parte de mi entramado intrapsíquico, interpsíquico, cultural, intracultural, político, etcétera, y que tiene que ver muchísimo con el México del 68, con el México del 71!*“.

E-3 tenía 11 años, estaba estudiando la secundaria en una escuela ubicada frente a la Plaza de las Tres Culturas y se involucra directamente en varios de los eventos de esos años. Sin embargo, reconoce que el peso de la influencia de estos acontecimientos en su trayectoria es más bien por la orientación de izquierda que hereda su generación.

“Yo era adolescente, tenía 11 años o 12 años, estudiaba en la secundaria. La Vocacional donde fue el bazucazo estaba frente de mi secundaria, en la Plaza de las Tres Culturas. Mi prima estaba en el movimiento, y su novio. No es que yo haya estado. Fui a marchas, fui al plantón en el Zócalo, al mítin. Después entraron los tanques. ¡Yo vi pasar los tanques!, pero no me tocó vivir lo peor... Vi pasar los tanques y ya cuando me iba, pasaron. No me persiguieron a mí porque no me quedé. Mi mamá al día siguiente fue y en casa de una tía llegaron estudiantes heridos y... Mi orientación es más bien lo que hereda mi generación en el sentido de militancia política y de ser parte de la izquierda. Tiene que ver con el movimiento del 68, por la emergencia de un conjunto de aspectos que muestran la injusticia, que muestran que puedes masacrar sin más y que al día siguiente hay alguien que se llama Díaz Ordaz que se para a decir: ‘Es por el bien de la patria, ...es porque venían los comunistas’. Entonces está el término de la izquierda. *Yo soy de izquierda*” (E-3).

La etapa de la infancia y la adolescencia: síntesis interpretativa

De las múltiples lecturas que pueden hacerse a partir de los fragmentos recuperados de las entrevistas en este trabajo, destacaré que a nivel de la influencia del contexto familiar, si bien es fuerte la impronta patrilínea del modelo de identidad conservador que inunda el *registro simbólico del deber ser para las mujeres* en la infancia y la adolescencia de estas investigadoras, las identificaciones que ellas hacen se dan con los ejemplos del modelo de identidad de mujeres transgresoras que forma el exterior constitutivo del modelo patrilínea. A partir de estas identificaciones, el *habitus* de las investigadoras se va nutriendo con habilidades, inquietudes y conocimientos muy importantes, tales como el deseo de obtener una formación profesional universitaria y/o intelectual (en la escuela o fuera de ella), la inquietud intelectual, el conocimiento de criterios para leer y escribir trabajos académicos, pero sobre todo la seguridad y el empoderamiento para usar el bagaje que van construyendo para incursionar en actividades para las que no se está tradicional, formal o legalmente facultado.

En cuanto a la socialización primaria, el modelo de identidad del *imaginario de la Ilustración*, que es abrazado por *los padres*, va a dejar huella sobre la superficie de inscripción del *habitus* en formación de las entrevistadas.

“Soy hija de una familia muy ilustrada (en el sentido de la ilustración del que habla Popkewitz, de esa idea de que la ilustración te va a redimir de las supersticiones y de las ideas tontas). Tanto mi padre como mi madre eran así. ¿No? Entonces yo creo que de ahí vienen muchas cosas” (E-2).

Sobredeterminándose y sobre todo identificándose con este modelo, las investigadoras van a generar el interés por escribir y publicar trabajos académicos y/o literarios, aprender otros idiomas, cursar estudios universitarios, conocer sobre temas políticos, interesarse por la orientación de izquierda, la militancia en partidos políticos, la lucha contra la injusticia y la desigualdad. Asimismo, aprenden a desarrollar una actitud de respeto, capacidad de escucha y la costumbre del diálogo intergeneracional.

Vemos también que los espacios escolares previos a la universidad dejan huellas en la identidad académica en construcción de las trayectorias en estudio, pues ahí las entrevistadas encuentran espacios para discutir sobre temas teóricos, construyen una cultura de democracia y desarrollan habilidades de liderazgo. En estos espacios se van generando *insights* de tipo epistemológico, de formación teórica y formación política alternativos y de ruptura. Se aprende a usar la teoría y el conocimiento como herramientas para la intervención, que no es ajena del quehacer político académico, se va construyendo la idea de que estudiar implica conocer tradiciones de pensamiento. Se van introduciendo en las áreas del saber científico y literario aprendiendo a construir colectivamente el conocimiento, discutiendo en círculos de estudio no guiados por maestros. Otro aspecto importantísimo que se va a sobredeterminar será el hábito de relacionar el estudio y la formación teórica con la militancia-intervención desde donde se asume el trabajo teórico como referente para trabajar: la cuestión de la teoría, no como algo que inhabilita, sino como algo necesario para intervenir.

Por cuanto a la influencia de los hitos geopolíticos, el contexto inundado con los discursos de los movimientos sociales y estudiantiles a niveles nacional e internacional, el proyecto socialista de nación, la búsqueda de la democratización en los espacios sociales, el rechazo al autoritarismo de los regímenes militares del Cono Sur de América, entre otros, van a constituir un caldo de cultivo con un gran poder interpelatorio. A partir de estas interpelaciones, las investigadoras fortalecerán en su *habitus* la orientación de izquierda, la necesidad de formarse teóricamente para la intervención, el deseo por la investigación, la búsqueda de la equidad y justicia social. Estos rasgos se asocian con la postura político-epistemológica de las prácticas profesionales posteriores de estas académicas.

Conclusiones: aportes metodológicos para el análisis de las relaciones entre contexto y trayectorias

Lejos de la tentación de querer postular la estrategia metodológica de mi investigación como panacea o modelo a seguir, sostengo que fue muy

productiva para explorar el objeto de estudio de mi interés. Para la temporalidad de la infancia y la adolescencia (así como para las otras dos temporalidades que no abordé en este trabajo), las técnicas y maniobras que seguí para seleccionar a las cuatro informantes, así como para recuperar el referente empírico (las narrativas autobiográficas y los *curricula vitae*) me ayudaron a integrar un *corpus* muy rico, pero manejable, de información significativa para responder mi pregunta de investigación.

La estrategia para el procesamiento, análisis e interpretación de la información recopilada me permitió abordar con rigor metodológico el referente empírico y establecer una distancia epistemológica respecto a él.

El análisis diacrónico/sincrónico de la información y la contrastación de los hallazgos contra aspectos contextuales de las trayectorias (familiares, institucionales, geopolíticos, teóricos y temporales) a través de las temporalidades construidas me permitieron evitar la comparación cuantificativa de acontecimientos, lo que me permitió jugar con una lógica *diacrónica/sincrónica*.

- A través de la *lógica diacrónica* comparé las trayectorias contra el *contexto generacional* (Mannheim, 1984) familiar, escolar, institucional, geopolítico y temporal, encontrando los acontecimientos generacionales que marcaron a la niñez y la juventud de ese tiempo, dejando huellas sedimentadas e influencias importantes en el resto de la vida de los sujetos. Asimismo, me permitió acercarme a la naturaleza sobredeterminada de las corrientes teórico-políticas que emergieron en México y América Latina, al irrumpir en el escenario nacional *hitos geopolíticos* tales como la presencia de los exilios intelectuales español y sudamericano en México y los movimientos estudiantiles y sociales del siglo xx mexicano. Por su parte, la contrastación diacrónica de las narrativas contra los *curricula vitae* de las entrevistadas, me permitió desagregar el objeto en las tres temporalidades que construí.
- La *lógica sincrónica* me permitió eludir la trampa de establecer modelos generalizantes, al ir viendo cómo los *elementos* de la complejidad sobredeterminada del contexto fueron articulados como *momentos*, de maneras diferentes y diferidas en cada uno de los casos. Al observar la singularidad de cada trayectoria pude notar

cómo se inició el *habitus transgresor académico* de estas mujeres, que más adelante asumieron la incursión en el plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo como una práctica política y no como mera moda intelectual.

El uso de la teoría para analizar los hallazgos me permitió explicarme la complejidad de lo que iba encontrando, para fundamentar mis interpretaciones, pero al mismo tiempo haciendo algunos aportes a la teoría tales como la categoría de *hito geopolítico*, que contribuye a iluminar aspectos contextuales de gran peso en la formación del *habitus* académico de mis entrevistadas.

Si bien, como antes dije, el estudio realizado no es un estudio de género como tal, la estrategia metodológica empleada en este caso para analizar la temporalidad de la infancia y la adolescencia, aporta a la reivindicación del trabajo de mujeres mexicanas en la generación de *las madres*, que incursionan en tareas académicas a contra corriente del *deber ser* para una mujer, del modelo identidad conservador de las familias tradicionales mexicanas.

Por último, la metodología empleada me permite afirmar que los contextos de tensión social funcionaron como caldo de cultivo, exterior constitutivo o condición de posibilidad para iniciar la construcción de un *habitus* académico en las mujeres investigadoras mexicanas estudiadas, que más adelante las hará incursionar en el plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo.

Bibliografía

- Alba, Alicia de (1990), *Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Angulo Villanueva, Rita (1998), "Caracterización de la práctica profesional del Geólogo. Un discurso profesional", tesis de maestría, México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann (1991), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

- Bertaux, Daniel (2007), *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Barcelona, Bellaterra.
- Boniolio, Paula (2009), "La historia de vida como método para el estudio de la corrupción en las clases sociales", *Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, núm. 2, disponible en: <<http://www.intersticios.es>>, consultado el 03 de abril de 2011, pp. 101-11.
- Bourdieu, Pierre (1992), *Reponses*, París, Seuil, Francia.
- Brehier, Emile (1956), *Historia de la Filosofía*, traducción de Demetrop Nañe, prólogo de José Ortega y Gasset, Buenos Aires, Sudamericana.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia, Alicia de Alba Ceballos, Marcela Gómez Sollano y Bertha Orozco Fuentes (2001), "Elementos conceptuales y herramientas de inteligibilidad", en Alicia de Alba Ceballos (coord.), *Filosofía, teoría y campo de la educación. perspectivas nacional y regionales*, tomo 11 de La investigación educativa en México 1992-2002, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.
- Castellanos, Rosario (1979), *Mujer que sabe latín*, México, SEP Setentas/Diana.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2003), *La Investigación Educativa en México 1992-2002* (Estados del Conocimiento), volúmenes 1 al 12), México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Coppleston, Frederick (2004), *Historia de la Filosofía*, Barcelona, Ariel Filosofía.
- Denzin, Norman (1989), *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, Englewood, Nueva Jersey, Prentice Hall.
- Dilthey, Wilhelm (1975), *Historia de la Filosofía*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (1963), "Prefacio", *Historia de la locura en la época clásica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Glasser, Barney y Anselm Strauss (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Nueva York, Aldine.
- Hegel, George Wilhelm Friedrich (1993), *Fundamentos de la filosofía del Derecho*, trad. Carlos Díaz, Madrid, Libertarias.
- _____ (1991), *Fenomenología del espíritu*, trad., estudio y notas de Alfredo Llanos, Buenos Aires, Rescate.
- Höffe, Otfried (2001), *Breve historia ilustrada de la Filosofía*, Barcelona, Península.

- Kant, Immanuel (2004), *Lo bello y lo sublime. Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, México, Tomo.
- (1991), *Antropología con sentido pragmático*, El libro de Bolsillo, Madrid, Alianza.
- Laclau, Ernesto (1990), *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Argentina, Nueva Visión.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (1994), “Post-Marxism without Apologies”, *New Left Review*, 166, (noviembre-diciembre, 1987), pp. 79-107.
- Larroyo, Francisco (1968), *Sistema e historia de las doctrinas filosóficas*, México, Porrúa.
- Mannheim, Karl (1984), *El hombre y la sociedad en la época de crisis*, Buenos Aires, Leviatán.
- Mariás, Julián (1963), *Historia de la Filosofía*, prólogo de Xavier Zubiri, Madrid, Manuales de la Revista de Occidente.
- Mitkova, Adriana (2007), “Estereotipos del habla femenina en el refranero español”, *Paremia*, núm. 16, pp. 89-97, disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2792949>>, consultado el 10 de abril de 2011.
- Mosterín, Jesús (1983-1990), *Historia de la filosofía*, volúmenes 1-5, México, Alianza.
- Mucchielli, Alex (2001), *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*, México, Síntesis.
- Muñoz Justicia, Juan (2005), *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas Ti 5*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pascucci de Ponte, Enrico (2003), “La escuela europea del derecho natural”, *Saberes: Revista de Estudios Jurídicos, Económicos y Sociales*, vol. 1, Madrid, Separata/Universidad Alfonso X El Sabio/Facultad de Estudios Sociales, pp. 1-26.
- Piña, Carlos (1999), “Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico”, *Proposiciones*, vol. 29. Santiago de Chile, SUR, pp. 75-79, disponible en: <<http://www.sitiosur.cl/r.php?id=522>>, consultado el 23 de abril de 2011.
- Rousseau, Jean Jacques (1997), *Emilio o de la educación*, Madrid, Alianza.

- Russell, Bertrand (1961), *History of Western Philosophy and its Connection with Political and Social Circumstances from the Earliest Times to the Present Day*, Londres, George Allen & Unwin.
- Savater, Fernando (2009), *Historia de la Filosofía. Sin temor ni temblor*, México, Espasa.
- Serret Bravo, Estela (2008), *Qué es y para qué es la perspectiva de género. Libro de texto para la asignatura: Perspectiva de género en la educación superior*, México, Instituto de la Mujer Oaxaqueña del Gobierno Constitucional del Estado de Oaxaca.
- Strauss, Anselm y Juliet Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Colombia, CONTUS-Universidad de Antioquia.
- Windelband, Wilhelm (1955), *Historia general de la filosofía. Con un estudio sobre la Filosofía del siglo XX*, traducción de Francisco Larroyo, Barcelona, El Ateneo.

TRAYECTORIAS PROFESIONALES ANUDADAS A HISTORIAS SOCIO-INSTITUCIONALES: EL CASO DE ACADÉMICOS DE LA UPN

Antonio Zamora Arreola¹

*“Lo único importante en este angosto camino
que enfrentamos a diario,
son las huellas con las que marcamos la trayectoria”.*

ANÓNIMO

Presentación

En este escrito expongo resultados de la investigación “Prácticas de institucionalización de la investigación educativa en el caso de la UPN: entre mandatos institucionales y sentidos singulares”, realizada durante mis estudios de doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Importa precisar que el referente empírico lo amparé en información proveniente de varias fuentes, en particular de *relatos de vida* (Bertaux, 2005) aportados por 12 *informantes clave*, de *documentos* de carácter personal e institucional, así como de *entrevistas y relatos informales* proporcionados por 10 informantes más (cfr. Taylor y Bogdan, 1990; Woods, 1987); cabe precisar que el conjunto de nuestros informantes labora como académico de las unidades UPN: Ajusco, Mexicali y Pachuca.

¹ Profesor-Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Hidalgo, con la categoría de Profesor Titular “C” de tiempo completo. Doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En su línea de investigación focaliza temas sobre procesos de institucionalización.

Para analizar la información disponible y reconstruir resultados y hallazgos significativos, me resultó imprescindible diseñar un modelo generador analítico, relacional y flexible, con base en categorías teóricas aportadas por varios autores, entre las que destacan: la de *institucionalización* aportada por Peter Berger y Thomas Luckmann (2005), las de *campo*, *habitus* y *sentido práctico* de Pierre Bourdieu (1997, 2005 y 1991), la de *organización* de Leonardo Schvarstein (2006) y, por supuesto, la de *trayectoria* de Michel de Certeau (2000). A partir de ese sustento empírico y teórico reconstruí trayectorias profesionales trazadas por académicos singulares de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), quienes con diversas formaciones disciplinarias y experiencias académicas específicas asumieron tareas de investigación educativa, entre los años setenta y noventa.

De entrada, importa compartir que paulatinamente asimilé cómo las *trayectorias profesionales* implican construcciones socio-históricas, pues los sentidos impresos por los académicos en sus prácticas remiten a huellas entretejidas con la historia del contexto social e institucional donde se han desempeñado y participado; ello coincide con la premisa de Eduardo Remedi acerca de que “los sujetos ligan su trayectoria biográfica personal con la historia institucional y la institución adquiere sentido para el sujeto porque se entrecruza y se entrelaza con su biografía personal” (citado por Landesmann, 2009: 53). Esa premisa remite a la tensión entre *trayectorias profesionales e historia socio-institucional*, en tanto que la categoría de *trayectoria* focaliza trazos emprendidos por profesionistas singulares, respaldados en sus historias de vida, pues durante ellas se apropian de capitales simbólicos y de experiencias académicas. De modo que al ocupar distintos puestos en establecimientos específicos, contribuyen a decantar las historias institucionales, tanto desde sus diversos orígenes y formaciones disciplinarias como por lo que en sus desempeños profesionales singulares les es posible hacer en cada situación socio-histórica (cfr. Certeau, 2000).

Al abordar así la relación *trayectoria profesional con historia institucional* (en específico de la UPN), ayuda a trascender *falsas dicotomías y reduccionismos* (Zamora, 1990), pues tal relación no es armónica, sino dinámica y contradictoria y deriva del encuentro en tensión de la dualidad entre mandatos objetivo-institucionales y disposiciones subjetivo-singulares. Desde ellas los académicos orientan y ajustan sus prácticas investigativas particulares (Bourdieu, 2002). Ello lo expongo a continuación en cinco

incisos bajo una perspectiva historiográfica, cuyo abordaje inicia con la gestación embrionaria de las trayectorias profesionales conforme influencias contextuales iniciales, hasta arribar a procesos de institucionalización constituidos bajo el entramado dialéctico entre historia institucional y trayectorias profesionales, mismas que implican la relación interdependiente y contribución en tensión entre mandatos institucionales específicos y sentidos singulares en curso.

Trayectorias pautadas desde sedimentos del contexto socio-histórico de origen: “de quienes, sin saberlo, serían académicos de la UPN”

Para reconstruir el trazado de las trayectorias profesionales que caracteriza a los académicos que fungieron como nuestros informantes clave, cabe precisar que nacieron entre 1944 y 1959, en la época reciente de posguerra; 6 son originarios del Distrito Federal (D. F.) y 6 de varias ciudades-poblaciones del país. De ellos, 6 se incorporaron a la UPN como fundadores (4 en su unidad sede ubicada en el D. F. y 2 en otras unidades UPN del país), los otros 6 ingresaron paulatinamente a la UPN desde 1983 (3 en unidades UPN del país y 3 en la unidad sede). No todos los originarios del Distrito Federal se incorporaron inicialmente a la unidad sede de la UPN ni los originarios de otras ciudades-poblaciones se desarrollaron en un inicio sólo en unidades UPN del país, tal como se resume en el cuadro 1.

Tal caracterización inicial permite afirmar, de entrada, que el origen es relativo y llega a constituir una condición determinante en muchos casos, aunque no necesariamente implica el destino a seguir y a confirmar de manera permanente. Por ejemplo, varios de nuestros informantes nacieron en el D. F. y, sin embargo, se adscribieron inicialmente en alguna unidad UPN del país. A la inversa, otros nacidos en varias ciudades del país se adhirieron inicialmente en la unidad sede de la UPN.² No obstante, el trazado de las trayectorias es

² Cabe aclarar que la UPN se fundó en 1978 con una unidad sede asentada en el Distrito Federal y a partir de 1979 multiplicó su presencia en todo el territorio nacional con 76 unidades UPN y más de 200 subse-des.

impredecible, tanto por el lugar a desenvolverse como en la duración y permanencia, pues como lo ilustra el cuadro en cuanto a la adscripción de unidad, hay posicionamientos relativamente estables y otros en los que su permanencia y durabilidad sufre varios cambios. Pero también dentro de una misma afiliación institucional, el cambio permea a todos, tanto por movimientos de reclasificación en tareas y prestigios que paulatinamente se van adquiriendo y conquistando en la carrera académica como debido a los propios cambios de reorganización institucional.

CUADRO I. ACADÉMICOS POR ENTIDAD DE ORIGEN
Y UNIDAD UPN DE ADSCRIPCIÓN INICIAL

<i>Académicos</i>	<i>Entidad de origen</i>	<i>Unidad UPN de adscripción</i>
Gerardo	Distrito Federal	Unidad UPN-Ajusco (D. F.).
Gabriela	Aguascalientes	Unidad UPN-Ajusco (D. F.).
Fermín	Zacatecas	Unidad UPN-Ajusco (D. F.).
Marcos	Distrito Federal	Unidad UPN-Ajusco (D. F.).
Raúl	Distrito Federal	Unidad UPN-Mexicali.
Alejandra	Campeche	Primero en la Unidad UPN-Campeche; y luego en la Unidad UPN-Mexicali.
Roberto	Distrito Federal	Primero en la Unidad UPN-Ajusco (D. F.); luego en la Unidad UPN-Pachuca y de nuevo en la Unidad UPN-Ajusco (D. F.).
Nancy	Distrito Federal	Unidad UPN-Ajusco (D. F.).
Diego	Hidalgo	Primero en la Unidad UPN-Ajusco (D. F.) y luego en la Unidad UPN-Pachuca.
Aurelio	Distrito Federal	Primero en la Unidad UPN-D. F. Oriente y luego en la Unidad UPN-Mexicali.
Alicia	Baja California	Unidad UPN-Mexicali.
Hugo	Baja California	Unidad UPN-Mexicali.

Fuente: *Registro de Relatos de Vida y Relatos Informales I* (Zamora, 2007 y 2009).

Esta primera identificación ayuda a reconocer, además, a seis fundadores de la UPN, tanto a nivel de la unidad sede como de las unidades UPN del país (a quienes para guardar su anonimato ya les llamamos aquí: Gerardo, Gabriela, Fermín, Marcos, Raúl y Alejandra), formados profesionalmente en los sesenta y con un desempeño académico inicial a finales de esa década y en los setenta, conforme teorías, ideas e influencias del contexto de ese momento. Los otros seis académicos (aquí llamados: Roberto, Nancy, Diego, Aurelio, Alicia y Hugo),³ se formaron y adquirieron sus primeras influencias y experiencias profesionales en los setenta y ochenta.

Ellos comparten experiencias y eventos históricos que además de ser constitutivos del contexto socio-histórico, político y científico-cultural de los sesenta y setenta, los asumen como huellas dominantes y contrastantes que impactaron de manera multirreferencial sus anhelos, perspectivas y decisiones, tanto en el proceso de hacerse de una profesión como al interesarse poco a poco por ciertos temas de investigación; por tanto, son referentes que de manera inicial ayudaron a decantar sus incipientes trayectorias profesionales. Entre dichos referentes socio-históricos, Gerardo rememora que *el rock de los sesenta impactó los campos de la música y de la moda, así como sus gustos personales, pues ese género musical acompañó cambios en el vestir y los hombres adoptaron el cabello largo*, cambios que de cierto modo aún conserva 50 años después. En paralelo, enfatiza que en esa época comenzó su *interés por estudiar las modas cambiantes en autores y en teorías de la pedagogía*.⁴

Por su parte, Aurelio, Roberto, Diego y Hugo guardan como coincidencia *un sentido similar de compromiso social y el interés por analizar situaciones de injusticia social que emerge de conflictos políticos, de carácter nacional e internacional, como la Guerra Fría o situaciones de miseria en el campo y en la ciudad*. Los cuatro afirman que *su condición de estudiantes les contribuyó a significar con mayor sensibilidad los movimientos estudiantiles suscitados entre 1967 y 1971, en el mundo y en México*, así como la llamada “Guerra

³ A fin de resguardar la identidad y confidencialidad de los informantes, opté por pseudónimos, mismos que ayudan a no generalizar, sino a reconstruir trazos y sentidos singulares de cada uno de estos sujetos sociales.

⁴ Para no confundir al lector, cabe advertir que desde aquí pongo en cursiva lo que con un ánimo analítico sintetizo y parafraseo de lo que exponen en particular o en coincidencia algunos informantes, aunque procuro no cambiar su sentido y énfasis. Asimismo, entrecorriello lo singular y lo exacto dicho por cada uno de ellos.

sucia⁹ en nuestro país. En particular, Aurelio comparte su simpatía con *estallidos sociales respaldados en la estrategia de guerrilla*, cuyas causas las ubica en *las enormes diferencias económico-sociales y por la falta de oportunidades educativas, laborales y democráticas*. Al deplorar *la represión de los movimientos sociales*, los asume como sucesos que repercutieron de manera importante en la emergencia de sus perspectivas, ideales e intereses de estudio, aún vigentes. Cabe destacar que los cuatro estudiaron la licenciatura en Sociología y prosiguieron con estudios de posgrado en ciencias sociales y en humanidades, lo cual, de algún modo, encuentra respaldo en su sentido de compromiso social y en su inconformidad ante situaciones de injusticia social.

En particular, al margen de que Diego y Hugo se han desenvuelto en puntos geográficos muy distintos (uno en el centro y otro al norte del país), guardan la coincidencia de reconocer que durante su infancia vivieron en *contextos de pobreza social y familiar, donde el desarrollo intelectual era poco propicio, en tanto que sus padres sólo contaban con estudios de primaria*; aunque por la iniciativa del padre del primero y por inquietudes personales del segundo, accedieron a lecturas y reflexiones basadas en la literatura popular y por revistas de corte crítico, como: *Crónicas de la Revolución Mexicana, Por Esto, Proceso, Los Agachados, Memín Pingüín, Kalimán y La Familia Burrón*. Coinciden en que tal contenido crítico les contribuyó a *simpatizar con movimientos obreros, estudiantiles y populares que demandan justicia social*, e incluso lo estiman *vigente para enfocar problemas de pobreza extrema y otras injusticias sociales* presentes en pleno siglo XXI.

Sobre el *campo científico*, Fermín aduce que en los setenta la estabilidad económica y el crecimiento de las universidades pautó el interés de profesores y estudiantes para hacer investigación; además, Diego y Hugo coinciden en destacar a *los setenta como el momento de profesionalización de la ciencia en México*, impulsado en 1971 con la fundación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Al respecto, Diego afirma que *la investigación educativa adquirió mayor reconocimiento conforme fue apoyándose la formación de investigadores en educación a nivel posgrado y al fundarse instituciones que otorgaron especial prioridad a esta función sustantiva, entre ellas la Universidad Autónoma Metropolitana en 1973 y la UPN en 1978*.

Estas universidades se sumaron a la tarea científica de hacer investigación educativa que ya realizaban desde años atrás contadas instituciones, como el Centro de Estudios Educativos (desde 1963), el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, con su antecedente institucional de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (desde 1969) y el Departamento de Investigaciones Educativas del IPN desde 1971 (cfr. Gutiérrez, 1999: 30-32).

Gerardo refuerza estas ideas al recordar que *tareas de investigación educativa las realizaba ya desde 1936 el Instituto Nacional de Pedagogía, mismo que a mediados de los setenta se renombró como Instituto Nacional de Investigación Educativa (INIE)*, donde él laboró durante los últimos años de existencia de tal instituto. Pero la extinción del INIE fue relativo al decidirse oficialmente su cierre junto con la fundación de la UPN, lugar a donde Gerardo sería invitado, el 13 de septiembre de 1978, para formar parte del grupo de 13 investigadores provenientes del INIE, a fin de integrar la planta académica del Área de Investigación de esa naciente universidad, cuestión a pormenorizar más adelante.

Sobre el campo educativo, también guardan coincidencias Gabriela, Alicia, Alejandra y Nancy, pues recuerdan que *desde que eran alumnas de primaria admiraron las prácticas de sus maestros(as) y ello les inyectó sus primeros anhelos para luego dedicarse a la docencia de manera profesional*; aunque Nancy reorientó su interés hacia la docencia en educación superior, *al fungir como ayudante de profesor en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Aragón (UNAM), cuando cursaba la licenciatura en Pedagogía*. En contraste, Raúl reconoce que al formarse como psicólogo y previo a su experiencia académica, *apenas tenía leve intuición de lo que podría hacer como profesionista, pero sin seguridad al respecto y sin idea de por dónde encauzaría su trayectoria profesional*.

En paralelo, Nancy revela qué casualidades impensables en su vida han sido importantes, por ejemplo: *había proyectado una profesión distinta a la que luego siguió, pues se enteró casualmente de una escuela técnica muy diferente a la que había pensado y sin embargo, terminó siendo su alternativa a pesar del desconsuelo de no ser aceptada en la escuela normal de prestigio a la que pretendía ingresar con sumo anhelo*. Comparte también que después, y a pesar de no tener la menor intención de trabajar en instituciones universitarias, *sin querer encontró publicada una convocatoria para concursar*

por la plaza académica que hoy ocupa en la UPN y con la que ha construido una trayectoria satisfactoria por más de 25 años.

Ello sustenta la paradoja de que actos aparentemente casuales muchas veces resultan exitosos, cuando por situaciones inesperadas los sujetos se obligan a ajustar de repente sus opciones, sobre todo al incorporar decisiones alternativas a corto plazo. De modo que esas acciones pueden ser más poderosas, eficaces y definitorias que las probabilidades proyectadas cuidadosamente durante largo tiempo (cfr. Certeau, 2000).

Lo antes expuesto ayuda a advertir cómo en las trayectorias profesionales se construyen historias de vida tanto singulares y en coincidencia, como bajo influencias contextuales e inesperadas, pues se trata del trazo de diversas tramas que revelan tomas de conciencia inicial dirigidas hacia acciones intencionadas y, sin embargo, no dejan de enlazarse con determinaciones macro-estructurales, mismas que el sentido común pasa como desapercibidas, o bien, las asume como “casuales”. Es el caso *de quienes, sin saberlo, luego ingresarían como académicos de la UPN* (ya sea como fundadores o no), aunque en ello igual hay diferencias, como quien no dejó de estimar atractiva a esta universidad (por ejemplo, Roberto afirma haberla valorado como *buena opción y con condiciones favorables para desarrollar sus proyectos académicos*).

No obstante, durante el trazado por hacerse de una profesión y antes de ingresar a la upn, decidieron aprovechar oportunidades sociales, educativas y productivas existentes, a fin de comenzar a trazar las rutas socio-históricas de sus trayectorias profesionales particulares (cfr. Certeau, 2000), mismas que refieren trazos heterogéneos relativos e incluso inesperados, pues anudan el libre albedrío de sujetos singulares en franca tensión con condiciones contextuales. Aunque el amarre dinámico entre condiciones y trayectorias académicas pauta, a la vez, la constitución de disposiciones subjetivas generadoras de prácticas significativas (cfr. Bourdieu, 1991; 2005).

Por tanto, lo rememorado remite a tomas de decisión de estos académicos, ligadas a referentes contextuales que no dejaron de impactar sus disposiciones subjetivas, aunque éstas, a la su vez, han pautado prácticas significativas y constitutivas tanto de sus propias trayectorias profesionales como de las historias institucionales en donde han participado. Por lo que importa asumir dichas disposiciones y referentes no sólo como cualidades singulares y condiciones imperantes del contexto socio-histórico desde los

años sesenta y setenta, sino igual como perspectiva base e influyente de ideas, inquietudes e intereses, proyectados como anhelos dirigidos y materializados en el futuro, conforme capitales simbólicos y experiencias apropiadas y ajustadas de forma paulatina.

De hecho, pueden valorarse como *sedimento de sus percepciones y cimiento objetivo de sus acciones* duraderas, *conservadas hoy en día*; es decir, se trata de sedimentación y socialización de *múltiples aprendizajes*, formales e informales (Berger y Luckman, 2005), con los que iniciaron e incluso continúan decantando sus trayectorias, ligadas luego a su formación profesional (técnica y superior) y más adelante afianzadas, enriquecidas y reorientadas durante sus experiencias académicas, en particular en sus prácticas de investigación. En general, ello aproxima a *época y contexto* de los sesenta y setenta, en cuyo proceso socio-histórico se suscitaron diversos acontecimientos políticos, culturales, educativos y científicos, en paralelo a prácticas significativas (como las aquí referidas), lo que en similitud tentativa podría ayudar a comprender ciertos trazados emprendidos por otros académicos desde esa temporalidad histórica.

Trayectorias perfiladas conforme oportunidades formativas y requerimientos de adscripción institucional

La lógica de ideas antes expuestas nos permite advertir que la génesis de las trayectorias aquí analizadas fue pautada por tomas de decisión singular sustentadas en disposiciones subjetivas, pero inevitablemente anudadas a condiciones contextuales imperantes e ideas incorporadas en los sesenta y setenta, aunque su decantación incipiente y relativamente determinante fue delimitada por las oportunidades de formación profesional existentes en ese momento socio-histórico por las que cada uno optó. Luego las fueron enriqueciendo de forma progresiva bajo distintas experiencias académicas, aunque para prácticamente todos ellos fue siendo cada vez más relevante la experiencia adquirida en la Universidad Pedagógica Nacional.

En el caso de las historias de vida de nuestros 12 académicos, observamos que el contexto de origen, así como el formativo y el de experiencia donde inician su labor profesional, no siempre se liga a la ciudad de la unidad

UPN donde iniciaron sus prácticas académico-investigativas. Además, algunos se desempeñaron al principio en la sede de la UPN (ubicada en el D. F. y a partir de 1980 edificada y conocida como Unidad Ajusco), luego accedieron a una o varias unidades UPN del país. Pero hay quienes, al formarse en provincia también han participado en la Unidad Ajusco y en otras unidades del D. F. y de otros lugares del país.

En la actualidad, seis laboran en la Unidad Ajusco y seis en unidades UPN de provincia, aunque desde el inicio de sus trayectorias el trazado geográfico referido a los lugares practicados como académicos ha sido irregular, lo cual se advierte desde que la mayoría (67%) se formó profesional e inicialmente en el D. F., al margen de que luego ingresaron en alguna(s) unidad(es) UPN de la capital o de otras ciudades. A propósito de su profesión inicial, la mayoría tiene estudios de sociología, literatura, pedagogía, psicología y hay sólo un ingeniero, lo cual destaca que de forma progresiva y desde los ochenta, todos han efectuado posgrados, sobre todo, en el campo educativo y de las ciencias sociales (33% a nivel maestría y 67% en doctorado), sólo en universidades (entre las que destaca la UNAM) y en mayoría realizados en el D. F. (75%). Justo lo referido a la formación particular de nuestros académicos informantes se pormenoriza en el cuadro siguiente, no sólo en términos de su profesión básica, sino también de estudios de posgrado que poco a poco cursaron y que conviene tener presente desde ahora, pues más adelante ayudará a la comprensión de lo analizado.

CUADRO 2. FORMACIÓN PROFESIONAL DE NUESTROS ACADÉMICOS INFORMANTES

Académico	<i>Institución y años de estudio</i>			
	<i>Nivel licenciatura</i>	<i>Especialidad/ posgrado</i>	<i>Maestría/ posgrado</i>	<i>Doctorado/ posgrado</i>
Gerardo	• Lic. Pedagogía (FFYL-UNAM-60).		• Maestría Pedagogía (FFYL-UNAM-80).	
Gabriela	• Profra. Educ. Básica (ENR, Ags-60).	• Espec. Lengua y Literatura Española (ENSM-70).	• Mtría. Tecnología Educativa y Com. (ILCE-80 o 90).	

Fermín	<ul style="list-style-type: none"> • Profr. Educación Primaria (ENZ-1962-65). 	<ul style="list-style-type: none"> • Espec. Lengua y Literatura (ENSG-1965-69). 	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría Filosofía (UdeG-1970-73). 	<ul style="list-style-type: none"> • Candidato a Dr. Lingüíst. (Colmex.-73-74). • Dr. Filosofía (Univ. Ibero-75-78).
Marcos	<ul style="list-style-type: none"> • Profr. Educ. Primaria (ENM-1961-64). • Lic. Educ. Especial (ENE-1964-1969). 		<ul style="list-style-type: none"> • Maestría Ciencias, Área Educación (DIE-CINVESTAV-IPN-1978-80). 	<ul style="list-style-type: none"> • Candidato Dr. Pedagogía (FFYL-UNAM-90).
Raúl	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciado Psicología Clínica (FP-UNAM-70-82*). 	<ul style="list-style-type: none"> • Espec. Invest. y Admón. Educ. (GBC-UABC-85-86). 	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría Educación (UPN-Mexicali-1990-91). 	<ul style="list-style-type: none"> • Doctorado Educación (CUT-Mexicali-1ra. década siglo XXI).
Alejandra	<ul style="list-style-type: none"> • Profa. Educ. Primaria Rural (ICEN-Campeche-70). 	<ul style="list-style-type: none"> • Especialidad Lengua y Lit. Española (ENSM-70). 	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría Educación (UPN-Mexicali-1990-91). 	
Roberto	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. Sociología (FCPYS-UNAM-1975-79). 	<ul style="list-style-type: none"> • Espec. Docencia e Invest. Educ. (CISE-UNAM-1982-83). 	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría Sociología (FCPYS-UNAM-1988-91). 	<ul style="list-style-type: none"> • Doctorado Educación (UPN-Ajusco-2001-04).
Nancy	<ul style="list-style-type: none"> • Carrera técnico-terminal puericultista (1974-78). • Lic. Pedagogía (FFYL-UNAM-1979-83 [91*]). 		<ul style="list-style-type: none"> • Maestría Pedagogía (FFYL-UNAM-90). 	<ul style="list-style-type: none"> • Candidata Dr. Pedag. (FFYL-UNAM-1ra. década s. XXI)
Diego	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. Sociología (FCPYS-UNAM-1981-84 [92*]). 	<ul style="list-style-type: none"> • Esp. Invest. Educ. (UPN-Ajusco-1984-85). 	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría Sociología (FCPYS-UNAM-1992-93). 	<ul style="list-style-type: none"> • Candidato Dr. Pedag. (FFYL-UNAM-1ra. década s. XXI)

Continúa...

CUADRO 2. FORMACIÓN PROFESIONAL DE NUESTROS ACADÉMICOS INFORMANTES (CONTINUACIÓN)

Académico	Institución y años de estudio			
	Nivel licenciatura	Especialidad/ posgrado	Maestría/posgrado	Doctorado/ posgrado
Aurelio	<ul style="list-style-type: none"> • Ing. Civil (FI-UNAM-60) • Licenciatura Sociología (UAM- 1977-81). 		<ul style="list-style-type: none"> • Candidato Mtría. Sociología (FCPYS-UNAM-1981-83). 	
Alicia	<ul style="list-style-type: none"> • Profa. Educ. Primaria (ENF-Mexicali-1973-77). • Lic. Educ. Básica (UPN-Mexicali-1982-87). 		<ul style="list-style-type: none"> • Mtría. Educación (UPN-Mexicali-1991-93). • Mtría. Admón. Pública (UABC-2001-04). 	<ul style="list-style-type: none"> • Doctorado Educación (UPN-Ajusco-2004-08).
Hugo	<ul style="list-style-type: none"> • Lic. Sociología (ECSYP-UABC-1984-88*) 		<ul style="list-style-type: none"> • Mtría. Desarrollo Urbano (UABC-1989-91). 	<ul style="list-style-type: none"> • Dr. Ciencias Sociales (Colef-1994-98).

Nota: las especialidades cursadas en escuelas normales equivalen a licenciatura y no a posgrado (caso de Gabriela, Fermín y Alejandra), pero las especializaciones cursadas por Raúl, Roberto y Diego tienen reconocimiento de posgrado universitario.

Fuente: documentos de currículum y Registro de Relatos de Vida (Zamora, 2007-2009).

La formación profesional es relevante al esclarecer diversos orígenes contextuales e institucionales por los que optaron conforme oportunidades formativas existentes, aunque reconocen que paulatinamente las fueron anudando a requerimientos institucionales, tanto por conveniencias de reclasificación laboral como por necesidades propias de sus tareas académicas. En paralelo, la mayoría de nuestros informantes destaca en sus afirmaciones que su acceso a la UPN les obligó a tener una relación casi desconocida en la mayoría de universidades. En tanto, en las tres áreas sustantivas de esta institución (docencia, investigación y difusión), tuvieron que interactuar con profesionistas no sólo de formaciones disciplinarias diversas y de varios orígenes institucionales, sino también de culturas académicas

distintas, pues desde su fundación esta universidad requiere un perfil mínimo de ingreso *sui generis*: tener licenciatura de alguna universidad o una especialidad de educación normal (cfr. UPN, 1983). Por casualidad, seis de nuestros informantes son normalistas y seis universitarios, pero importa aclarar que ello no fue criterio para seleccionar a los informantes, por lo que es un dato meramente accidental y al margen de la intención de ubicarlos como académicos a cargo de tareas investigativas, ya sea en su calidad de fundadores de la UPN o con ingreso posterior.

La mayoría destaca que las tareas académicas asumidas paulatinamente en la UPN fueron determinantes al *influirles en la necesidad de cursar seminarios que apoyaran su superación académica y sobre todo para hacer estudios de posgrado, sobre todo del campo educativo, que fueran pertinentes a sus tareas realizadas en la UPN*. En este sentido, se observa que si bien al inicio de su profesionalización la educación normal fue competitiva frente a la universitaria, terminó diluyendo su oferta e impacto socializador en sus estudios de maestría y doctorado, pues tales estudios los fueron cursando progresivamente en varias instituciones universitarias.

Asimismo, destaca el dato de que pocos académicos prosiguieron su formación profesional de origen en sus estudios de posgrado (no sólo de quienes provenían de disciplinas de las ciencias sociales, sino también de quien tenía su formación en las ciencias exactas), pues la mayoría tendió a especializarse en el campo educativo (por ejemplo, de los ocho académicos con doctorado, seis los hicieron en Educación y en Pedagogía) y esa tendencia empezó a trazarse desde sus estudios de maestría. Ahora todos tienen posgrados a nivel maestría y la mayoría prosiguió estudios de doctorado, lo cual merece revalorarse desde el plano institucional (por ejemplo, sobre lo que ha supuesto profesionalizar esta planta académica), hasta el nivel subjetivo (en el que muchos conciben que *con el posgrado ganaron bases y probabilidades para hacer investigación*).

Por tanto, sería absurdo reducir los datos anteriores sólo a cuestiones de decisión de los académicos, pues también se anudan al contexto histórico-social y académico de instituciones universitarias y de educación normal. Allí destacaba tanto la escasez de programas de posgrado entre los sesenta y ochenta, además de su pobreza para profesionalizar en investigación, así como el estado aún embrionario del campo de la investigación educativa a finales de los setenta, aunque se proyectó su desarrollo en los ochenta y empezó a consolidarse desde los noventa (cfr. Ezpeleta y Sánchez, 1982;

Latapí, 1981; Arredondo, Martínez, Mingo y Wuest, 1989; Weiss y Loyo, 1993; y Weiss, 2006).

Al respecto, Gerardo, Marcos, Roberto, Diego y Hugo recuerdan que *todavía en los ochenta los estudios de posgrado no se consideraban necesarios, pues para hacer investigación educativa aún se reconocía la formación en la práctica*. No obstante, desde entonces, ese campo orientó su desarrollo y consolidación futura mediante la multiplicación de universidades (como la UPN) y de otras instancias dedicadas a objetivar la actividad de investigación educativa y conquistar su autonomía relativa. Justo en tal actividad-oficio terminaron incursionaron en la UPN conforme sus trayectorias singulares y heterogéneas, derivadas de su formación disciplinaria diversa y de sus experiencias profesionales previamente realizadas en varias instituciones. Al respecto, sobresale que en ese proceso de incursión cada académico fue adscrito en alguna de las tres áreas especializadas de dicha universidad (docencia, investigación y difusión), con la responsabilidad de realizar una sola actividad como oficio académico, tal como sería hacer investigación educativa.

Trayectorias profesionales anudadas a historias institucionales: entre disciplinas, paradigmas, autores y culturas académicas dominantes

Nuestros académicos informantes subrayan la relevancia de las instituciones donde se formaron y adquirieron experiencias profesionales, pues desde su perspectiva valoran que han incidido de manera notable en su identidad profesional, así como en el trazado de sus trayectorias profesionales, en tanto han contribuido a constituir sus disposiciones subjetivas para hacer o no, cierto tipo de investigación educativa.

Al respecto, es significativa la remembranza acerca de que en su formación profesional y en sus estudios de posgrado *incorporaron capitales disciplinarios basados en modas teóricas dominantes y cambiantes en la ciencia moderna de los últimos 50 años, gradualmente ligados a capitales institucionales* (normativos y culturales) *apropiados y objetivados durante sus experiencias académicas*. Dichos capitales son constitutivos de sus disposiciones subjetivas

heterogéneas y de sus atributos académico-sociales, cuya potencialidad dinámica les ha sustentado para participar en varios establecimientos y grupos institucionales, así como para objetivar o no prácticas investigativas.

*Trayectorias profesionales encauzadas
por disciplinas, paradigmas y autores
dentro de historias institucionales específicas*

Por su aporte histórico-social sobre este asunto, empiezo por retomar el relato de Gerardo, quien evoca la importancia de la división disciplinaria y de paradigmas y autores en los que ha descansado la formación científico-profesional en las universidades, lo cual ha repercutido en quienes en adelante se han dedicado a tareas académico-investigativas. En particular, hace remembranza de su *proceso formativo como licenciado en Pedagogía de la UNAM, en la segunda mitad de los sesenta*.

Gerardo recuerda que en la carrera de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de los sesenta, tenía fuerte influencia el filósofo neokantiano y pedagogo mexicano Francisco Larroyo, quien primero fue maestro normalista en los treinta y luego de obtener su maestría y doctorado en Filosofía, ingresó desde los cuarenta a la docencia universitaria, donde influyó consecutivamente en varias generaciones de pedagogos mediante sus obras: *La ciencia de la educación y la lógica de las ciencias*. Aunque enfatiza que a *quienes se formaron durante la segunda mitad de los sesenta, les correspondió ir despidiendo a Larroyo*.

Precisa que a finales de los sesenta y junto con los movimientos estudiantiles de 1968, *se puso de moda la pedagogía crítica*, orientada a promover en los estudiantes la reflexión analítica, además de reforzar premisas de corrientes teóricas nuevas, como la escuela activa de los sesenta y setenta, pues autores argentinos, chilenos y mexicanos secundaron el análisis de Paulo Freire, al criticar los efectos de legitimación, opresión y exclusión de la educación tradicional. Desde esos planteamientos, los académicos y estudiantes de la licenciatura en Pedagogía se fueron deslindando de autores positivistas hasta entonces influyentes, como Larroyo; sin embargo, lamenta que *hoy en día pocos alumnos de Pedagogía saben de Francisco Larroyo, pues al igual que otros autores desapareció prácticamente como fuente*

de consulta (como Domingo Tirado Benedí o Santiago Hernández Ruiz). Por tanto, hay autores no conocidos, a no ser que se trate de César Coll, Peter McLaren, Henry Giroux, Gimeno Sacristán, Ángel Díaz Barriga, Margarita Panza, entre otros, quiénes *por ser autores de moda, representan a la pedagogía reciente, ubicada como opuesta a la pedagogía tradicional, así como de la tecnología educativa dominante en los setenta.*

Gerardo y Raúl coinciden en referir que mientras *la licenciatura en Pedagogía vivía una época de formación humanística* en los sesenta, en paralelo, *la carrera de Psicología daba una formación psicoanalítica* de corte clínico-freudiano, y *¡nada tenía que ver con lo experimental!* No obstante, justo a finales de los sesenta e inicios de los setenta, empezó a influir el conductismo y en pocos años conquistó una fuerza considerable, a grado tal que desde ese paradigma el Colegio de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras logró legitimar y legalizar su refundación como Facultad de Psicología de la UNAM, *conquistando incluso un lugar aparte, no sólo físicamente, sino también en lo organizacional*, pues en el marco institucional de la UNAM pasó a depender del área químico-biológica (en particular de las ciencias médicas), en lugar del campo de las humanidades, donde estaba ubicada como disciplina de la Facultad de Filosofía y Letras.

Sobre el reposicionamiento institucional de Psicología de la UNAM, Monique Landesmann devela que los impulsores del conductismo asumieron que *desde esa corriente era posible todo cambio social*, por lo que durante el primer lustro de los setenta lograron instaurar ese paradigma experimental como base del plan de estudios de la licenciatura en Psicología. Además, institucionalmente legitimaron al conductismo más allá de la Facultad de Psicología, pues desde mediados de los setenta e incluso avanzados los ochenta, el grupo liderado por Emilio Ribes fortaleció ese paradigma en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Iztacala de la UNAM (ahora Facultad de Estudios Superiores-Iztacala), al sustentarse como plataforma de la psicología experimental de Iztacala (Landesmann, 2009).

En los sesenta e inicios de los setenta, los psicólogos de la UNAM adquirieron una formación sobre todo psicoanalítica en la Facultad de Filosofía y Letras, en contraste con el conductismo ortodoxo que desde los setenta obtuvieron en la recién creada Facultad de Psicología y sobre todo en la ENEP-Iztacala. Bajo ese paradigma, *articulaban ideario y utopía de la transformación y del ascenso social mediante la ciencia y la formación profesional* (Landesmann, 2009: 81-86), premisa opuesta a la marxista-leninistas

impulsora de la transformación radical mediante la lucha social. Pero así como el conductismo conquistó dominio, de forma gradual fue relevado por la psicogenética y el paradigma cognoscitivo.

Tal cambio de modas paradigmáticas sucedió de manera similar con la formación de los pedagogos, primero al trascenderse entre los cincuenta y sesenta los enfoques filosófico-descriptivos por paradigmas de corte humanista, y luego entre los sesenta y setenta, por corrientes críticas y no directivas. Al respecto, Hugo, Diego y Aurelio enfatizan que con los sociólogos se revolucionaron enfoques positivistas, funcionalistas y estructural-funcionalistas, al ascender el marxismo a finales de los sesenta, aunque tardó en institucionalizarse en el currículum de los setenta; además, en los ochenta y noventa incursionaron diversos enfoques de corte micro-sociológico e interpretativo.

Lo expuesto refiere la influencia de *modas teórico-metodológicas* en planes de estudio de varias disciplinas científicas, que sustentan la formación profesional de cada generación conforme *improntas* del momento histórico y del contexto institucional específico. En este caso, se trata de *modas paradigmáticas* en ciertas épocas y establecimientos, que influyeron las trayectorias de académicos quienes asumieron tareas de investigación educativa en la UPN. Por tanto, se entiende que durante la formación profesional de cada académico le corresponde el dominio de paradigmas y autores relativamente distintos a los hoy predominantes, además de los constitutivos de tradiciones desde épocas pasadas o de las hegemónicas en el futuro. Precisamente, algunas de esas influencias perduran en las prácticas de los académicos de hoy en día, a pesar de su *impronta* y vigencia relativa, aún con ajustes leves y frágiles o con cambios profundos y firmes.

Trayectorias heterogéneas y enriquecidas por experiencias profesionales diversas, previo a fundarse la UPN

La mayoría de nuestros académicos asume su formación disciplinaria de origen como *primer enclave significativo* y como *base esencial de su ser y hacer como profesionistas*, es decir, asumen su profesión de origen como marca y como trazo inicial de sus trayectorias académicas, al orientar

rumbo singular al camino de sus experiencias académico-laborales, entre los setenta y setenta. Su profesión de origen fungió como fuente de enriquecimiento relativo, pues en muchos casos resultaron certeras y con cierta continuidad, aunque algunas no dejaron de ser tentativas y cambiantes.

En este sentido, 10 de nuestros 12 académicos iniciaron su camino profesional en varias instituciones educativas, años antes de fundarse la UPN; pero la mayoría (7 de los 10) tuvo sus primeras experiencias como profesores de educación primaria, secundaria, preparatoria y superior; dos iniciaron actividades profesionales distintas a las académicas (ingeniero y terapeuta) y sólo uno en tareas de investigación. Veámoslo con mayor precisión.

En particular, sus primeras experiencias profesionales las adquirieron en tiempos variables: Gabriela, Fermín, Marcos y Alicia con un promedio de entre 10 y 15 años como docentes de educación primaria, secundaria y preparatoria, en provincia y en el D. F.; Gerardo con nueve años como pedagogo (cinco de ellos en tareas de investigación educativa en dos instancias de la Secretaría de Educación Pública (CEMPAE e INIE). Alejandra con siete años como profesora de primaria en Campeche; Raúl con dos años como terapeuta clínico; Roberto con ocho años como docente de educación básica y superior en el D. F.; Nancy con seis años como puericultista en la capital; Aurelio con 13 años como ingeniero civil; Diego y Hugo con 10 años en actividades técnicas no profesionales, a fin de sufragar sus estudios de preparatoria y de universidad, para luego incorporarse a la UPN al terminar su licenciatura, entre los ochenta y noventa.

Sobresale que durante los setenta, muchos de estos académicos construyeron experiencias productivas distantes a las de la educación superior. Por ejemplo, Aurelio se formó como ingeniero civil y adquirió una experiencia respectiva, al egresar y ejercer esta carrera antes de incursionar en procesos formativos y de experiencia académica de las ciencias sociales. Lo cual, tal y como lo han referido varios analistas, si bien es una cuestión minoritaria no es excepcional, sino que coincide con el origen profesional de varios investigadores en educación, quienes previamente se formaron en disciplinas del campo de las ciencias exactas, como química, actuaría, ingeniería, biología, entre otras (cfr. Latapí, 1981; Arredondo, Martínez, Mingo y Wuest, 1989; Castañeda, Castillo, Góngora y otros, 1991; Weiss y Loyo, 1993).

En paralelo, destaca el caso de quienes asumieron labores no profesionales para auspiciar sus estudios, lo cual coincide con muchos estudiantes

de preparatoria y de universidad (sobre todo de instituciones públicas), quienes de manera similar ponen en práctica esta estrategia ante la imposibilidad de que sus padres puedan sufragar sus estudios. Al respecto, Diego y Hugo afirman que se guiaron bajo la *utopía incierta de ascenso del estatus social y el consecuente cambio de vida que promete la educación en nuestra sociedad*, por lo que ante múltiples dificultades mantuvieron una férrea y tenaz decisión, no limitada a conseguir una profesión, sino para *iniciar una carrera de oportunidades y hacerse de un nuevo nombre*.

Además, no es un dato menor que todos lograron emplearse de manera casi inmediata al egresar de sus estudios de licenciatura o de normal superior, incluso los egresados de escuelas normales superiores ya trabajaban al haber estudiado primero para ser profesores de primaria; ese empleo inicial lo asociaron estrechamente al perfil de su formación profesional. Sin duda, ello contrasta con la situación socioeconómica que han enfrentado los egresados de las instituciones de educación superior de nuestro país durante las últimas dos décadas, debido a las escasas oportunidades que ha ofrecido el mercado laboral en general.

Por otro lado, un asunto relevante a enfatizar se refiere al carácter heterogéneo de las trayectorias profesionales, el cual es reconocido por la mayoría de estos académicos como una *característica que los distingue en términos de su identidad como profesionistas y como base de amplia potencialidad que ha enriquecido sus tareas académicas desde que ingresaron a la vida institucional de la UPN*. Así advierten que tal heterogeneidad deriva no sólo de las distintas formaciones disciplinarias con que se educaron como profesionistas y con las que arribaron a esta universidad, sino también por sus experiencias adquiridas en varios establecimientos, antes de fundarse y de incorporarse a esta institución.

Por tanto, la heterogeneidad derivada de sus experiencias iniciales funge como fuente posterior de referentes y de posibilidades reales para sustentar y potenciar la reflexión, el debate y las decisiones académicas a nivel de deliberación colectiva y de comisiones grupales; ello desde que en los primeros años de la UPN tuvieron que definir y precisar las funciones sustantivas (entre ellas la de investigación) y en particular, perfilar la organización, desarrollo y el ajuste de funciones y proyectos. En este sentido, el carácter heterogéneo de sus trayectorias lo asumen como una fortaleza potenciada tanto en su desempeño académico como al acordar, proyectar

y ajustar la vida institucional de esta universidad. Por ello muchos niegan aceptarla como limitante de sus relaciones productivas, tanto por los de mayor experiencia como por quienes se incorporaron como académicos nóveles y novatos.

Entre estos académicos también hay voces que dan lecturas diferentes a tal heterogeneidad, como Gabriela, quien enfatiza que desde su inicio *la historia institucional de esta universidad se ha caracterizado por más desencuentros que encuentros*. A propósito de ello, Roberto y Fermín estiman que *los desencuentros se deben a un problema de carácter estructural de la misma institución y no por sus orígenes profesionales, a partir de cómo fueron adscritos por áreas especializadas al incorporarse a esta institución*. Pero hay quienes han analizado esos desencuentros como derivados de problemas de identidad profesional y de origen institucional, aunque al yuxtaponerse en este contexto las culturas normalista y universitaria que caracteriza a estos académicos, terminan operando un sincretismo constitutivo de *académico upeniano* (Elizondo, 1988; Medina, 1992).

La UPN es donde, desde agosto de 1978, estos científicos encontraron la posibilidad para dedicarse de tiempo completo a actividades académicas y en particular de investigación, incluso la mayoría de ellos pronto laboró en esta universidad en exclusividad, por lo que el cúmulo inicial de experiencias profesionales adquiridas en varias instituciones se puede reconocer como base inicial de sus trayectorias profesionales, paulatinamente anudadas a la historia institucional de la UPN. Es decir, los trazos que decantan las trayectorias profesionales iniciales marcaron la tendencia del hacer y de acumulaciones progresivas, así como de cambios posteriores al incorporar estos sujetos singulares múltiples capitales simbólicos de diverso género, entre los que destacan capitales académico-científico y culturales, tendientes a especializarse en el campo educativo.

Orígenes formativos de universitarios y normalistas: fortalezas o debilidades

De 1978 a 2000, los académicos de la UPN asumieron tres actividades de modo especializado (docencia, investigación y difusión), pero desde que se fundó esta institución se destacó la composición *sui generis* de su personal

académico, no sólo por sus diversas formaciones disciplinarias, sino además por el origen de su perfil profesional contrastante: de extracción *normalista* y *universitaria*. Esos perfiles caracterizaron a los primeros académicos y pautaron la contratación de este personal al instaurarse la Comisión Académica Dictaminadora (instancia autónoma de la UPN dedicada a dictaminar el ingreso y clasificación de este personal) (cfr. SEP, 1979; UPN, 1979) y al quedar legalmente establecidos dichos perfiles en el *Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico* (UPN, 1983).

Conforme documentos institucionales (Dirección de Investigación, 1989) y desde la perspectiva de varios académicos (Alicia, Aurelio, Diego, Gerardo, Hugo, Raúl, Roberto), se observa que los perfiles contrastantes entre normalistas y universitarios contribuyeron a ir definiendo e institucionalizando los problemas y temas sobre los que debía investigarse en la UPN, lo cual es un asunto a revisar más adelante, pero como antes abordé la integración *sui generis* de este personal, se ha estudiado como un asunto relevante para esta institución. Por ejemplo, se ha analizado que *la composición entre normalistas y universitarios* es muy heterogénea al proveer de múltiples perspectivas y sentidos (Negrete, 2006: 135-187); o como *potencialmente conflictiva y, a su vez, como constitutiva de la identidad del "upeniano"* (cfr. Elizondo, 1988; Medina, 1992).

En cuanto a nuestros académicos, sus perspectivas se dividen, por un lado, entre quienes afirman que *desde esos orígenes se han establecido dinámicas históricas de desacuerdo y disputa*; y por otro, quienes refutan que *esa premisa carece de fundamento y es absurda al obstaculizar la capitalización de tal composición heterogénea, pues como tradiciones educativas, son constitutivas de un relativo mestizaje que las enriquece mutuamente y por lo tanto, implica más fortaleza que debilidad*. Además, cabe enfatizar que tal composición contrasta con los perfiles requeridos por la mayoría de universidades, en tanto que es *sui generis* y casi exclusivo de la UPN que acepte el ingreso de normalistas además de universitarios.

Lo anterior objetiva diversos posicionamientos que emergen de disposiciones subjetivas de académicos de la UPN, conforme las cuales han resuelto *tomas de posición* contrastantes. Aunque es en la cotidianidad de este campo académico y desde dicha *heterogeneidad* que se relacionan de una u otra forma, al asumir disputas o intentando capitalizar orígenes distintos. Ahora bien, importa aclarar que no es del interés de este análisis

tomar partido ante los *posicionamientos* de los académicos implicados, sino más bien tratar de describirlos, caracterizarlos y entenderlos, incluso desde sus contrastes.

En este sentido, importa la reflexión autocrítica de una de nuestras académicas, quien comparte referentes constitutivos de sus disposiciones subjetivas. En particular, Alicia asume que *por la racionalidad que caracteriza su profesión de origen, como profesora normalista, dispone de mayor fortaleza y facilidad para realizar tareas docentes, en contraste de sus limitaciones para objetivar prácticas de investigación*. Comparte: “soy profesora normalista y eso le da un matiz singular a la práctica investigadora que he intentado desarrollar en la UPN con muchas limitaciones, pues como normalista se concibe y hace investigación de modo diferente al de otro profesionalista”.

Al preguntarle si su valoración no deriva de la discusión añeja de los ochenta, donde paradigmas en competencia debatían sobre la especialidad y oposición entre oficios (como investigación y docencia) o de premisas que enfatizan la división de campos de dominio entre normalistas y universitarios, ella sostiene que su posicionamiento personal lo sustenta en lo que ha experimentado y constituido como disposiciones subjetivas, al apropiarse de principios y premisas durante su trayectoria profesional. Y apela: “creo que no es una discusión muerta el debate entre esos paradigmas, pues nuestra historia formativa como profesores se cruza por muchos intentos para practicar la investigación, es decir, muchos que procuramos hacer investigación educativa estamos cruzados por nuestro tipo de formación, ¡y la formación normalista deja huellas muy profundas!”.

Esta reflexión autocrítica guarda estrecha relación con la noción de *habitus* acuñada por Pierre Bourdieu (1987, 1991 y 2005), en tanto que reconoce que su constitución socio-histórica se remonta a principios y premisas apropiadas de manera subjetiva como *normalista* y que la limitan a hacer investigación. Desde esa óptica, sus disposiciones subjetivas sustentan sus prácticas académicas, conforme principios y premisas que operan un *habitus* singular.

Ella lo expone del modo siguiente: “nuestra formación como profesores normalistas nos da un sello particular. Para empezar, nos caracteriza un pensamiento dependiente en cuanto al conocimiento construido por las diferentes disciplinas científicas y si bien la práctica reflexiva no nos es ajena, sin embargo, nuestra reflexión como educadores no es igual a la de un

universitario, quien atiende sus objetos de estudio a distancia y se da tiempo para pensarlos, analizarlos y hasta para cómo situarse. En cambio, nosotros generamos un tipo de racionalidad para la enseñanza y que no es factible para la investigación, porque en nuestra vida profesional acuñamos marcas para facilitar tareas distintas a las requeridas por la investigación. Es decir, la escuela normal nos deja una forma de racionalidad particular, una racionalidad práctica, una racionalidad 'para el ahora y para el aquí mismo', pues como profesores estamos inmersos en el campo educativo y formados para resolver problemas de situaciones inmediatas, ¡para el ya!".

Alicia objetiviza así su racionalidad singular, cuyos principios, premisas y disposiciones subjetivas sustentan su constitución como *profesora normalista* y, por tanto, sus prácticas dan cuenta de un percibir, de un ser y de un quehacer académico acotado por el oficio docente, pues reconoce que *su singularidad como profesora normalista la obliga a cumplir tareas apegadas a la enseñanza, de cuya obligación no ha logrado desprenderse aun como académica de la UPN*. Además asume que su racionalidad la orienta a realizar tareas académicas que la diferencian de profesionistas universitarios en cuanto a su racionalidad para objetivar y reproducir prácticas de investigación. En estricto, afirma que su profesión de origen *obedece a mandatos de homogeneidad*, que actúan imaginariamente en sus procesos identitarios ordenándole: "¡tú no eres investigadora, tú eres profesora!", ello a pesar de sus convicciones, intereses y afanes por hacer investigación.

Afirma que ese mandato ha permanecido de forma duradera en sus disposiciones subjetivas (cfr. Bourdieu, 2005), pues *en su percibir, en su ser y en su hacer pervive sobremanera el hecho de tener la normal*, a pesar de haber realizado progresivamente otro tipo de estudios de educación superior. Es decir, además de ser profesora normalista, obtuvo la licenciatura, maestría y doctorado en la UPN (por ello se asume como *hija pre-edípica* de esa institución), tomó cursos y diplomados de otras universidades y otra maestría en la UABC. Pero reconoce que *en sus trabajos de análisis, de ensayo y de investigación, ha perdurado su interés por asuntos de educación básica*, aunque en sus estudios de doctorado y como investigadora no deja de retomar premisas teórico-metodológicas que se apropió desde tiempo atrás en distintos procesos formativos, entre ellos los de licenciatura y de maestría realizados en la Universidad Pedagógica Nacional.

A pesar de haber interactuado con procesos formativos distintos, reconoce que su profesión de origen no sólo pervive, sino que incluso la domina: “en el doctorado mantuve instalada la racionalidad de la normal. Mis asesores me exigían ver de acuerdo con el proceso formativo que llevaba, ¡y no podía ver distinto! O sea, había un parámetro de racionalidad que la normal me instaló y con el que he sostenido una lucha interna constante, que me limita hacer investigación conforme lo indican estándares normales, con los que de todos modos he mediado. Por ejemplo, en la UABC, conviví bajo un patrón hipotético-deductivo, pero afortunadamente pude salirme de él con el auxilio de la formación que había recibido en la Universidad Pedagógica Nacional”.

No obstante, es el habitus instalado desde la normal el que se antepone ante todo intento de asumir la identidad de investigadora: “mi racionalidad como normalista me afecta mucho en mis tareas como investigadora. Por ejemplo, al decirme que soy investigadora, me siento como ‘boba’, porque creo que no soy capaz de producir conocimiento. La normal me dejó ‘un deber ser’ que es el de ser enseñante: ‘¡tú no tienes permiso de producir conocimiento!’”. A pesar de ello he producido muchos escritos, pero no los publico por inseguridad, precisamente por esa formación base no he publicado nada, a pesar de que tengo mucha producción”.

De manera relacional, el referente empírico anterior implica el encuentro de dos tipos de historias entramadas, de un lado su propia trayectoria profesional y de otro lado historias institucionales específicas en que ha participado y donde algunas han sido más determinantes y significativas que otras; tan es así, que sus tipos de formación y experiencias profesionales no se reducen a vivencias y sentidos personales o que sólo en su caso perduren ciertas premisas y principios. Las disposiciones subjetivas anudan la trayectoria profesional y la historia social incorporada; son producto y productoras de construcciones socio-históricas socializadas y legitimadas, tanto de forma grupal como en el *campo* de las instituciones educativas. Ello se puede observar en organizaciones universitarias, donde se entreteje la participación de sujetos con trayectorias profesionales singulares e historias y pautas institucionales duraderas que implican la relación tensa de sentidos singulares y mandatos institucionales, expresados, por ejemplo, en el conjunto de planes, programas y proyectos de acción institucional.

Pierre Bourdieu estima que *tales disposiciones no se reducen a la ilusión biográfica de una persona, por su simple nombre y apellido* (Bourdieu, 2002: 74-83), sino que ayudan a entender cómo, durante las trayectorias socio-históricas, se trazan y acuñan ciertos significados que implican lo apropiado históricamente entre sentidos singulares y mandatos institucionales, así como de condiciones contextuales y saberes científico-académicos específicos asimilados aquí, como base del *percibir, ser y hacer* de una *profesora normalista* singular. Sustenta, además, lo relevante de la categoría de *trayectoria*, que enlazada con la noción de *habitus* nos aproxima a disposiciones subjetivas entretejidas bajo apropiaciones socio-históricas de sujetos singulares, quienes como profesionistas normalistas y/o universitarios, tienen posibilidades de objetivar o no ciertas prácticas académicas, entre ellas investigación educativa en la Universidad Pedagógica Nacional.

En suma, el caso de Alicia (como profesora normalista) no es un caso límite, sino que aproxima al análisis de problemas en juego sobre la constitución de la identidad o para comprender a *otros* que por su formación de origen se encuentran en situaciones similares (en este caso, primero por su *ser y hacer normalista*, y segundo, por la capacidad para identificar y comunicar el problema de *no poder* accionar de modo diferente o de *cómo actúa un universitario*). También ayuda a enfatizar que la trayectoria profesional (que articula formación disciplinaria y experiencia académica) es mediante la cual se apropia de un oficio específico (como el de científico), que posibilita o no objetivar e institucionalizar una práctica particular (por ejemplo, investigación educativa), emprendida por sujetos singulares (en este caso académicos de la UPN).

Desarrollo investigativo: entre perfil institucional y saber hacer disciplinario

Los relatos de vida de nuestros 12 académicos dan cuenta de que fue sólo en la sede de la UPN (Unidad Ajusco), ubicada en el D. F., donde en el área de investigación se logró organizar y desarrollar la actividad investigadora de manera especializada y sostenida, propiamente desde 1980 y aproximadamente hasta el año 2000. Durante ese tiempo, en las otras 73 Unidades UPN del país (establecidas desde 1979 en el D. F. y en las 31 entidades federativas),

tal actividad se realizó de modo esporádico y con el esfuerzo individual de los académicos, muchos de ellos con el propósito de elaborar la tesis respectiva para obtener el título de licenciado o los grados de maestría y doctorado.

Es decir, el 28 de agosto de 1978, se decretó fundar la UPN y desde entonces se instauró formalmente el Área de Investigación, encabezada por José Ángel Pescador Osuna como jefe de esa área y por 13 académicos, quienes el 13 de septiembre de ese año dejaron de laborar en el INIE, tras ser invitados ese día por Pescador Osuna para integrar dicha área de la UPN. Sin embargo, durante el primer año y medio, muy pocos de ellos realizaron tareas de investigación, pues la mayoría se sumó a los demás profesionistas de las otras áreas académicas (primero docencia, difusión y biblioteca, y apoyo académico; y luego la Coordinación de Unidades del Sistema de Educación a Distancia de la UPN) para el diseño de programas de estudio y de la normatividad institucional.

Hasta 1980 y una vez edificada la Unidad UPN-Ajusco, empezó a objetivarse y organizarse la actividad investigadora, luego de que autoridades de ese entonces reafirmaron esa actividad como función sustantiva y procedieron a restablecer las áreas académicas de modo especializado, con la reagrupación e incremento del personal académico. Desde entonces y sobre la base de dinámicas colegiadas, académicos del área de investigación dan testimonio de que emprendieron y fortalecieron prácticas reflexivo-analíticas con la finalidad de organizar, desarrollar y legitimar la investigación como un *oficio* especializado y de dedicación prácticamente exclusiva.

Marcos, Gabriela y Gerardo reconocen que fue de gran riqueza colectiva e institucional el que hayan sido adscritos al área de investigación con la *heterogeneidad disciplinaria* que los empezó a caracterizar, dado que por sus variadas *trayectorias profesionales* lograron establecer importantes relaciones de intercambio y de aprendizaje mutuo. Mediante tales trayectorias lograron compartir horizontes de razonamiento diverso, además de socializar habilidades y estrategias apropiadas singularmente durante procesos formativos y experiencias anteriores, en tanto derivan de múltiples hebras: familiares, disciplinario-científicas, culturales, políticas y por supuesto laborales, entre otras.

Un proceso que importa enfatizar es el referido a sus tomas de posición y de decisión, en relación con cómo asumieron conveniente integrar grupos de investigación especializados, en torno a temas de interés del campo

educativo; al respecto, testimonian que al reintegrar en 1980 el área de investigación, pronto advirtieron las diferencias profesionales que les caracterizaba y, precisamente, ello fue lo que en buena parte les ayudó a pautar y fortalecer su tendencia de agrupamiento embrionaria. A partir de entonces y mediante reuniones plenarias progresivas advirtieron la conveniencia de asociarse con base en sus identidades profesionales, expresadas en sus perfiles profesionales y, sobre todo, por coincidencias en sus intereses académico-investigativos afines, derivados de sus trayectorias profesionales en cuanto a formación en instituciones o disciplinas similares, así como para integrar grupos especializados en torno a temas comunes. De este modo, fueron vislumbrando la estrategia para que los fortaleciera y no los atomizaran sus diferencias profesionales.

Interpretativamente se entiende que estos académicos empezaron a construir su integración de manera socio-histórica, en cuyo proceso no sólo asimilaron mandatos y condiciones fundacionales de la UPN, sino que igual desempeñaron un papel relevante sus disposiciones subjetivas para decidir agruparse en torno a temas investigativos afines y conforme sus iniciativas intersubjetivas como investigadores. Por tanto, a diferencia de obedecer mandatos institucionales desde lógicas verticales y propias de todo poder piramidal, los aquí directamente implicados anudaron en tensión un conjunto de referentes (objetivos y subjetivos) para pautar la integración de grupos de investigación especializados, conforme sus *iniciativas intersubjetivas* (Schütz, 1974) decididas de manera colegiada y *dispuestas a imprimirse en prácticas particulares* de investigación (Bourdieu, 2003).

De esta manera, las trayectorias profesionales comenzaron a decantar y recrear una *heterogeneidad relativa* en el campo académico de la UPN, pues en este contexto fueron fraguando una identidad propia y específica a la UPN, además de concretar el *intercambio académico* en sus rutinas de trabajo y en sus prácticas de exposición, análisis y debate sobre los objetos de estudio de cada investigador; tanto *para enriquecer y consolidar los proyectos de investigación como para conquistar reconocimiento y legitimidad entre los pares académicos*. Al respecto, Marcos, Gabriela, Fermín, Gerardo y Diego coinciden en enfatizar que dada su heterogeneidad disciplinaria y con base en sus prácticas reflexivas, paulatinamente identificaron mediante sus sesiones colegiadas tanto limitantes como potencialidades institucionales para desarrollar la actividad investigativa, a partir de entender lo que era

la demanda institucional y de asumir lo que estaban en posibilidades de hacer o no en materia investigativa.

Ellos rememoran que discutieron y definieron *lo que les correspondía investigar en la UPN, no sin considerar las funciones académicas y el objetivo institucional para formar profesionales de la educación, así como mediante la autocrítica de sus propios perfiles y experiencias profesionales*; lo cual, al ser debatido y analizado, fue básico para definir el propósito del área de investigación y los temas y problemas a investigar, así como implicaciones del rol de investigador en esta Universidad. En particular, Marcos precisa que *desde 1980 empezaron a identificar ámbitos susceptibles a investigar conforme al perfil institucional de la UPN, así como sus posibilidades individuales para investigar al valorar formación y experiencia profesional; y si bien discutían sus proyectos de investigación, en realidad fue hasta tres o cuatro años después que bajo una estrategia de autogestión lograron definir y empezar a operar tres líneas de investigación, en torno a las cuales se agruparon temáticamente y ajustaron sus proyectos.*

Esas líneas fueron: *I. Práctica educativa* (para analizar problemas pedagógico-cotidianos, del proceso enseñanza-aprendizaje, del desarrollo cognitivo-afectivo de niños y adolescentes y de la relación maestro-alumno); *II. Estudios sobre el magisterio* (para analizar el aprecio social, formación y papel histórico del maestro, además de definir líneas de preparación y de acción del maestro conforme valores y requerimientos sociales); y *III. Educación, sociedad y cultura* (para analizar relaciones entre educación y otras instancias de socialización). Pero entre 1985 y 1988 se formalizó una cuarta línea de investigación referida al estudio de la UPN (para analizar su desarrollo, evaluación de sus programas y prospectiva institucional) (cfr. UPN, 1985).

Ello da cuenta de un proceso histórico de organización y de desarrollo institucional de la investigación durante casi una década, pues desde 1980 iniciaron la identificación y definición de esas cuatro líneas, en consideración al perfil institucional, así como a la formación disciplinaria e intereses investigativos personales y grupales. Y si bien durante esa década participó el conjunto de investigadores para organizar y desarrollar la investigación, fue hasta mediados de los ochenta que se institucionalizaron tales departamentos, al ser autorizados por el *Consejo Académico*⁵ en el *Proyecto*

⁵ En la UPN el Consejo Académico es la instancia colegiada de máximo poder decisorio; lo integran autoridades y representantes de académicos y alumnos, pero es presidida

Académico de la UPN de 1985,⁶ donde se prescribieron como *programas específicos de investigación*, pero en estricto fungieron como *ámbitos organizativos y de desarrollo de la investigación* al formalizarse como estructura departamental del área de investigación (UPN, 1985).

Lo antes expuesto remite al *proceso dialéctico de institucionalización* definido por René Loureau, quien teoriza que el determinismo normativo de lo *universal-instituido* (como *hacer investigación* de modo abstracto y general) pasa ineludiblemente por un proceso de *encarnación-instituyente*, cuando un *otro* asume el compromiso de objetivar la acción *instituida*, pero entendiendo su *particularidad instituyente* (en este caso: asumir el rol de investigador desde trayectorias profesionales diversas). Así, el *proceso de institucionalización* corresponde con lo que los sujetos implicados definen, ajustan y terminan por organizar y objetivar como lo que es pertinente para la *institución* en la que se desempeñan en específico (en este caso, investigadores de la UPN); aunque todo proceso de institucionalización particular no es definitivo, sino relativo, pues *histórica y dialécticamente surgen procesos contra-instituyentes* (Loureau, 1975, citado por Chamizo y Jiménez, 1982).

Por último, cabe aclarar que durante el desarrollo especializado de la investigación en la UPN (entre 1980 y 2000), los académicos que asumieron prácticas de investigación fueron anudando sentidos y capitales simbólicos apropiados singularmente, con las prescripciones institucionales que tuvieron la oportunidad de reajustar paulatinamente; ello al *capitalizar, precisar y redefinir las condiciones y prescripciones institucionales mediante sus prácticas reflexivas, que les ayudó a empoderarse en ese contexto institucional* (Young, 1997). Su empoderamiento lo potenciaron desde que discutieron y asumieron su *rol de investigador en la UPN*, pues esa *toma de posición* los reposicionó institucionalmente al legitimar e institucionalizar la práctica especializada de

por el Rector con voto de calidad. *El Consejo vigila que el desarrollo de las actividades de la Universidad sean congruentes con objetivos y normatividad vigente, además de velar por el buen funcionamiento de la institución; se encarga de dictaminar proyectos académicos sometidos a su consideración por el Consejo Técnico (integrado únicamente por autoridades administrativas y académicas)* (cfr. Poder Ejecutivo Federal, 1978).

⁶ El proyecto académico de 1985 sustituyó al que originalmente se había definido en 1979.

investigación; además, sus *prácticas reflexivas* contribuyeron a no sólo tomar relativo control de su posición y responsabilidad investigativa, sino sobre todo en los ochenta, a instituir relaciones de producción e intercambio horizontal, relativamente opuestas al poder jerárquico-piramidal con el que se había fundado la Universidad Pedagógica Nacional.

Producción investigativa: entre trayectorias profesionales y líneas institucionalizadas

En documentos de archivo y de difusión oficial se advierte que, en torno a la producción de conocimientos de la UPN, las investigaciones han analizado problemas de educación básica, sin exentar estudios sobre educación superior (siendo dominantes los análisis sobre la UPN), lo cual corresponde al perfil y objetivos de esta Universidad; aunque en los primeros años fue clara la tendencia de académicos de extracción normalista que analizaban problemas pedagógico-didácticos y los de origen universitario enfocaban sus análisis disciplinariamente sobre procesos educativos de corte macro y microsocioal (Dirección de Investigación, 1989).

Cabe mencionar que, paulatinamente en los ochenta y noventa, académicos del área de investigación colegiaron sus proyectos de investigación y delimitaron sus objetos de estudio en torno a amplias problemáticas del campo educativo (UPN, 2007), ello con base en sus prácticas de intercambio y de superación mediante estudios de posgrado; en este sentido, se formalizaron institucionalmente líneas de investigación no sólo relevantes para la UPN, sino también del interés disciplinario y de las posibilidades de los investigadores.

Al respecto, relatos de vida y documentos institucionales permiten advertir que los proyectos de investigación se inscribieron en las cuatro líneas temático-departamentales con las que operó el área de investigación en los años ochenta, aunque, en paralelo, es significativo que los proyectos y su respectiva producción de conocimientos se relaciona con la trayectoria profesional de los investigadores (cfr. Dirección de Investigación, 1989).

Diego advierte que *los proyectos suelen pautarse por conocimientos teórico-metodológicos apropiados durante la formación disciplinaria y la experiencia*

laboral que cada académico ha tenido, tanto anterior como dentro de la UPN; por tanto, las trayectorias profesionales respaldan agrupaciones temático-departamentales que lograron definir como organización institucional de la investigación, la cual, si bien en 1989 fue relevada oficialmente por dos departamentos administrativo-académicos, mantuvo relativa vigencia hasta finales de los noventa, bajo la lógica reproductiva de quienes integraron el núcleo de investigadores en los ochenta. Ello sustenta que saberes teórico-metodológicos apropiados durante la formación profesional son base significativa y duradera, aunque no definitiva, para perfilar y fundamentar los proyectos de investigación; ello se ilustra en el cuadro 3.

Este cuadro ilustra que los proyectos de investigación particular son pautados por la formación disciplinaria y superación académica de los investigadores; lo que se asocia con la producción de conocimientos generados en materia investigativa.

Al respecto, Gerardo y Diego asumen que su producción la han construido con base en *herramientas conceptuales apropiadas en distintos momentos de sus procesos formativos, conforme lo dictado por tradiciones disciplinarias y por modas teórico-metodológicas, vinculadas con las imprints y vigencias de cada época*; a la vez, enfatizan que *han intentado constantemente que sus prácticas investigativas sean congruentes y pertinentes con el perfil institucional de la UPN, así como con reglas del juego establecidas en las áreas académicas donde se han adscrito*, e insisten que en esos espacios académicos también han procurado *incidir con conocimientos y experiencias adquiridas durante procesos formativos y en otras instituciones*. Su producción investigativa anudada a su formación disciplinaria se advierte en el cuadro 4.

Lo anterior reafirma que gran parte de los problemas analizados y la producción registrada, guardan estrecha relación con los requerimientos institucionales (pautados en este caso por el perfil de la UPN) y marcada continuidad con las trayectorias profesionales de los investigadores, en particular con su formación disciplinaria y con su superación académica especializada y ajustada conforme requerimientos institucionales en que se adscriben. De este modo, se reafirma la premisa de que las prácticas académico-investigativas se constituyen bajo el anudamiento de trayectorias profesionales e historias socio-institucionales.

CUADRO 3. PROYECTOS ANUDADOS A FORMACIONES DISCIPLINARIAS

<i>Profesión del investigador</i>	<i>Proyectos en las ochenta</i>	<i>Proyectos en los noventa</i>
Pedagogo-UNAM con Lic. 60; y Mtría. 80	Elementos pedagógicos para construir un modelo autodidacta en educación superior.	Corrientes filosófico-pedagógicas relacionadas con la educación.
Lengua y Literatura-ENS 60 y 70; y Mtría. en Comunicación-ILCE, 90	Fundamentos teórico-metodológicos para la construcción de la lengua como objeto de conocimiento.	Sustentos teórico-metodológicos para transformar la práctica de enseñanza-aprendizaje de la lengua.
Lengua y Literatura-ENS 60 y 70; y Mtría. y Dr. en Filosofía-UdeG y UIA 70	Elementos pedagógicos básicos para construir un modelo teórico-metodológico de autodidactismo en educación superior.	Corrientes contemporáneas de pensamiento filosófico-pedagógicas relacionadas con la educación.
Educ. Especial-ENSE 60; Mtría. Educación-DIE 70; y Dr. Pedagogía-UNAM 90	Perturbaciones en lecto-escritura. Evaluación en la escuela primaria.	Desarrollo curricular en instituciones formadoras de docentes. Integración educativa.
Mtría. en Sociología 60 y Dr. en Psicología 60. Universidades de Polonia.	Development of aggressiveness inventory and the factorial structure of aggressiveness in self-report.	Estudio de la personalidad de los adolescentes mexicanos.
Lic.-Mtría. Sociología-UNAM 80 y 90; Dr. Pedagogía-UNAM 2000.	Disciplina, escuela y procesos sociales. Reduccionismos objetivistas y subjetivistas.	Diagnóstico Nacional de los TRIE. Concepciones sobre disciplina escolar.
Lic. Ciencias de Información Ibero 70 y Dr. C.S. 70-Colmex	Nacionalismo en estudiantes de educación básica.	Nacionalismo en estudiantes e instituciones socializadoras.
Sociólogo-UABC 80; Mtría. Desarrollo Urbano-UABC 90; y Dr. en C.S.-CFN 90.	Diagnóstico de la carrera de Sociología: perfil y perspectivas del egresado.	Adecuación de vivienda e impacto social derivado del consumo eléctrico. Conversión religiosa: México-EU.

Fuente: Dirección de Investigación, 1989; además de documentos como currículum vitae; y *Registro de Relatos de Vida y Relatos Informales I* (Zamora, 2007; 2009).

CUADRO 4. PRODUCCIÓN PAUTADA POR PROFESIONES ESPECIALIZADAS EN EDUCACIÓN

<i>Profesión del investigador</i>	<i>Algunos productos de 1980-1990</i>
Pedagogo-UNAM Lic. 60; y Mtría. 80.	Reporte sobre corrientes contemporáneas de pensamiento filosófico-pedagógicas relacionadas con la educación. Artículos y ensayos sobre corrientes de pensamiento contemporáneo.
Profesora de Lengua y Literatura-ENS 60 y 70; Mtría. en Comunicación-ILCE, 90.	Informe sobre fundamentos teórico-metodológicos para la construcción de la lengua. Artículos y ensayos sobre procesos de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.
Profesor de Lengua y Literatura-ENS 60 y 70; Mtría. y Dr. en Filosofía-UdeG e Ibero 70.	Reporte sobre corrientes de pensamiento contemporáneo relacionadas con la educación. Ensayos sobre teóricos posmodernos y pensamiento contemporáneo.
Profesor-EN; Lic en Educ. Especial-ENE 60; Mtría. Educación-DIE 70; y Dr. Pedagogía-UNAM 90.	Informe sobre la evaluación en la escuela primaria. Artículos y ensayos en revistas sobre: evaluación; calidad de la educación; investigación educativa; perturbaciones en procesos de aprendizaje de la lecto-escritura; diagnósticos para docencia e investigación; integración educativa.
Maestría en Sociología 60 y Doctorado en Psicología 60-Universidades de Polonia.	Informe sobre personalidad-agresividad de adolescentes mexicanos. Varias certificaciones de test de inteligencia y ensayos publicados en México y Europa sobre la personalidad y agresividad de adolescentes mexicanos.
Sociólogo-UNAM con Lic. 80 y Mtría. 90; Espec-UPN, 90 y Dr. en Pedagogía-UNAM 2000.	Informe sobre disciplina escolar, escuela y procesos sociales. Artículos y ensayos sobre calidad de la educación; práctica educativa y práctica docente, procesos escolares y tradiciones epistemológicas en investigación educativa.
Licenciado en Ciencias de la Información-Ibero 70 y Dr. en Ciencias Sociales 70-Colmex.	Informe sobre nacionalismo en estudiantes de educación primaria y secundaria. Artículos y ensayos sobre nacionalismo, socialización y medios de comunicación en estudiantes de educación básica.
Sociólogo-UABC 80; Mtría. en Desarrollo Urbano-UABC 90; y Dr. en C.S.-CNF 90.	Diagnóstico de la carrera de Sociología: perfil y perspectivas del egresado. Artículos sobre el mercado laboral de Baja California: hacia la competitividad. Informe sobre educación básica y trabajo.

Fuente: Dirección de Investigación, 1989; además de documentos como currículums vitae; y *Registro de Relatos de Vida y Relatos Informales I* (Zamora, 2007; 2009).

Consideraciones conclusivas: trayectorias anudadas a historias socio-institucionales

Lo analizado fortalece la premisa de que son sujetos sociales singulares quienes construyen sus trayectorias profesionales de modo no lineal, sino de manera compleja al apropiarse y ajustar contribuciones multirreferenciales; cada sujeto define el decantar relativo del trazo de su propia trayectoria, al relacionar interdependientemente sus empeños y tomas de apuesta individual que emergen de sus disposiciones subjetivas anudadas a influencias directas e indirectas del contexto político-cultural en el que se inscriben. Ese conjunto multirreferencial pauta los sentidos constitutivos de prácticas particulares (como hacer investigación educativa), al entramar las disposiciones subjetivas de los sujetos con situaciones socio-históricas y condiciones institucionales en que se adscriben; a partir de lo cual orientan sus investigaciones, así como continuar valorando la facilidad o no de apropiarse y aprovechar aportes científico-académicos y ofertas educativo-laborales.

De este modo, pudimos reconocer trazos singulares de las trayectorias profesionales de quienes, sin saberlo previamente, fueron objetivando la actividad investigativa en la UPN; ello a partir de sedimentos socio-institucionales y de la socialización de principios y saberes teórico-metodológicos que al apropiárselos singularmente, estos académicos estructuraron y reconstruyeron sus disposiciones subjetivas, orquestadoras de sentidos significativos impresos en sus prácticas investigativas y para redefinir ordenamientos institucionales y organizativos de la actividad investigativa. Pero este proceso remite a temporalidades socio-históricas distintas: en primer lugar, una *temporalidad de génesis*, que es justamente cuando empiezan a constituirse las bases embrionarias de las trayectorias profesionales y que corresponde a influencias político-culturales del contexto en donde empiezan a germinar sus primeras inquietudes de problematización social y educativa; mismas que en *temporalidades subsecuentes (fundacionales, de desarrollo y de cambio)* se reafirmarían o modificarían en las prácticas investigativo-profesionales y de *institucionalización de estos mismos sujetos, así como en las prácticas de sus herederos*, adherentes u opositores.

Importa enfatizar que las prácticas investigativas se constituyen y ajustan de modo particular en las temporalidades de génesis y subsiguientes, de

acuerdo con sentidos singulares de los sujetos implicados y por la especificidad del contexto institucional en donde se han inscrito; por lo que es importante considerar el anudamiento de dos referentes siempre presentes y en movimiento constante: trayectorias profesionales de investigadores singulares e historia del contexto-institucional específico (en este caso, la UPN). En paralelo, lo específico de la organización académica adquiere sentido al definirse y redefinirse socio-históricamente, así como mediante su enlazamiento con las trayectorias profesionales de los sujetos singulares.

Asimismo, dichas trayectorias se decantan singular e institucionalmente conforme la *carrera académica* emprendida por cada sujeto, desde sentidos que derivan de su formación profesional continua y de su experiencia laboral; además, la *carrera académica* es influida a la vez tanto por políticas públicas (en este caso de educación superior) como por procesos y ajustes socio-históricos en la normatividad y organización institucional (aquí referida a la UPN); por ello importó rastrear la génesis de las trayectorias desde el sedimento de sentidos significativos que derivan de influencias contextuales en los años sesenta y setenta, así como de la formación profesional de origen, además de las primeras experiencias laborales ejercidas de manera previa a incorporarse como académicos de la UPN, pues desde 1978 fueron emprendiendo y desarrollando la actividad investigativa. Ello remite a trazos que ayudan a reconocer cómo esas trayectorias fueron entretejiéndose desde los sesenta hasta los noventa, bajo la contribución de diversos sentidos y experiencias socio-institucionales abrevadas: *formativo-disciplinarias, laboral-docentes, sindical-educativas y científicas del campo de la investigación educativa*.

En suma, las trayectorias profesionales (en este caso de académicos bajo ciertas influencias contextuales, con formaciones profesionales disciplinarias y con experiencias académico-investigativas particulares) remiten a trazos singulares no legibles a simple vista, pues implican múltiples influencias derivadas de varias bases y sedimentos socio-institucionales, por lo que al abrevarse de diversas fuentes tienen un carácter multirreferencial y no están exentas de ajustes y cambios; en términos dialécticos, las trayectorias contribuyen a constituir y son resultado de las disposiciones subjetivas de los sujetos sociales, quienes incorporan y reapropian diversas influencias mediante procesos de subjetivación de manera dinámica y singular (Berger y Luckman, 2005). De este modo, en el presente y en lo futuro apoyan a académicos y grupos a pautar, distinguir, organizar y desarrollar estratégica

e institucionalmente sus actividades académicas (en particular prácticas investigativas), a fin de objetivarlas con mayor solvencia; o bien, como varios de ellos lo enfatizan, para realizar sus prácticas académicas *con especial pasión, entusiasmo y con gran decisión*.

Asimismo, las tramas significativas antes expuestas ayudan a ubicar a nuestros académicos como *sujetos sociales singulares*, pues si bien ellos reconocen determinaciones contextuales ciertas y reales en las que han vivido, no necesariamente las reconocen como atrapados irremediablemente en ellas, sino que se asumen como sujetos con capacidad de decisión en la construcción de su historia social y de su propia identidad institucional. Por tanto, como sujetos sociales no excluyen reconocerse como parte del contexto social donde han adscrito sus actividades y también se asumen como personas con capacidades especializadas y con posibilidades diferentes para signar, negociar y tomar decisiones al momento de relacionarse con necesidades y responsabilidades de su realidad social, lo que presumiblemente supone una relación vivida entre motivaciones personales, sin dejar de reconocer que la sociedad acota lo posible de modo relativo.

Bibliografía

- Arredondo, Martiniano, Salvador Martínez, Araceli Mingo y Teresa Wuest (1989), *Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa*, Cuadernos del CESU, 13, México, UNAM.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (2005), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bertaux, Daniel (2005), *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Barcelona, Bellaterra.
- Bourdieu, Pierre (2005), "Habitus, ethos, hexis ..."; en Gilberto Giménez Montiel, *Teoría y el Análisis de la Cultura*, México, Conaculta, pp. 402-405.
- _____ (2003), *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, Barcelona, Anagrama.
- _____ (2002), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.

- _____ (1997), "El campo científico", *Los usos sociales de la ciencia*, Buenos Aires, Nueva Visión, pp. 11-57.
- _____ (1997), "Las propiedades específicas de los campos científicos", *Los usos sociales de la ciencia*, Buenos Aires, Nueva Visión, pp. 83-87.
- _____ (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
- _____ (1987), "Modos de objetivación de la historia y de la cultura", "Estructura, habitus y prácticas", "Habitus y la convivencia ideológica", en Gilberto Giménez (comp.), *La teoría y el análisis de la cultura*, Guadalajara, SEP-UdeG-COMECSO.
- _____ (1985), "El campo científico", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, París, año 2, números 2-3 (traducción: M. Arredondo).
- Castañeda, Adelina, Rubén Castillo, Janette Góngora, José Manuel Pineda, María Elena Sánchez y Antonio Zamora (1991), "La investigación educativa: un campo en proceso de conformación", *Talleres Regionales de Investigación Educativa*, núm. 1, México, Colección Cuadernos TRIE-UPN, pp. 12-39.
- Certeau, Michel de (2000), *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Chamizo Guerrero, Octavio y María del Pilar Jiménez Silva (1982), "El análisis institucional", *Revista Perfiles Educativos*, núm. 16, México, IISUE/UNAM, pp. 3-12.
- Dirección de Investigación (1989), *Catálogo de Investigación 1989*, México, Secretaría Académica/UPN.
- Elizondo Huerta, Aurora (1988), *La Universidad Pedagógica Nacional. ¿Un nuevo discurso magisterial?* (Colección Documentos de Investigación Educativa, núm. 6), México, UPN.
- Ezpeleta Moyano, Justa y María Elena Sánchez Sosa (1982), *En busca de la realidad educativa. Las maestrías en Educación en México*, México, DIE/CINVESTAV/IPN.
- Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (1999), *Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México*, México, DIE/CINVESTAV/IPN.
- Landesmann, Monique (2009), "El periodo prefundacional, 1968-1974", en Monique Landesmann, Hortensia Hickman y Gustavo Parra,

Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Iztacala, México, Juan Pablos-UNAM.

- Latapí, Pablo (1981), "Diagnóstico de la investigación educativa en México", *Revista Perfiles Educativos*, núm. 14, México, IISUE/UNAM, pp. 33-50.
- Medina Melgarejo, Patricia (1992), *Ser maestro, estar en la escuela. La apropiación cotidiana del trabajo escolar en las relaciones entre maestros* (Colección Informes de Investigación Educativa, núm. 4), México, UPN.
- Negrete Arteaga, Teresa de Jesús (2006), *Voces de fundadores. Lo académico en los orígenes de la Universidad Pedagógica Nacional (1978-1980)*, México, Pomares/UPN.
- Poder Ejecutivo Federal (1978), "Decreto que Crea la Universidad Pedagógica Nacional", *Diario Oficial de la Federación*, México, 29 de agosto de 1978.
- Schütz, Alfred (1974), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Schvarstein, Leonardo (2006), *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*, Buenos Aires, Paidós.
- SEP (1979), *Acuerdo Núm. 31, que reglamenta la organización y funcionamiento de la Comisión Académica Dictaminadora de la Universidad Pedagógica Nacional*, México.
- Taylor, Steven y Robert Bogdan (1990), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós.
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (2007), "La Universidad Pedagógica Nacional en cifras 2001-2006", *Gaceta de la Universidad Pedagógica Nacional* (Edición Especial, enero), México, UPN.
- _____ (1985), *Proyecto Académico 1985 de la Universidad Pedagógica Nacional*, México.
- _____ (1983), *Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico de la Universidad Pedagógica Nacional*, México.
- _____ (1979), *Proyecto Académico 1979 de la Universidad Pedagógica Nacional*, México.
- Weiss, Eduardo (2006), "El campo de la investigación educativa en México a través de los estados de conocimiento", *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales*, México, Comie, Subsecretaría de Educación Superior, pp. 333-408.

- Weiss, Eduardo y Aurora Loyo (1993), "Estado del arte de la investigación educativa en los ochenta y perspectiva para los noventa", *Documento Base del 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mesa VIII*, Congreso Nacional de Síntesis y Perspectiva, México.
- Woods, Peter (1987), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós.
- Young, Kate (1997), "El potencial transformador en las necesidades prácticas: empoderamiento colectivo y el proceso de planificación", en Magdalena León (comp.), *Poder y empoderamiento de las mujeres*, Bogotá, Tercer Mundo, pp. 99-118.
- Zamora Arreola, Antonio (2009), *Registro de Relatos de Vida y Relatos Informales I*. México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM (mecanograma).
- _____ (2007), *Registro de Relatos de Vida y Relatos Informales I*. México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM (mecanograma).
- _____ (1990), "Aproximaciones para el estudio de la acción social. De los reduccionismos objetivistas y subjetivistas a propuestas globalizadoras", *Sociológica. Subjetividad en lo Social*, núm. 14, México, UAM-Azacapotzalco, pp. 13-33.

TRAYECTORIAS ACADÉMICAS DE FUNDADORES Y LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA EN XALAPA

Hortensia Hickman Rodríguez¹

*En este mundo, no jugamos al ajedrez con figuras eternas,
el rey, el alfil: las figuras son aquello que las sucesivas
configuraciones sobre el tablero hacen de ellas.*

P. VEYNE

Introducción

La apuesta central en torno a la cual se ha construido la narrativa en este trabajo ha sido la de vincular la trayectoria de un grupo de sujetos cuyo lazo de pertenencia e identidad grupal se anudó en torno a una psicología experimental. Veremos cómo el punto de amarre entre los sujetos y la institución se halla articulado en tensión entre la innovación que una

¹ Estudió la licenciatura y la maestría en Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, y sus estudios de doctorado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, donde es docente de la carrera de Psicología en Iztacala y del doctorado en Psicología. Participa como investigadora en el Proyecto de Aprendizaje Humano y en el Proyecto de Identidades Institucionales en colaboración con Monique Landesmann y Gustavo Parra. Ha participado en eventos de divulgación nacionales e internacionales y ha escrito artículos y capítulos de libros sobre las trayectorias e identidades académicas. También ha participado con colegas de la Universidad de Guadalajara y de la Universidad de Buenos Aires en los seminarios de estudios socioinstitucionales.

propuesta educativa singular representaba y la lucha y exclusión de otras propuestas pedagógicas. Seguiremos los derroteros del grupo en la Universidad de Xalapa, Veracruz, desde su llegada como jóvenes profesores hasta la institucionalización de la carrera de Psicología en la Facultad de Ciencias, resaltando la importancia de acercarse a las instancias singulares en que se presentifican las representaciones simbólicas e imaginarias que dan cuerpo a los procesos de institucionalización.

La complejidad de los procesos de institucionalización permite el acercamiento a la dimensión de lo social, factible de ser abordada por múltiples miradas. Institucionalizar en términos generales, implica normar, regular y privilegiar los momentos de continuidad sobre los momentos de ruptura. Entendido así, institucionalizar pareciera poner el acento sobre aquellos momentos de la estructura ya sea social, educativa o política que sedimentados, ofrecen un horizonte de permanencia y totalidad sobre aquellos momentos de dislocación y fractura; aunque consideramos que es la relación entre permanencia y cambio la que configura los procesos de institucionalización.

Situados en un campo disciplinar específico: la psicología, nuestras preocupaciones se centraron en particular en el anudamiento entre las trayectorias de grupos de sujetos insertos en un contexto institucional determinado, la Escuela de Psicología en Xalapa, y la configuración de una versión de la psicología como disciplina institucionalizada.

Acerca de la construcción del objeto y sus campos de inscripción

Ubicados en una posición socio-histórica, discursiva y relacional, el objeto de nuestra investigación se acota en el estudio de los procesos de institucionalización de la versión experimental de la psicología en la Universidad Veracruzana en Xalapa, a través de la trayectoria de un grupo de académicos fundadores.

Para Enriquez (1993), la institucionalización es entendida como un proceso de legitimación de prácticas, con niveles de formalización diferenciales relativas a las instituciones. En su sentido de regulación normativa, ésta se objetiva en términos de textos legalmente estatuidos (por ejemplo, planes de

estudio) y en ese tenor, determinan las condiciones, restricciones y posibilidades a que los sujetos deben ajustarse. Tal ajuste no obedece a una dinámica simétrica entre texto normativo y posicionamientos, sino más bien entra en juego la dinámica instituyente de múltiples apropiaciones por parte de los sujetos que rebasan y permean las prescripciones de regulación normativa. Como sistema cultural, simbólico e imaginario, la institución regula las prácticas de los sujetos y, por ende, es constituyente de su propia identidad.

Para Brunner (1988: 237-238), el proceso de institucionalización:

...significa un cambio o una innovación, primero que todo, en el campo intelectual: en los modos, hasta entonces existentes, de organización y funcionamiento. Representa, por tanto, mucho más que una inflexión en la historia de las ideas. En verdad, la institucionalización de una nueva actividad intelectual importa un cambio en la estructura que regula la producción de los discursos y puede resultar en una diferente valoración de los discursos previamente emitidos... El surgimiento o el establecimiento de una nueva disciplina científica, implicará siempre un reacomodo entre grupos que controlan posiciones en el campo intelectual y mediante conflictos específicos, una transformación de la autoridad asociada a los discursos que provienen de dicho campo.

Por otro lado, tanto Chartier (1999) como De Certeau (2000) resitúan la dimensión simbólica y cultural como configurativas del mundo social, no como categorías que *a priori* determinan el sentido que los sujetos le adjudican a la realidad, sino que éste —el sentido, la representación— se construye en las prácticas mismas, en los múltiples contextos de significación por los que los sujetos transitan. Siendo así, un segundo aspecto a resaltar refiere a la importancia de situar contextualmente la semántica singular que atravesaron los procesos de institucionalización de la versión experimental de la psicología, por lo que consideramos necesario el anudamiento entre las trayectorias de los sujetos, las representaciones respecto a la psicología y los espacios transitados por ellos.

La perspectiva socio-histórica, discursiva y relacional desde la cual nos situamos, nos permitió mostrar cómo la estructuración de una perspectiva teórico singular, como es el experimentalismo, no se configuró independientemente de la disciplina académica, sino por el contrario, fue en el entrecruzamiento de relaciones entre sujetos, trayectorias y vínculos generacionales en que se establecieron posiciones y redes de relaciones diferenciales entre los sujetos y la institución.

Acerca de las categorías analítico interpretativas

Para nuestros propósitos fue fundamental el acercamiento a las trayectorias de sujetos no sólo destacando la serie de posiciones que en el entramado institucional éstos fueron adquiriendo, sino además relevando los juegos de acciones de los sujetos que operaron como matriz identitaria de un imaginario experimental como punto nodal de la práctica psicológica. Así, entendimos junto con De Certeau (2000) a las trayectorias como la serie de prácticas tácticas y estratégicas que modelan —ya sea invirtiendo o manteniendo— las relaciones de fuerza que desde un contexto de significación particular intentan regular el orden establecido. Para el autor, estas artes de hacer se sitúan siempre en un campo de acción determinado y revisten asimismo determinadas formalidades que las diferencian. Así, las formalidades tácticas obedecen al *arte del débil* y como tales, se sitúan dentro del campo de acción que no le es *propio*, sino de otro.

Su inverso serían entonces las modalidades estratégicas. Éstas obedecen a la primacía que les adjudica el situarse desde un lugar que les es *propio* y desde ahí, desde este lugar de privilegio, administrar sus relaciones con la exterioridad que les rodea. Modalidades estratégicas que representan, dada su ubicación en lugares de poder, la elaboración de discursos con tendencias totalizadoras, con miras a articular los espacios y las identidades desde donde éstos operan.

Desde nuestra particular mirada, entendimos entonces a las prácticas tácticas como esas formas de hacer que insertas en el campo de lo instituido que operaron al margen de éste, primero como elementos del entramado discursivo que, dispersos, parecían incapaces de articularse en la estructura y que aprovechando los intersticios, quiebres o coyunturas, llegaron a transformar la estructura organizativa del espacio discursivo, tornándose entonces en prácticas de tipo estratégico.

Para efectos del presente trabajo nos centramos en el vínculo entre la institucionalización de la versión experimental de la psicología y la práctica profesional que tuvo en la Escuela de Psicología de Xalapa, el punto nodal que articuló las identidades de los sujetos. En síntesis, desde un punto de vista analítico, el abordaje de trayectorias de sujetos e institución fue seguido privilegiando sobre todo lo siguiente:

- Se identificaron variaciones en la morfología institucional en los aspectos normativos (en términos de planes y programas) y organizativos (en términos de la estructura administrativa). Ello posibilitó esclarecer la configuración de tipos de prácticas académicas, legitimadas y disruptivas, la lucha por posiciones de poder y los modos de hacer concomitantes a dichas variaciones.
- El acercamiento a los planes y programas se constituyó en un referente empírico de la institucionalización de la psicología como disciplina académica, pero también nos permitió hacer inteligible las formas de transmisión y legitimación de la psicología experimental a lo interno del campo, señalando el peso relativo asignado a esta forma de conocimiento. Asimismo, se puso el acento en señalar los tipos de relaciones, las formas de hacer, entre grupos de sujetos, las prácticas y representaciones relativas a la psicología experimental que presentificaron rasgos de trayectorias con vínculos diferenciales entre generaciones de académicos.
- Se analizaron las trayectorias de formación y socialización del grupo fundador. Desde aquellas formas tácticas situadas en los márgenes institucionales (grupos de estudio y grupos políticos), hasta su formalización estratégica en el espacio institucional.
- Asimismo, nos acercamos a la construcción de las redes de relaciones, intra y extra universitarias que, como elementos del entramado discursivo, fueron amarrando los hilos del itinerario de los sujetos. Dichas redes de relaciones operaron como estrategias de construcción del prestigio y legitimidad académica de la versión experimental de la psicología y sus sujetos y establecieron posiciones y relaciones diferenciales relativas a los diversos grupos que contendían en el campo institucional.

Metodología. De fuentes y sujetos

Dada la contemporaneidad reciente de nuestra investigación (1960-1980), fue factible el acercamiento a las voces de los sujetos. Así, consideramos como fuente principal el testimonio oral, a través del relato de los fundadores. Fueron imprescindibles los testimonios escritos y videograbados

(reseñas, crónicas que algunos de ellos han elaborado). Los planes y programas también se constituyeron en fuentes que permitieron la construcción de la estructura normativa de las distintas instituciones transitadas por los sujetos y que de múltiples formas atraviesan su identidad académica.

Consideramos, al igual que Bertaux (1997), que la noción de relato de vida privilegia la narrativa, la interpretación y la descripción de un fragmento de la vida de los sujetos en situaciones institucionales diversas. De acuerdo con lo anterior, llevamos entrevistas semiestructuradas del relato de vida de ocho profesores universitarios del campo de la psicología. Nos interesó principalmente indagar sobre: *a)* la trayectoria escolar desde sus inicios como estudiantes en el Colegio de Psicología y/o en la Facultad de Psicología de la UNAM; *b)* su tránsito de estudiantes a académicos; *c)* sus filias con la versión experimental de la psicología; *d)* sus grupos de pertenencia; *e)* su concepción de la psicología, y *f)* las prácticas formativas y socializantes fundamentales como académicos e investigadores.

El grupo de sujetos entrevistados fue denominado como *fundadores*, pues sus prácticas son fundamentalmente instituyentes dentro del campo universitario. Los fundadores iniciaron su recorrido universitario durante los primeros años sesenta del siglo pasado, de hecho, fueron de los primeros egresados de la carrera profesional de psicólogo del aún Colegio de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Asimismo, los fundadores lucharon por la construcción una psicología de corte científicista experimentalista tanto en el plano curricular como profesional.

En este capítulo nos centraremos en la representación fundante que la Escuela de Psicología en Xalapa tiene en el imaginario del grupo; las prácticas que configuran la trayectoria del grupo como polos de identificación de un hacer profesional vertebrado por lo experimental y el desplazamiento del proyecto de este núcleo fundacional hacia otros espacios simbólicos y materiales.

La institucionalización de la carrera profesional de Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en el año de 1960, significó la independencia relativa de la filosofía y la legitimización de la disciplina en el campo universitario e implicó también la necesidad de construir una matriz profesional, es decir, un cuerpo de procedimientos y técnicas aplicables, así como la formación de los profesionales encargados de practicarlas. El primer programa inaugural de la carrera profesional de Psicología (1960)

representó la entrada en el campo académico de los primeros psicólogos y es en donde se inscriben las luchas por el poder entre grupos dominantes (filósofos y médicos, principalmente) y grupos dominados. Supuso también la diferenciación y especialización del espacio institucional de aquellos otros disciplinares que habían hegemonizado el espacio académico de la psicología en su pasado reciente y la especialización que le confiriera una identidad propia a la disciplina.

Imbricado con esta serie de movimientos, el ordenamiento curricular de 1966 representó la puesta en marcha de un programa que condensaba la lucha por la legitimación y autonomía de la disciplina y, por supuesto, la lucha por posiciones de prestigio de ese primer núcleo fundador. Y condensaba también la emergencia de una psicología científica de corte metodológico-experimental.

Cercanos a algunos de los maestros pioneros (Rogelio Díaz Guerrero, Guillermo Dávila, José Luis Curiel, Luis Lara Tapia, Alberto Cuevas, entre otros) como grupo continente de un imaginario cuya matriz constitutiva es la psicología científica, el grupo fundacional establece con éste relaciones de ascendencia y filiación legítimas.

Los vincula su afán por dotar a la psicología de un carácter científico autónomo de las disciplinas con las que históricamente se hallaba enlazada; los vincula su afán por constituirse en un nuevo grupo profesional con reconocimiento y legitimidad dentro y fuera del campo universitario. Los distancian los modos de entender y practicar la disciplina, no comparten necesariamente los conceptos y procedimientos técnicos, esto es, sus aplicaciones empíricas; los distancian las prácticas de apertura hacia diferentes campos de acción profesional y su afán por circunscribir a la psicología en el molde de la ciencias naturales, como única matriz representativa del pensamiento científico.²

² Desde una mirada sociológica, Brunner señala que en toda empresa intelectual se hallan entrecruzados en los procesos de institucionalización ciertos ideales intelectuales o ambiciones explicativas, los cuales son desarrollados históricamente y compartidos por el gremio. Estos ideales intelectuales rebasan los elementos disciplinarios y profesionales particulares. Desde esta mirada, la transformación de una disciplina es comprensible a la luz de la evolución de dichos ideales intelectuales (Brunner, 1988).

ESQUEMA I. TEMPORALIDAD ACADÉMICO PROFESIONAL

Temporalidad Organizativa	Servicio de Higiene Mental y Clínica de Conducta	Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras. Sección de Psicopedagogía y Clínica de Pedagogía, Letras y Ciencias. Director Secretario	UNIVERSIDAD VERACRUZANA Facultad de Ciencias Físicas, Matemáticas y Psicología Clínica de Conducta Director	Centro de Educación Especial Director
Temporalidad Normativa	Énfasis en el campo clínico y educativo. Licenciatura en Psicología Nuevo Plan	Nuevo Plan 1 año Lógica, Mat., Biología 2 años Ψ experimental, psicología, metodología. 2 años Ψ clínica, educativa industrial	Nuevo Plan 1 año Lógica, Mat., Biología 2 años Ψ experimental, psicología, metodología. 2 años Ψ clínica, educativa industrial	Nuevo Plan Vinculación teoría-práctica. Cursos básicos y optativos.
Temporalidad de Sujetos	R. Velasco V. Alcaráz E. Ribes, A. Gago F. López S. Mercado	García Barna Rector U. de V. Se incorporan S. Mercado	García Barna Rector U. de V. Se incorporan S. Mercado	V. Alcaráz J. Aguilar, G. Fernández E. Montes, A. Bouzas y J. Huerta
Años	1963	1964	1965	1966 1967

FACULTAD DE CIENCIAS, UNIVERSIDAD VERACRUZANA A. Campillo, Rector de la U. V.		Director Secretario General
Temporalidad Organizativa	Estancias de: Aronson (U. de Texas) O. H. Mowrer S. Bijou	
Temporalidad Normativa	Nuevo Plan Vinculación Teoría/práctica Eliminación cursos no psicológicos	Mitriá. en Modificación de Conducta Coordinadores Nuevo Plan 3 años formación eórica, experimental y metodológica 2 años especialización Ψ clínica, educativa, Rehabilitación
Congresos y Sociedades	1er. Congreso Mexicano Investigación en Psicología	Consejo Nacional de Enseñanza de Psicología (CNEIP). Primer Simposio Internacional en Modificación de Conducta
Temporalidad de Sujetos	Periodo de formación del grupo	C. Juárez E. Ribes del grupo
Años	1967	E. Ribes A. Fleming 1968 1969 1970 1971

Fuente: elaboración propia.

Esquema 1: datos que muestran las temporalidades de la organización; normativa (en función de planes y programas); de eventos académicos (congresos y sociedades) y de los propios sujetos durante su itinerario académico.

Xalapa, lugar de encuentros

El 11 de septiembre de 1944 se inaugura la Universidad Veracruzana en Xalapa, marcada por una tradición humanista que aún hasta nuestros días constituye uno de los ejes rectores de su quehacer universitario. A escasos veinte años de inaugurada la universidad, en 1963, converge en dicho espacio la genealogía del proyecto Xalapa, proyecto encarnado por algunos jóvenes estudiantes que iniciaron su carrera académica en el seno de la Universidad Nacional Autónoma de México a mediados del siglo pasado.

Dicho proyecto significó para el grupo la ruptura con el pasado y la posibilidad de hacer inteligible una nueva forma de abordaje respecto al quehacer psicológico. El proyecto Xalapa representó para sus fundadores la posibilidad de llevar a cabo una utopía que, desde sus inicios como estudiantes, formaba parte del imaginario del grupo: la psicología desde el punto de vista experimental. El proyecto representó la posibilidad de instituir un espacio propio investido de autoridad que permitiera la posesión de un capital simbólico y la obtención de posiciones de prestigio en el campo académico y profesional.

Los encuentros fortuitos

Insertos en un contexto institucional que luchaba por adquirir una autonomía disciplinaria y profesional, este grupo de jóvenes estudiantes en los años sesenta tenía como rasgo distintivo una fuerte disposición hacia la academia y la investigación. Estas disposiciones se objetivaban en la formación de grupos de estudios (el Galileo Galilei) y políticos (el César Vallejo) y también se reforzaban en prácticas de formación autodidácticas, lo que, en un futuro no muy lejano, les permitió ascender hacia posiciones de prestigio y poder en el campo intelectual universitario.

Con disposiciones compartidas y ya en los últimos semestres como estudiantes en el Colegio de Psicología, algunos de ellos insertos en el mundo laboral, se da el encuentro fortuito que marcaría la trayectoria del grupo hacia lo que sería una forma de vida: la entrada al campo universitario como espacio simbólico e imaginario en donde se articula el proyecto utópico.

El Dr. Víctor Alcaráz nos relata que en un coctel ofrecido con motivo de la construcción del Instituto Mexicano de Psicoanálisis presidido por el Dr. Erich Fromm y al cual él asistió... "por un mero accidente me puse en contacto con el que era Secretario General Académico de la Universidad Veracruzana..., el Dr. Rafael Velasco, quien había ido a México a buscar un psicólogo porque había creado una clínica de conducta y además tenía la intención de abrir la carrera de Psicología. En esa época el Dr. Alcaráz iniciaba su trabajo de tesis sobre religión y en los corrillos "...llegó Erich Fromm y dijo que estaba interesado en mi trabajo y el otro [se refiere al Dr. Velasco] cuando escuchó que Fromm estaba interesado en mi trabajo se quedó sorprendido y me dijo que por qué no me iba yo a Xalapa..." (Entrevista, 1999).

Y fue gracias a ese encuentro fortuito que el Dr. Alcaráz se traslada a Xalapa en el año de 1963, como organizador del Servicio de Higiene Mental del Centro de Salud Gastón Melo y como psicólogo de la Clínica de Conducta de la Universidad Veracruzana, lo que representó la posibilidad de configurar *la carrera de Psicología* como disciplina académica autónoma y la lucha por la independencia del campo académico profesional de ese lugar subordinado que dentro de la estructura organizativa la psicología tenía en el campo de la Universidad Veracruzana.

A escasos seis meses del traslado del Dr. Alcaráz a la Universidad Veracruzana, el núcleo fundador continúa su trayectoria, ya que se unen al proyecto el Dr. Emilio Ribes y Antonio Gago. "*Victor [Alcaráz] nos dijo que había posibilidades que se haga algo; tienen una carrera secundaria en Psicología y que podríamos hacer algo en la Clínica [de Conducta], por qué no se vienen tú y Antonio Gago*"... nos relata Emilio Ribes (Entrevista, 1999).

En febrero de 1964, Ribes y Gago se incorporan como profesores de tiempo completo del Departamento de Psicología de la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras de la Universidad Veracruzana y como psicólogos de la Clínica de Conducta de la Universidad Veracruzana, cuyo director era el Dr. Rafael Velasco.³ Estas serían, en términos generales, las circunstancias que rodearon el momento de fundación y que tuvieron en la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras y en la Clínica de Conducta de la Universidad Veracruzana, sus polos de identificación con el proyecto.

³ Datos recuperados tanto de las entrevistas realizadas como del currículum vitae del Dr. Ribes y de Ribes (2000: 1-2).

La puesta en marcha. Vínculos y rupturas

Imbuidos de esa mística científica que desde sus años de estudiante los caracterizaba y con formas de hacer que de acuerdo con Bourdieu (2000) identifican a los grupos heréticos en la lucha por construirse un nombre propio, los fundadores elaboraron prácticas que subvirtieron el orden “naturalmente” instituido.

La estructura organizativa de la entonces Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras, se hallaba conformada por dos secciones: la sección de Psicopedagogía, en la que se incluían Pedagogía y Psicología dirigida por Carlos Manuel Vargas, y la sección de Filosofía y Letras, que incluía Filosofía, Letras Inglesas, Letras Españolas, Antropología, Historia y Físico-matemáticas, la cual estaba dirigida por Othón Arróniz.

La estructura de la 2ª Facultad implicaba que la carrera de Psicología mantuviera un carácter de subordinación respecto a la carrera de Pedagogía, la cual en esos tiempos se constituía en la carrera principal o primaria. Por ejemplo, las prácticas docentes que se impartían tanto en la carrera de Psicopedagogía como en la Clínica de Conducta, se circunscribían principalmente a aquellas relativas al campo clínico y de la educación, a saber: orientación vocacional, psicología del aprendizaje, psicología del desarrollo, en la primera; realización de entrevistas diagnósticas y de consejo, pruebas de evaluación diagnóstica y orientación vocacional, en la segunda.

Para el año de 1964, el rector García Barna fusionó las dos secciones de la Facultad de Pedagogía, Filosofía y Letras conformando la Facultad de Pedagogía, Letras y Ciencias, nombrando a Rafael Velasco como su director y a Víctor Alcaráz como Secretario de la Facultad. Ribes (2000) relata que:

...una de las primeras reformas académicas de la nueva Facultad, fue la transformación de los planes de estudios vigentes y el reemplazo del modelo de maestrías mixtas por el de programas disciplinares de licenciaturas. En el transcurso del segundo semestre de 1964 se aprobó el nuevo plan de estudios de licenciatura en Psicología por la Junta Académica de la Facultad de Pedagogía, Letras y Ciencias, de manera simultánea con los planes de estudio de las demás carreras ofrecidas...

La estructura institucional estaba dada, pues ya se contaba con la licenciatura en Psicología, una de las pocas que a la sazón se impartían en

el país. Las otras eran impartidas en la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad Iberoamericana, con estudios incorporados a la UNAM. Pero también estaban dadas las posiciones tácticas que desde la estructura de poder —la dirección de Velasco y la secretaría por Alcaráz en la Facultad— auspiciaron la inscripción del grupo en el entramado institucional.

Estos hilos institucionales se articulan con los vínculos que en esos momentos iniciáticos los fundadores establecen con un grupo de académicos, matemáticos y físicos, principalmente, que habían encontrado en la Universidad de Veracruz un espacio propicio de formación y de práctica profesional.

“Nosotros planteábamos que [la] psicología era una ciencia, que no debería de estar en la Facultad de Filosofía y que debería estar completamente aparte...”, relata el Dr. Alcaráz (Entrevista, 1999). La nueva Facultad sienta las condiciones de posibilidad para que en el entramado institucional estos vínculos disciplinares y políticos se consoliden: “...entonces, estábamos ya la licenciatura en Matemáticas, la de Física, la de Psicología, pero no teníamos nada que hacer con las de Pedagogía, Historia, Antropología...”, relata a su vez el Dr. Ribes (Entrevista, 1999).

La renuncia de Rafael Velasco como director de la Facultad de Pedagogía establece una coyuntura institucional de la cual se desprendería la que fuera en sus inicios la Escuela de Físico-Matemáticas y Psicología y posterior Facultad de Ciencias. Éste es un nombre simbólico para el imaginario del grupo, ya que representaba la entrada de la psicología al mundo científico; representaba también la posibilidad de adjudicarse un nombre propio que invistiera a la disciplina en el campo académico y profesional, de prestigio y autoridad que como capital simbólico, el Colegio de Psicología de la UNAM, estaba lejos de conquistar (recuérdese que el Colegio de Psicología se instituye en Facultad independiente en 1973).

“Rafael Velasco dejó la dirección de la Facultad... Nombraron director a un pedagogo, nosotros teníamos un candidato que era uno de los matemáticos... El rector eligió a este pedagogo que era una persona de Xalapa muy reconocida, ... además tenía un grupo muy fuerte detrás de él... mientras que el matemático provenía de fuera y todos los que apoyábamos al matemático proveníamos de fuera.

[El nombramiento del pedagogo] Representó que pudiera ser que nuestro proyecto no continuara en la forma como nosotros deseábamos... entonces hablamos con el rector, se creó la Escuela de Ciencias, quedó como director el matemático y *Psicología se fue a Ciencias, caso único en el mundo*, ahí estuvieron Matemáticas, Física y Psicología, se llamaba primero Escuela de Físico-Matemáticas y Psicología...” (Entevista, Alcaráz, 1999).

Consideramos que la lucha por construir una identidad profesional de la Psicología no se da al margen de las estructuras que organizan y singularizan la distribución del poder, sino que se inscriben en el seno de las dependencias recíprocas que constituyen las configuraciones sociales. Es en ese espacio y tiempo particulares en que los hilos de la trama que se viene narrando se anudan. Es en ese espacio y tiempo cuando las tácticas del grupo devienen estrategias, se cuenta ya con un espacio autorizado y con autoridad institucional; se cuenta ya con un lugar propio y la utopía que parecía futuro lejano se hace presente.

El momento fundacional

En el año de 1965 se inicia el traslado de la carrera de Psicología a la nueva Facultad de Ciencias: “nos llevamos con nosotros a tres generaciones de estudiantes, que tuvimos que ir ajustando al primer programa de licenciatura... porque venían con dos años del otro programa...”, refiere el Dr. Ribes (Entevista, 1999).

Aunque hemos venido haciendo el recuento de la trayectoria del grupo en voz de dos de sus principales gestores, el núcleo fundador contaba ya con algunos adherentes. La convocatoria fue escuchada por varios compañeros de ese primer grupo de estudios que se había formado en los márgenes institucionales del Colegio de Psicología en la UNAM: el Galileo Galilei. Eran compañeros que compartían esa mística científica referente a la psicología. La mayoría de ellos recién egresados del Colegio de Psicología y algunos insertos en el campo de la orientación vocacional como único posible de ejercicio profesional.

En este sentido, el proyecto que el grupo convoca reviste características de innovación, de un cuestionamiento a cómo se estaban haciendo las cosas

y la propuesta de un modelo que invirtiera el orden dependiente que hasta esa fecha tenía la psicología. De acuerdo con Lidia Fernández (1996), la puesta en marcha de un proyecto innovador opera en un doble sentido: por un lado posibilita el establecimiento de nuevos contratos con la institución y por otro “el proyecto da cuerpo y sentido y además posibilita la constitución de un grupo-continente” (p. 205), y que por supuesto no está exento de tensiones. Así, el proyecto Xalapa se constituyó en un modelo fundacional, en la representación clara de una ruptura con el pasado y la posibilidad de creación de un futuro profesional promisorio para la Psicología.

Imbricado con prácticas socializantes y formativas que los maestros pioneros inauguran en el Colegio de Psicología —en particular las referidas a intercambios y viajes hacia la Universidad de Texas—, algunos de los que después formarían parte del núcleo fundador del proyecto se cuestionan el estatuto de Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. “De ese viaje a Texas, regresé decidido a que la psicología no tenía nada que ver con lo que se hacía aquí en México, que tenía que ser otra cosa totalmente diferente... que yo quería aprender eso. Serafín [Mercado] me dijo: hay un grupo que está creando una nueva escuela, acaban de irse Víctor [Alcaráz], Emilio [Ribes] y [Antonio] Gago, yo me voy a ir también para allá”, nos relata el Arturo Bouzas (Entrevista, 1999).

¿Cómo se fue articulando este primer núcleo fundador? Como ya señalábamos en líneas anteriores, el grupo Galileo Galilei fue el cimiento del cual se desprende el posterior Grupo Xalapa, ya que siendo un momento inaugural, la Universidad Veracruzana no contaba con cuadros profesionales de reproducción del cuerpo académico. La partida de Antonio Gago a la ciudad de México y la inminente apertura de la carrera profesional en la Facultad de Ciencias acelera los tiempos de constitución del grupo. Se cuenta ya con los espacios institucionales y se torna imprescindible contar con un cuerpo docente que dé sentido al proyecto.

Entre los años de 1964 y 1965 se incorporaron al proyecto Florente López como encargado de la orientación vocacional en la Clínica de Conducta y posteriormente como docente en la Facultad de Ciencias, y Serafín Mercado en la Escuela de Psicología de la citada Facultad; este último, único del grupo que contaba con título profesional de psicólogo. Ya en marcha la carrera de Psicología, se incorporan: “Javier Aguilar y Gustavo Fernández en el año de 1966, y después en el año '67 llegó Pancho Montes

y Arturo Bouzas. A finales del '67 llegó José Huerta, fue todo el grupo", a decir de Emilio Ribes (Entrevista, 1999).

La puesta en marcha del proyecto no implicó la exclusión de otros grupos disciplinarios, por el contrario, era "un nosotros" que incluía tanto físicos como matemáticos e incluso filósofos que representaron la posibilidad de instituir lazos sociales tendientes a la concreción del modelo.

La implantación del nuevo plan de estudios requirió del apoyo de matemáticos, físicos y filósofos y para impartir las asignaturas de Neuroanatomía y Neurofisiología, se organizó una serie de cursos semanales, coordinados por Augusto Fernández Guardiola, con investigadores del Instituto de Investigaciones Biomédicas de la Facultad de Medicina de la UNAM [...] Posteriormente, en 1966, los cursos de Neuroanatomía y Neurofisiología fueron impartidos por Lorenzo Ramírez Nájera, de la Facultad de Medicina en el puesto de Veracruz (Ribes, 2000: 1).

Con bases institucionales que legitimaban y autorizaban al proyecto, las estrategias del grupo se orientaron hacia la construcción de un espacio institucional del cual la psicología carecía: el bastimento profesional. Las prácticas del grupo se dirigen hacia la organización de un plan de estudios experimental. Y aquí el significativo experimental tiene al menos una doble lectura: refiere, por un lado, a la concreción de ese imaginario científicista representado por los métodos seguidos en las ciencias naturales, y por otro, refiere a la creación de procedimientos y técnicas propias de la disciplina aplicables en ambientes naturales, que operan como estrategias legitimadoras de un saber especializado y diferenciado.

"Yo planteé un proyecto de plan de estudios que fue aceptado por la Junta Académica... que formáramos la planta de profesores y que hiciéramos un plan que abarcara varios años. El plan ya era completamente experimental, pero no orientado hacia el conductismo, sino experimental general con aspectos piagetianos... Tomé algo de lo que de alguna manera ya habíamos nosotros trabajado... tenía un tronco común y una parte final de especialización, un trabajo de orientación vocacional, experimental obviamente, y la parte clínica" (Entrevista, Alcaráz, 1999).

"Era psicología experimental en los primeros semestres y psicología aplicada en los siguientes" (Entrevista, Ribes, 1999).

Hilvanado con la autoridad que les confería su ubicación en la Facultad de Ciencias, pero además con la posesión de puestos administrativos, ya que como director de la Facultad se nombró a Arturo Fragoso (matemático), como secretario de la Facultad al Dr. Alcaráz y como director de la Escuela de Psicología a Serafín Mercado. La tarea de construcción de ese bastimento profesional se daba en un espacio propicio en todos sentidos.

Las estrategias de legitimación profesional

Los planes de estudio

Tomando como modelo de organización formas de hacer particularmente norteamericanas, el grupo fundador se dio a la tarea de abrir campos profesionales que le permitieran a la disciplina construirse un espacio social con reconocimiento, tanto al interior del campo universitario como a manera de especialistas poseedores de conocimientos que fuesen útiles a la sociedad.

Las prácticas instituyentes del espacio profesional se plasman en el énfasis dado por el grupo a la vinculación entre teoría y práctica, entre investigación teórica y aplicada. Esta última permitiría dar cuenta de una potencial demanda social de profesionales de la psicología a un incipiente mercado profesional, el cual, para la época, podría decirse que prácticamente no existía. A sólo un año de su llegada a Xalapa y ya en la Facultad de Ciencias, se pone en marcha, a inicios de 1965, el primer plan de estudios de licenciatura elaborado por y para psicólogos: “el plan de estudios lo habíamos elaborado Víctor Manuel Alcaráz y yo con la asesoría de Serafín Mercado”, relata Ribes. Tal plan de estudios, a decir de sus constructores, significaba una innovación particular en relación con lo que el Colegio de Psicología de la UNAM prescribía en su estructura normativa.

Por primera vez en México, se ofrecía una licenciatura en Psicología en cinco años; el plan de la UNAM incluía siete semestres académicos y un semestre en “servicio social”. El plan de estudios contemplaba un primer año introductorio con un curso de Psicología General y cursos de apoyo en otras disciplinas: lógica, matemáticas, biología y metodología de la investigación. Los siguientes dos años consistían en materias sustantivas de psicología experimental, psicobiología y metodología y finalmente, los dos últimos años se

ofrecían como una opción de preespecialización en las áreas de psicología clínica, educativa e industrial. El plan contemplaba, asimismo, la integración de los laboratorios y prácticas supervisadas en la mayoría de los cursos a partir del tercer semestre (Ribes, 2000: 5).⁴

En el grupo se condensan estrategias tendientes a la monopolización y legitimación del espacio profesional. En este sentido, se ven a sí mismos como innovadores: “...en Xalapa abrimos por primera vez en México lo que serían las prácticas experimentales...”, “fue el primer laboratorio de condicionamiento instrumental y operante en México”, y como constructores de un nuevo profesional dedicado a la investigación, lo que les permitiría diferenciarse de aquellos otros que representaban a una psicología intuitiva:

...se construyeron laberintos a mano y empezaron a hacerse las prácticas de psicología experimental [Xalapa], constituyó el primer plan de estudios que integró la enseñanza de la ciencia básica sobre el comportamiento con las aplicaciones, impartido por psicólogos... Se incluyeron el laboratorio experimental de conducta animal y la práctica supervisada en centros de servicio en la preparación de los psicólogos profesionales (Ribes, 2000: 6).

El primer dispositivo normativo se constituyó en el basamento para regular y normar el espacio académico y profesional. Marcados por una temporalidad que se nos antoja vertiginosa, para el año de 1966 se dio inicio a la reestructuración del plan de estudios, aprobado por la Junta Académica de la Facultad a inicios de 1967. En ese año la planta docente contaba ya con la presencia de Gustavo Fernández, Javier Aguilar, Francisco Montes, María Antonieta Maldonado y Arturo Bouzas.

Se juzgó la conveniencia de realizar ajustes al plan de estudios, eliminando muchos de los cursos introductorios no psicológicos y procurando dar mayor coherencia a la relación entre cursos básicos y opciones aplicadas [...] así como la introducción de cursos optativos a partir del quinto semestre en los cursos básicos de tipo experimental (Ribes, 2000: 8).

⁴ Cabe mencionar que fue imposible la recuperación de los planes y programas originales, en este sentido, la construcción de la estructura normativa de esos programas iniciales se elaboró a través de la voz de los refundadores, particularmente del Dr. Emilio Ribes y del Dr. Víctor Alcaráz.

Las estrategias se articulan alrededor de esas “opciones aplicadas” como punto nodal que significaba la posibilidad de apertura y, por supuesto, de obtención de una identidad profesional en el espacio social: “la gran preocupación de la Psicología Xalapa es la vinculación entre la psicología básica y trabajo aplicado, o sea, la congruencia entre la teoría y la práctica profesional. La idea era, primero, cómo diversificar la información, y segundo, cómo hacer más congruente la información teórica con la formación práctica”.⁵

Ello implicaba, a la vez, una preocupación no sólo del orden intelectual o académico, implicaba la posibilidad de normar desde una cierta mirada una forma de hacer y ser respecto a la psicología; implicaba la posibilidad de construir estrategias instituyentes de campo profesional y académico.

“Lo que teníamos relativamente planeado entre nosotros, era vincular tres actividades: primero, la teoría, y segundo, el ejercicio práctico para resolver problemas concretos, y por último, la de servicio social. Afortunadamente, por las facilidades que daba la misma universidad, parte por el interés, parte por desconocer lo que era un psicólogo, tuvimos la oportunidad de vincular estas tres cosas” (Entrevista, Florente López 1998).

Con esas disposiciones institucionales favorables, la adscripción de la Clínica de Conducta y posteriormente el Centro de Educación Especial y Rehabilitación como instancias de la Escuela de Psicología, se constituyen en los espacios idóneos para objetivar las prácticas instituyentes de la profesión, prácticas que se construyeron sobre la marcha.

En una época de grandes movimientos y transformaciones sociales de los cuales la provincia no escapó, el Consejo Universitario de la Universidad Veracruzana aprueba, en noviembre de 1968, la creación de la maestría en Modificación de Conducta, “primer postgrado en análisis de la conducta en un país no angloparlante en el mundo”, relata Ribes con orgullo manifiesto.⁶ Para el año siguiente se llevó a cabo la última modificación

⁵ Fuente: entrevista videograbada proporcionada por el Dr. Florente López.

⁶ Cabe mencionar que la maestría en Análisis Experimental de la Conducta en la UNAM, abre sus puertas hasta el año 1972, vinculada de manera directa con el regreso del grupo a la Universidad Nacional Autónoma de México.

al plan de estudios de licenciatura en la que el grupo participó, previo al quiebre del proyecto y posterior regreso del grupo a la UNAM. El dispositivo curricular enfatizaba: “tres años de formación teórico-experimental y metodológica y dos años de especialización opcionales en modificación (clínica-educativa-rehabilitación) o evaluación (laboral-escolar) de la conducta” (Ribes, 2000: 14).

En esa cronología tan apretada de convocatoria y puesta en marcha del proyecto, el significativo experimental como punto nodal del proyecto condensa usos múltiples. En una primera concreción experimental, refiere particularmente a una matriz simbólica e imaginaria en donde se enfatizan los vínculos entre teoría y práctica, la lucha por la obtención de espacios autorizados y el establecimiento de lazos sociales con aquellas disciplinas investidas de mayor prestigio científico. Concreción experimental en estos primeros momentos refundacionales del proyecto, momentos de convocatoria, no se vincula necesariamente con una teoría singular respecto al comportamiento humano.

En este sentido, el núcleo inicial que convoca entrecruza las prácticas formativas recibidas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y de las cuales se intentan separar, con las tácticas formativas que en los intersticios institucionales habían construido como polos de identificación.

“El grupo que estudió en la tarde [en el Colegio de Psicología, haciendo referencia a Emilio Ribes, Víctor Alcaráz y Antonio Gago] era un grupo que se ligó más a la otra área, que era la fisiología... Xalapa era muy científica, muy experimental, había el interés por darle este perfil profesional... Skinner era el enemigo número uno de todos los experimentales. A Emilio le interesaba... su tesis fue sobre el reflejo. A Víctor le interesaba la fisiología; Serafín Mercado era cognoscitivista, Florente leía sobre psicología instruccional cognoscitivista... El conductismo surge totalmente en la mañana, en el turno matutino aquí [en el Colegio de psicología de la Facultad de Filosofía y Letras], nos relata Arturo Bouzas, quien se integra al núcleo fundador en 1966” (Entrevista, 1999).

Una porción importante de los cursos [en Xalapa] tenía una orientación neohulliana, pero el resto incluía a Piaget, a los psicolingüistas, información

psicoanalítica, cognoscitivistas sociales y enfoques psicométricos. A partir de 1968 [con la apertura de la maestría en Modificación de Conducta, en Xalapa], las orientaciones se decantaron en enfoques evaluativo-psicométricos y experimental-conductistas, pero nunca existió una orientación dominante en el currículum (Ribes, 2000: 8).

La circunstancia favorable que representaba la adscripción de la Clínica de Conducta y del Centro de Educación Especial en la Escuela de Psicología, imbricada con esa fuerte disposición del grupo hacia la competencia y obtención de prestigio, hacen que los acercamientos a esas primeras prácticas profesionalizantes adquieran un sentido mayúsculo y reafirmen simbólicamente la potencialidad del proyecto.

“¿Qué teníamos en nuestras manos? —se cuestiona, desde el presente, Florente López—, primero, podíamos tener proyectos, éramos intelectuales después de todo; segundo, teníamos a los alumnos [los cuales] estaban realmente ansiosos, como resultado de tanto tiempo en la teoría a la que nosotros los habíamos llevado, de hacer cosas objetivas, y en tercero, había la necesidad social de ese problema en particular. La necesidad social se mostraba en esa Escuela de Educación Especial. Dentro del conjunto de niños había seis, para ser exactos, que representaban un reto para la institución, puesto que no había manera de controlarlos; nosotros aceptamos ese reto, de una manera muy osada, diría yo, puesto que no teníamos otra cosa que ciertas lecturas. Para nuestra sorpresa, aquello que se decía en los libros cuando se hacía detalladamente, funcionaba.

Parte de esto tuvo una consecuencia social: las madres de los niños se sentían satisfechas y por primera vez en su vida veían que algo estaba ocurriendo en sus hijos. Se obtuvieron grandes satisfacciones a nivel personal, de las madres, a nivel institucional, a nivel de los alumnos y a nivel de conjuntar el trabajo de varias gentes del Departamento [de Psicología]” (entrevista videograbada a Florente López).

Los elementos de prestigio y autoridad en el contexto universitario en que nos situamos, deben objetivarse, según las reglas del juego, por la posesión de credenciales que legitimen el saber que el grupo pregonaba. En este

sentido, las prácticas de formación académica y de socialización del grupo son polos que anudan el imaginario y la identidad del grupo.

Las estrategias de formación.... “Éramos pasantes”

Entrelazado con esa principal preocupación relativa a la vinculación entre teoría y práctica y al estatuto epistemológico respecto al carácter científico de la disciplina y emulando las experiencias internacionales, en particular las estadounidenses, el grupo fundacional se dio a la tarea de superación académica y de obtener recursos tanto simbólicos como materiales que borrarán las diferencias intelectuales entre quienes detentaban posiciones de prestigio en el campo universitario y ellos, que institucionalmente carecían de ellas.

Marcados por esa impronta socializante y formativa que en sus años de estudiantes habían establecido vía el Grupo Galileo Galilei, una vez estando en Xalapa, el núcleo fundador y sus primeros adherentes establecieron como estrategia formativa “que íbamos a recibarnos en un periodo corto cada uno de nosotros, porque además estábamos en una situación irregular como profesores” nos relata Víctor Alcaráz (Entrevista, 1999).

A excepción de Serafín Mercado, único recibido en 1965 y primer director de la Escuela de Psicología, todos los demás eran pasantes. A partir de 1966, el personal académico de la Facultad de Ciencias comenzó a titularse, de modo que para 1968, 80% de los docentes era ya licenciado, iniciando inmediatamente —narra Emilio Ribes— un programa para obtener posgrados en el extranjero. A manera de botón de muestra, Emilio Ribes y Víctor Alcaráz obtuvieron sus títulos de licenciados en Psicología en el año de 1966. El primero, con una tesis sobre el concepto de articulación del campo como atención selectiva en el control cognoscitivo (dirigida por el Dr. Rogelio Díaz Mercado), y el segundo, sobre los procesos simbólicos infantiles y sus relaciones en el pensamiento mágico.

Los viajes, en particular al extranjero, median los procesos formativos y socializantes del grupo y operaron como nudos experienciales creando sentimientos de pertenencia e identidad comunes: “todos estaban claros de que tenías que irte a formar, estas visitas fueron muy importantes”, relata Arturo Bouzas (Entrevista, 1999). Asimismo, sentaron las bases para el establecimiento de redes de relaciones con instituciones y figuras de la psicología que contaban con un prestigio reconocido en el campo intelectual.

“Teníamos por otro lado [posterior a la obtención del título profesional, relata Víctor Alcaráz], los planes de salidas para ir a hacer nuestro doctorado y echamos a la suerte, en volado, [cómo] íbamos a ir saliendo. Al primero que le tocó fue a Serafín Mercado, luego a Emilio [Ribes] y después me tocó a mí” (Entrevista, 1999). En esa tensión entre la necesidad y la contingencia, ésta —la contingencia— determinó al menos el orden en que los integrantes del grupo saldrían a formarse. Entre 1967 y 1968:

“Serafín Mercado y yo fuimos los primeros en salir para realizar estudios de postgrados. Serafín Mercado se fue a la Universidad de Texas al Departamento de Psicología Educativa, en donde concluyó el doctorado en dos o tres años, y después regresó a la UNAM. Yo, por mi parte, me fui a la Universidad de Toronto, en donde bajo la supervisión de D. E. Berlyne, realicé la maestría en un año... En 1969, Florente López y María Antonieta Maldonado partieron a realizar su maestría en la Universidad de Southern, Illinois. En 1970, Arturo Bouzas [partió] a realizar sus estudios de maestría en Stony Brook. Víctor Alcaráz salió también a realizar su doctorado a la Universidad de París” (Ribes, 2000: 11, 12 y 15).

Insertos aún en la dinámica inaugural, las tácticas de socialización se dirigen hacia el intercambio e invitación de figuras emblemáticas de la psicología experimental. Tácticas que en los intersticios posibilitaron el establecimiento de redes de comunicación entre estos psicólogos “rurales” y prestigiadas figuras de la psicología internacional configurando, lo que a decir de los propios integrantes del grupo, sería *la época dorada* del proyecto en Xalapa. Esta etapa significó, entre otras cosas, el reconocimiento del proyecto por parte de la UNAM, de un espacio autorizado, instituido, que normara y disciplinara las prácticas académicas y profesionales de la disciplina. Pero también, en la lógica relacional que hemos venido enfatizando, un espacio que implicaba la lucha, la competencia por saberes legítimos.

Con fines cronológicos y narrativos, podemos delimitar lo que sería la *época dorada* del Proyecto Xalapa y de sus sujetos entre 1966 y 1971, cuando los elementos de la configuración discursiva se articulan en torno a una serie de prácticas que funcionaron como elementos instituyentes de un momento hegemónico de la práctica psicológica: la sedimentación del campo académico profesional desde el punto de vista “experimental”.

En un contexto institucional que parecía idóneo, “..la Universidad Veracruzana se caracterizaba por recibir a maestros de fuera y de muy alto nivel... Fue una época de oro, se hablaba de la Atenas Veracruzana... en fin, era un lugar con mucha vida cultural” (Entrevista, Alcaráz, 1999), en donde las dificultades aún no se expresaban. Marcados por ese optimismo y competencia juvenil de sus años de estudiantes, “Xalapa la hicimos con mucho entusiasmo, estábamos jóvenes todos” (Entevista, Alcaráz, 1999), y la autoimagen que como grupo tenían: “otra característica del grupo de trabajo de allá [en Xalapa] es que era un poco bravío, muy competitivo, o sea, tratando de hacer las cosas mejor y además de que se supiera” (Entevista, López, 1998), “éramos muy aventados... dar clases de lo que tú no sabes, porque te lo autoimpones” (Entevista, Ribes, 1999), fueron los hilos de la trama que mediaron las prácticas socializantes y de posterior difusión del grupo en torno a esa matriz experimental académica profesional que el proyecto representaba y que en gran medida funcionaron como metodologías de nuevos comportamientos y de una nueva identidad.

...y las de socialización y difusión. “El grito primario”

Las tácticas de intercambios y viajes iniciadas de origen en el Colegio de Psicología de la UNAM, son ahora estrategias instituidas de manera formal por el grupo. Así, con las condiciones objetivas explícitamente establecidas, para 1966 se inaugura lo que sería una serie de intercambios y viajes entre los miembros del núcleo fundador y connotadas figuras internacionales del campo de la psicología. Se estrenan, con ello, las estrategias de comunicación que fungen como mecanismos de control y reconocimiento del lugar que empezaban a ocupar en el terreno intelectual. A decir de Emilio Ribes: “se inició la ‘internacionalización’ del proyecto Xalapa” (Ribes, 2000: 8-9).

Entonces, los vínculos se establecen más que con figuras nacionales —que ya las había—, con personajes que representaban la singularidad de ese rol científico y que contaban ya con una previa y formal especialización en el campo provenientes, la mayoría de ellos, si no es que todos, de universidades estadounidenses.

Eliot Aronson fue el primer profesor invitado a la Escuela de Psicología, en la cual impartió conferencias sobre psicología social a principios de

1966. A Aronson lo habían conocido Serafín Mercado, Gustavo Fernández y Arturo Bouzas como parte del grupo de estudiantes del Colegio de Psicología de la UNAM que fue de intercambio a la Universidad de Texas. “Ahí nos dio clases Aronson, después fue el editor del *handbook* de psicología social, era la figura más importante de psicología social experimental” narra en la entrevista Arturo Bouzas (Entrevista, 1999).

Pero el acontecimiento relevante fue la presencia de O. H. Mowrer⁷ en el mismo año. Mowrer era, para algunos de los miembros del grupo un líder intelectual, figura altamente reconocida fuera de las fronteras universitarias nacionales, “era presidente de la Asociación Psicológica Americana (APA), le escribí y le dije que si quería venir a dar unas conferencias. Fui con el rector y le dije que si le pagaba el boleto y la estancia, me dijo que sí. Lo trajimos, todo el mundo se convulsionó, era como traer a Spence y Hull, ¡y a Xalapa! Las conferencias de Mowrer fueron en la sala chica del teatro del estado, como para 400 gentes. Vinieron gentes de México para oírlo, esa fue la primera vez que todo mundo dijo: ¡Ah, Xalapa!” (Entrevista, Ribes, 1999).

La visita de Mowrer significó posicionarse dentro del campo de luchas por el poder simbólico académico y profesional y la apertura de redes de comunicación entre los integrantes del grupo y profesores extranjeros, con los cuales compartían una cultura en términos de valores, normas y formas de hacer relativas a la psicología, pero que además contaban con un reconocimiento instituido. En este sentido, las redes de comunicación significaban también un apuntalamiento de los vínculos identitarios del grupo hacia esa realidad experimental-profesional que estaban instituyendo.

El grupo dejó en Mowrer una imagen positiva: “se fue impresionado por el nivel de información del grupo”, lo que lo llevó a promover que algunos profesores de Xalapa lo visitaran en la Universidad de Illinois. Así, algunos de los primeros adherentes del grupo fundador (Arturo Bouzas, Gustavo Fernández, Miguel Mancera y Ely Rayek, estos últimos del Colegio de Psicología de la UNAM) iniciaron el viaje.

⁷ Mowrer (1907-1984) fue uno de los primeros y brillantes colaboradores de Hull y representa, junto con Keneth Spence y Neal Miller, la corriente neo-hulliana del conductismo asociacionista. Sus análisis, tanto clínicos como de laboratorio, sobre la ansiedad fueron cruciales no sólo para la teoría hulliana de reducción de la pulsión, sino también para teorías del comportamiento humano. En sus últimos años, su interés derivó hacia modelos cognitivos de comportamiento y hacia los problemas de orden clínico (Bolles, 1993: 320-322).

Mowrer pone en contacto a estos nóveles profesionales con Sydney Bijou.⁸ Bijou refiere que su primer contacto con la psicología y los psicólogos mexicanos fue a través del Dr. Díaz Guerrero, pues a invitación expresa de éste viene a México en el año 1964 a la UNAM, época donde el Dr. Díaz Guerrero trabajaba sobre cuestiones de psicología transcultural. La visita de los miembros de la Escuela de Psicología en Xalapa a Mowrer establece los vínculos de los psicólogos mexicanos con Bijou: “ellos me comentaron su interés en la teoría del aprendizaje y me invitaron a Xalapa como parte de su programa de intercambio internacional” (Bijou, 1998: 9).

El Dr. Bijou viene a Xalapa en enero de 1967 a ofrecer una serie de conferencias: “una a los estudiantes acerca del campo experimental con niños pre-escolares y una a los miembros de la facultad sobre el desarrollo de conceptos en niños... era evidente el marcado entusiasmo acerca de la teoría del aprendizaje y sus aplicaciones...” (Bijou, 1998: 9). Esta primera visita sienta las condiciones de posibilidad para el establecimiento de lazos sociales, que se anudan vía el flujo constante entre investigadores reconocidos del campo de la teoría del aprendizaje aplicado y el grupo, que sedimentan la estructura discursiva alrededor de ese imaginario científico y profesional.

“[Psicología] en el Colegio de Psicología no era una carrera profesional, la gente no aprendía a hacer cosas profesionales y Xalapa no, Xalapa era muy científica, muy experimental, pero había el interés de darle este perfil profesional. En esa misma época en Estados Unidos, la psicología como profesión empieza a desarrollarse. Lo que hizo la psicología del aprendizaje fue darle a los psicólogos un conjunto de herramientas profesionales que antes no existían” (Entrevista, Bouzas, 1999).

La apertura en 1967 del Centro de Educación Especial con Florente López y Francisco Barrera a la cabeza y al año siguiente de la maestría en Modificación de Conducta con Andréé Fleming-Holland⁹ y Emilio Ribes

⁸ Bijou puede ser considerado como un investigador pionero en el campo de la psicología experimental aplicada. En el año de 1966, el Dr. Bijou trabajaba en la Universidad de Illinois, en el Laboratorio Conductual Infantil.

⁹ En su crónica, el Dr. Ribes menciona que Andréé Fleming-Holland fue discípula de Arthur Bachrach en Arizona. Su estancia en Xalapa fue posible gracias al patrocinio de una cátedra obtenida a través de la OEA (Ribes, 2000: 14).

como encargados del posgrado, son los espacios que actualizan las estrategias profesionalizantes que desde la licenciatura ya venían construyendo.

El Centro representaba la inteligibilidad aplicada del proyecto y la difusión de éste hacia otras esferas, tanto universitarias como sociales:

“[El Centro] funcionó por varias razones: una, porque una gran ventaja de la modificación de conducta es que tiene consecuencias inmediatas para el que la practica, sobre todo con el trabajo con niños que tienen problemas; en un segundo sentido, involucró a los estudiantes de la escuela en tareas que les resultaban interesantes y que hicieron que se sintieran más compenetrados con la carrera. También funcionó porque las familias... se sentían satisfechas... yo llegué a recibir gente que iba a verme de aquí [de la ciudad de México] (Entrevista, Florente López, 1998).

Asimismo, la maestría es el espacio donde se actualizan las estrategias formativas de cuadros profesionales, académicos y de investigación, pero también el espacio donde se consagran las prácticas socializantes y de difusión del proyecto.

“Con una gran afluencia de profesores del extranjero, tuvo un renombre verdaderamente importante, porque era prácticamente la única maestría en que se manejaba ese modelo, con un buen respaldo, un buen equipamiento de investigación, y porque había logrado hacer continuar la formación de la licenciatura con la maestría... Era el paradigma de lo que tenía que ser la enseñanza de la psicología como ciencia... Las prácticas de la maestría las hacíamos en ámbitos, vaya, en hospitales de fuera atendiendo a la gente... Sumado a todo el prestigio que adquirió con los profesores visitantes...” (Entrevista, Fernández, 1998).

En este tenor, los años de 1969 a 1971 fueron pródigos en visitas y estancias de profesores, las redes de comunicación se consolidan y el proyecto entra prácticamente al momento cumbre de su desarrollo. Profesores como William Montague, de la Universidad de Illinois, y Keith Van Wagenen, de la Universidad de Arizona, realizaron estancias que fueron de los seis meses al año de duración. Ello, junto con los seminarios semanales o quincenales impartidos por profesores invitados y el fuerte respaldo institucional,

ayudaron al prestigio y presencia del proyecto. Entre los profesores invitados en el periodo mencionado podemos nombrar a: David Ehrenfreund, Charles Fertser, Sydney Bijou, Gerald Patterson, Todd Risley, John Burchard, Jay Brinbrauer, Robert Schwitzgebel y Richard Suinn (Ribes, 2000: 14).

Podríamos señalar que los intercambios y visitas operaron como punto nodal que articula la lucha por un espacio autorizado, instituido dentro del campo académico disciplinar: “el psicólogo debe de hacer ciertas cosas y las debe de hacer a partir de lo que sabe de la psicología y el psicólogo es diferente de un médico, es diferente de un psicoanalista” (Entrevista, Bouzas, 1999); y así insertos en el juego de marcar las diferencias para constituirse en una identidad (profesional, académica e individual), las estrategias de intercambio median su entrada al mundo científico, al campo de las competencias científicas y en donde los profesores visitantes, como portadores autorizados del saber profesional, legitiman simbólicamente la autoridad del proyecto.

“Víctor [Alcaráz] y Emilio [Ribes] tuvieron una visión extraordinaria... lo que nos conviene es traer gente, y bueno, a Xalapa la visitaron las grandes figuras de la psicología. Para ellos [los profesores invitados] era como descubrir, por ejemplo, que alguien va al Amazonas y dices, ahí hay tribus, no ha llegado la civilización y de repente encontraras un grupo de gente que sabían de todo, poquito, si tú quieres, pero estaban tan informados o más. Ellos llegaban y decían: ¿quién les dio clases? Porque sabían que en la UNAM no había nada...” (Entrevista, Bouzas, 1999).

Las estrategias de difusión del proyecto implicaban la posibilidad de situarse en una posición privilegiada en el campo universitario, en relación con la ocupada en aquellos tiempos por el Colegio de Psicología de la UNAM. Las estrategias de difusión del proyecto se encaminan hacia esta ruta y la metáfora del “grito primario” que ellos refieren, señala el nacimiento institucional del proyecto. “Grito Primario” representado por la celebración, en marzo de 1967, del *Primer Congreso Mexicano de Psicología* en la sala chica del teatro del estado, en mancuerna con la Sociedad Mexicana de Psicología. El mencionado primer congreso se realizó junto con la Sociedad Mexicana de Psicología, cuyo primer presidente fue el Dr. Guillermo Dávila. A mediados de 1960, el Dr. Rogelio Díaz Guerrero es nombrado presidente

de la citada sociedad y es en conjunto con él como se organiza el Primer Congreso. Los vínculos con los maestros pioneros cambian, mas no se rompen.

“...fui con Rogelio Díaz Guerrero y le dije de una sociedad que no tiene congresos, no existe... y organizamos el primer congreso... y eso se llamó el ‘Grito Primario’, porque entonces todo el mundo empezó a saber que existía Xalapa...”. La existencia significada como presencia autorizada, como espacio singular, queda plasmada en la voz de Víctor Alcaráz:

“...en el Primer Congreso Mexicano de Psicología, todo mundo descubrió Xalapa, porque el grueso del congreso estuvo constituido por trabajos presentados por nosotros. Para la Universidad de México [el Colegio de Psicología] aquello fue un choque, o sea, que de repente la psicología se había más bien asentado en Xalapa y ahí era el lugar más productivo de todo el país, más productivo que en la UNAM..., eso también fue muy importante para hacer la modificación después del Plan de Estudios de la UNAM...” (Entrevista, Ribes, 1999).

El Congreso no significó únicamente el *Grito Primario* de la Escuela de Psicología en Xalapa, denotó también el “grito primario” del proyecto que el grupo portaba, la posibilidad de incidir y abrir espacios sociales que en el terreno profesional se hallaban acotados. En los reconocimientos que el Dr. Lara Tapia señala en las memorias de este Primer Congreso (mismas que, por cierto, salieron a la luz siete años después), apunta que: “por primera vez en nuestro país, se reunieron psicólogos de distintas localidades, dedicados a diferentes problemas, con el objeto de comunicar sus experiencias profesionales y el resultado obtenido en el trabajo experimental; así como para discutir problemas comunes que afectan el desenvolvimiento científico y profesional de la psicología en México” (Lara, 1983: 5).

En 1965, los miembros del grupo establecen un convenio con Francisco Trillas que supuso la publicación de un programa de libros de texto fundamentales en la psicología experimental y metodología. Esta relación entre traducción y publicación de libros, según señala el Dr. Lara Tapia, “permitió pasar de la psicología filosófica y del psicoanálisis hasta la psicología científica en sólo diez años” (1983: 47).

De manera concurrente, la Escuela de Psicología en Xalapa inicia en 1966 un programa de formación de un acervo bibliográfico y hemerográfico “que la convirtió en esos momentos en la mejor [biblioteca] del país en

psicología... Se obtuvieron muchos volúmenes y colecciones como donación, adicionalmente a las suscripciones regulares que cubrieron más de 30 revistas periódicas” (Ribes, 2000: 8).

Asimismo, la difusión del proyecto queda significada por la asistencia regular por parte de los miembros a eventos de divulgación. En 1965, Víctor Alcaráz presenta un trabajo sobre el programa del Proyecto Xalapa en el Congreso Interamericano de Psicología en Lima, Perú; en el Congreso Internacional de Psicología en Moscú (1966), Serafín Mercado presenta el reporte de la primera investigación experimental que se realizó en Xalapa, trabajo publicado posteriormente en la *Revista Interamericana de Psicología*. En 1969, Emilio Ribes presentó en el Congreso Interamericano de Psicología celebrado en Montevideo, Uruguay, el primer trabajo (de un mexicano) sobre modificación de conducta, publicado en la *Revista Interamericana de Psicología*, por citar algunos ejemplos.

Las posiciones y significados se invierten en varios sentidos; por un lado, el poder intelectualmente autorizado que debería representar la UNAM y por contigüidad simbólica el Colegio de Psicología se desplaza hacia la provincia, hacia esos “psicólogos rurales” iconoclastas que propugnaban por la conformación de una identidad profesional, “[Xalapa como el espacio] donde se establecen las bases para que se profesionalice la disciplina” (Entrevista, Alcaráz, 1999).

En colaboración directa con el Dr. Sydney Bijou, se inician los planes para la organización del Primer Simposio Internacional sobre Modificación de Conducta, cuyo propósito fue el de “estimular la investigación, enseñanza y demostración del Análisis Conductual en México y América del Sur. Se formó un comité de 27 psicólogos mexicanos y estadounidenses, cinco de países sudamericanos, de República Dominicana y de España” (Bijou, 1998: 10). Ese primer simposio tuvo lugar en enero de 1971 en Xalapa y fue publicado por Editorial Trillas y por Academic Press, en coedición de Bijou y Ribes.¹⁰ A ese primer simposio le siguieron 13 reuniones más en un periodo de 12 años (1971-1983). La primera y única en Xalapa en ese 1971; cuatro en la ciudad de México (1972, 1973, 1974, 1977); tres en la ciudad de Caracas (1975, 1978, 1982); dos en Panamá (1976, 1979); una en Bogotá (1980); una en Lima (1981) y la última en Brasilia (1983).

¹⁰ El título de la publicación fue “Modificación de conducta: problemas y extensiones/Behavior Modification: Issues and Extensions” (Ribes, 2000: 17).

Comentarios finales

En síntesis, ¿qué podemos rescatar de ese momento de configuración académica profesional que atraviesa la trayectoria del grupo? Podemos señalar, en primera instancia, que el momento xalapeño operó como uno de apertura en lo relativo a la aplicabilidad de la disciplina en el campo universitario y de cierre en lo referido a la independencia relativa de la psicología en relación con otros campos del saber. Momento de apertura y cierre que se objetivó a través —quizás no en los primeros momentos instituyentes de proyecto, pero sí posteriormente— de la lucha por parte del grupo de hegemonizar la identidad disciplinar, vía un único paradigma: “el análisis experimental” como representante de una psicología científica.

Pudimos señalar también que los procesos de institucionalización, aun cuando no se dan al margen de ciertas organizaciones que los contienden, no se reducen a éstas. Los aspectos subjetivos, simbólicos e imaginarios, marcan de múltiples formas los modos en que ciertas “realidades” (sociales, políticas, universitarias, entre otras) se configuran, atravesando así los trayectos e identidades de los sujetos. Bajo esta lógica, podemos referirnos a la sedimentación de la trayectoria del grupo en términos de que fue ahí, en Xalapa, donde el imaginario “científico experimental” se constituye en el magma que articula las metodologías de comportamiento y las identidades de los sujetos, mismas que reverberan más allá de lo local situacional, desplazándose de un ámbito geográfico singular hacia otras instancias del campo universitario. Dicho desplazamiento no significó el traslado simétrico ni de las prácticas, ni de sus múltiples significados, sino el reacomodo en tiempo y lugar (la recomposición) de nuevos elementos que al incluirse modifican la caracterización del proceso.

Bibliografía

- Bertaux, Daniel (1997), *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Barcelona, Bellaterra.
- Bijou, Sidney (1998), “The Mexican Connection”, *Revista Mexicana de Análisis de la conducta*, núm. 1, vol. 2, pp. 7-18.
- Bolles, Robert (1993), *The Story of Psychology*, Boston, Brooks/Cole.

- Bourdieu, Pierre (2000), *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, Eudeba.
- Brunner, José Joaquín (1988), *El caso de la sociología en Chile. Formación de una disciplina*, Chile, Flacso.
- (1990), *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*, Chile, FCE.
- Chartier, Roger (1999), *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa.
- Certeau, Michael de (2000), *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- (1993), *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana.
- Enriquez, Eugene (1993), “El trabajo de la muerte en las instituciones”, René Kaes, *La institución y las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
- Entrevista a Víctor Alcaráz, Guadalajara, Jal., 1999.
- Entrevista a Arturo Bouzas, México, 1999.
- Entrevista a Florento López, México, 1998.
- Entrevista a Emilio Ribes Iñesta, Guadalajara, Jal., 1999.
- Fernández, Lidia (1996), “Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa”, Ida Butelman (comp.), *Pensando las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
- Lara Tapia, Luis (1983), “La Fundación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Crónica de los hechos”, *Una década en la Facultad de Psicología, 1973-1983*, México, UNAM.
- Memorias del Primer Congreso Mexicano de Psicología* (1974), Xalapa, Ver.
- Ribes, Emilio (2000), “La psicología en Xalapa: crónica de sus inicios (1963-1971)”, *Revista Integración*, Xalapa, vol. 12, pp. 1-13.
- Veyne, Paul (1978), “Foucault révolutionne l’histoire, Comment on Écrit l’Histoire”, Paris: Le Seuil”, citado en Roger Chartier (1999), *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa.

**APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS
PARA EL ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS
EN CONTEXTOS INSTITUCIONALES:
EL CASO DE LAS SUPERVISORAS
DE EDUCACIÓN PREESCOLAR**

*Lucía Rivera Ferreiro*¹

El punto de partida

En el año 2002, el Poder Legislativo decretó la obligatoriedad de la educación preescolar en sus tres grados. De forma casi simultánea, el gobierno federal puso en marcha el programa de retiro voluntario para reducir la burocracia y el gasto público,² provocando que la mayoría de los supervisores de preescolar, primaria y secundaria que en ese momento contaban con

¹ Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, ha impartido el seminario "Escritura de la Tesis" en co-docencia con Monique Landesmann en el posgrado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Temas de interés: gestión institucional del sistema educativo, procesos de reforma, políticas y prácticas de gestión en el nivel básico y medio.

² El programa de retiro voluntario se aplicó en todo el país, no obstante, sólo en la ciudad de México los supervisores de diferentes niveles educativos se acogieron de forma masiva a él. Además de su avanzada edad, una de las causas probables de éxito es lo atractivo de los planes de retiro con la opción de jubilación integrada; otra podría ser la gran cantidad de exigencias derivadas de las reformas y políticas educativas modernizadoras iniciadas desde los años noventa. Cualesquiera que hayan sido las razones, la presentación masiva de solicitudes de retiro y su consecuente aprobación, constituyen un hecho en sí mismo interesante, a la vez que uno de los motivos por los que se eligió el tema.

una edad promedio de 60 años y con más de 25 años de antigüedad en el servicio educativo, solicitaran su retiro definitivo en forma masiva. Esto provocó diversas complicaciones operativas en la prestación del servicio educativo que comenzaron a repercutir en las propias escuelas,³ por lo que la administración educativa en turno decidió cubrir los puestos vacantes con docentes que en ese entonces desempeñaban otros cargos, ya sea como directores de escuela o en comisiones diversas.

En esta coyuntura, más de 200 educadoras ascendieron al cargo de supervisoras sin contar con una preparación específica ni pasar por un proceso de inmersión previo; en estas condiciones se enfrentaron de golpe a la responsabilidad de promover la implementación de la obligatoriedad aprobada por el Congreso. Como era de esperarse, la carga de trabajo de las supervisoras recién llegadas se intensificó considerablemente, un ejemplo de ello es que el número de visitas de inspección se incrementó de manera notoria, esto debido a la necesidad de verificar directamente en el terreno, el cumplimiento de las condiciones de infraestructura y seguridad que de acuerdo con normas recientemente aprobadas, debían cubrir las escuelas particulares interesadas en obtener su registro de validez oficial por parte de la Secretaría de Educación Pública.

La combinación de todos estos elementos en un espacio y tiempo específicos configuró un escenario indudablemente complejo a partir del cual surgió el interés por investigar el tema de la supervisión en el nivel preescolar. El primer acercamiento se realizó mediante un estudio exploratorio de tipo censal para conocer el perfil de las supervisoras.⁴ Los resultados, no obstante ser eminentemente descriptivos, revelaron la presencia de tensiones, contradicciones y conflictos al igual que procesos de cambio sugerentes por desconocidos, lo que llevó no sólo a reafirmar el interés en el tema, sino también la inquietud por darle continuidad y profundizar en el conocimiento de

³ Algunas de estas complicaciones fueron, por ejemplo, lentitud, retrasos, omisiones y confusiones con respecto a quién responsabilizar de la entrega o recepción de toda clase de información por parte de las escuelas, trabajo que en su calidad de enlaces habitualmente desempeñan los supervisores en general.

⁴ El producto final de este estudio financiado por el Conacyt fue el texto titulado: *Supervisoras de educación preescolar en tiempos de la obligatoriedad*, publicado por la UPN en el año 2008.

sus manifestaciones; la investigación cualitativa se presentó entonces como la mejor opción para lograrlo.

Al inicio, el foco de atención parecía ser la obligatoriedad y sus efectos en las prácticas de las supervisoras; inclusive el periodo de estudio se había acotado de 2003 a 2006. Pero al profundizar en la indagación sobre el desarrollo de la educación preescolar en nuestro país y descubrir una historia de altibajos para obtener su reconocimiento como parte del sistema educativo, el proceso de cambio institucional de la educación básica y sus efectos en las prácticas de supervisión se convirtió en el centro de atención. Sin embargo, este giro trajo consigo diversas dificultades de orden teórico-metodológico. Una de ellas, quizá la más importante, era definir lo que se entendería como cambio institucional y, en consecuencia, explicitar cómo se tendría acceso a sus manifestaciones objetivas.

Este tipo de dilemas inherentes a todo proceso de investigación, obligan a efectuar sucesivas precisiones y ajustes tanto en la definición del objeto de análisis como en la forma de proceder para abordarlo. En este caso, el intercambio y fructífera discusión con otros colegas, me llevó a identificar un elemento invariante, presente de manera reiterada en todas las sucesivas formulaciones del problema: las prácticas de las supervisoras de educación preescolar de la ciudad de México. Fue a partir de este reconocimiento que surgieron dos grandes preguntas disparadoras: ¿de qué están hechas las prácticas de las supervisoras?, ¿a qué responden en la actualidad?

De estas dos grandes interrogantes se desprendieron otras más específicas, a saber: ¿cómo han cambiado las prácticas de las supervisoras de zona y jefas de sector después de la obligatoriedad?, ¿qué, para qué y cómo supervisan?, ¿cuáles son los modos más comunes de hacer y resolver problemas cotidianos?, ¿qué dispositivos, condicionamientos, pactos o acuerdos tácitos sustentan sus prácticas?, ¿cómo están percibiendo, interiorizando y traduciendo en la práctica las leyes, normas, pautas y proyectos explícitos e implícitos que regulan hoy en día la supervisión de la educación preescolar?, ¿cómo influye en la configuración actual de sus prácticas la organización concreta en la que se desenvuelven y de la que forman parte?, ¿cuáles son los significados que le atribuyen a la supervisión, las continuidades, los desplazamientos y las tensiones que perciben y cómo las enfrentan en la práctica cotidiana?

El análisis de la lógica a la que responden las prácticas de las supervisoras se convirtió así en el objeto de estudio, considerando continuidades o tendencias históricas vigentes, también discontinuidades expresadas en forma de desplazamientos, transformaciones o yuxtaposiciones de antiguos y nuevos objetos, propósitos y medios de supervisión, determinados por un entorno institucional cambiante, complejo e incierto.

Sirvan estas líneas para aclarar no sólo el contexto de origen en el que se enmarca este trabajo, sino también para explicitar su propósito general, que es exponer los avatares teórico-metodológicos enfrentados para analizar desde una perspectiva sociopolítica necesariamente relacional, las prácticas de un grupo específico de sujetos —las supervisoras de educación preescolar del Distrito Federal— que forman parte de un campo de práctica social altamente regulado, como es el de la educación básica; como también de una institución educativa cuyas manifestaciones objetivas y subjetivas la exhiben como inestable, cuestionada e invadida por demandas procedentes de diferentes sectores sociales e incesantes regulaciones derivadas de reformas y políticas educativas eficientistas que desde hace aproximadamente veinte años se vienen aplicando en nuestro país.

En el primer apartado se describe el proceso de construcción progresiva de un marco analítico *ad hoc*. Se destacan las elecciones teóricas fundamentales, al igual que los motivos para desechar, adaptar, enriquecer o reformular los conceptos iniciales, así como los recortes teóricos que finalmente permitieron integrar un marco analítico apropiado para dar respuesta a las preguntas de investigación.

En el segundo, se examina el proceso y los recursos metodológicos adoptados. Cabe aclarar que este tratamiento por separado del marco analítico y la estrategia metodológica es únicamente con fines expositivos. Obviamente, en el proceso mismo de investigación ambas cuestiones se entretajan, van de la mano, se condicionan una a otra, pues las elecciones y preferencias teóricas afectan las decisiones metodológicas y viceversa.

En el último apartado se describe de manera breve el proceso de configuración de la supervisión con énfasis en los contenidos, propósitos y medios de supervisión que de manera progresiva se fueron institucionalizando e incorporando al sistema educativo nacional, lo cual permitió identificar el control de las acciones de los otros —alumnos, docentes, directores y padres— como una de sus finalidades más importantes, si bien el énfasis ha variado según las diferentes etapas por las que ha atravesado.

Este referente sociohistórico permitió caracterizar los patrones de fiscalización y control tipificados recíprocamente como propios del “ser supervisora”, los cuales fueron contrastados con los relatos de las supervisoras para mostrar cómo se reproducen, actualizan, están presentes en coexistencia con otras pautas y patrones emergentes de actuación relativamente recientes. Entre estas últimas destacan aquellas que asocian el ser supervisora a la idea de una profesión a la que le es inherente una gran cantidad de exigencias y responsabilidades y para cuyo ejercicio eficaz y eficiente es preciso prepararse de forma continua, ya que en la actualidad la mera experiencia no basta para enfrentar estos nuevos desafíos.

Marco analítico

En este apartado se comentan los conceptos que sirvieron de guía no sólo durante el proceso de desarrollo de la investigación, sino también, y sobre todo, como herramientas para analizar los diferentes tipos de datos con los que se fue trabajando. Un posicionamiento analítico, ese sí inamovible de principio a fin, fue el interés por abordar el objeto desde una perspectiva sociopolítica, lo que de entrada marcó la pauta para orientar la búsqueda teórica y las elecciones metodológicas.

La complejidad inherente al tema dados los factores coyunturales que afectaban a la educación preescolar al momento de elegir el tema, junto con la intención de realizar un análisis relacional desde una perspectiva sociopolítica recurriendo al tratamiento y análisis de una gran variedad de datos, demandó la adopción de referentes teóricos y herramientas analíticas procedentes de diferentes disciplinas.

Al inicio, un primer concepto guía fue el de institucionalización planteada por Berger y Luckman (1968); otro fue la idea de programa institucional planteada por Dubet (2006). A medida que los datos empíricos fueron tomando forma y su lectura analítica se tornó más profunda, surgió la necesidad de adoptar nuevas herramientas analíticas para establecer relaciones de complementariedad, continuidad, similitud y contraste entre la dimensión objetiva y subjetiva de las prácticas. Con el apoyo de la categoría de organización propuesta por Etkin y Schvarstein (2000) y Enríquez (2002), así como con la noción de trayectoria de De Certeau

(2006), se procedió a afinar el tratamiento analítico de los datos incorporando el reconocimiento del entorno organizacional particular y la dimensión temporal a la que responden las prácticas.

Al final de la investigación, para el análisis de la emergencia de nuevos objetos de gestión identificados en las prácticas de las supervisoras y su relación con procesos de cambio estructural más amplios, se recurrió a las teorías sobre los efectos de la modernización y del riesgo planteadas por destacados sociólogos contemporáneos como Beck (2007), Bauman (2005) y Giddens (1993; Giddens, Bauman, Luckmann y Beck, 2007).

Precisiones sobre el proceso de institucionalización, la institución y las organizaciones educativas

Para Berger y Luckmann, el origen de toda institución está en la habituación, entendida esta última como acciones automatizadas gracias a las cuales es posible la deliberación y la innovación. De este modo, la institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas, misma que se produce cuando existe una situación social continua en la que las acciones de dos o más individuos se entrelazan.

Los momentos por los que atraviesa todo proceso de institucionalización son la habituación, la tipificación, la transmisión e interiorización y la reificación de pautas de comportamiento. La habituación es la repetición de un acto que conduce a la construcción de modos de hacer las cosas que se aprenden como normas; entre sus ventajas se encuentra la economía de esfuerzos, la restricción de opciones que a la vez reducen la tensión de elegir, proporciona estabilidad a la actividad humana y libera tensiones para realizar otro tipo de acciones tales como deliberar e innovar, que al mismo tiempo contribuye a crear nuevas habituaciones. Como efecto de la habituación surge la tipificación, es decir, la asociación de la habituación a un comportamiento típico. Sin embargo, su transmisión social ocurre propiamente cuando éste es objetivado en forma de objetos y lenguajes mediante los cuales tanto el contenido como las experiencias compartidas de una comunidad se hacen accesibles a otras, pero ya separadas tanto de su contexto originario como de las biografías individuales de quienes las produjeron o protagonizaron. De este modo, la internalización subjetiva se

produce a medida que el hombre utiliza de forma coercitiva sistemas de signos para traducir y externalizar una actividad.

La tipificación implica un ejercicio de control y considerando que uno de los efectos más importantes de las instituciones sobre los individuos es el control del comportamiento, resulta interesante conocer las pautas que lo canalizan en las propias instituciones. En el caso de esta investigación, para descubrir dichas pautas resulta necesario reconstruir una especie de genealogía del control y las tipificaciones predominantes a las que ha dado lugar entre las supervisoras y al interior de la propia institución.

Para entender las tipificaciones institucionales es indispensable reconstruir la historia institucional no para saber lo que pasó, sino para saber lo que se actualiza del pasado. La historización apunta a la legitimación mediante formas de control del comportamiento que conducen a la cohesión mediante la construcción de significados compartidos que son parte del mandato institucional y social.

El lenguaje objetiva las experiencias compartidas, las hace accesibles, aporta medios para objetivar nuevas experiencias, es el medio más importante para transmitir las sedimentaciones objetivadas y objetivadas en la tradición de la colectividad; se convierte en depositario de una gran suma de sedimentaciones colectivas, separa las sedimentaciones de las biografías individuales, convirtiéndolas en anónimas y transmisibles con facilidad, simplificándolas a tal punto que se convierten en recetas. Cabe señalar que la sedimentación va a existir tanto como construcción intersubjetiva, como construcción intrasubjetiva en la conciencia individual.

Tomando en cuenta el complejo escenario y los acontecimientos ya referidos, una tarea ineludible era situar las transformaciones de que ha sido objeto la institución educativa. Se adoptó entonces como referente de apoyo el planteamiento de Dubet (2006), según el cual la institución educativa secular logró sobrevivir y reproducirse sobre la base de una lógica de órdenes regulares, valores, principios, dogmas, mitos y creencias que durante mucho tiempo tuvieron un carácter sagrado. Pero como él mismo advierte, desde hace algún tiempo estos valores y principios extraterritoriales, percibidos como universales, muy homogéneos y coherentes, contrarios a la diversidad y a la fragmentación del mundo, comenzaron a resquebrajarse al ser severamente cuestionados. Y es que de manera inevitable, los acelerados y profundos cambios sociales, económicos y culturales

que han trastocado los medios y las formas de socialización de los sujetos en las llamadas sociedades posmodernas, han comenzado a repercutir también en el campo educativo.

Una de las consecuencias de esta dinámica contradictoria es que las instituciones educativas tienden cada vez más a convertirse en organizaciones de producción (Enríquez, 2002); los profesores son juzgados bajo criterios de rentabilidad tales como el éxito de los estudiantes, el número de artículos escritos, de conferencias dictadas o del número de veces que es citado en publicaciones extranjeras. La lógica de las organizaciones de producción se viene imponiendo también a través de los criterios de evaluación para el otorgamiento de incentivos, lo cual va en detrimento de la formación entendida como la capacidad de preguntarse el porqué y para qué de las cosas (Enríquez, 2002: 69).

El modelo de análisis

Una vez decidido que el objeto de estudio serían las prácticas de las supervisoras, surgió otro tipo de dificultades relacionadas con el tiempo disponible para realizar la investigación y, por tanto, con las posibilidades de análisis. Al inicio parecía que la mejor manera de captar las prácticas era observar directamente a las supervisoras en acción, además de entrevistar a las directoras de escuela con quienes se relacionan de forma personal. Desde luego, una aproximación de este tipo presenta tanto ventajas como desventajas. Entre las primeras estaba captar en vivo y en directo los avatares cotidianos de la supervisión, pero esto exigía concentrarnos en unos cuantos casos, difícilmente sería posible captar el significado de la supervisión como un campo de prácticas sociales. De modo que esta opción metodológica fue desechada y, en su lugar, se decidió adoptar una estrategia más congruente con las preguntas y los objetivos perseguidos.

Posicionamiento central: toda práctica es social

Las teorías de la práctica social se han interesado por estudiar las formas de producción y reproducción de maneras concretas de estar y participar en el

mundo, es decir, de la actividad cotidiana en los escenarios de la vida real. En este trabajo se emplea el concepto de *práctica* procedente de la sociología crítica para referirnos a la acción humana en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos.

Toda práctica social, dice Bourdieu (1980), posee una lógica propia que organiza los pensamientos, las percepciones y las acciones mediante algunos principios generadores estrechamente ligados entre sí, que constituyen un todo prácticamente integrado; asimismo, las prácticas implican siempre un *intercambio* que a la vez trae consigo improvisación, incertidumbre permanente que modifica no sólo la experiencia de la práctica, sino también la práctica misma. Las prácticas se definen como secuencias irreversibles y orientadas de actos relativamente imprevisibles, no son meras ejecuciones mecánicas del *habitus*,⁵ pues en ellas se actualizan, se vuelven acto las disposiciones de este último que han encontrado condiciones propicias para ejercerse. Existe, por tanto, una interacción dialéctica entre la estructura de las disposiciones y los obstáculos y oportunidades de la situación presente. Si bien el *habitus* tiende a reproducir las condiciones objetivas que lo engendraron, la apertura de posibilidades históricas diferentes, el surgimiento de un nuevo contexto, es decir, la interdependencia entre el *habitus* y la situación o el campo, permite reorganizar las disposiciones adquiridas previamente y producir prácticas distintas, transformadoras si se quiere (Bourdieu, 1984: 35-36).

Los sistemas simbólicos deben su coherencia práctica, es decir, su unidad y sus regularidades, pero también su vaguedad, sus irregularidades e incoherencias, al hecho de que son producto de ejercicios que sólo pueden cumplir funciones prácticas en tanto comprometen unos principios coherentes —al mismo tiempo que compatibles— con las condiciones objetivas; también son prácticos en el sentido de cómodos, fácilmente dominados y

⁵ Como respuesta a las posturas que oponen al sujeto individual con el sujeto social o la dimensión objetiva a la dimensión subjetiva de la realidad, Bourdieu (1984) utiliza el concepto de *habitus* para referirse al sistema de disposiciones adquirido por medio del aprendizaje implícito o explícito que proporciona esquemas generadores de estrategias acordes con las demandas y necesidades del campo. El *habitus* es generado por estructuras objetivas tales como escolaridad, clase social o familia, y a la vez produce estructuras subjetivas que se manifiestan en las prácticas individuales, la interacción entre ambos tipos de estructuras es lo que produce un determinado conocimiento práctico cuyo sustrato es tanto objetivo como subjetivo.

manejables porque obedecen a una lógica económica. Éste es, precisamente, el caso de las prácticas de las supervisoras.

Las prácticas se desarrollan en el tiempo, reciben de él su sentido y su forma como orden de una sucesión; incluso en el caso en que las disposiciones de los sujetos están tan perfectamente armonizadas como sea posible con las estructuras que las generaron y el encadenamiento de las acciones y las reacciones parece completamente previsible desde afuera, la incertidumbre perdura; esto ocurre con mucha mayor frecuencia e intensidad en las condiciones sociales actuales.

Para darle un uso operacional a estos planteamientos y lograr objetivar de qué están hechas las prácticas de las supervisoras, tener acceso a sus elementos constitutivos, sus propiedades, características y principios reguladores, se construyó una noción de práctica entendida como conjunto de acciones, pensamientos y percepciones relacionados entre sí que se manifiestan en tres grandes dimensiones o núcleos de análisis de las prácticas (Bourdieu, 1980):

- *Dimensión formal.* Comprende lo que les dicen, qué tienen que hacer, para qué y cómo lo tienen que hacer; esta dimensión se refiere a las responsabilidades, funciones y acciones establecidas tanto de manera formal y explícita como informal e implícita, ya sea en reglamentos, lineamientos y normas escritas como en las no escritas, pautas de comportamiento, proyectos o costumbres establecidas informalmente. Esta dimensión de la práctica se sostiene en las diferentes posiciones existentes sobre la supervisión, definidas a nivel interno, pero también de manera externa al campo específico del nivel preescolar.
- *Dimensión funcional.* Alude a lo que hacen en realidad y también a lo que dejan de hacer las supervisoras, incluyendo responsabilidades establecidas de manera formal. Identificamos como parte de este núcleo analítico las manifestaciones objetivas de la práctica que dan cuenta de las formas de apropiación subjetiva, de los procesos y formas de interiorización que adopta la práctica, que a la vez reflejan las disposiciones a actuar de determinada manera.
- *Dimensión de lo deseable.* A esta dimensión corresponden las expectativas y opiniones (tomas de posición) sobre lo que les dicen que tienen que hacer, así como lo que quisieran hacer o dejar de hacer.

Herramientas para la obtención de información: los relatos de práctica y las entrevistas

Con base en el marco analítico y en el posicionamiento adoptado en relación con la forma de concebir las prácticas, la primera etapa de la investigación se concentró en la indagación focalizada en fuentes documentales de dos grandes tipos. Por un lado, se trabajó con investigaciones, estudios, textos especializados sobre supervisión, a fin de ubicar enfoques, concepciones y tendencias dominantes, a la vez que omisiones o perspectivas escasamente trabajadas. Otra fuente importante de información fue una amplia gama de documentos oficiales tales como reglamentos, normas, lineamientos, recopilaciones históricas y políticas educativas vigentes; los datos procedentes de este tipo de fuentes fueron la base para reconstruir los objetos, los propósitos y las estrategias de supervisión.

De forma paralela, se recurrió a los relatos de práctica obtenidos por medio de entrevistas a una muestra de supervisoras, coordinadoras y jefas de sector adscritas a diferentes instancias responsables de la educación preescolar. La selección de las participantes se hizo con base en los siguientes criterios generales: que se hubiesen desempeñado alternativamente en las dos direcciones responsables de la operación de los servicios de educación preescolar en la ciudad de México,⁶ que contaran con una trayectoria profesional superior a los 15 años y que hubiesen ocupado diversas posiciones dentro del sistema educativo, además de la docencia frente a grupo; otro criterio fue que estuviesen dispuestas a aportar sus testimonios de forma voluntaria.

Como lo aclara Bertaux (2005), la entrevista en terreno, bajo la forma de una interacción cara a cara, si bien se inspira en la tradición etnográfica,

⁶En el Distrito Federal, la educación básica continúa centralizada bajo la responsabilidad de la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal (AFSEDF). Al interior de esta instancia existen dos direcciones encargadas de la operación cotidiana de los servicios de educación básica que incluyen preescolar, primaria, secundaria y educación especial. Una es la Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGOSE), encargada de la operación de estas modalidades en todas las delegaciones políticas, excepto Iztapalapa. La otra instancia es la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI), cuyo radio de acción se circunscribe a los planteles y modalidades de educaciones básicas en esa demarcación.

construye sus objetos en referencia a problemáticas sociológicas, ya que su interés principal es descubrir las formas de relación social presentes en una multitud de contextos similares. Su objetivo es estudiar fragmentos de la realidad sociohistórica, comprender cómo funciona y se transforma, poniendo el acento sobre las configuraciones de las relaciones sociales, los mecanismos, las lógicas de acción que los caracterizan. El centro de interés de esta perspectiva no está puesto en la interioridad de los sujetos, sino en los contextos sociales; en todo caso, el examen de las formas de subjetivación de tales relaciones adquiere relevancia en tanto forma de acceso a las configuraciones sociales.

Dado que el interés de esta investigación era efectuar un análisis relacional de las prácticas de las supervisoras, no interesaban en sí mismas como sujetos individuales, sino ante todo, como sujetos sociales cuyas prácticas, en tanto integrantes de un campo social más amplio, dan cuenta de determinados contenidos asociados a la función de supervisión, así como también aportan indicios para comprender su proceso de configuración. Estas fueron las razones por las que se eligió la entrevista como el medio para acceder al relevamiento de saberes prácticos basados en la descripción de experiencias vividas personalmente y de los contextos en los cuales ellas ocurrieron; esto es a lo que Bertaux (2005) denomina relato de prácticas.

En total, se trabajó con los relatos obtenidos de ocho entrevistas individuales y ocho de tipo grupal. El motivo por el cual se realizaron estas últimas obedeció a las restricciones institucionales que impiden un rápido acceso a este tipo de escenarios, así como también los trámites a realizar para solicitar formalmente el acceso: son muchos y demorados. En estas circunstancias, la única que se encontró para entrevistar a la mayor cantidad y diversidad de supervisoras fue a través de las reuniones mensuales a las que con regularidad son convocadas y a las que fue posible tener acceso gracias a invitaciones informales. En cuanto a las entrevistas individuales, al término de cada una, las mismas participantes proponían a otras colegas interesadas en aportar sus relatos. Cabe aclarar que los temas generales abordados en ambos tipos de entrevistas fueron similares y se apoyaron en una guía de entrevista que contemplaba temas generales como la obligatoriedad y las políticas para elevar la calidad educativa.

La elección de este recurso metodológico obedeció también a dos preocupaciones básicas. La primera de ellas estaba relacionada con el interés de

estudiar las prácticas sin reducirlas a su dimensión subjetiva o a una colección de relatos biográficos de carácter fenomenológico aislados del campo en el que se producen y adquieren sentido. Se requerían, por tanto, estrategias, herramientas y recursos que permitiesen objetivar los modos de subjetivación de la supervisión, es decir, que mostraran cómo interpretan, interiorizan y significan las supervisoras los objetos, fines y medios que otorgan algún tipo de significado a la función de supervisión, con base en los patrones y modos de institucionalización configurados a nivel histórico.

La segunda preocupación era elegir recursos pertinentes para estudiar los marcos institucionales en los que se insertan y a los que responden las prácticas de las supervisoras, objetivados en forma de reglas, leyes, orientaciones, estructuras y normas tanto formales como no formales. De este modo, sería posible identificar la estructura de las disposiciones previamente configuradas que permitieran analizar cómo y hasta qué punto se han reorganizado, transformado, desplazado o integrado para entender la relación que existe entre la estructura de las disposiciones previamente configuradas, los obstáculos y las oportunidades que ofrece la situación presente, así como también evidenciar las transformaciones que estas relaciones dialécticas están provocando en la tipificación recíproca de acciones habitualizadas identificadas con el "ser supervisora".

Apostar al discurso de las supervisoras como forma de acceder a sus prácticas se opone a la tradicional escisión entre lo que los sujetos dicen y hacen; en realidad, los sujetos hacen y dicen unas veces unas cosas y otras veces otras (Martín, 1998: 11). De manera que en lugar de aceptar la tendencia a separar el decir y el hacer, se consideró más pertinente establecer la relación que existe entre la producción de prácticas, sean éstas discursivas o no, en diferentes situaciones. Como el propio Bourdieu lo ha señalado (Bourdieu, 1980) y reiteradamente hemos asumido aquí, el discurso se produce siempre en una situación social que impone imperativos prácticos materiales y simbólicos, por eso todas las prácticas discursivas varían en función de la situación, aunque esta variación siempre se encuentra con límites definidos por los esquemas prácticos a partir de los cuales los sujetos definen y evalúan cada situación en la que se producen sus actos (Martín, 1998).⁷

⁷ Para Martín Criado, en la investigación social hay que huir de dos ilusiones complementarias cuando se intenta dilucidar la relación entre los sujetos y sus discursos. Una es la ilusión de la transparencia del sujeto y otra la ilusión de su opacidad. En cuanto a la

Efectuar un análisis relacional de las prácticas de las supervisoras con respecto al campo en el que se insertan y al que responden, identificando y articulando sus manifestaciones objetivas y subjetivas, requirió de un modelo explicativo apropiado. Los elementos centrales de dicho modelo aparecen representados en el gráfico 1.

El proceso de análisis

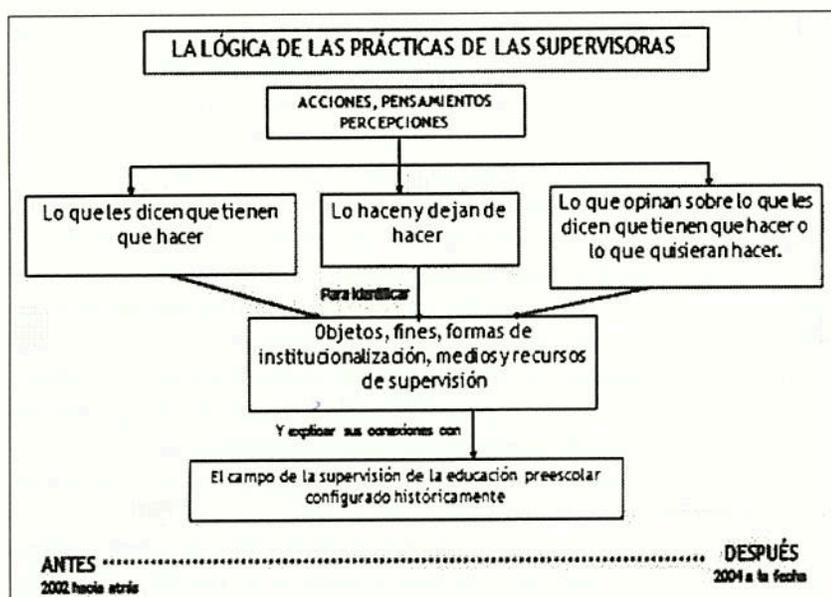
En el proceso de describir analizando, analizar interpretando e interpretar comunicando, se encuentra la esencia de todo análisis relacional. Se dice fácil, sin embargo, resulta todo un reto, ya que demanda poner en juego de forma permanente la capacidad de mirar las partes sin perder de vista el todo y viceversa, comprender el todo a partir de sus componentes.

En este caso, podríamos decir que el análisis fue una tarea constante que se fue refinando con el apoyo de un modelo generador construido progresivamente.⁸ Los sucesivos ejercicios y aproximaciones para definir las dimensiones analíticas me llevaron a ubicar la supervisión como parte de un entramado más amplio de relaciones entre distintas posiciones en juego al interior del campo de la educación básica. También reafirmó la necesidad de efectuar una reconstrucción temporal de los procesos de institucionalización de la educación preescolar en México y más específicamente de la supervisión. En síntesis, como bien lo señalan Coffey y Atkinson (2005) y Ragin (2007), el análisis estuvo presente en menor o mayor medida durante todo el proceso de investigación.

ilusión de transparencia, si bien es cierto que *no siempre* los sujetos dicen lo que piensan y *no siempre* hacen lo que piensan, ello no puede llevarnos a la postura opuesta: pensar que los sujetos son siempre opacos, que *nunca* dicen lo que piensan y que *nunca* hacen lo que piensan. En lugar de esta visión, lo que tendría que plantearse es más bien la escisión de la producción del sujeto por diferentes conjuntos de relaciones sociales y la escisión de la producción de prácticas en distintas situaciones sociales, cada una con sus propias censuras e imperativos diversos.

⁸ Se retoma el término de Susana García Salord (2007), quien define el modelo generador como una representación de un sistema de relaciones construido conscientemente con fines de descripción, previsión o explicación.

GRÁFICO I. MODELO ANALÍTICO



La elección de los referentes y herramientas conceptuales para abordar el objeto de estudio fue quizá una de las decisiones más difíciles del proceso. Un aprendizaje importante al respecto fue descubrir y reafirmar lo que con suma agudeza advierten Coffey y Atkinson (2005) a investigadores novatos y experimentados: no existen teorías a la medida del objeto de estudio, tampoco recetas para resolver esta clase de dilemas. En la investigación cualitativa lo que existen son ciertos principios generales, uno de ellos es recurrir a una amplia gama de fuentes y disciplinas en lugar de circunscribirse a un solo campo de especialización. Otro es realizar una lectura activa de la literatura, buscando ideas de las que pueda abreviar el investigador para hacerse de nociones que enriquezcan la investigación propia; esto es lo que puede hacer la diferencia entre tener ideas y usarlas, ya sea retomándolas o adaptándolas a los propios fines.

Los enfoques analíticos pueden ser tan diversos como disciplinas y teorías existen, de modo que la primera decisión importante fue clarificar desde qué perspectiva se abordaría el tema. La naturaleza misma del objeto,

los factores y circunstancias que contribuyeron a su configuración, la presencia de elementos de orden eminentemente político, tales como las reformas educativas en curso y las disputas, tensiones y conflictos entre diferentes grupos inherentes a su puesta en práctica, me llevaron a optar por un enfoque sociopolítico sobre las prácticas, complementado con una perspectiva psicosocial de las instituciones y organizaciones.

Una vez concluido el trabajo de campo y la transcripción de entrevistas y a medida que avanzaba la fase analítico-descriptiva propiamente dicha, la lectura y relectura reiterada de cada entrevista fue haciendo evidentes las relaciones, los rasgos comunes, pero también las diferencias subyacentes a los relatos de práctica. En este momento se hizo patente una vez más la necesidad de recurrir a nuevas herramientas conceptuales para interpretar las categorías que emergían de los datos empíricos, principalmente para explicar por qué, a pesar de que la práctica de las supervisoras transcurre bajo un mismo marco institucional con regulaciones y normativas comunes, los relatos evidenciaban procesos, significados y relaciones singulares interesantes.

Como ocurre generalmente en toda investigación de corte cualitativo, los elementos constitutivos del marco analítico no son del todo claros al inicio, los primeros esfuerzos de indagación se despliegan a menudo de forma un tanto intuitiva. Pero a medida que se avanza en el proceso, muchas de esas primeras elaboraciones se desechan, replantean o reafirman, en tanto adquieren relevancia analítica para tejer interpretaciones.

Fue así como se retomaron las nociones de trayectoria y espacio como lugar practicado propuestas por De Certeau (2006). La noción de espacio permitió guiar la reconstrucción de lo que el autor denomina cuadrícula institucional para referirse a la forma en que se establecen límites formales a la actuación de los sujetos en las instituciones; por otra parte, la noción de trayectoria constituyó una herramienta analítica para explicar las diferencias en la forma de apropiación del espacio de la supervisión. De forma complementaria, se retomaron también los planteamientos de Enríquez (2002) y Schvarstein (1991), especialmente con respecto a la distinción que establecen entre institución y organización.

Para reconstruir la supervisión como función del sistema educativo, se realizó una exhaustiva indagación tanto en documentos, fuentes oficiales e históricas. El producto fue una cronología de hechos que parecía no

tener utilidad alguna para el logro de los objetivos perseguidos. Sin embargo, conforme se fueron afinando los conceptos teóricos y aclarando las categorías analíticas, esta cronología resultó ser un insumo indispensable para reconstruir el surgimiento y establecimiento progresivo de determinados conocimientos y pautas de comportamiento tipificados como patrones asociados a la actuación de los supervisores, varios de los cuales se han sedimentado a tal grado que subsisten hasta nuestros días.

Hacia el final del proceso, el esfuerzo analítico se concentró en el establecimiento de conexiones entre el presente y el pasado, entre las prácticas concretas de las supervisoras y el marco institucional que las regula, entre los discursos de los expertos y los políticos, y su apropiación por parte de las supervisoras, todo ello a fin de identificar continuidades, transformaciones, contingencias, tensiones y significados sobre la supervisión presentes en las prácticas de las supervisoras en el nivel preescolar. La heurística adquiere, así, su pleno sentido como forma de entretejer los datos con las ideas y los conceptos para dar paso a explicaciones no sólo coherentes, sino también convincentes y plausibles.

Principales hallazgos

En este apartado se presentan los principales hallazgos organizados en función de los ejes de análisis ya comentados en apartados anteriores: lo que les dicen que deben de hacer indudablemente relacionado con la configuración institucional de la supervisión, lo que hacen y dejan de hacer y lo que opinan sobre su quehacer cotidiano.

Configuración institucional de la supervisión de la educación preescolar

Un análisis diacrónico de los principales acontecimientos relacionados con el origen y desarrollo del sistema de supervisión en México, permitió identificar los principales cambios de que ha sido objeto la función de supervisión a través del tiempo, particularmente en relación con sus objetos (qué se supervisa), propósitos (para qué se supervisa) y estrategias (cómo se supervisa).

En este sentido, la configuración institucional de la función de supervisión se caracteriza por la coexistencia de una multiplicidad de objetos, una diversidad de fines y una pluralidad de medios empleados para regular la educación preescolar.

En la actualidad, un objetivo a cumplir de manera prioritaria por parte de las supervisoras es asegurar el cumplimiento de políticas cuyo acento se encuentra en la calidad, la eficacia y los logros educativos. De manera paralela, este fin ligado a la eficacia coexiste con otros propósitos que se suponen superados, pero que se encuentran completamente vigentes; se trata de la lógica burocrática afianzada en los años ochenta⁹ que enfatiza el mantenimiento de normas y reglas administrativas formales por la calidad, la eficacia, la eficiencia y la atención a los propios alumnos. La coexistencia de estos fines en apariencia contradictorios, se acompaña de otros más, tales como el control político, atribuido principalmente a las jefas de sector desde la etapa de auge del corporativismo sindical. Estos rasgos coexisten con los esquemas rígidos, autoritarios y verticales que han caracterizado al sistema de supervisión desde su origen.

Al contrastar los hallazgos, resultado de la reconstrucción histórica hecha con los relatos de las entrevistadas, se encontró que si bien ellas mismas reconocen que los objetos, propósitos y estrategias de supervisión han variado a través del tiempo, más que un desplazamiento o sustitución de ciertos contenidos tradicionales de la supervisión, como el cumplimiento de reglas, el control y la fiscalización, lo que se percibe es una tendencia acumulativa de contenidos y finalidades de supervisión. Las supervisoras asumen aún como propios y actualizan mediante sus prácticas los viejos objetos, propósitos y estrategias asociadas con la idea de supervisión como función de control del sistema educativo, pero al mismo tiempo intentan asumir contenidos y propósitos emergentes planteados por los expertos y las políticas educativas, tales como la función de colaboración, asesoría y acompañamiento. Esto no significa que renuncien a los propósitos de control que les han sido adjudicados y atribuidos desde tiempo

⁹ Los manuales de directores y supervisores elaborados por la SEP entre 1982 y 1988 constituyen un claro ejemplo del enfoque de la Administración Científica de Henri Fayol y Taylor aplicada a la educación; en estos documentos se caracteriza a los directivos como guardianes del cumplimiento de las normas y reglas formales. Cabe señalar que hasta la fecha no han sido derogados.

atrás, ni tampoco que los reemplacen por otros asociados a la idea de los supervisores como profesionales de la gestión moderna.

CUADRO I. CONFIGURACIÓN DE LA SUPERVISIÓN
COMO PARTE DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

ETAPAS	ORIGEN (1920-1940)	AFIANZAMIENTO (1960-1980)	TRANSICIÓN (1990 a la fecha)
MODELOS	"TRADICIONAL"	"BUROCRÁTICO" (coexiste con el tradicional)	"PROFESIONAL" (coexiste con el tradicional y el burocrático)
NOCIONES CLAVE	Inspección	Supervisión	Asesoría Apoyo-acompañamiento Evaluación
OBJETOS	Espacios escolares y extraescolares (escuelas, comunidad) Sujetos: educadoras, padres como sujetos individuales	Educadoras (como grupo): Enseñanza Participación política Sistema en expansión	Conocimiento Resultados Recursos Seguridad Relaciones intra y extra institucionales Espacios (escuelas) y sujetos (docentes y directores) Formas de trabajo (colegialidad regulada)
PROPÓSITOS	Homogeneizar, uniformar, controlar, verificar, vigilar condiciones de funcionamiento de escuelas y actuación de las educadoras	Control político Uniformidad de métodos pedagógicos Control, verificación y vigilancia del sistema	Profesionalización, autorregulación de la actuación propia y verificación de la actuación de los otros, implementación de políticas educativas, seguimiento
MEDIOS	Conocimiento pedagógico-filosófico Creación de estructuras, agencias	Conocimiento Psicopedagógico Programas, reglamentos, manuales, instancias	Leyes, asesoría de expertos, políticas generales y específicas del nivel, lineamientos, evaluaciones nacionales externas e internas al sistema.

Fuente: elaboración propia, con base en información de diversos documentos oficiales sobre la supervisión escolar de la Secretaría de Educación Pública.

La supervisión, lugar practicado

Las supervisoras constituyen un subgrupo perteneciente al grupo más amplio de profesionales que se desempeñan en el campo educativo realizando una actividad remunerada con el objetivo explícito de transformar a otros, es decir, *realizan un tipo de trabajo sobre los otros* (Dubet, 2006) anclado en un oficio, una organización particular y una formación específica.

Desde esta óptica, la supervisión en el nivel preescolar, como función inserta en el campo más amplio de la educación básica, provee a las supervisoras de un marco institucional general de acción.¹⁰ Si bien sus prácticas se

¹⁰ En la ciudad de México, las supervisoras de zona escolar y jefas de sector, es decir, las supervisoras de supervisoras, constituyen un grupo integrado por más de 200 maestras,

encuentran condicionadas por este marco general, éstas adquieren características propias y se desarrollan en formas de organización específicas, moldeándolas, estructurándolas de determinada manera.

Las supervisoras entrevistadas contaban con una antigüedad promedio de cuatro años en el cargo, periodo coincidente con la aprobación de la obligatoriedad y el retiro voluntario, si bien su trayectoria dentro del sistema educativo es mucho más amplia. Todas contaban con una plaza definitiva, lo que significa disponer de un empleo estable e ingresos fijos. Varias de ellas aludieron a su relativa seguridad laboral como un motivo importante para buscar ascender hasta donde la estructura del sistema educativo se los permita y estar, así, en posibilidad de jubilarse en las mejores condiciones posibles. A lo largo de su trayectoria, las entrevistadas se han desempeñado como educadoras y directoras frente a grupo en diferentes planteles, algunas también han sido comisionadas para desempeñar tareas de asesoría o colaboración en proyectos especiales dentro de la administración federal o en la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal.

A diferencia de sus antecesoras, estas supervisoras han transitado de una posición a otra en periodos muy cortos. Ellas mismas refirieron estar sorprendidas de la rapidez con la que ascendieron, cuando habitualmente sólo era posible ocupar cargos de supervisión o jefatura de sector después de muchos años.¹¹

todas mujeres con una edad promedio de 45 años que cursaron estudios de normal básica y, posteriormente, ya estando en servicio, la licenciatura en Educación, varias de ellas en colegios particulares con orientación religiosa. Al concluir sus estudios obtuvieron una plaza dentro del sistema público, la mayoría ingresó a la carrera docente desde los 18 años, en una época en la que obtener una plaza definitiva en el magisterio era algo relativamente sencillo, incluso si la escuela normal de procedencia era privada. En muy pocos casos comenzaron con un interinato que al poco tiempo se convirtió en un nombramiento definitivo y posteriormente en una doble plaza.

¹¹ En los hechos, la coyuntura del retiro voluntario modificó reglas no escritas que normaban tácitamente el acceso al cargo de supervisión y jefatura de sector, además de provocar pugnas y tensiones, según relatan las coordinadoras entrevistadas. Por ejemplo, hasta antes del retiro voluntario masivo, era *vox pópuli* que para ser supervisora se requería demostrar lealtad a la autoridad superior, haber acumulado suficiente experiencia —léase años— en los dos cargos previos obligados (docente y directora), cubrir los requisitos y puntaje mínimo establecido por la comisión mixta de escalafón y respetar el turno de la lista de espera controlada por la representación del SNTE en dicha comisión. Una de las coordinadoras refiere que en el proceso de cubrir las vacantes, este último criterio provocó

Otro rasgo distintivo de los actuales cuadros de supervisión es la preparación profesional. Algunas supervisoras han estudiado dos licenciaturas, otras han realizado posgrados, pero todas tienen en común haberse formado en la UPN. La trayectoria de las supervisoras es bastante homogénea en lo que al tiempo de experiencia y sucesión de puestos se refiere, sin embargo, también es, en varios sentidos, indeterminada (De Certeau, 2006).

La lógica de las prácticas: entre el papeleo, la vigilancia de la norma, el mantenimiento de la tradición y la profesionalización

Las supervisoras ubican los últimos años de la década de los noventa como el momento a partir del cual aumentaron la presión social y el control institucional sobre su actuación. Para ellas, el origen de esta situación no está ubicada ni en las reformas y políticas educativas recientes, tampoco en los cambios institucionales y normativos que regulan la función de supervisión, sino en las denuncias de abuso y maltrato a los alumnos presentadas principalmente por los padres de familia.

Éste fue uno de los hallazgos más interesantes con respecto a los procesos de institucionalización de ciertas prácticas. Se trata de un elemento detonante de nuevos objetos de supervisión con repercusiones también en el plano institucional.

Y es que a raíz de que estas denuncias trascendieran el ámbito institucional y se hicieran públicas, la Administración Federal de Servicios Educativos del D. F. (AFSEDF) generó y puso en marcha lineamientos específicos que establecen procedimientos jurídicos a seguir por directoras y supervisoras en caso de que los padres denuncien abusos. A la vez, las supervisoras refieren en las entrevistas que tanto el incremento de las denuncias como las medidas tomadas por la administración local, las han obligado

disputas y conflictos: educadoras que consideraban candidatas reclamaron la asignación de una supervisión, incluso consideraban que les correspondía por derecho, mientras que la administración de ese entonces, encabezada por Sylvia Ortega, pretendía hacer prevalecer un perfil más académico.

a informarse, conocer y aprender a usar los recursos legales a su alcance para enfrentar situaciones de este tipo. Como se señaló anteriormente, tal parece que esto ha ejercido una influencia mucho mayor en las prácticas de las supervisoras que las políticas y reformas, pues la sola posibilidad de ser objeto de denuncias, además de interpretarlo como una pérdida de legitimidad frente a la sociedad y la institución, les genera un alto grado de incertidumbre y ambigüedad (Bauman, 2005) sobre la protección que puede brindarles la institución educativa en caso necesario. Esta situación puede interpretarse también como una manifestación de lo que Dubet (2006: 68) llama *el derrumbe de la escuela como santuario cerrado*.

Ahora bien, por lo que hace al trabajo sobre los otros que realizan las supervisoras y considerando el alto grado de regulación institucional al que se encuentran sometidas, encontramos que son dos los grandes núcleos de actividad que determinan su actuación cotidiana. Por un lado, están las acciones explícitamente establecidas y reglamentadas, es decir, aquello que ineludiblemente deben hacer. Por otro, están aquellas acciones y sus respectivas reglas que si bien no se encuentran escritas en ningún reglamento, han adquirido carta de naturalización, dando cuenta de ciertas formas de institucionalización que operan en el plano intersubjetivo, adquiriendo en no pocos casos fuerza de ley.

Entre las primeras se encuentran actividades como realizar dos visitas mensuales de supervisión a cada escuela pública y una a cada particular de la zona escolar que les corresponde supervisar, elaborar un número igual de informes de visitas,¹² realizar visitas “higiénico-pedagógicas” a los planteles en proceso de incorporación, que son básicamente de inspección, es decir, de verificación del cumplimiento de ciertas condiciones de infraestructura (características del edificio), recursos materiales (mobiliario) y cumplimiento de requisitos profesionales del personal, como poseer el título o contar con la acreditación oficial aceptada por la SEP para ejercer la docencia a nivel preescolar. Esta última actividad ha intensificado el trabajo de las supervisoras, lo cual es atribuible directamente a la obligatoriedad. La administración descargó en las supervisoras y jefas de sector la responsabilidad de inspeccionar que los particulares interesados en obtener el registro

¹² Lineamientos 1997-1998 para la educación preescolar, SEP, Subsecretaría de Servicios Educativos para el D. F., agosto de 1997, p. 2, disponible en: <www.sep.gob.mx/lineamientos>.

de validez oficial, cumplieran con las nuevas reglas, lo que a la vez obligó a las supervisoras a destinar una cantidad considerable de tiempo para realizar este tipo de visitas.

En cuanto al segundo grupo de actividades tipificadas recíprocamente (Berger y Luckmann, 1968) por las propias supervisoras, la administración y los supervisados, directoras y educadoras incluidas, como parte del trabajo “que deben” realizar, está la entrega en tiempo y forma de toda clase de documentos e informes para evitar ser catalogadas como “incumplidas”. Todas las entrevistadas, incluyendo a las autoridades, reconocen que muchos de esos informes, sobre todo los de las visitas a las escuelas, no tienen utilidad alguna, pues una vez entregados simplemente se archivan. Lo importante aquí es que el establecimiento de secuencias de interacción estandarizada que dan, da lugar a un proceso de reproducción recurrente del patrón de actuación “elaborar informes de visitas” (Jepperson, 2001). Este patrón de comportamiento institucionalizado se reproduce una y otra vez gracias a que activa un principio de actuación: evitar ser señaladas como “incumplidas” por sus propias compañeras o hacerse acreedoras a un “extrañamiento” por parte de la administración, similar a las amenazas de no otorgar una carta de buena conducta que a menudo se dejaban caer sobre los alumnos en otros tiempos.

De esta forma, los controles contruados y activados socialmente sobre la base de recompensas y castigos aseguran no sólo la reproducción del patrón “elaborar informes”, sino que también contrarrestan sus desviaciones. Podría decirse también que este tipo de actividades, en las que el contenido es menos importante, responde a lo que Hargreaves (1996) llama la “dimensión estética” de la práctica, es decir, la preminencia de la forma sobre el fondo, una de cuyas principales consecuencias es que la dimensión ética, es decir, la atención del mandato institucional, el objetivo último del trabajo sobre los otros (Dubet, 2006) que tienen encomendado las supervisoras, ocupa un plano secundario.

Una de las formas de socialización profesional reconocida por las entrevistadas como referente importante para su desenvolvimiento en el cargo son sus propias experiencias previas con quienes fueron sus supervisoras siendo ellas docentes o directoras. De ellas aprendieron a identificar lo que sí y lo que no querían ser y hacer cuando les llegara el turno de ocupar el mismo puesto; fueron modelos que les sirvieron para “aprender cómo no

hacer las cosas”. Esto viene a reforzar la idea de que toda práctica implica siempre un *intercambio* que conlleva improvisación, incertidumbre permanente que modifica no sólo la experiencia de la práctica, sino la práctica misma.

La coexistencia de nuevos y viejos esquemas de supervisión constituye una fuente de continuas tensiones, mismas que se agudizan cuando surgen conflictos con las autoridades superiores, la administración o entre las docentes, directoras y padres de familia. De forma recurrente, las supervisoras mencionaron como una fuente importante de tensiones tener que cumplir y hacer cumplir a otros la normatividad. En general, los dilemas surgen cuando tienen que aplicar sanciones a sus propias compañeras ante faltas injustificadas, ausencias u otros motivos similares.

Como se mostró en la reconstrucción de la configuración histórica de la supervisión, la función de vigilar y salvaguardar la normatividad es una tarea tipificada como propia de las supervisoras. Ellas mismas en sus relatos la reconocen como inherente al cargo, irrenunciable —“nos toca, alguien lo tiene que hacer”—, desde siempre la han cumplido y deben seguir cumpliendo con ella. Sin embargo, también reconocen que en la actualidad, hacerlo resulta cuando menos dilemático, además de engorroso. Algunas señalan abiertamente que procuran evitar levantar actas administrativas porque “es lo peor que puedes hacer”, “no se puede ser dura y cuadrada con la norma”, aunque una de ellas comenta en relación con ello: “tengo que hacerlo (aplicar la norma), aunque parezca inhumana, es parte de mis obligaciones”.

En las entrevistas, las supervisoras y jefas de sector manifiestan su intención de desempeñar su trabajo de una manera distinta, más acorde con los planteamientos de los expertos sobre la transformación de la supervisión, pero por otro lado señalan que constantemente se ven enfrentadas a demandas por parte de otros actores para que continúen realizando (reproducción y continuidad) determinadas tareas porque las supervisoras anteriores “siempre nos lo pedían”; algunas de ellas consideran ésta como una lucha contra la costumbre, las formas de trabajo preestablecidas, las rutinas, entre otras cuestiones. Al respecto, una de ellas comentó que con frecuencia las educadoras y directoras solicitan su opinión y visto bueno sobre cuestiones de forma, tales como el decorado o el obsequio que han elegido para el Día de las Madres, aspectos que para ella no son relevantes;

asimismo, relata que con frecuencia la maestra asignada como apoyo de la supervisión, le exige que, a la vez, le demande a las directoras de los jardines de niños que entreguen determinados documentos y formatos “porque tú eres la jefa”.

Conclusiones

Las líneas analíticas a las que se dio seguimiento en este trabajo permitieron arribar a ciertos planteamientos interpretativos fundamentales que se resumen a continuación:

Primero. La supervisión forma parte de un entramado institucional de lógicas y racionalidades enfrentadas, cuyos objetos, finalidades, formas de institucionalización y recursos han cambiado, ya sea por efecto de determinadas transformaciones, adiciones, desplazamientos, combinaciones o solapamientos, de ahí que éstos sean diversos, heterogéneos y múltiples.

Segundo. Las aportaciones de Bourdieu (1980) y De Certeau (2006) acerca de la práctica social permitieron distinguir la supervisión como parte de un campo de relaciones más amplio como la educación básica y a las supervisoras como sujetos sociales. Mientras la supervisión alude a un espacio social, es decir, a un lugar practicado en el que de manera simultánea se confrontan, articulan e influyen mutuamente distintas posiciones en juego dentro del campo, las supervisoras son parte de un subgrupo perteneciente al grupo más amplio de profesionales que se desempeñan en el campo educativo realizando una actividad remunerada, *un tipo de trabajo sobre los otros* (Dubet, 2006) anclado en un oficio, una organización particular y una formación específica mediante las cuales participan en la socialización de los otros.

Tercero. Como sujetos sociales, las supervisoras cuentan con una trayectoria grupal e individual, realizan determinadas prácticas enmarcadas en un entramado de relaciones con un fuerte sustrato histórico, lo que significa que dichas prácticas no son producto del presente, mucho menos del azar, sino que se han forjado a lo largo del devenir histórico de la educación preescolar.

Cuarto. Las prácticas de las supervisoras, por efecto de la combinación entre procesos de sedimentación y trayectorias singulares, condensan

la multiplicidad, heterogeneidad y pluralidad de objetos, finalidades, formas de institucionalización, recursos y significados sobre la supervisión, al mismo tiempo que denuncian, apoyan, recrean, subordinan o revierten las lógicas y racionalidades dominantes. La noción de trayectoria como recurso explicativo permitió explorar la forma en que las prácticas de las supervisoras se encuentran determinadas por el tiempo y el espacio en el que se despliegan, siempre acotado por un marco o cuadrícula institucional específica. De igual manera, permitió establecer conexiones entre la supervisión de la educación preescolar como lugar y las prácticas concretas de los sujetos que la desempeñan, en este caso, las supervisoras y jefas de sector. Pese a la existencia de rutas fijas marcadas por las leyes del lugar, los caminos recorridos previamente por las supervisoras, asemejados más a itinerarios y travesías no exentas de atajos y cruces accidentados, constituyen un elemento importante para entender la existencia de formas diferenciadas de apropiación de la supervisión.

Sobre la base de estas líneas interpretativas y de forma un tanto contraria a la idea de profesionalidad o de actuación profesional, las prácticas de las supervisoras se caracterizan por un alto grado de regulación que deja un escaso margen para la creatividad y la toma de decisiones de manera autónoma. Sin embargo, una mirada más detenida permite apreciar importantes diferencias en las prácticas de las supervisoras, lo que lleva suponer que su actuación atiende en ocasiones a otro tipo de reglas distintas a las rígidas regulaciones institucionales formales. En términos de De Certeau (2006), el pasaje del lugar al espacio, de la cuadrícula al mapa de la supervisión, si bien ocurre en un campo altamente regulado, no se genera de manera automática ni se traduce en patrones de actuación homogéneos.

Las supervisoras no son inmunes ni están a salvo de las exigencias intrainstitucionales ni de las presiones y demandas sociales hacia la escuela, las cuales, por cierto, se han incrementado y modificado considerablemente en los años recientes. Esto nos lleva a plantear una segunda conclusión general: la diversidad de formas de apropiación de la supervisión como lugar practicado se explica a partir de la manera en que se articula la dimensión histórico-social e institucional de la supervisión con la trayectoria profesional de quienes ocupan el cargo. Esta trayectoria, resultado de un largo proceso de acumulación y apropiación singular de conjunto de experiencias diversas, constituye un elemento importante para comprender estas diferencias.

Si bien las determinaciones institucionales que regulan la función tienden a la homogeneidad, las prácticas de las supervisoras no son ahistóricas, como tampoco lo son sus propias trayectorias. Por tanto, la posible transformación de las prácticas depende, al parecer, del entrecruzamiento de tres elementos fundamentales: las determinaciones institucionales que tienden cada vez más a la homogeneización, las sedimentaciones históricas de la propia función de supervisión que mantienen vigentes ciertos patrones de actuación, y el *habitus* construido por las propias supervisoras, resultado del proceso de imbricación entre lo social y lo individual, estructuras estructuradas y estructurantes que guían las prácticas.

Las nuevas reglas institucionales derivadas de la educación preescolar obligatoria, al pasar por el cedazo de la gestión institucional, de las estructuras organizativas preexistentes y de las prioridades de cada administración en turno, son interpretadas y concretadas de formas diferentes con efectos también distintos (Braslavsky y Cosse, 1996). Las supervisoras, en su calidad de usuarias del lugar que ocupan, tienden a reproducir el orden institucional imperante, sin embargo, no por eso están necesariamente condenadas a la pasividad ni a jurar lealtad a una institución que ha dejado de protegerlas. Ellas enfrentan su compleja cotidianidad utilizando —o más aún, manipulando— las leyes, reglas impuestas, dispositivos y procedimientos de control, pero sin exceder ciertos límites, sin transgredir la cuadrícula de la vigilancia; quizá esto sea lo que explique en parte los matices encontrados en las percepciones acerca de las quejas y demandas de los padres de familia hacia la escuela, en el sentido de que mientras para algunas constituye una situación intolerable y altamente estresante, para otras ocupa un lugar secundario entre sus preocupaciones cotidianas. Es un asunto difícil cuando ocurre, pero al fin y al cabo es manejable.

Así pues, las prácticas de las supervisoras poseen una lógica que organiza sus pensamientos, percepciones y acciones constituyendo un todo prácticamente integrado (Bourdieu, 1980). Pero esta lógica de ninguna manera guarda correspondencia directa ni mucho menos automática con las políticas y las normas explícitas, tampoco responde mecánicamente a las prescripciones de los especialistas o de las propuestas de actualización acerca de lo que debe ser la supervisión en estos tiempos modernos. Todos estos elementos funcionan más bien como un marco orientador, lo que a fin de cuentas parece determinar la institucionalización de la supervisión y

su incorporación en las prácticas de las supervisoras, es más bien el resultado de la presencia histórica de regulaciones y tipificaciones de la acción de supervisar forjadas en el pasado y en el presente.

En este sentido, tanto las manifestaciones objetivas y subjetivas de las prácticas expresan también las mutaciones por las que está atravesando la propia institución educativa, a la luz de los cambios sociales, económicos, culturales y políticos más amplios que caracterizan a las sociedades contemporáneas. Por ejemplo, aun cuando algunas supervisoras la aceptan de buen talante y otras la consideran un mal necesario, todas reconocen que la presencia de los padres de familia en la escuela es cada vez más activa y demandante, lo cual parece confirmar que la noción de escuela como santuario cerrado e impenetrable se encuentra en progresivo desplazamiento. En contraparte, parece emerger cada vez con mayor fuerza la idea de la escuela como una organización de producción en donde lo más importante son los resultados tangibles y medibles. Al parecer, las supervisoras no sólo han comenzado a interiorizar esta idea, sino que también la asocian al incremento de las demandas de profesionalización a partir de la aplicación de evaluaciones estandarizadas.

Dentro del caudal de cambios en el que reconocen estar inmersas, el tema que más les inquieta es una tendencia creciente hacia la *judicialización* de la práctica, esto a raíz del incremento de las quejas por maltrato y abuso infantil que los padres interponen ante instancias jurídicas de la propia SEP, mismas que a menudo trascienden al plano judicial en forma de denuncia penal. Las supervisoras consideran que esta tendencia a la judicialización es alimentada por la propia institución, la cual ha introducido nuevas y mayores regulaciones para evitar abusos y maltratos, pero cuyo cumplimiento es predominantemente responsabilidad de las directoras y las supervisoras. Al respecto, varias de ellas manifestaron sentirse indefensas, desprotegidas, abandonadas a su suerte por una institución otrora eminentemente protectora.

Las situaciones antes descritas muestran el surgimiento de pautas emergentes asociadas al ser supervisora que a la vez comienzan a objetivar la racionalidad eficientista subyacente a las políticas educativas recientes respaldadas por organismos, expertos, consultores e investigadores dedicados al estudio de la supervisión y la eficacia escolar durante los últimos 20 años. Esta es la perspectiva dominante a partir de la cual hoy día los políticos y

administradores tipifican las “buenas prácticas” de supervisión y deciden sobre qué y cómo deben formarse o actualizarse quienes desempeñan esta función.

Sin embargo —y este fue otro hallazgo relevante—, la lógica no ha desplazado ni sustituido del todo el significado de la supervisión como autoridad que representa a la institución; ciertos rasgos de las prácticas conducen a suponer que el hecho de ser supervisora del nivel preescolar continúa muy anclado a la imagen de autoridad vigilante del cumplimiento de toda clase de normas y reglas, garante del mantenimiento de un prestigio fincado en el sacrificio, la lealtad y la disciplina, todos ellos elementos de identidad forjados a lo largo de su historia.

Por otra parte, el estudio de las prácticas de las supervisoras permitió reconocer la diversidad de formas a través de las cuales interpretan, combinan, adaptan, incorporan y reproducen diversos patrones de actuación que condensan el presente y el pasado. Si bien la supervisión es un espacio acotado de forma rígida por las reglas formales, éste se asimila, interioriza y subjetiva de múltiples maneras hasta convertirse en un lugar practicado. En este proceso, la multiplicidad de experiencias singulares que han acumulado a lo largo de su trayectoria profesional, permite comprender cómo es que mientras para algunas ser supervisora es una tarea agobiante y llena de riesgos, para otras se trata de una actividad profesional plena de sentido.

Con el advenimiento de las llamadas *políticas públicas*, la responsabilidad de solucionar problemas operativos de diversa índole se ha desplazado del Estado, representado por las autoridades educativas de alto nivel, hacia diversos actores políticos, sean públicos, privados o ambos. En este contexto, las supervisoras se han convertido en depositarias de responsabilidades otrora reservadas a figuras de supervisión de niveles jerárquicos superiores. Esto se refleja en las leyes, normas, manuales y reglamentos diversos que regulan su quehacer, mismos que no sólo han crecido exponencialmente, sino que también son herramientas de gestión que apelan a organizaciones flexibles y abiertas a su entorno, capaces de adaptarse de forma continua al cambio.

Es paradójico que sus atribuciones tienden a reducirse de forma inversamente proporcional a sus responsabilidades, la polivalencia funcional de las supervisoras es la regla —asesoras, autoridades, trabajadoras, funcionarias, servidoras públicas—, provocando al mismo tiempo la intensificación

al igual que la presión del sistema y los usuarios sobre su trabajo. Como señala Enríquez (2002) a propósito de la presencia de las organizaciones de producción en la educación, campea una doble coerción entre la obligación de mostrar resultados y la incertidumbre acerca de los apoyos y recursos efectivos para cumplir con múltiples responsabilidades.

Pero ¿qué hace posible y explica que las supervisoras de educación preescolar asuman y soporten esta pesada carga? Una posible respuesta se encuentra en su propia historia institucional plagada de vicisitudes heroicas. La huella dejada por sus fundadoras parece aún mantener con vida la idea de responsabilidad y compromiso abnegado reconocido por propios y extraños como característica de este nivel educativo.

Trasladando este conjunto de interpretaciones a un plano más amplio, encontramos que todos los elementos hasta aquí mencionados son, a fin de cuentas, ingredientes que han alimentado una percepción de la institución educativa como una entidad inestable e insegura. La incertidumbre y pérdida del sentido final de la educación escolarizada en una sociedad inmersa en una vorágine de cambios de orden tecnológico, económico, político, social y cultural, cuyos efectos todos resentimos, pero no necesariamente hemos asimilado ni mucho menos comprendido, es desde nuestro punto de vista, uno de los saldos más evidentes de la modernidad (Bauman, 2005; Giddens, 1993).

Ya Dubet (2006) había advertido que ante la creciente complejidad de la división del trabajo, la pluralidad y la débil coherencia de los roles que deben asumir los individuos, se ha abierto una brecha importante entre las motivaciones y las acciones esperadas. En este caso, los discursos de las supervisoras son sumamente elocuentes al respecto, sobre todo cuando refieren la tensión producida por lógicas de acción contradictorias. Presionadas por un alud y diversidad de normas, se sienten obligadas a justificarse continuamente, a situarse y responder a múltiples racionalidades que las fragmentan.

Por último, los hallazgos de esta investigación sobre un asunto aparentemente particular como es la función de supervisión del sistema educativo y las prácticas de las supervisoras de educación preescolar en el Distrito Federal, constituyen una ventana para asomarnos a las múltiples caras y repercusiones que procesos más amplios de cambio están teniendo en la forma de concebir a las instituciones, el trabajo, las profesiones y muy especialmente, la educación escolarizada.

Bibliografía

- Bauman, Zigmunt (2005), *Modernidad y ambivalencia*, Barcelona, Anthropos.
- Beck, Ulrich (2007), "Teoría de la sociedad del riesgo", en Anthony Giddens, Zigmunt Bauman, Niklas Luhmann y Ulrich Beck, *Las consecuencias perversas de la modernidad*, Barcelona, Anthropos, pp. 201-222.
- _____ (2000), "Retorno a la teoría de la sociedad del riesgo", *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, núm. 30, pp. 9-20, disponible en: <<http://www.boletinage.com/>>, consultado el 16 de febrero de 2011.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1968), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bertaux, Daniel (2005), *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Barcelona, Bellaterra.
- Bourdieu, Pierre (1984), *Sociología y cultura*, México, Grijalbo.
- _____ (1980), *El sentido práctico* (trad. Á. Pazos), Madrid, Taurus.
- Braslavsky, Cecilia y Gustavo Cosse (1996), *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*, Santiago de Chile, PREAL.
- Coffey, Amanda y Paul Atkinson (2005), *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*, Medellín, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquía.
- De Certeau, Michel (2006), *La invención de lo cotidiano. Las artes de hacer*, México, UIA/ITESO.
- Dubet, Francoise (2006), *El declive de la institución*, Barcelona, Gedisa.
- Enríquez, Eugene (2002), *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas/UBA.
- Etkin, Jorge y Leonardo Schvarstein (2000), *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*, Buenos Aires, Paidós.
- García Salord, Susana (2007), *El "pretexto baladí": un secreto a voces acerca de la participación de los estudiantes en las reformas del régimen escolar*, México, Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas/UNAM.

- Giddens, Anthony (1993), *Consecuencias de la Modernidad*, Madrid, Alianza.
- Giddens, Anthony, Bauman Zigmunt, Luhmann Niklas y Beck Ulrich (2007), *Las consecuencias perversas de la modernidad*, Barcelona, Anthropos.
- Hargreaves, Andy (1996), "Las paradojas postmodernas", *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata, pp. 73-116.
- Jepperson, Ronald (2001), "Instituciones, efectos institucionales e institucionalismo", en Walter Powell y Dim Paul Aggio (comps.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, CNCF-YAC/UNAM/FCE, pp. 193-215.
- Martín Criado, Enrique (1998), *Los decires y los haceres*, *Revista de Sociología*, núm. 56, pp. 57-71, Sevilla, Departamento de Sociología de la Universidad de Sevilla, disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45637>>, consultado el 10 de marzo de 2011.
- Ragin, Charles C. (2007), *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y a su diversidad*, Bogotá, Siglo del hombre.
- Rivera Ferreiro, Lucía (2008), *Supervisoras de educación preescolar en tiempos de la obligatoriedad*, México, UPN.
- Schvarstein, Leonardo (1991), *Psicología social de las organizaciones*, Buenos Aires, Paidós.

**TRANSFORMACIONES DE LA PROFESIÓN
DOCENTE COMO UNA INSTITUCIÓN
Y MALESTAR EN LA ESCUELA
SECUNDARIA PÚBLICA.
TRAYECTO METODOLÓGICO**

Acacia Toriz Pérez¹

El tema de la relación entre el malestar del profesorado y la institución de la profesión docente constituyó para mí un objeto de estudio que fui construyendo durante el camino metodológico que seguí. De inicio, no lo esboqué como dos fenómenos relacionados para investigar, más bien, la comprensión y reflexión permanente de la información empírica y su confrontación frecuente con la teoría, me llevaron a pensar, en el trayecto, que el malestar tiene una relación importante con la inestabilidad institucional del oficio docente.

El motivo que me llevó a investigar el malestar docente tuvo su origen en el escenario escolar del nivel de secundaria pública, cuando observé una situación inusual e inesperada (Knobel y Lankshear, 2000). Se trataba del enojo y frustración mostrados por un profesor y el agobio de una profesora, al impartir sus clases de matemáticas (estado emocional al que llamé estrés), en medio de la realización de otras actividades diferentes a la enseñanza propiamente dicha y la dificultad para controlar la indisciplina de la

¹ Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesora-Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Temas de Investigación: educación, instituciones y género.

mayoría de alumnos y alumnas dentro del salón de clases (Toriz, 2004). La sorpresa provocada en mí consistía en la discordancia con la imagen de maestra/o que tenía desde hace más o menos treinta años, cuando fui alumna. Recordaba a una figura de profesor/ra: tranquila, segura, elegante en su vestir y, sobre todo, con autoridad frente a los alumnos/as. De esto advertí cambios en los modos de ejercer la enseñanza y se generaba una pregunta: ¿por qué las cosas cambiaron de este modo? Es así como decidí abordar este estudio, para comprender con cierta profundidad los cambios que me habían conmovido.

Una primera duda, la cual disipé enseguida, fue que los sufrimientos, en efecto, son susceptibles de ser investigados. “La valoración del dolor y del placer es histórica, cultural, individual y necesariamente relacionada con las condiciones económicas, políticas y sociales de cada momento” (Gonzalbo y Zárate, 2007). En este sentido, consideré que el tema del malestar docente era y sigue siendo idóneo para ser explorado e incluso historiado como uno de los fenómenos que germinan en el desarrollo de las sociedades actuales.

Al principio del estudio, al sumergirme en la búsqueda bibliográfica —por el momento no tenía ningún vínculo con el campo teórico de las instituciones—, me di cuenta de que el malestar docente había sido investigado con frecuencia en su relación con las transformaciones económicas, políticas y sociales, durante los primeros años de los ochenta, sobre todo en países europeos. Asimismo, hallé que dichos cambios impactaron en el ámbito escolar, deteriorando las condiciones de trabajo del profesorado. Respecto a nuestro país, el tema del malestar docente ha sido poco explorado, menos aún en relación con la profesión docente.

En este capítulo expongo el itinerario metodológico que seguí para explorar en un principio el malestar docente, y después, la relación de este último con el declive de la institución de la profesión docente. De igual modo, analizo los aportes teóricos que fui examinando para dar sentido a los datos empíricos hasta encontrar los que consideré más idóneos, en este caso, las perspectivas sobre las instituciones desde Dubet (2006) y Kaës (1996). También analizo en este apartado por qué el empleo de las citadas trayectorias profesionales de los docentes de secundaria, constituyó una herramienta idónea para abordar el estudio de la institución docente como un fenómeno relacionado con los acontecimientos históricos más amplios de la sociedad.

Por último, presento algunas dificultades a las que me enfrenté en el camino de la comprensión del objeto de estudio, tanto en los aspectos teóricos como metodológicos y en el estudio de las instituciones y sus sujetos.

El tipo de investigación elegida para este propósito fue de carácter cualitativo. Dicha decisión se debió a que no había encontrado estudios publicados sobre el malestar docente en nuestro contexto. En suma, no existían datos suficientes que me llevaran a establecer premisas de donde partir. Al parecer, me acercaba a un campo prácticamente desconocido, al menos en nuestro contexto, por lo que este estudio adquirió el carácter de exploratorio. De esta manera, la relación entre estos dos fenómenos: malestar del profesorado y profesión docente, como objeto de estudio, son hechos emergentes dentro de nuestra realidad social, tienen existencia y son movilizables por las subjetividades del profesorado.

Este trabajo se caracterizó, sobre todo, por la flexibilidad, pues no tomé una vía estrictamente rígida en la cual haya seguido de manera rigurosa los pasos de un diseño previamente trazado. Más bien, el objeto de investigación y la construcción de conocimiento sobre éste, los fui elaborando con mayor precisión sobre la marcha. Los desplazamientos del primero me llevaban a la construcción del segundo y este último, a la vez, me orientaba a la reformulación del primero. Construía el objeto de investigación en la medida en que trataba de explicar los datos empíricos lo mejor posible. Este proceso lo explico en el siguiente apartado.

Los primeros pasos en la construcción del objeto de investigación

Ante la ausencia de suficientes investigaciones sobre el tema y para determinar la pertinencia del estudio, fue imprescindible realizar una primera exploración para averiguar si el profesorado tenía algún malestar ligado al desempeño de su función docente, que consistió en la aplicación de cinco entrevistas a profesores/ras del nivel de secundaria pública.² Los resultados que arrojó esta encuesta fueron imprescindibles para decidir iniciar el

² Las características de esta población se detallan más adelante, en el apartado correspondiente a la población de estudio.

diseño de este proyecto, ya que los cinco profesores/ras revelaron tener malestar relacionado con el deterioro de las condiciones de su trabajo docente. Además, tres de ellos expresaron tener un creciente desasosiego durante su trayectoria profesional de alrededor de 25 años. Este último grupo señaló, también, que uno de los factores causantes de mayor malestar es que sienten por parte de la sociedad en general, y de los actores con los que establecen relaciones directas para ejercer su trabajo docente, una desvalorización de su trabajo y de su figura como docente. Esto también ha tenido lugar en diversos países del mundo (Esteve, 2006; Dubet, 2006; Poggi, 2006; Rodríguez, 2006).

Con este antecedente y la revisión de la literatura existente en otros países sobre el tema, consideré que la desvalorización de la profesión docente y las repercusiones que esto tiene para los maestros en su malestar, constituiría los alcances de esta investigación. Pretendía, sobre todo, mostrar cómo de manera cotidiana y a través del plano de lo subjetivo, los maestros experimentan malestar por el deterioro del valor de su profesión docente. Con ello, proyecté comunicar una realidad poco explorada en el país. La pregunta principal de investigación quedó planteada durante esta etapa de la siguiente manera: “¿Qué malestares origina en las maestras y los maestros de la educación secundaria pública, la percepción que tienen de la devaluación de su figura y trabajo docentes desde hace tres décadas, aproximadamente?”.

A partir de esta pregunta, producto de la primera exploración, elaboré el resto de los elementos que para este momento constituyeron el proyecto de investigación: preguntas específicas, objetivos, marco teórico y metodología. Un elemento a resaltar aquí fue la definición de la población de profesoras/res con la que en definitiva decidí realizar el estudio, y que más adelante detallo en la sección correspondiente a la población.

Indagaciones teóricas iniciales

Conforme iba focalizando el objeto de estudio de este proyecto de investigación, me di a la tarea de explorar los referentes teóricos como un ingrediente imprescindible en la construcción del conocimiento de dicho

objeto. En principio, identifiqué tres ejes principales, los cuales consideré que constituían la base de este proyecto: el rol docente,³ las condiciones de trabajo⁴ y el malestar docente, correspondientes con las aportaciones teóricas de Schvarstein (2002), Castillo (1990) y Esteve (1995), respectivamente.

La categoría del rol docente la consideré como un vehículo que me conduciría a comprender qué significados construye el profesorado de secundaria acerca de las condiciones de trabajo donde desempeñan sus prácticas profesionales y como efecto de esto, qué malestar docente se produce en ellos. El rol lo supuse como un concepto, a través del cual exploraría el malestar docente. Para entonces, de acuerdo con Castillo (1990), pensé y sigo pensando que el desempeño de cualquier actividad laboral requiere obligadamente de condiciones mínimas psicológicas, sociales y materiales, es decir, de un entorno saludable para el trabajador. La tarea fundamental del quehacer de las maestras/os se sintetiza en el rol docente (fuente de satisfacciones o insatisfacciones, malestares, agotamiento, entre otras), cuyo desempeño necesita de un espacio, de una organización escolar, de recursos materiales, así como de capacidades, conocimientos y habilidades para desarrollar sus funciones; también demanda reconocimiento social a la profesión. Las mejores condiciones de trabajo son aquellas que para el docente representan la satisfacción de trabajar en un entorno positivo: contar con las herramientas materiales y de actualización que le permitan resolver exitosamente los problemas del desempeño de su profesión, justicia en la carga de trabajo, un sueldo digno, y otras más.

Al malestar docente, además de ser mi objeto de estudio, lo pensé como el guía fundamental de esta investigación. Para este momento elegí una postura que considera al malestar docente como una consecuencia del

³ Consideré la definición de rol docente, desde la Psicología Social de las organizaciones, como: "...una pauta de conducta estable, constituida en el marco de reglas también estables que determinan la naturaleza de la interacción" (Schvarstein, 2002: 47) para el funcionamiento de la organización, en este caso, la escuela.

⁴ Puntalicé las condiciones de trabajo a partir de las dimensiones objetiva y subjetiva, en que por un lado se dan las condiciones reales de trabajo y por otro la forma en que el profesor se representa en estas mismas condiciones como: "...todo aquello que gira en torno al trabajo desde el punto de vista de su incidencia en las personas que trabajan" (Castillo, 1990: 121).

entorno en el cual el profesorado desempeña su trabajo docente, caracterizado por factores sociales y psicológicos perjudiciales como la vida acelerada, la disminución en el valor de la educación y la profesión docente por parte del Estado y de la sociedad. También de los padres de familia y de los alumnos, del empobrecimiento de sus condiciones materiales como el deterioro de los edificios donde laboran, ausencia de materiales didácticos adecuados, disminución a su salario, sobrecarga de trabajo, entre los más sobresalientes. Lo anterior constituye fuentes potenciales de malestar docente, a partir de las cuales opté por la siguiente definición sobre éste: "...los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia" (Esteve, 2003: 24).

En resumen, tanto el "rol docente" como las "condiciones de trabajo", los consideré aquí como dos dimensiones analíticas que me acompañarían en todo el desarrollo del trabajo. Es decir, los senderos por donde habría que llevar la exploración del malestar docente. Estas primeras ideas fueron abandonadas más adelante, no obstante, se mantuvieron como conceptos a tener presentes. Esto fue debido a una cierta ambigüedad con respecto a la pertinencia de construir el marco teórico con las bases señaladas.

Nuevas exploraciones teóricas

Una vez realizada la recopilación definitiva de los datos a través de entrevistas a profundidad sobre las trayectorias profesionales docentes, consideré modelos teóricos que supuse permitían interpretar dicha información. Para ello seleccioné tres teorías: la sociología del conocimiento desde la perspectiva de Berger y Luckmann (1995); la psicología social de las organizaciones desde la visión de Schvarstein (2002) y el modelo teórico que propone Dubet (2006) para explicar la decadencia de tres profesiones consideradas como instituciones: la docencia, la enfermería y el trabajo social.

Un elemento importante destacado desde este momento fue la dimensión de la subjetividad de los maestros/as, pues desde entonces estuvo considerada como la fuente principal de información para responder a la pregunta fundamental de esta investigación. En concreto, en esta

etapa pretendí comprender cómo es que la desvalorización de la figura y el trabajo docente ha impactado en el malestar de las y los maestros. De aquí que consideré para la construcción del marco teórico a la sociología del conocimiento desde la perspectiva de Berger y Luckmann (1995). Con base en este enfoque definí a la subjetividad como un cuerpo de conocimientos, un bagaje de normas, reglas, proverbios, creencias, formas de actuar, emociones, actitudes, entre otros, sin lo cual ningún individuo podría desenvolverse dentro de la sociedad. La subjetividad constituye la realidad que ha sido aprehendida, internalizada e interpretada en lo individual, por medio de la apropiación de significados, dentro de un proceso de socialización. De este modo, la subjetividad viene siendo un ingrediente fundamental en la construcción del sujeto como miembro social. Va acompañada de intensas emociones, así como de la manera en que el individuo valora su bienestar, sin este conocimiento ninguna sociedad podría existir. La subjetividad le es útil a la sociología del conocimiento, pues constituye la fuente de significados que estructuran y dan existencia a la sociedad.

Con base en estas premisas teóricas, valoré de manera importante el conocimiento subjetivo que poseen los maestros/as de secundaria, porque considero, desde este enfoque, que ellas y ellos construyen día a día realidades sociales que, entre otras, constituyen el proceso social de la educación de los jóvenes adolescentes. Por tanto, como miembros de un grupo humano dedicado a esta tarea, las/los profesores poseen una fuente de conocimientos susceptibles de ser conocidos desde la arista que demarca el tema de este proyecto, es decir, el conocimiento del malestar docente originado dentro de una situación escolar, compuesta de unas condiciones de trabajo objetivas que pueden ser perjudiciales para el profesorado. Éstos constituyeron elementos teóricos que hasta el momento tenía para comprender el fenómeno, considerando las aportaciones de Berger y Luckmann (1995).

Para entonces, pensé también en incluir en el marco teórico las aportaciones de Dubet (2006), pues entre otros tópicos de su teoría, además de plantear la importancia que las instituciones tienen para preservar el orden de las sociedades, retomé entre otros temas de su propuesta, el malestar que se puede producir en los individuos, en concreto, los profesionales que investiga: enfermeras, maestros/as y trabajadores sociales, cuando las instituciones

se encuentran en decadencia y los actores ya no están bajo su amparo. Por tanto, dicha propuesta teórica se tradujo en uno de los componentes más importantes del marco teórico y, por consiguiente, constituyó la base de la construcción de las primeras categorías de análisis.

A partir de aquí empecé a perfilar a la profesión docente como una institución, lo cual fue la consecuencia del análisis de los datos empíricos que realizaba —trayectorias profesionales docentes—, confrontadas con las herramientas teóricas. Esta nueva idea fue adquiriendo cada vez mayor fuerza en este proyecto, lo que obligó al relativo deslizamiento del objeto, como señalo más adelante.

En específico, me interesó destacar, dado el enfoque social de las instituciones según la teoría en cuestión, que los cambios económicos, políticos y sociales manifestados a nivel mundial a partir de la década de los ochenta, han impactado los sistemas educativos conduciéndolos a un proceso de deterioro, entre otros, el declive de la institución de la profesión docente, en especial el nivel de secundaria, y con lo cual, los maestros han resultado perjudicados. Esto último sobre el deterioro de las condiciones de trabajo de los profesores, ha estado respaldado en nuestro país por diversos investigadores: Schmelkes (1990); Ibarrola (1996); Sandoval (2002); Weiss (2005); Hernández (2011). Supuse para este entonces que la decadencia de una profesión como la docencia en secundaria tendría alguna relación importante con los cambios venidos a menos en el sistema educativo. De la misma manera pensé, considerando a Schvarstein (2002), que estos acontecimientos ocurren principalmente en un lugar específico: la organización de la escuela. En ella suceden hechos tanto en su dimensión diacrónica como sincrónica; intervienen factores temporales y espaciales; interactúan individuos quienes desempeñan roles para cumplir con las funciones y los objetivos educativos encomendadas a dichas organizaciones. Desde esta postura establecí que dichos cambios mantuvieron una influencia importante en las maestras, la decadencia institucional y el malestar, y fue preciso considerarlos como parte del contexto escolar en el cual acontecen los fenómenos objeto de estudio.

Hasta este momento discurrí que las teorías aquí expuestas se traducían en herramientas teóricas útiles para la interpretación de los datos recopilados. Sin embargo, observaba la existencia de lagunas, tomando en cuenta mi pretensión por comprender un hecho social.

El declive institucional de la profesión docente y el malestar del profesorado. Un problema de orden social y psíquico

Desde el principio empecé a conocer y codificar los datos recopilados acerca de las trayectorias profesionales de las maestras. Identifiqué que con frecuencia ellas aludían a un malestar manifestado de diferentes maneras, emergido de la interacción sostenida con las personas con quienes desempeñan su trabajo docente. Aunque sabía que este aspecto era significativo, no encontraba una forma adecuada de interpretarlo, hasta que llegó a mis manos la revisión teórica expuesta por Kaës (1996), desde una perspectiva psicoanalítica, acerca de las instituciones y los sufrimientos de sus miembros, lo cual me permitió confirmar que dichas interacciones sociales, dentro de la organización de la escuela secundaria, desempeñaban un papel muy importante para comprender el declive de la institución docente desde el orden de lo psíquico. Pero además, planteaba la derivación en el sufrimiento de sus miembros, generado por esta decadencia institucional. Este hecho constituyó un elemento crucial que revelaron las profesoras entrevistadas sobre su experiencia cotidiana, lo cual me obligó, en esta etapa del proyecto, a delimitar aún más el objeto de estudio previamente establecido.

A partir de lo anterior, el desarrollo de esta investigación dio un giro importante: ahora la profesión docente como una institución y su declive formaban parte del objeto de estudio, mientras que el malestar docente se constituía como una derivación de dicha decadencia. Por ello decidí replantear aspectos básicos del proyecto de investigación de la siguiente manera.

Focalización del objeto de estudio

El objeto de estudio tuvo una focalización importante y quedó de la siguiente manera: dar cuenta de la existencia de la profesión docente como una institución,⁵ su debilitamiento y la relación que esto último guarda

⁵ Definí a la institución de la profesión docente como un sistema de vinculación de los sujetos que la componen. Mora en la subjetividad de sus actores: profesorado, alumnado y padres de familia, principalmente. En específico, se localiza en los vínculos institucionales

con el malestar⁶ de las profesoras de secundaria. Abarca el periodo aproximado de las últimas tres décadas, en el cual considero algunos acontecimientos históricos que tienen relación con el declive de la institución docente y el malestar, en específico dentro del Distrito Federal, en cuatro escuelas públicas ubicadas en las delegaciones Miguel Hidalgo, Cuauhtémoc, Iztapalapa y Tlalpan.

Reformulación del marco teórico

A partir de lo anterior reajusté el marco teórico, haciendo énfasis en los referentes teóricos del tema de las instituciones, pues estas propuestas contribuyeron a comprender de manera más contundente las revelaciones que arrojaban los relatos de las/os profesoras. Por tanto, sin dejar de considerar a Dubet (2006), por sus aportaciones desde una perspectiva social de las instituciones, enriquecí el marco teórico con las contribuciones de Kaës (1996) sobre el funcionamiento de las instituciones.

Lo anterior dio lugar a una revisión teórica sobre los vínculos de orden social y psíquico, pues claramente percibía que estos fenómenos involucrados en la institución y el malestar contenían mecanismos psíquicos y sociales que fue difícil soslayar en la intención de lograr una mejor comprensión del objeto de estudio. Por lo anterior, Gaulejac (2002) se

que se establecen entre sus actores, debido a un ideal que persiguen en común. El motor para que la institución funcione lo constituye el espacio psíquico institucional. La institución provee de seguridad a sus sujetos, pero bajo ciertas circunstancias de falla en dicho funcionamiento, puede enfrentar a sus miembros a la angustia y el sufrimiento que genera el caos o el desorden, producto de dichas fallas.

⁶ El malestar docente lo definí a partir de la relación que el maestro/a establece con la institución cuando llega a un estado de inestabilidad donde está puesta la amenaza contra el vínculo o el conjunto. El/la docente sufren porque han perdido el lugar sobre el cual de manera narcisista se habían sostenido dentro de la institución. Él/ella ocuparon y representaron el lugar del fetiche, lo sagrado, lo idealizado. Esto último se objetivizaba en el ejercicio de la tarea primaria, que es educar, en que la profesora representó para los otros: alumnos y padres de familia. Autoridad, respeto y modelos a seguir, era la imagen que lograría la tarea de educar. La pérdida de este lugar le crea la ausencia de sentido por el trabajo y ante este vacío, se presenta la angustia, a veces depresiones, en otras ocasiones la imposibilidad de continuar ejerciendo la docencia, según el psiquiatra.

constituyó también en un referente teórico importante, dado que propone una explicación sobre los vínculos entre los hechos sociales y psíquicos para la comprensión del sujeto social.

La inclusión de la dimensión psíquica de las instituciones me permitió mirar a la institución y al malestar como dos fenómenos relacionados que acontecen como hechos sociales y como hechos psíquicos. Los sujetos construyen a las instituciones y éstas moran en sus subjetividades. Gaulejac (2002) establece que los fenómenos sociales y humanos,⁷ necesitan articularse para su análisis, pues refiriéndose a las disciplinas de la psicología y la sociología, señala que ni una ni la otra pueden jactarse de tener una teoría que explique los hechos sociales. La exclusión de los mecanismos psíquicos o sociales, dada en la explicación de los fenómenos, lleva a no tomar en cuenta la interacción entre estos dos acontecimientos. Todo sujeto social tiene una historia y ésta incluye a los otros, quienes han participado en su constitución como sujetos de la cultura. Dicha constitución contiene la elaboración del psiquismo del sujeto, sin el cual no podría desenvolverse socialmente. De esta manera, la historia del sujeto tiene lugar a condición de que se elabore su psiquismo. Entre lo psíquico y lo social existe una complementariedad necesaria.

Por lo correspondiente a las aportaciones teóricas de la psicología social de las organizaciones, desde la perspectiva de Schvarstein (2002), refrendé la idea de utilizarla considerando que las organizaciones constituyen el escenario donde se concretan las instituciones, derivé la idea de que la institución de la profesión docente se materializa en la organización escolar de la secundaria, conformando el contexto de dicha ordenanza, como ya he señalado.

Población de estudio

Se compuso de maestras y maestros de la educación secundaria pública, pues ellas y ellos, más que nadie, son los actores indicados para revelar la información en la que se puede identificar a la institución y el malestar, así como la relación entre ambas.

⁷ Se refiere a los fenómenos psíquicos.

Para la realización de este estudio, se consideraron dos tipos de poblaciones correspondientes con las dos etapas previstas del proyecto. La primera fue para obtener información suficiente que permitiera determinar la pertinencia de este estudio, por lo cual elegí a cinco profesores/as: dos maestras y un maestro con una antigüedad mayor a los 25 años; y una maestra y un maestro con una experiencia docente de 10 años, aproximadamente. La selección de esta población se hizo conforme a dos criterios, sin mayor rigidez: ser maestro/a de la educación secundaria pública y aceptar ser entrevistado/a.

En lo correspondiente a la segunda etapa, la elección de la población estuvo determinada en relación importante con los alcances del objeto de estudio, pues surgían dos dificultades fundamentales necesarias por resolver: ¿a partir de qué podría identificar el malestar en el profesorado?, y ¿qué elemento me indicaría la existencia de la institución docente y su decadencia? La consideración del factor de la temporalidad (Bertaux, 2005) fue una cuestión destacada, pues desde la primera aplicación de entrevistas realizadas para determinar la pertinencia de este estudio, se reveló en los relatos cortos de las trayectorias de docentes con mayor antigüedad, bienestar y satisfacciones en el desempeño de esta profesión. Pero al paso del tiempo, estos estados se mudaron a diversas manifestaciones de malestar, tristeza, depresión, agotamiento y pérdida de sentido por el trabajo, sobre todo en uno de los maestros. Dichas transformaciones estuvieron relacionadas principalmente con los cambios en las interacciones sociales que este profesorado sostenía con las personas con quienes trabajaron. Así, consideré que había encontrado elementos que me permitirían observar el malestar: los cambios en el tiempo, es decir, la comparación entre un estado de satisfacciones, vinculado a las relaciones de concordia durante los primeros años de su vida como docentes, y el malestar surgido posteriormente en los últimos años, correspondiente con la ruptura de estos mismos vínculos.

Fue así como decidí que el criterio fundamental para la elección de la población definitiva sería el criterio de la "antigüedad". Esto es, profesoras/es con más de 25 años como maestro/a de secundaria. A partir de aquí, también elegí abarcar para el estudio el periodo de los últimos 30 años, aproximadamente, en donde supuse se dan los mencionados cambios en el profesorado. Así también supuse que dichas mudanzas tendrían relación con las transformaciones históricas sociales más amplias, que llevaron al

deterioro de nuestro sistema educativo, y que esto último tendría una influencia importante en la aparición intensa del malestar docente. Es así como resolví una parte de la dificultad consistente en identificar el malestar docente y no sólo la presencia de la institución, sino también su declive. La otra parte la resolví considerando las aportaciones teóricas de Dubet (2006) y Kaës (1996).

El resto de las características de la población quedaron determinadas por las mismas circunstancias. Al interior de las escuelas secundarias públicas, fueron los directivos quienes eligieron a qué maestras se les aplicarían dichas entrevistas, respetando el criterio fundamental de la antigüedad; de esta manera, se designaron nueve profesoras y un maestro. El criterio de dichos mandos fue que tales maestras/os representan lo mejor de la escuela. Para efectos de este capítulo, analicé e interpreté dos casos de manera amplia y profunda.

Para obtener información sobre las trayectorias profesionales, analizar y comprender el fenómeno de la institución de la profesión docente y su relación con el malestar, consideré elementos del método de estudio de casos, en su sentido instrumental, de acuerdo con Gundermann (2001), con base en lo cual, la intención no fue estudiarlos por sí mismos, sino más bien acercarme a entender la relación entre estos dos fenómenos.

Dispositivo de recolección de datos empíricos

La obtención de información empírica la llevé a cabo en dos momentos correspondientes con los señalados en el apartado anterior. En la primera fase apliqué una entrevista tipo abierta o semiestructurada (Rubio y Varas, 1999), que consiste en considerar un mínimo de ordenación, con base en la elaboración de un guión de temas o aspectos a tratar, basado en dos preguntas abiertas: una referida a la petición de que el/la profesor/ra relatara su trayectoria profesional como maestro/a de secundaria y la siguiente que explicara cómo se había sentido durante este recorrido.

En la segunda etapa se utilizó una entrevista en "profundidad" (Vela, 2001), debido a la necesidad de hacer un esfuerzo de inmersión del entrevistado para obtener información acerca de la experiencia de su

trayectoria laboral como maestras/os de secundaria y los malestares que están relacionados con su trabajo a lo largo de dicha trayectoria. En esencia solicité esta información tal como es expresada con sus propias palabras de manera personal.

Asimismo, el guión de la entrevista lo elaboré conforme a cuatro aspectos a tratar: ficha de identificación del/la profesor/a, formación profesional, ingreso a laborar como maestro/a de secundaria, etapa intermedia y momento actual. Aunque tracé de antemano dicho guión, no obligué a los/las entrevistadas a seguirlo, preferí la fluidez de su narración confiando en que se presentaría la oportunidad de obtener la información faltante. También consideré que dicha fluidez permitiría la aparición de datos importantes conforme a los objetivos de la entrevista.

Por tanto, la libertad de dar protagonismo en la conversación a las profesoras posibilitaría el surgimiento de manera espontánea del malestar, sin tener que sugerirlo; así, fue más confiable la información obtenida, pues consideraba que si existía el malestar, éste surgiría de manera natural al desarrollar el relato. Por esta razón, el guión de la entrevista no abunda en preguntas directas sobre el malestar y tal proceder dio sus frutos. No obstante, la guía me sirvió para arrancar en la realización de las entrevistas y tenerla en cuenta por si faltara alguna información al llegar éstas a su fin.

Establecí las condiciones para que ellas/os dieran rienda suelta a su narración, y sólo intervine para animar a la entrevistada/o a hablar, asociando ideas, recordando sucesos, reorientando cuando se alejaba del objetivo de la entrevista y alentando a profundizar cuando traía como parte de su narración algún malestar y la situación en que éste se presentaba.

Análisis e interpretación de los datos

Debido al corte cualitativo de este estudio, el análisis de datos atravesó distintos episodios durante el proceso de indagación del objeto. Constituyó un ejercicio permanente iniciado desde la aplicación de las primeras entrevistas para dar lugar al diseño del proyecto de investigación, hasta continuar con el análisis e interpretación de la información empírica

obtenida, a través de las trayectorias profesionales del profesorado en su segunda etapa.

Para poder comprender el mundo social de la institución de la profesión docente y su vínculo con el malestar en dos casos específicos de las profesoras, fui transformando e interpretando los datos cualitativos mediante un proceso cíclico y una actividad reflexiva. Partí de una descripción principalmente empírica de la información y mediante un trabajo de reflexión constante de confrontar dicha información con la teoría, proseguí conduciéndolos hasta transformarlos en explicaciones cada vez más abstractas del objeto, hasta llegar a establecer conceptualizaciones sobre éste, proceso que seguí conforme la propuesta de Mucchielli (2001).

Uno de los frutos importantes que dejó el análisis e interpretación de los datos, desde la primera etapa (Coffey y Atkinson, 2003), se refiere a los tintes que la investigación iba tomando, pues daba lugar a considerar algunas aportaciones de la etnosociología, a partir de la mirada de Bertaux (2005). Esto permitió llegar a discurrir el conocimiento del malestar docente como un hecho social incrustado en un acontecimiento histórico más general en proceso de transformación. Es decir, visualicé al malestar docente como un fenómeno social inmerso en una dimensión temporal. De esta manera, se entendió que no se trataba de ir al encuentro de la comprensión del individuo en particular, sino de pensar, a través de las experiencias cotidianas de las profesoras, fragmentos de la realidad sociohistórica, como son la institución docente y el malestar.

Debido a lo anterior consideré el factor de la temporalidad, el cual definí, de acuerdo con Bertaux (2005), como un recurso que permite hacer inteligible la lógica de las prácticas de los maestros contenidas en sus trayectorias profesionales como docentes de secundaria y como éstas se insertan en un tiempo histórico más amplio con los procesos de cambio que implican para caminar hacia la construcción de la trama del malestar docente. En el cuadro siguiente presento el diseño de un formato de registro que me permitió observar las maneras en que algunos acontecimientos históricos más amplios han influido en las trayectorias profesionales de los maestros/as y cómo han sido parte de la construcción del escenario escolar en que acontece el malestar.

CUADRO I. MUESTRA DE FORMATO DE REGISTRO
SOBRE ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS

<i>Tiempo cronológico</i>	<i>Reconstrucción diacrónica de las trayectorias docentes</i>	<i>Políticas educativas 1990-2006</i>	<i>Tiempo histórico social</i>
	Construcción diacrónica de las prácticas de los maestros	Cambios de las políticas educativas de educación secundaria en el tiempo que se investiga.	Cambios socioeconómicos que afectaron el sistema educativo en el periodo que se investiga, concretamente las condiciones de trabajo de los maestros.

Fuente: elaboración propia con base en García (2007).
Registro elaborado por Acacia Toriz Pérez.

El proceso que seguí en este momento fue realizar una reconstrucción diacrónica de las trayectorias profesionales porque la información obtenida mediante las entrevistas acerca de las trayectorias profesionales, no era una historia contada en un orden cronológico ni mucho menos diacrónico. Los distintos tiempos, tanto el pasado como el presente, daban saltos sin respetar un orden, a pesar de que la guía y conducción de la entrevista así lo sugirieron (Bertaux, 2005).

Hasta aquí tuve una reconstrucción temporal de las trayectorias profesionales de las/los maestras/os de secundaria. No obstante, este primer análisis constituyó parte del proceso que llevaba en curso. El análisis de los datos siguió su marcha ahora con dos trayectorias profesionales reconstruidas con base en un orden temporal y con un conocimiento más profundo de los datos. El siguiente proceso fue la construcción de categorías de análisis para dar paso a la interpretación de los datos.

La construcción de categorías de análisis

Partí de la idea, de acuerdo con Hammersley y Atkinson (1994), de que el conocimiento teórico poseído sobre el declive de la institución de la profesión docente y su vínculo con el malestar, propuesta teórica de Dubet (2006),

no era suficiente para una formulación de las categorías de análisis, pues la generación de conceptos acerca del tema en cuestión debía estimularse, sobre todo, con la nueva información empírica. De manera que los datos empíricos constituyeron el ingrediente principal de la construcción de categorías, es decir, ocuparon un lugar primordial a través de lo cual se incitó más la creación de ideas teóricas que explicaban el objeto de exploración, en el sentido que expone el proceso de teorización según Mucchielli (2001).

Se abría entonces en este recorrido el comienzo de un proceso mucho más complejo. La reconstrucción temporal de las trayectorias profesionales que hasta este momento tenía a nivel descriptivo necesitaban refinarse hasta hacer emerger una explicación abstracta del objeto.

Procedí entonces al primer intento de diseño de categorías de análisis. Me di a la tarea de generar palabras o expresiones que designaran los hechos acerca de la relación entre el malestar y las situaciones de trabajo docente que las provocan, según el discurso de las/los profesoras/es. De esta forma, en un intento de adaptación entre el dato empírico y la teoría, fui construyendo las primeras categorías de análisis, las cuales quedaron de la siguiente manera: vocación; pérdida de confianza en el trabajo; incertidumbre; agotamiento y angustia; ausencia de motivación; finalmente, desorientación y azoramiento. Dichas categorías quedaron como una tendencia más empírica.

Las interacciones sociales.

Eje principal de análisis

El factor fundamental ya señalado sobre las relaciones sociales intersubjetivas que la/el profesora/profesor sostiene con las personas con quienes trabaja fue crucial para la investigación, porque dichas interrelaciones constituyeron fuentes importantes de observación del malestar docente. Es decir, que las relaciones sociales de armonía, o bien, de discrepancia, entre los sujetos de la institución, tuvieron mucho que ver con el malestar o bienestar de los sujetos. Más adelante añadí a esto otro factor de igual manera decisivo para la investigación.

Así consideré a Bertaux (2005), en su planteamiento sobre que, a través de las relaciones intersubjetivas, se pueden comprender los “movimientos

del alma íntimos". Como consecuencia, pensé, el malestar docente se origina entonces en una relación intersubjetiva, y como tal, es susceptible de ser analizado desde este borde. Esto confirmó la premisa inicial de que el malestar docente es un hecho social, y más adelante, también se traduciría en un factor importante que ayudó a interpretar dichas interacciones como hechos psíquicos y no únicamente sociales, de acuerdo con Gaulejac (2002). De esta manera, consideré que las interrelaciones entre los distintos sujetos que componen la educación secundaria, en específico quienes intervienen en la enseñanza y el aprendizaje, constituirían el eje principal del análisis de los datos y su interpretación.

Proceso interpretativo a partir de nuevos enfoques teóricos

El proceso interpretativo siguió su marcha a partir de nuevos enfoques teóricos, mismos que me permitieron comprender las condiciones sociales y psíquicas ubicadas en el origen del malestar, las cuales muestro a continuación.

Con la forma en que construía una explicación del malestar docente producto del análisis de los datos, al considerarlo como un hecho social, hasta el momento todavía quedaban lagunas por explicar, pues no sabía por qué, en estas interacciones, se generaba el malestar. De esta manera, la revisión bibliográfica hecha desde una postura psicoanalítica sobre el declive de las instituciones y los sufrimientos de sus integrantes, abrió la posibilidad de abarcar una explicación más allá de lo social e incluir también el factor de lo psíquico. Este abordaje permitió, de alguna manera, resolver cuestionamientos que me preocupaban desde procesos anteriores: ¿por qué la fuente de malestar se encuentra en las relaciones intersubjetivas?, ¿el malestar constituye un hecho psíquico?, y ¿la institución de la profesión docente tiene alguna relación con los fenómenos psíquicos?

Conforme lo anterior, el objeto de estudio de la presente investigación se fue focalizando cada vez más, debido a que, durante el análisis de los datos y su confrontación con la teoría, me llevaron a su replanteamiento. Faltaba explicar por qué la fuente del malestar docente, advertida en los datos empíricos, se hallaba en las relaciones intersubjetivas que las profesoras y profesores sostienen con los sujetos con quienes desempeñan

su trabajo. Para responder a esta dificultad, consideré las contribuciones teóricas de Kaës (1996).

Así fue como procedí al diseño de categorías de análisis, a partir de las propuestas teóricas de Dubet (2006) y Kaës (1996), y su adaptación a los datos empíricos. A continuación aparecen las categorías de análisis que utilicé durante este estudio.

CUADRO 2. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Francois Dubet	René Kaës
<ul style="list-style-type: none"> • La vocación. • La eficacia simbólica. • Pérdida de confianza del trabajo. • Incertidumbre, agotamiento y angustia. • Ausencia de satisfacción para ir al trabajo. • Desorientación y azoramiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Institución. • Espacio psíquico institucional. • Reciprocidad en contratos inconscientes. • Contrato narcisista. • Ideal del Yo. • Cargas libidinales. • Tarea primaria. • Desarticulación de los vínculos institucionales.

Fuente: elaboración propia.

Las categorías basadas en el enfoque de Dubet (2006) tienen la característica de ser más empíricas y las de Kaës (1996) más teóricas.

Los resultados. Cambios en la institución de la profesión docente y malestar

Los resultados presentados aquí son parciales. Se muestran aquellos capaces de dar algunas ideas de cómo, mediante el seguimiento de una metodología cualitativa, construí el objeto de estudio y llegué a su conocimiento, como expongo a continuación.

La profesión docente existió como una institución en los contextos donde laboraron las profesoras Asunción y Cristina, cuyos planteles se encuentran ubicados en las delegaciones Miguel Hidalgo, Tlalpan y Cuauhtémoc.

Durante los primeros años de la década de los ochenta, en el país se empiezan a dar cambios importantes dentro del sector económico. El Estado

desempeñó un papel relevante al establecer las condiciones que permitieron tales transformaciones, pues propició la disminución de la inversión pública en educación y el detrimento de los salarios de los trabajadores, con el propósito de crear un gigantesco capital que diera lugar a intensificar los ya de por sí fortalecidos consorcios industriales, financieros y comerciales. De esta manera, contribuyó en la gestión para empobrecer la riqueza destinada a la atención de las demandas sociales del país, es decir, favoreció la crisis económica y concedió más poder y riqueza a la iniciativa privada, descobijando al propio Estado. A través de este proceso, se llevó a cabo la transformación económica en el país: pasamos de ser una economía basada principalmente en un Estado proteccionista, a ser una economía de libre mercado. Dicha transición se dio en un periodo aproximado de 10 años, de manera que para la década de los noventa se había dejado atrás el modelo económico anterior. Las principales consecuencias sociales de dichos cambios fueron el desempleo, el descenso del salario y el deterioro de las condiciones de vida de los trabajadores en general (Garrido, 1991; Tello, 2007).

El deterioro del sistema educativo constituyó, por tanto, una de estas consecuencias. La primera evidencia fue la aceleración en la depreciación del salario del profesorado de la educación secundaria, lo que representó no sólo el serio problema del empobrecimiento en el poder adquisitivo, sino que también contribuyó a la desvalorización de la profesión docente, pues una ocupación mal pagada disminuye su valor ante la sociedad (Schmelkes, 1990). Considero que estos acontecimientos de deterioro educativo constituyeron la antesala del declive de la profesión docente como una institución.

El detrimento de las condiciones de trabajo de los maestros normalistas de educación secundaria, de los cuales muchos desertaron de la profesión al mermarse sus condiciones de trabajo, significó un factor importante que trajo beneficios a profesionistas de otras carreras, como: ingenieros, biólogos, dentistas, químicos, geógrafos y otros, porque las vacantes que iban dejando los maestros/as normalistas constituyeron fuentes de ocupación profesional para estos profesionistas que se enfrentaban el desempleo. Tal acontecimiento se venía gestando y se agudizó durante este periodo. Para algunos otros de estos profesionistas, los beneficios fueron aún mayores porque encontraron, además de una fuente de empleo, una vocación: la

de maestra/maestro, que trajo consigo satisfacciones de diversa índole. De esta manera y de acuerdo con Sandoval (2007), se gestaba un nuevo educador, que enfrentaría con mayor intensidad el declive de la profesión docente. Es por estas circunstancias por las cuales se puede explicar cómo las profesoras Asunción y Cristina, siendo de formación contadora y cirujana dentista, respectivamente, pudieron ingresar por primera vez a trabajar como maestras de secundaria.

A grandes rasgos, esta es la atmósfera en el cual las docentes citadas tuvieron contacto por primera vez con la profesión docente.

La institución de la profesión docente en los primeros años de las trayectorias profesionales de las maestras Asunción y Cristina

En las historias profesionales de las dos maestras, Asunción y Cristina, encontré elementos que hicieron suponer la existencia de la profesión docente como una institución dentro de su contexto y durante los primeros años de la década de los ochenta. Uno de estos elementos medulares fue la vocación docente (Dubet, 2006). Al ingresar a trabajar por primera vez como maestras, ellas iban al encuentro del descubrimiento de una vocación para la que no se formaron y mucho menos se imaginaron ejercer, hasta que las transformaciones en las condiciones objetivas, llegadas con el desarrollo histórico de la sociedad, las enfrentaron con una opción más de ejercicio profesional.

La vocación se construyó gradual y subjetivamente en las docentes, a través del contacto que tuvieron con el medio escolar. Notaron una inclinación a educar a jóvenes estudiantes; asimismo, aprendieron los conocimientos y las prácticas necesarias para el desempeño de este oficio, en un contexto en que la institución docente perduraba con ciertas condiciones objetivas, como la disminución del salario y la desvalorización que se empezaba a dar de la profesión, la cual posibilitarían más adelante, entre otros factores, su declive. Descubrieron, también, que el ejercicio de la enseñanza a los jóvenes les procuraba satisfacciones y se sentían motivadas para acudir a su trabajo.

En la interacción social de las maestras con sus respectivos alumnos/as y los padres de familia al momento de realizar sus prácticas como docentes,

advertí otro elemento: la “eficacia simbólica”,⁸ que confirmó la presencia de la institución docente (Dubet, 2006), condición imprescindible en la cohesión de los sujetos institucionales. Deduje, a partir de las narraciones de las profesoras, la existencia de valores y principios comunes como el respeto mutuo entre los personajes institucionales, la responsabilidad, el compromiso, la confianza; otros que fueron compartidos en los intercambios intersubjetivos entre los sujetos de la institución. Cada quién se colocó frente a éstos de acuerdo con su rol.

Asimismo, aconteció la representación de una figura docente casi sagrada y con autoridad, arraigada en las subjetividades tanto de los/las alumnos/as, así como en los padres de familia. De tal manera que los alumnos guardaron disciplina, orden y se dejaron educar por esta efigie, quien los haría *ser alguien en la vida*. Los padres de familia confiaron a esta imagen la educación de sus hijos, pues estuvieron convencidos de que lograrían hacerlos personas de bien, exitosas en la sociedad.

Las maestras se percibían como figuras respetadas y dotadas de autoridad, cualidades no propias de ellas en lo individual, sino atributos colectivos institucionales y, como tal, ello representó y vivió subjetivamente en los personajes de la institución. También actuaron con respeto hacia sus alumnos/as. No eran amigas de los estudiantes, pues se consideraron educadoras, consejeras, orientadoras, pero no amigas y mucho menos nanas. Se podría decir que estas representaciones de los actores institucionales se debieron al entendimiento mutuo existente entre ellos/as gracias a la eficacia simbólica de la profesión docente.

Pasando a otro plano de interpretación de los datos, la dimensión psíquica, para lo cual retomé las aportaciones teóricas de Kaës (1996), desde el enfoque psicoanalítico, considero que la institución de la profesión docente tuvo presencia en nuestro contexto debido a la conformación de un espacio psíquico institucional. Cada uno de los actores externó factores psíquicos que al ir al encuentro de unos con otros, construyeron ensambles

⁸ La eficacia simbólica la defino, de acuerdo con Dubet (2006), como la representación común de significados, valores, principios, creencias, actuaciones, imagen del profesor/profesora, rituales escolares, entre otros, que cohesionan a los sujetos institucionales de la profesión docente: maestras/os, alumnado, padres de familia y demás actores, para llevar a cabo el ejercicio de la profesión docente como institución. Es eficaz porque es capaz de hacer actuar a sus miembros de acuerdo con dichas representaciones que comparten.

imprescindibles sin los cuales no hubiera sido posible el funcionamiento de esta fundación.

Uno de los aspectos importantes que me permitió ver Kaës (1996) a través de su teoría, gracias a lo cual supuse la existencia de la profesión docente, fueron los mecanismos de los vínculos y los acuerdos establecidos entre los integrantes para conformar y hacer posible la institución, a través de las formaciones psíquicas intermediarias, entre las cuales las más sobresalientes para esta investigación son el ideal del Yo, la identificación y el contrato narcisista.

El ideal del Yo estuvo representado por la idea de sujeto educado, así, cada uno de los actores, conforme al papel que les correspondió desempeñar en la institución, aspiró a tal ideal. El conjunto formado por maestras, padres de familia, alumnado y autoridades escolares, se identificó con este ideal común, que es precisamente el punto de la dependencia y pertenencia de los sujetos con la institución. Las maestras desearon educar para formar personas exitosas dentro de la sociedad; depositaron algo de sí mismas, cargas psíquicas narcisistas, en su pretensión de llegar al ideal. Al mismo tiempo, percibieron su representación de modelos a seguir para sus estudiantes. Los mismos alumnos/as tenían sueños, en el sentido de que por medio de la educación llegarían a tener un ascenso social; los padres de familia compartieron estos anhelos con estos mismos actores. Lo que hizo posible la institución, entre otros elementos, fue la reciprocidad que se dio entre ellas/os en la persecución de este ideal común.

Tanto Dubet (2006) como Kaës (1996), cada uno desde su perspectiva teórica, me permitieron observar en las trayectorias profesionales docentes no sólo la presencia de la institución docente, sino también los signos de satisfacciones y bienestar que las profesoras experimentaron durante este periodo al que llamé *la etapa de esplendor*.

Elementos de transición hacia la decadencia de la institución de la profesión docente. La década de los noventa

Llegada la década de los noventa, ambas profesoras convergen en el mismo plantel escolar ubicado en la delegación Cuauhtémoc. Para estas fechas, las

condiciones objetivas de trabajo de los y las maestras de secundaria continuaban en proceso de deterioro, desde aproximadamente 10 años atrás por razones ya mencionadas. Esta situación contribuyó, entre otros factores, al debilitamiento de la institución de la docencia.

Las señales de vulnerabilidad de la institución docente que se empezaron a manifestar fueron, por un lado, el detrimento de la figura sagrada de autoridad y respeto que encarnaban las profesoras y emanaban de ellas. Para las autoridades escolares, la profesora dejaba de representar la figura de toma de decisiones más importante en la educación de los jóvenes, en su lugar, iba surgiendo una vigilancia que con el tiempo se haría más estricta para “obligar” al profesorado a realizar su trabajo esencial. Al parecer esto se dio, en parte, porque aumentaron las cargas de trabajo frente a grupo, como consecuencia del aumento de la matrícula de alumnos, pero no de profesores en proporción; y también porque se empezó a reducir el tiempo de descanso y relajamiento.

De esta manera, se hacían cambios en la organización de la escuela y dejaba de ser congruente con una institución que iba perdiendo eficacia, debido, por un lado, al cambio en la representación de la figura docente dentro de un nuevo escenario que surgía con problemas diferentes.

Por otro lado, durante esta época, un hecho importante trajo beneficios a las profesoras en sus ingresos económicos, frente a un salario devaluado en exceso: la iniciativa del gobierno federal y de la representación sindical del SNTE de reconocer la necesidad de revalorizar la función social del magisterio. A través del establecimiento de la Carrera Magisterial, en el marco de la Reforma Educativa de 1992 (Fernández, 1997), se aumentó el salario de las/los profesoras/es por medio de una evaluación. Este incremento en el sueldo no necesariamente implicó que la figura docente de autoridad y respeto se hubiese recuperado, pues la institución de la profesión docente, que apenas empezaba a mostrar algunos rasgos de deterioro, siguió su curso de debilitamiento hasta fechas actuales.

Declive institucional docente y el malestar de sus actores

Entrando el nuevo milenio, la institución de la profesión docente muestra ya su inestabilidad, identificada en las experiencias subjetivas de las profesoras.

De igual forma encontré también que este hecho está relacionado con el aumento en el malestar de las maestras.

Las transformaciones en las condiciones objetivas de los docentes siguieron su curso con la constante del empeoramiento gradual en aspectos como el cambio en los comportamientos de los estudiantes; el aumento de horas de trabajo frente a grupo; la reducción del tiempo de descanso; la rigidez en el control y la vigilancia; una forma de evaluación a los alumnos más compleja; la intromisión más intensa de la burocracia en el trabajo docente; cambios en la forma de desempeñar el rol docente, algunos de ellos relacionados con los lineamientos normativos de la enseñanza que trajo consigo la Reforma a la Educación Secundaria (RES) de 2006, y otros con las nuevas condiciones de trabajo objetivas.

Una de las evidencias más importantes encontradas en las experiencias de las trayectorias profesionales de las maestras, para ilustrar el declive de la institución de la profesión docente, a través de la mirada teórica de Kaës (1996), fue la ruptura de los vínculos institucionales entre cada una de las maestras y sus respectivos estudiantes, a quienes dieron clase. Interpreto de ambas profesoras, que las/los jóvenes de secundaria ya no construyen más el pensamiento subjetivo que permitía tener una imagen de “la maestra” como una autoridad intocable y de respeto. Esto provocó el desorden y la indisciplina de los jóvenes, que les impide tener referentes para dejarse educar, tener normas de comportamiento en el salón de clase, tener hábitos de estudio que les permitan realizar sus tareas y sobre todo carecen del sentido de su propia educación. Este hecho es advertido por las dos maestras en los procesos de la enseñanza y la evaluación, pero con ciertas variantes, aunque desarrollen su trabajo docente en el mismo plantel escolar.

Un elemento teórico más que aportó Kaës (1996) en el análisis e interpretación que seguí de los casos, fue el desvío relativo de la tarea primaria; este hecho, encontrado en la docente Cristina, permitió observar un elemento más, entre otros, del declive de la profesión docente como una institución. El aumento de adolescentes con problemas de adicción en épocas actuales ha llevado a la organización escolar a crear nuevas actividades secundarias antes no desempeñadas, al menos en el plantel donde ella laboró. A través de ellas se pretende resolver los problemas de drogadicción para llevar a cabo la tarea primaria de educar. Una de estas actividades que realiza la docente Cristina, consiste en la detección de jóvenes estudiantes

adictos dentro del plantel. Por medio de esto observé cómo los contratos narcisistas, planteados en la teoría de Kaës (1996), que antes sostenían a la maestra y a los alumnos, conformando una institución, ahora se habían anulado en muchos de ellos, quienes carecen de un referente, es decir, un ideal a perseguir para sostener su marcha en el rumbo de sujeto educado y no tener que detenerse en las drogas. Asimismo, la maestra también pierde la brújula momentáneamente porque abandona la idea de conducirse hacia un sujeto educado, debido a que la materia prima de la actividad esencial de la institución, el alumno con su ideal y sus valores institucionales, en muchos casos no existe y prioriza, mientras tanto, su función de rehabilitar a los estudiantes y dar terapia a otros con problemas diferentes. Lo anterior implica, conforme lo que nos permitió mirar esta teoría psicoanalítica, que la institución atraviesa por un estado de inestabilidad, lo cual se explica por una falla en la reciprocidad de los contratos narcisistas. Las cargas psíquicas requeridas para movilizar la tarea primaria están ausentes en varios de los sujetos estudiantes y momentáneamente en la profesora Cristina; de esta manera, la institución tiene fallas en su función educadora.

Ante una mayoría de alumnos, quienes al parecer psíquicamente no tienen posibilidades de estrechar lazos identificatorios para adherirse a una institución que los educaría para el porvenir, las maestras no pueden realizar su deseo de educar. Sin la ejecución de este deseo se enfrentan a un vacío que les genera malestar de angustia, soledad, confusión y pérdida de confianza profesional, pero no sólo esto: cuando perciben, según señalan, que los alumnos con problemas de conducta, delincuencia o drogadicción, se podrían ir al abismo, concluyo, de acuerdo con las aportaciones de Kaës (1996), que las maestras sienten angustia porque una parte de ellas mismas narcizada, depositada en los alumnos, también podría irse al abismo, en sentido figurado. Pero también existe un sentimiento de culpa en ellas, por estos alumnos que podrían perderse, produciendo en ellas, momentáneamente, sentimientos de impotencia y frustración.

Como ya señalé, la familia también ha sido un componente fundamental de la institución docente. Los padres de los estudiantes llevaron a la ruptura los vínculos institucionales que antes sostenían con las docentes. En este aspecto, también se puede apreciar la decadencia institucional de la docencia. A decir de ambas profesoras, los padres de familia ya no depositan su confianza en ellas para educar a sus hijos, pues la imagen de maestra se ha

convertido en una representación juzgada y devaluada. La consecuencia de estos cambios en los progenitores, percibido así por las profesoras, es el malestar experimentado de diferentes maneras como desolación, soledad y coraje, sobre todo porque consideran que los padres las evalúan y señalan que su trabajo profesional se ha deteriorado, cuando ellas consideran que saben hacer bien su labor. Interpreto de esto que los padres se han apartado de la institución como una pieza que se suelta del engranaje y desequilibra la maquinaria.

En síntesis, la red de identificaciones solidarias que alguna vez tejieron los sujetos para hacer posible la tarea de educar se desteje, ya que actualmente sus hilos se debilitan y el agrupamiento institucional formado para sostener a la institución, amenaza con la dispersión. El distanciamiento de cada uno de sus miembros equivale a las pérdidas de su Yo sacrificado al vínculo libidinal que alguna vez se formó.

Lo expuesto aquí no pretende mostrar la totalidad de los resultados a los que llegué. Varios elementos importantes han quedado fuera debido a la falta de espacio.

Conclusiones

El trayecto que realicé en la focalización y exploración del objeto de estudio desde un enfoque metodológico cualitativo, constituyó un camino necesario y fundamental para esta investigación. En este recorrido las trayectorias profesionales docentes desempeñaron un papel decisivo, pues proporcionaron la información empírica idónea para la definición y construcción del conocimiento sobre el objeto de estudio.

En lo que corresponde a la delimitación del objeto de estudio, me vi obligada a reflexionar, una y otra vez, si lo que construía era coherente con los datos que tenía enfrente. De esto da cuenta de la focalización que tuve que hacer sobre dicho objeto. Aquí también hice intervenir otro elemento medular que entretejé para la delimitación del objeto: las teorías de Dubet (2006), Schvarstein (2002) y más tarde la de Kaës (1996). A través de esto pude apreciar la importancia de considerar a la profesión docente como una institución en declive y la relación tan importante que esto tiene con el malestar del profesorado. Esto contribuyó de manera principal a encontrar

un sentido fundamental a mis datos empíricos y constituyó un factor de peso en la estructuración de esta investigación.

Otro aporte importante de este estudio sobre la utilización de las trayectorias profesionales, es que me permitió mirar a la institución docente y al malestar como dos fenómenos relacionados entre sí, emergidos en el tiempo histórico de las últimas tres décadas, producto de las transformaciones económicas, políticas y sociales. Asimismo, lo anterior me permitió pensar en los acontecimientos históricos que se desarrollaron durante el periodo en que ocurrían los fenómenos estudiados; fue de esta manera como elegí abordar tres temporalidades, es decir, el tiempo de las transformaciones económicas de la sociedad a inicios de los ochentas, las reformas de la educación secundaria y las trayectorias profesionales, para explorar la relación del objeto con otros acontecimientos más amplios de la sociedad.

En lo que corresponde a las teorías, una de las grandes bondades observadas, sobre todo en la propuesta de Kaës (1996) para la interpretación de los datos correspondientes con las trayectorias profesionales docentes, fueron las explicaciones teóricas acerca de los vínculos institucionales entre los sujetos que la integran, pues una vez que inicié un proceso de comprensión y análisis de los datos empíricos, sin estar contaminados por la teoría, observé una y otra vez que el malestar referido por los y las docentes provenía de la interacción social que las profesoras mantenían con los sujetos con quienes trabajan. A esta interacción la llamé *fuentes de malestar docente*.

Por último, la comprensión y el análisis de los datos contenidos en las trayectorias docentes plantearon las pautas para tomar decisiones importantes en la construcción, desarrollo y culminación de este proyecto.

Bibliografía

- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1995), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bertaux, Daniel (2005), *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Barcelona, Bellaterra.
- Campo, Jesús Martín (1990), "Una perspectiva sindical de los problemas de la educación", *Cero en Conducta*, núm. 17, enero-febrero, México, pp. 6-13.

- Castillo, José Juan (1990), *Condiciones de trabajo: un enfoque renovador de la sociología del trabajo*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Coffey, Amanda y Paul Atkinson (2003), *Encontrar el sentido de los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*, Colombia, Universidad de Antioquia.
- Denman, Catalina y Haro, Jesús Armando (2000), "Introducción: Trayectorias y desvaríos de los métodos cualitativos en la investigación social", Catalina Denman y Jesús Armando Haro, *Por los rincones. Antología de los métodos cualitativos en la investigación social*, Hermosillo, El Colegio de Sonora, pp. 9-25.
- Dubet, François (2006), *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa.
- Esteve Zarazaga, José Manuel (2006), "Identidad y desafíos de la condición docente", en Emilio Tenti Fanfani (comp.), *El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 19-69.
- _____ (2003), *El malestar docente*, Madrid, Paidós.
- _____ (1995), *Los profesores ante el cambio social: Repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*, Barcelona, México, Anthropos/ Universidad Pedagógica Nacional.
- Fernández, Sergio (1997), "Carrera magisterial: ¿promoción o control docente?", en Aurora Loyo (coord.), *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*, México, Plaza y Valdés/UNAM, pp. 213-133.
- García, Susana (2007), "El pretexto baladí: un secreto a voces acerca de la participación de los estudiantes en las reformas del régimen escolar", México, IIMAS-UNAM (texto inédito).
- Garrido, Celso (1991), "¿Reforma económica neoliberal en México? Nuevo pragmatismo en las relaciones entre mercado e intervención política pública", en Teresa de Sierra (coord.), *Cambio estructural y modernización educativa*, México, UPN/UAM/Comesco. pp. 15-34.
- Gaulejac, Vicent (2002), "Lo irreductible social y lo irreductible psíquico", *Revista Latinoamericana*, diciembre, núm. 021, vol. 10, México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, pp. 49-71.
- Gonzalbo, A. Pilar y Verónica Zárate (2007), *Gozos y sufrimientos en la historia de México*, México, El colegio de México/Instituto de investigaciones Dr. José María Luis Mora.

- Gundermann, Kroll Hans (2001), "El método de los estudios de casos", en María Luisa Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, Porrúa/CM/Flacso, pp. 249-288.
- Hammersley, Martín y Paul Atkinson (1994), *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona/Buenos Aires/México, Paidós.
- Hernández Navarro, Luis (2011), *Cero en Conducta. Crónicas de la resistencia magisterial*, México, Fundación Rosa Luxemburgo y Para Leer en Libertad, disponible en: <<http://www.rosalux.org.mx/>>, consultado el 16 de febrero de 2012.
- Ibarrola, María (1996), "Siete políticas fundamentales para la educación secundaria en América Latina. Situación actual y propuestas", María de Ibarrola (coord.), *La educación secundaria. Cambios y perspectivas*, México, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, pp. 15-47.
- Kaës, René (1996), "Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones", en René Kaës (coord.), *La institución y las instituciones: estudios psicoanalíticos*, Buenos Aires/México, Paidós, pp. 14-67.
- Knobel, Michele y Colin Lankshear (2000), *Maneras de ver: el análisis de los datos en investigación cualitativa*, México, Centro Pedagógico de Durango, A. C., Leer para entender nuestra realidad, núm. 9.
- Mucchielli, Alex (2001), *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*, Madrid, Síntesis.
- Poggi, Margarita (2006), "Prólogo", en Emilio Tenti Fanfani (comp.), *El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Rodríguez Guzmán, Lucía (2006), "Estudio de caso en México", en Magaly Robalino y Antón Corner, *Condiciones de trabajo y salud docente*, México, OREALC-UNESCO, pp. 137-169.
- Rubio, María José y Jesús Varas (1999), *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid, CCS.
- Sandoval Flores, Etelvina (2007), "La reforma que necesita la educación secundaria", en Patricia Ducoing Watty (coord.), *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Sección temática Educación Secundaria*. México, vol. XII, núm. 32, enero-marzo, pp. 7-62.
- _____ (2002), *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*, México, UPN/PyV.

- Schmelkes, Silvia (1990), "Los retos de la modernización de la educación básica", *Cero en Conducta*, año 5, número 17, enero-febrero, pp. 14-24, México.
- Schvarstein, Leonardo (2002), *Psicología social de las organizaciones: nuevos aportes*, Buenos Aires, Paidós.
- Tello, Carlos (2007), *Estado y desarrollo económico, México 1920-2006*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Facultad de Economía.
- Toriz Pérez, Acacia (2004), "Los significados de la evaluación matemática en la escuela secundaria. Un enfoque de género", tesis de maestría en Pedagogía, México, UNAM.
- Vela Peón, Fortino (2001), "Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa", en María Luisa Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, Porrúa/Colmex/Flacso, pp. 63-95.
- Weiss, Eduardo (2005), "Retos y perspectivas de la educación secundaria en México", en Eduardo Weiss, Rafael Quiroz y Annette Santos (coords.), *Expansión de la educación en México, Políticas y estrategias para la educación secundaria. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO, pp. 159-179.

**INSTITUCIONES EDUCATIVAS, TRAYECTORIAS
E IDENTIDADES DE SUS SUJETOS**

se terminó de imprimir en enero de 2015 en los talleres de la
**Imprenta 1200+, Andorra 29. Colonia Del Carmen Zacahuitzco,
México D.F. Tel. (52)55218493.**

El tiraje consta de 1 000 ejemplares en papel cultural ahuesado
de 90 gramos los interiores, y en cartulina sulfatada de 12 puntos los forros.
Tipo de impresión: offset con salida directa a placas; encuadernación en rústica.

En la composición se utilizaron las familias tipográficas:
Adobe Garamond Pro (Regular, Italic y Bold) en 9, 10, 11, 12 y 22 pts.
y Gill Sans MT (Condensed, Regular, Italic y Bold) en 10, 11, 12, 13, 14 y 16 pts.
El cuidado de la edición estuvo a cargo de Ediciones D. D. S. México

MONIQUE LANDESMANN SEGALL (coordinadora). Es profesora de carrera del Proyecto de Investigación Curricular de la Facultad de Estudios Profesionales Iztacala, profesora del posgrado de Pedagogía y pertenece al padrón de tutores del doctorado de Psicología y del posgrado de Pedagogía de la UNAM. Tiene una maestría en Medicina Social en la UAM-Xochimilco y un doctorado en Letras y Ciencias Humanas con especialidad en Ciencias de la Educación de París X-Nanterre. Sus principales líneas de investigación son trayectorias e identidades institucionales y disciplinares de los académicos mexicanos. Tiene numerosas publicaciones en libros y revistas. Ha realizado estancias de investigación en la Universidad Humboldt de Berlín, en la Universidad de París X-Nanterre y en la Universidad de Buenos Aires. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y del Sistema Nacional de Investigadores.



Esta colección corresponde a un interés por difundir los resultados de la investigación de los integrantes del Programa de Posgrado de Pedagogía de la UNAM. Este Programa, con carácter interinstitucional, se conforma con los estudiantes, docentes e investigadores de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (FFL), el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IIUUE), la Facultad de Estudios Profesionales de Aragón (FES-Aragón) y la Facultad

de Estudios Profesionales de Acatlán (FES-Acatlán), todos ellos pertenecientes a la UNAM y que participan de los planes y programas de formación en la Maestría y el Doctorado en Pedagogía. Las diferentes instancias que integran nuestro Programa son un reflejo de la pluralidad institucional y de la diversidad de trabajos que pretendemos incluir en la colección.

Instituciones educativas, trayectorias e identidades de sus sujetos, presenta el resultado de una invitación a alumnos, egresados y profesores del posgrado en Pedagogía a la publicación del presente libro. La solvencia académica y las investigaciones realizadas por los alumnos y profesores conforman un conjunto de textos, divididos en dos segmentos, que abona a la comprensión de las complejas relaciones que se entretienen entre las instituciones educativas y sus sujetos: maestros y alumnos. También muestran los aportes del uso de los enfoques biográficos para la exploración de dichas relaciones.

