

METODOLOGÍAS CUALITATIVAS DESDE LOS RELATOS DE VIDA: UN REFERENTE DE ANÁLISIS DIALÉCTICO ENTRE LO SOCIAL E INDIVIDUAL

Qualitative methodologies from the life stories, a reference of dialectical analysis between social and individual

María de Lourdes Salazar Silva y
María de Lourdes Sánchez Velázquez

Este escrito integra dos experiencias metodológicas de investigación que tienen en común epistemologías de interpretación cualitativa y el uso de relatos de vida como herramienta de análisis. El propósito es analizar la dialéctica entre lo individual y lo social para comprender problemas socioeducativos, como la identidad profesional y la profesión docente, articulando metodologías que abordan el estudio de lo social e institucional, vinculado con lo biográfico. En ambos estudios, nuestro interés es comprender la acción educativa de profesores de nivel preescolar y superior, respectivamente; así como el impacto del individuo en la construcción social de su realidad y viceversa, las influencias de sus contextos socioculturales en sus pensamientos y el movimiento de sus acciones. Se trata del diálogo plurimetodológico que abarca varios ámbitos de influencia de las prácticas del profesorado. *Palabras clave: Relación individuo-sociedad, profesores, identidad profesional, representación social e individual, subjetividad.*

* María de Lourdes Salazar Silva y María de Lourdes Sánchez Velázquez, profesoras de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 097 CDMX



Abstract: This paper integrates two methodological research experiences that have in common epistemologies of qualitative interpretation and the use of life stories as a tool of analysis. The purpose is to reflect on the dialectic between the individual and the social to understand socio-educational problems, such as professional identity and the teaching profession, articulating methodologies that address the study of the social, and institutional, linked to the biographical. In both studies our interest is to understand the educational action of pre-school and higher level teachers, respectively; as well as the influence of the individual in the social construction of their reality and vice versa, the influences of their sociocultural contexts that impact on their thoughts and mobilize their actions. It is a plurimetodology dialogue that covers several areas of influence of the practices of the teaching staff. Keywords: Relationship individual-society, teachers, professional identity, social and individual representation, subjectivity.

Introducción

El siguiente escrito integra el estudio de dos experiencias de investigación en las que combinamos distintas perspectivas metodológicas y epistemologías de interpretación cualitativa, bajo una perspectiva común: la interdisciplinariedad para el análisis de problemáticas socioeducativas relacionadas con la profesión y la identidad docente.

Le damos especial importancia al diálogo entre las disciplinas que se abren (Wallerstein,1996) para captar los significados que los sujetos otorgan a nociones en torno a la profesión e identidad docente. Nos dimos cuenta de que ambas categorías son mutuamente interdependientes y están conectadas a un conjunto de ámbitos y dimensiones que influyen en las prácticas profesionales de los sujetos bajo investigación, considerando sus trayectorias personales y sociales. A partir de esto vislumbramos la dialéctica entre lo individual y lo social para comprender la acción educativa de los profesores. Este artículo pretende reflexionar sobre los cuestionamientos que fueron apareciendo de manera intuitiva en el transcurso de la revisión de las dos indagaciones.

Los procesos metodológicos utilizados en los dos casos tienen en común el propósito de comprender mejor la profesión docente; por esta razón el análisis está centrado, en el primer caso, en catorce profesoras de nivel básico y, en el segundo, en dos profesores de educación superior. Todos ellos pertenecen a la comunidad escolar de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Sur. En el

intercambio sostenido como investigadoras nos percatamos de la relación dialéctica y dialógica entre el individuo y la sociedad, aspecto que constituye un indicio de las formas en las que las tradiciones metodológicas y disciplinarias dialogan para construir un referente analítico que nos permita develar y entender, de manera más clara, lo que buscamos. En virtud de lo anterior, en la primera parte del escrito recuperamos algunos planteamientos, respecto a la relación individuo-sociedad, de autores como Elías, Bourdieu, Wiewiorka, Martuccelli y Lahire. En la segunda parte, exponemos brevemente el seguimiento metodológico y la forma en que llegamos a plantear las conexiones señaladas.

Planteamientos teóricos en torno al vínculo individuo-sociedad

La revisión de las aportaciones metodológicas de los dos estudios nos lleva a considerar que los significados se construyen en la interacción con los otros, a través del lenguaje. Este proceso atraviesa las formas de pensamiento y los esquemas simbólicos. Por ello recuperamos los discursos narrativos de las educadoras y de los profesores de la universidad. En lo que sigue exponemos algunas ideas clave de Norbert Elías (1990), quien con sus ensayos nos ha ayudado a establecer conclusiones en cada una de nuestras investigaciones.

Según Elías (1990), con respecto a la necesaria relación entre el individuo y la sociedad existen dos posiciones: la primera establece que el individuo no desempeña papel alguno en las formaciones histórico-sociales y presenta a la sociedad como una entidad orgánica supraindividual que atraviesa por un proceso de maduración y de desarrollo natural, a manera de un organismo autorregulado, sin la posible participación de los sujetos. La segunda posición afirma que las acciones individuales ocupan el centro de interés: los fenómenos que no son planeados u organizados desde los individuos particulares salen de su horizonte visual, y lo que importa es precisamente aquello que no es posible comprender solamente desde la perspectiva social.



En ambos planteamientos no se tienden puentes entre las acciones y metas individuales con las formaciones sociales.

Elías (1990:20) considera, por un lado, la existencia de corrientes de investigación que tratan al individuo en particular como ente completamente aislado y buscan dilucidar la estructura de sus funciones psíquicas prescindiendo de sus relaciones con otras personas. Y, por otro lado, corrientes que apuntan a la psicología social, en las cuales no tienen cabida las funciones psíquicas del individuo. Pareciera como si las psicologías del individuo o las psicologías sociales fueran completamente independientes, como si existiera un abismo insondable entre el individuo y la sociedad. Para este autor, no existe tal abismo, porque nadie puede poner en duda que los individuos dan forma a la sociedad, ni que toda sociedad está formada por individuos.

La discusión, continúa Elías (1990), se formula también en los siguientes términos: la sociedad es un medio cuyo fin es el bienestar de los seres humanos particulares, o lo que es más importante, el mantenimiento del conjunto social, mientras que el ser humano individual es lo menos importante.

A partir de los planteamientos anteriores, hacemos las siguientes preguntas en torno a la construcción de realidad social en la que participan los sujetos en interacción los unos con los otros: ¿Actualmente, qué papel tiene el sujeto en la construcción de su propia formación profesional, enmarcada en contextos sociales diversos? ¿Qué tipo de elecciones hace en su vida personal y profesional, que al mismo tiempo es también social?

Para Elías, las contradicciones entre individuo y sociedad están relacionadas con los requerimientos sociales y las necesidades particulares. Por eso señala que: “Nadie puede poner en duda que toda sociedad es una sociedad de individuos, ni que los individuos dan forma a una sociedad” (Elías,1990:21-23). Es cierto que los unos no existen sin la otra.

La tesis de este autor se resume así:

La sociedad es el fin último y el individuo sólo un medio. El individuo es el fin último y la agrupación de individuos en una sociedad es sólo un medio para alcanzar el bienestar de los individuos (Elias, 1990: 25).

Para este autor, el ser humano se halla inmerso desde su nacimiento en un contexto funcional, por lo que debe acomodarse a ese contexto y desarrollarse de acuerdo con él, abriéndose paso a partir de él. Las posibilidades que tiene de elegir entre las funciones previamente dadas están más o menos limitadas y dependen de la posición dentro de ese tejido humano en el que ha nacido y se ha criado, así como de la función y situación de sus padres y de la educación recibida. Este pasado es parte del presente inmediato.

El ser humano individual vive y ha vivido desde pequeño dentro de una red de interdependencias que no puede romper a voluntad, sino en tanto lo permite la propia estructura de esa red; vive dentro de un tejido de relaciones móviles que se han depositado sobre él, dando forma a su carácter personal. Ese contexto posee una infraestructura muy específica en cada grupo humano. Pero también es verdad que ese contexto no existe fuera de los individuos, y que las funciones interdependientes que se realizan dentro de su ámbito son las que se dan entre un ser humano y otros seres humanos, entre un individuo y otros individuos. Este contexto de funciones es lo que llamamos sociedad, la cual constituye una esfera de existencia de tipo particular, pero las leyes sociales son propias de las relaciones entre seres humanos individuales.

En relación con la última idea, el citado autor plantea que esas normas establecidas socialmente son traducidas por el individuo de acuerdo a cada historia particular, lo que permite una interpretación específica, de acuerdo a lo vivido, de su historia y experiencia únicas. Lo anterior implica que cada sujeto asume posturas individuales, controversiales y en ocasiones polémicas, en relación con otros de su grupo de pertenencia y con respecto a un fenómeno o situación; se piensa entonces en la sociedad moderna, donde los imperativos individualistas están a la orden del día. Sin embargo, es el sujeto



quien decide si da prioridad a sus intereses personales o atiende más los imperativos de su colectividad, creando con esto tensiones permanentes entre lo social y lo individual. Ante eso, surge la pregunta: ¿qué formas pueden adoptar las representaciones sociales o individuales?

A todo lo anterior, hay que agregar un concepto más: el de *ratio*, entendido como determinadas costumbres del pensar, arraigadas en la conciencia de las personas (Elías, 1990: 32), asunto central en la discusión acerca de la relación sociedad-individuo, ya que está presente en las decisiones y en el significado que los mismos sujetos otorgan a su realidad, dependiendo de su grado de conciencia en sí o para sí. Para este autor es importante rescatar las nociones de sentido común, pues a partir de este conocimiento pueden entenderse las prácticas educativas.

Bourdieu (2009) también aborda la relación individuo-sociedad con su concepto de *habitus*, entendido como un sistema adquirido de esquemas generadores y organizadores de pensamientos, percepciones y acciones, tanto individuales como colectivos, inscritos en los límites inherentes a las condiciones particulares de su producción.

Bourdieu señala que el concepto de *habitus* tiene como origen su preocupación por...

... explicar las formas más modestas de la práctica... escapando tanto al objetivismo de la acción entendida como una reacción mecánica “sin agente”, como al subjetivismo que retrata la acción como prosecución deliberada de una intención consciente, el libre proyecto de una conciencia postulando sus propios fines y maximizando sus utilidades a través de un cálculo racional (Bourdieu y Wacquant, 2008: 161).

Para Bourdieu (2009: 88) el *habitus* es producto de la historia; por ello asegura la presencia activa de las experiencias pasadas bajo la forma de esquemas generadores y organizadores que, a su vez, garantizan la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo con mayor efectividad que algunas normas explícitas. Sin

embargo, el hecho de que esas prácticas sean constantes en el tiempo no implica que permanezcan sin cambios.

El concepto de *habitus* es importante, porque ayuda a entender cómo se da la relación entre individuo y sociedad, cómo lo social se encarna en lo individual y cómo lo individual conforma lo social. Bourdieu lo refiere de esta manera: “hablar de *habitus* es aseverar que lo individual e incluso lo personal, lo subjetivo es social, colectivo, el *habitus* es una subjetividad socializada” (Bourdieu y Wacquant, 2008: 166).

Siguiendo los planteamientos anteriores, otros estudiosos, como Wiewiorka (2008, 2009), hablan de la conformación de los sujetos en los procesos de subjetivación, entendiendo tales procesos como auto-trasformaciones asumidas por las propias personas, reconociendo la participación del otro o los otros en ellos. Estos autores enfatizan que, en la investigación social, los estudios de las estructuras sociales carecen de interés si no es en relación con las prácticas que las originan y transforman, pues lo que existe materialmente son seres humanos con prácticas fundadas en sus representaciones mentales y en sus proyectos personales y colectivos, construidos en un entorno de comunicación significativa.

Aquí se abre el interrogante: ¿qué factores influyen y movilizan en forma dialéctica a los agentes en su intención de transformar su identidad y profesión? Se trata de un entramado de determinaciones sociales combinadas con las carencias o faltas que cada sujeto identifica en su propia trayectoria, y esta conjunción de carencias personales y circunstancias propicia la competitividad, pero también la búsqueda de poder, el deseo de diferenciación social y la voluntad de ser otros.

La dialéctica individual-social también está presente en el planteamiento de Martuccelli (2009), respecto a que, en la actualidad, el individuo constituye un eje analítico para dar cuenta de las realidades sociales. Este autor señala que la lógica “descendente” (de la sociedad al individuo) debe, por lo menos, ser complementada con una lógica “ascendente” (del individuo a la sociedad). De este modo plantea la necesidad de entender las transformaciones sociales a nivel



de las experiencias subjetivas íntimas. A este respecto, el citado autor habla de un cambio por el que se ha dejado de otorgar un rol protagónico a los grandes grupos sociales;

[...] hoy lo que sí cambió, dentro de una continuidad, fue que las experiencias individuales se convierten en el horizonte liminar de nuestra comprensión del mundo donde vivimos. Las cosas tienen sentido a partir de lo que yo estoy viviendo (Martuccelli, 2009: 47).

Por último, también Bernard Lahire aporta elementos en relación con la cuestión planteada, señalando que, ante las concepciones del hombre como un ser aislado, autónomo y dotado de razón, sin apego, ni raíces, la sociología tiene como desafío develar la producción social del individuo y demostrar, además, que lo social no se reduce a lo colectivo o a lo general, sino que existe en la singularidad de cada individuo (2012: 101).

Este autor concibe al individuo como producto complejo de diversos procesos de socialización, lo que nos lleva a ver la pluralidad interna del individuo, es decir, que lo singular es necesariamente plural. Lahire, en su concepción compleja del individuo, lo percibe como portador de *habitus* (esquemas y disposiciones) heterogéneos y en ocasiones contradictorios (2012: 92).

Proceso metodológico, caso 1

Partiendo de las consideraciones del primer apartado, podemos afirmar que existe una dependencia recíproca entre lo social y lo individual. En la primera investigación se intentó hacer un cruce de lo biográfico-relacional con el desarrollo histórico de la profesión; de este modo se consideró este proceso social como base para la constitución de las representaciones que no son totalmente hegemónicas, sino muy polémicas, de acuerdo con la experiencia e historia de cada sujeto.

La idea de lo narrativo como fenómeno constituyó una inquietud en el proceso de indagación, y conforme se fueron realizando los

relatos de vida, quedó claro que también ocurría una aproximación a un enfoque biográfico-narrativo para recapitular experiencias.

En la entrevista de tipo narrativo, la forma de preguntar se basa en las palabras “cuéntame”, “pláticame”, “¿qué me puedes decir de?”, con lo que se amplía el sentido de la información que el investigador desea obtener. De esta manera fue posible observar formas simbólicas en cada extracto enunciado por las profesoras, se identificaron mitos, prejuicios y representaciones reflexivas, que constituyen construcciones críticas acerca de sus representaciones hegemónicas. En dichos procesos, el elemento en juego es la conciencia de quiénes son y qué desean ser, de acuerdo con sus experiencias vinculadas a las exigencias y mandatos externos.

Otro recurso metodológico utilizado fue el análisis de los discursos en forma de estratificación del lenguaje de Bajtín (1989); se planteó esta propuesta de acuerdo con: la pertenencia social, posición en la estructura social, la profesión, las emociones y sentimientos y la subjetividad enunciada a través del discurso. Es así como la investigación se fue centrando en los siguientes aspectos:

- a. Matices semánticos, tonos valorativos, alabanzas.
- b. Identidad social
- c. Concepciones del mundo
- d. La estilística del discurso, tonos, entonaciones (Bajtín, 1989: 94-95).

En el proceso de escritura, las profesoras abordaron aspectos afectivos, cognitivos y de acción, propios de lo biográfico, encontrando así semejanza con el enfoque de las representaciones sociales como guías para la acción.

El problema que se enfrentó fue la combinación de dos enfoques metodológicos, aparentemente contradictorios: por un lado, las representaciones sociales, que por su tradición, en la mayor parte de las investigaciones se centraban en un enfoque avalado cuantitativamente a través de técnicas de asociación de pares de palabras, de asociaciones libres y carta asociativa (Abric, 2001); por otro lado, obedeciendo a la necesidad del objeto, se consideró que era viable



buscar una combinación metodológica que permitiera considerar dichas representaciones de manera subjetiva, desde un enfoque cualitativo e interpretativo, lo cual fue planteado por otras investigadoras como Rodríguez (2003, 2007), Jovchelovitch (1998) y Markova (2006). Lo anterior implicaba abarcar un número reducido de sujetos, en razón de la amplitud de los discursos pronunciados a través de sus relatos de vida. Y el interés se centraba en la búsqueda de significados y sentidos más que en frecuencias reiterativas de palabras.

Desde ese momento se vislumbró la estrecha relación entre lo individual y lo social, ya que, si bien las profesoras relataban historias llenas de tropiezos y contextos adversos, que en un momento dado pudieron operar como limitaciones profesionales en el proceso mismo, dichas condiciones determinaron en gran medida la decisión de sobresalir en el mundo de la docencia y de transformar el mismo.

Se identificó todo un caleidoscopio de referentes que se iban presentando en la vida de las profesoras: no sólo se trataba de sus carencias individuales, de sus deseos de convertirse en docentes, sino también de la influencia de los mandatos familiares, de los imperativos sociales de la profesión docente centrada en el género femenino y de su situación de madres. Todos estos factores se fueron desarrollando en conjunto, de tal forma que la comprensión de su rumbo profesional también fluctuaba en forma de resistencias.

Los procesos vividos y narrados por las profesoras fueron revisados una y otra vez: en ellos se vislumbró la fuerza interna y externa que operaba en las educadoras para cambiar el rumbo de su vida. Así, una de ellas señala:

[...] decían que las que eran educadoras pues les enseñaban a los niños a recortar y a hacer muñequitos de papel, de globos y cosas así. Yo decía, yo no quiero estudiar esto porque yo no sé dibujar, aparte no me gusta hacer animalitos de fomy o cosas así. Cuando entré a esta escuela, y más que nada las compañeras que me apoyaron para aprender, tenían una visión diferente, sabían que su objetivo era enseñar, no tanto cuidar (Testimonio de la profesora 8).

Se confirmó que esas concepciones limitadas y simplistas de la educación, centradas en labores recreativas y de entretenimiento que finalmente terminan por empobrecer su imagen profesional, fueron tan determinantes para su desarrollo profesional, como su sentir acerca de lo que deseaban hacer como educadoras. En este caso, lo sociolaboral pesaba en la misma medida que su firmeza para tomar decisiones personales de cambio sobre su profesión docente.

Todavía con algunas dudas sobre la pertinencia de combinar las representaciones desde lo individual y lo social, y con la interrogante sobre si en realidad el estudio era una representación social, se inició una búsqueda de elementos que permitieran lograr ese cruce entre lo histórico-institucional y las representaciones sociales, mediado por una cultura asimilada en la familia y las experiencias escolares y profesionales. En lo anterior radicaba lo social, en el sentido planteado por Rodríguez (2007): las representaciones son sociales desde que son aprendidas en el ámbito social, sea como valores o como ideas de sentido común, puesto que fueron interiorizadas como esquemas culturales construidos en la interacción con los otros.

De acuerdo con Bruner (2002), se observó que los escritos de las profesoras no sólo servían para recapitular sus experiencias, sino que, al construirlas y al recordarlas, se constituían a sí mismas de manera diferente, en un proceso más reflexivo e interno, algunas veces de manera crítica, pero otras, no tanto.

En el momento de la interpretación, y tomando en cuenta las aportaciones de Bruner (2002) desde la psicología cognitiva cultural, se dio importancia al relato para el análisis de sí mismo y de los otros en contextos sociales diversos. Se observó la potencialidad que tenían los ejes planteados por ese autor en cuanto al diálogo con el otro. Bruner señala que las historias operan en dos mundos: 1) un paisaje de acción en el mundo, conformado por los escenarios en los que se viven esas realidades educativas y 2) un paisaje de conciencia, que constituye una práctica de la reflexión donde se representan los pensamientos, sentimientos y secretos de los protagonistas.

En la revisión de los relatos se confirmó que, más allá de conocer quiénes eran esas profesoras, "...intentamos corroborar [...] quié-



nes y qué podrían haber sido, dados los lazos que la memoria y la cultura nos imponen” (Bruner, 2002: 31).

Los elementos planteados por este autor sirvieron de apoyo para el análisis de las representaciones, ya que considera en los relatos los siguientes elementos: quién realizó la acción, con qué objetivo, con qué resultado, en qué situación y en qué sucesión temporal. Esto tiene relación con el sentido de las ideas que se aprende a partir de lo dicho por otras personas, cuyo contenido interiorizan los sujetos.

Una narración creadora del yo, según Bruner (2002: 113), “es una especie de acto de balance; debe crear una convicción de autonomía, persuadirnos de que tenemos una voluntad propia, una cierta libertad de elección, un cierto grado de posibilidades”. Coloca al sujeto en concordancia con el pasado, instituciones, familia, amigos, y grupos de referencia. Al entrar en relación con la alteridad, queda implícito un compromiso con los demás que limita la autonomía.

La intención no es revelar la verdad oculta, sino construir nuevas realidades. Con el relato se provoca la dialogicidad; lo que importa es generar sentido a partir del significado que da a sus acciones la persona que narra. No interesa demostrar que lo dicho por los entrevistados fue real, sino la construcción que elaboran, porque da cuenta de sus intereses, deseos y frustraciones que, al ser resignificadas, se transforman en otras historias, en otros sujetos que deseaban ser y no son. Para Bruner “...la narrativa en todas sus formas es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió” (2002: 31).

El relato de vida se define como “resultado de una forma peculiar de entrevista, la entrevista narrativa, en la que un investigador pide a una persona que le cuente toda o una parte de su experiencia vivida” (Bertaux, 2005: 9). Según este autor, el relato proporciona una dimensión diacrónica de un suceso que permite captar la lógica de la acción en su desarrollo biográfico, así como la configuración de relaciones sociales en su desarrollo histórico. La característica peculiar que lo distingue de otras formas no narrativas de entrevista es esa estructura de recorrido vivencial que se cuenta.

Al ir leyendo cada historia en forma diacrónica, fueron comprensibles, desde una visión ecológica sistémica (Bronfenbrenner, 1997),

la lógica de acción de los sujetos enmarcados en otros hechos sociales que resultan relevantes para su propia historia; por ejemplo, para las profesoras, el ser rechazadas en el examen de selección de educación media superior fue un evento sociopolítico de suma importancia que las marcó y orilló a tomar nuevos caminos en su formación.

Para el análisis de lo biográfico-relacional desde sus contextos, existen aquellos enfoques en los que no es tan claro el énfasis en lo social o en lo individual. Schutz señala que el basamento primordial de nuestro ser en el mundo reside en el espacio y tiempo subjetivos; sostiene que el individuo define su mundo desde su propia perspectiva, aunque es un ser social arraigado en una realidad intersubjetiva “[...]su expresión individualizada depende de la situación exclusiva que ocupa el individuo en el mundo social” (Schutz, 1974: 18). Así deja entrever las dos influencias marcadas entre lo interno y lo externo al sujeto.

Por su parte, Bolívar (2002: 40) sostiene que...

Al narrar una historia propia, un relato se va haciendo una interpretación de sí mismo, en la identificación con personas, pautas y valores. Esa identidad puede presentarse como substancial (resistente al cambio y persistente) o situacional (más mutable y adaptable a situaciones y momentos).

Los relatos nos muestran vínculos entre la historia personal vivida en los entornos familiar y escolar, y las interpelaciones institucionales con respecto al deber ser como profesoras; los que articulados como referentes valorativos y con algunos imperativos sociales acerca del ser docente, van marcando, sobre todo para las mujeres, una idea fija del compromiso del ser que va indicándoles el camino de la profesión.

Un ejemplo de lo anterior es la idea de la profesión como preparación para la maternidad en las educadoras; imagen simbólica que surge de todo el entramado de las tradiciones e imaginarios de la maestra tierna, dulce y amorosa, representada como una madre desde las ideas de Froebel. Esa imagen se confirma históricamente por la necesidad específica de algunas profesoras de recibir y dar afecto a



los educandos con los que interactúan a diario. Así lo confirma una de las educadoras:

Necesitan, siento, mucho amor, me abrazan, me apapachan, trato de darles lo mismo; tienen sus tiempos, en el salón soy muy estricta ahí nunca los cargo, sí los abrazo en el jardín; se me suben y se me trepan como si fuera su mamá (Testimonio de la profesora 1).

Otro ejemplo es el de aquellas educadoras que tenían la idea arraigada de la profesión ligada al cuidado de los niños y niñas; en este caso interiorizado como mandato familiar:

[...] Durante ese tiempo tenía a mis sobrinos por parte de mis hermanas, pero como ellas trabajaban, también me gustaba cuidarlos, entonces durante mucho tiempo en mi niñez y adolescencia me dediqué a cuidar niños y niñas, lo cual me atraía porque ocupaba mi tiempo libre y recibía una recompensa económica, pero hoy me doy cuenta de que eso fue un pilar para tomar la decisión de lo que ahora ejerzo [...] (Testimonio de la profesora 4).

Si rastreamos históricamente la influencia de esa representación sobre la profesión, desde la visión del cuidado, se observa que embona perfectamente con el enfoque higiénico de la educación de los años 20 y 30, promovido en el periodo de Lázaro Cárdenas para atender a la población de madres trabajadoras. Ese enfoque se promueve actualmente en muchas estancias infantiles. Esta imagen cargada de prejuicios se ha ido fracturando, aunque en algunos casos forma parte de la misma historia de vida de las profesoras como el caso del testimonio anterior.

En otra de las historias se expresa:

[...] haz de cuenta como si yo me hubiese refugiado en la Iglesia, fue un seguimiento de la Iglesia ciegamente, o sea, así como que me metí de lleno, primero de ayuda, empiezo... a cuidarlos, me ponen a cantar, ya después de dar clases. Posteriormente entra una chica que estaba estudiando pedagogía y nos enseña; me empiezo a desenvolver con los niños como maestra... nos llamaban educadoras, pero

yo no tenía todavía una formación. Nos enviaba la Iglesia e íbamos, nunca pagaban nada, o sea, yo estaba, pero no nos pagaban, ellos cobraban, pero teníamos que estar y era como un servicio a Dios que tú hacías ¿no?; nos decían: el pago te lo va a dar Dios (Testimonio de la Profesora 5).

En el relato observamos cómo una profesora responde a una interpelación de su contexto sociocultural ante una crisis familiar, desde su conciencia, valores, creencias y necesidades presentes en circunstancias particulares de su vida. Esa maestra inicia la profesión de educar desde una institución religiosa que la interpela para asumir una identidad, primero como catequista y después como docente. El contexto embona perfectamente en el momento que necesita de una fuerza y apoyo que no está en la familia. Ese conjunto de elementos sociales e individuales se conjugan para detonar su entrada en el ejercicio profesional. Las condiciones críticas que experimenta la orillan a responder a un llamado de la institución religiosa, lo cual la lleva a concebir la profesión como sacrificio.

Sirvan estos dos ejemplos para evidenciar cómo se va tejiendo el vínculo entre lo social y lo individual, como marcas que van delineando los significados que los sujetos otorgan a su profesión.

Proceso metodológico, caso 2

En este apartado, exponemos algunas consideraciones respecto a la relación entre lo individual y lo colectivo, particularmente en el fenómeno de conformación de la identidad profesional docente, enfatizando cómo se mezclan en su construcción biografía, formación académica, historia institucional y los acontecimientos sociohistóricos y macro estructurales.

En los siguientes planteamientos se explica la segunda investigación sobre los procesos de constitución de las identidades profesionales de un grupo de maestros universitarios que laboran en la Universidad Pedagógica Nacional, en una de las unidades de la Ciudad de México. Para abordar dichos procesos se trabajó la reconstrucción de relatos de vida (Bertaux, 2005) a partir de entrevis-



tas en profundidad. Se realizaron 10 entrevistas y el análisis final se centró únicamente en dos casos, el de un profesor de tiempo completo, sociólogo, egresado de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), de 48 años de edad y 22 años de servicio en la UPN, y una maestra de asignatura, educadora y psicóloga de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de 44 años de edad y 12 años de servicio en esa institución. Ambos con estudios de maestría en la UPN.

En los relatos, los profesores expresaron las experiencias vividas desde su ámbito profesional en relación con ciertos cambios sociales —(por ejemplo: las políticas educativas a nivel nacional, la obligatoriedad de los estudios previos de bachillerato en la educación normalista, programa de becas al desempeño docente en educación superior, el programa de carrera magisterial para la educación básica y la obligatoriedad de la educación preescolar en México)— e institucionales, que tuvieron incidencia en sus condiciones de trabajo (en los programas de estudio ofertados, en las formas de gestión, en el perfil de ingreso de los alumnos atendidos, en el desempeño de su labor) y por ende, en su identidad profesional. Con ello, se pone de manifiesto cómo el ser humano está inmerso en múltiples contextos y, siguiendo a Elías (1990), debe desarrollarse de acuerdo a ellos. Esta situación manifiesta la dependencia recíproca entre lo individual y lo social, entre individuo y sociedad.

El trabajo con relatos de vida permitió comprender esa identidad como la reconstrucción permanente, histórica y contextualmente determinada, de significaciones que dan sentido a la labor de los maestros, y que comprenden: la forma como perciben y entienden la naturaleza de su quehacer educativo y las relaciones que establecen con sus alumnos (profesores de educación básica en servicio) y con sus pares (con formaciones disciplinares diversas, sociólogos, psicólogos, biólogos, pedagogos, comunicólogos; algunos, además, con formación normalista); la percepción y valoración que hacen de su lugar de trabajo (primero una pequeña casa adaptada, después un edificio rentado de dos pisos

en un espacio compartido con otra unidad UPN); la evaluación de su capacidad para el desempeño de su actividad profesional.

La conformación de la identidad de esos profesores abarca también emociones, los componentes afectivos que constituyen su pertenencia y compromiso institucionales; así como actitudes implícitas en las posiciones que adoptan frente a los mandatos fundacionales y a los cambios institucionales. Todo ello se expresa en la definición de sí mismos y de su quehacer docente.

El uso de relatos como dispositivo metodológico, permitió darnos cuenta de que la identidad profesional es un fenómeno colectivo que acontece en una institución en la que convergen los sujetos y se da precisamente en la relación con los otros, situación que hace evidente la dialéctica entre lo individual y lo colectivo del fenómeno identitario, dado que en lo primero está presente lo segundo, y éste a su vez, se conforma a partir del primero.

Por otro lado, lo que posibilita que lo individual de las narraciones se convierta en colectivo, es la conexión que puede establecerse con su contexto sociocultural, histórico e institucional, lo que muestra cómo esa realidad conforma a los maestros en su rol profesional y configura su espacio educativo, y cómo ellos también contribuyen en la producción de esa realidad. La identidad profesional de esos educandos se constituye entonces en relación estrecha con la dinámica de su centro laboral, la unidad 097; entre ambos existe una determinación dialéctica. En este sentido, los contextos social e institucional no son únicamente escenarios de una identidad en construcción, sino también materia y condición de este proceso; por ello hacen posible su inteligibilidad.

En virtud de que los relatos de vida se presentan como concentrados de realidad social, es posible, justamente a partir de la reconstrucción de sus vidas, comprender el proceso de construcción de identidades profesionales como un complejo en construcción permanente, compuesto por múltiples procesos, como el de identificación, interpelación, socialización y reconocimiento social; así como, por diversos elementos institucionales, de la his-



toria y personalidad de los sujetos. Esta investigación pone de manifiesto cómo las experiencias individuales nos permiten cierta comprensión del mundo que habitamos (Martuccelli, 2009).

Otra consideración importante es la de que ninguna identidad supone un significado estable y compartido por todos los individuos y colectividades de forma homogénea. Las mismas condiciones e historias institucionales pueden ser vividas y significadas de manera diferente, o semejante, por los profesores en relación con su biografía personal (si es hombre o mujer, su edad, su antigüedad en la institución, su experiencia profesional, su origen disciplinar), con el tipo de nombramiento laboral, con su posicionamiento frente a su rol profesional y al mandato institucional. Elías (1990) hace referencia a este aspecto cuando señala que las normas establecidas por la sociedad son traducidas por el individuo de acuerdo con cada historia particular.

Algunos elementos comunes en los escritos narrativos analizados son la significación del espacio institucional, tanto físico como simbólico, en la percepción que construyen los profesores de sí mismos y de su trabajo docente, la importancia que le dan a ese factor en la configuración de su imagen como profesionales de la educación al exterior, pero también hacia sí mismos, y cómo el espacio, en esa doble dimensión, también es considerado importante para su desarrollo y proyección profesional, en tanto consideran que los puede limitar o abrir posibilidades para la producción académica. Sirva como ejemplo la siguiente cita:

[...] cuando yo entré hace 23 años las Unidades eran así como que una escuelita, incluso físicamente, todavía donde estábamos últimamente era una casita chiquitita. Como que lo importante de esas Unidades era el control de los profesores, que no hubiera movimientos, que no hubiera grillas, que se cumplieran las normas, las reglas de asistencia al trabajo y todo ese tipo de rollos, muy pocos proyectos académicos, casi lo que había era por iniciativa tuya, si querías hacer otra cosa, aparte de dar la clase, si había otra cosa era por iniciativa tuya. Nunca hubo de parte de los directores una propuesta

de desarrollo, ni de la universidad en general; a la rectoría tampoco le interesaba mucho, era así como un trabajo político, estar atendiendo maestros, que haya muchos maestros y ya [...] (Testimonio del profesor).

Aspectos diferentes en los relatos son, entre otros, la valoración que hacen los maestros de algunos cambios institucionales, como es el caso del ingreso de nuevos profesores de tiempo completo. La maestra entrevistada manifiesta su rechazo a esa transformación, pues considera que los académicos de reciente ingreso amenazan su identidad y posibilitan su exclusión y estancamiento profesional, impactando con ello su sentido de pertenencia. En ese sentido defiende la diferencia del centro de trabajo, los aspectos que considera los distinguen como grupo; y, finalmente, añora el pasado reciente de la institución. Por su parte, el profesor tiene una actitud más abierta a esos cambios institucionales, en tanto significan una posibilidad de proyección a futuro.

[...] se ha ido renovando la planta docente y eso también trae nuevas formas de ver las cosas, de pensar las cosas; algunos compañeros se van jubilando, se van retirando, llegan otros o simplemente se van cansando, ya no participan como participaban antes o se marginan de las cosas, y otros nuevos llegan con energías renovadas, como que le pueden dar frescura a las cosas, esos son cambios importantes (Testimonio del profesor).

Mira, yo siento ahorita que eso es bueno, hasta cierto punto, pero sí siento que ahorita los asesores que han llegado como que tienen una perspectiva, una dinámica, ellos se llevan bien, están bien, a mí me parece bien su trabajo, pero como que esa perspectiva de repente se aleja de lo que yo tenía como referente de lo que buscaba la unidad, de lo que busca la Pedagógica. Como que ellos traen el referente de otras universidades, como que hay que ser como las otras universidades sin buscar o analizar lo que es la vida de la Pedagógica, porque yo sí siento que la Universidad Pedagógica tiene una identidad muy diferente a la UNAM, muy diferente al Politécnico, muy diferente a otras instituciones,



porque los alumnos son diferentes y, sobre todo, ahora son maestros de escuelas particulares que sí llegan a trabajar un turno, que tienen otra visión, pero no son alumnos, no son de los que sólo se dedican a estudiar, de los que acaban de terminar el bachillerato. Esa situación nos diferencia de los otros, como que eso le da una identidad diferente a la unidad, a la Pedagógica (Testimonio de la profesora).

Uno de los componentes principales de la identidad profesional es la pertenencia social (Giménez, 2000; Maalouf, 2008), en este caso, la pertenencia institucional, porque en esta investigación los maestros construyen y reconstruyen permanentemente ese atributo a partir de múltiples identificaciones (Freud, 1979; Hall, 2003) con elementos de su espacio laboral. En la base de ese sentimiento de arraigo se ubica la identificación, ese fenómeno psicosocial que se da en virtud de las experiencias vividas en múltiples momentos de su historia biográfica y que se objetivan cuando el sujeto es interpelado por elementos institucionales que encarnan discursos; el acto de interpelación (Hall, 2003) únicamente es posible entonces a través de la identificación.

La identidad profesional de los profesores, en este caso, se constituye a partir de algunos componentes claves de la institución que funcionan como atributos de distinguibilidad (Giménez, 2000), y que posibilitan en ellos crear y/o reforzar su pertenencia en tanto les permite diferenciarse de otros maestros universitarios e identificarse entre sí, reconociéndose iguales entre ellos, pero distintos a otros. En ese acto marcan fronteras, construyen su identidad. Esos elementos de distinción son: el espacio institucional material y simbólico, los alumnos (ya señalábamos, profesores de educación básica) y el mandato fundacional (“educar para transformar”).

Los docentes asumen su rol profesional, adjudicado institucionalmente, cuando lo singularizan, cuando incorporan lo social (Lahire, 2008). Ese proceso se da en la socialización secundaria (Berger, 2008) con sus pares, quienes comparten la forma como han asumido ese rol a partir de su identificación con algunas

de esas experiencias compartidas, en la continuidad de su formación académica, apropiándose y a la vez distanciándose del proyecto, en función de anteriores identificaciones, de las improntas de las instituciones que los han constituido como sujeto. El proceso que se distingue en esa situación es la tensión que se da entre las necesidades internas y las exigencias externas.

En esa asunción se hacen presentes el origen disciplinar e institucional en que los profesores se han formado profesionalmente, las culturas académicas en las que han participado, los modelos de docencia que han vivido y con los que se han identificado. En virtud de esas identificaciones los recuperan adaptándolos a los alumnos con los que trabajan, a sus condiciones laborales y al mandato fundacional. Aludimos aquí también a esos procesos de subjetivación como conformación y transformación de los sujetos en la interacción constante con el otro o los otros (Wieviorka, 2008, 2009).

En el trayecto de investigación se identificó otro fenómeno importante en la conformación de la identidad profesional: la agentividad (Pita, 2010: 169), elemento que nos remite igualmente al indisoluble vínculo entre lo individual y lo colectivo. El sujeto, si bien es determinado externamente, también tiene un margen de acción, de decisión individual, es decir, no está totalmente condicionado. Multiplicidad de acontecimientos históricos o coyunturales ofrecen oportunidades o limitaciones para ese agenciamiento de la identidad. A partir de esa capacidad de iniciativa e intervención y de lo institucionalizado, los profesores establecen nuevas prácticas incidiendo, desde su particularidad, en la transformación de la realidad e identidad institucional. De nuevo la lógica descendente de la sociedad al individuo, sin olvidar su contraparte: la lógica ascendente individuo-sociedad se vuelve necesaria para comprender las realidades sociales (Martuccelli, 2009).

Otro aspecto que interesa subrayar es el de que la constitución de la identidad profesional no puede entenderse al margen de los procesos de transformación social macro y de su contexto particular de trabajo. Aquí es importante señalar cómo esos cambios trastocan las identidades, pero manteniendo al mismo tiempo sus



fronteras, como señala Giménez (2010: 25). Por eso la identidad es un proceso siempre abierto, inacabado, que encarna la dialéctica entre permanencia y cambio, entre continuidad y discontinuidad, entre lo social y lo individual.

Cierre

Podemos señalar como conclusión que, no obstante que ambos estudios se ocuparon de profesionales de la educación de niveles diferentes, no fue difícil establecer nexos entre sus relatos de vida, porque todos ejercen la docencia y sus identidades se entrecruzan en un momento de sus historias particulares, en un proceso formativo en el que están inmersos, unas como maestras alumnas y otros como sus profesores, en el marco de una institución de educación superior como la Universidad Pedagógica Nacional. Además, los procesos de subjetivación que conforman a las educadoras y a los dos maestros se constituyen a partir de un entramado complejo de elementos como son sus biografías, formación académica, historia institucional de sus centros de trabajo y los acontecimientos socio-históricos-macro. Dichos procesos no podrían entenderse al margen de los elementos citados.

De igual forma, los relatos de vida de estos sujetos traspasan lo individual para dar cuenta de lo colectivo, del contexto social e institucional en el que se enmarcan sus experiencias; son a la vez narraciones de sus vidas y de las instituciones, así como el marco intersubjetivo que los constituye; y son también narraciones acerca de los otros que los influyen en una interacción constante.

Por último, los dos trabajos de investigación que presentamos ponen de manifiesto la necesidad de recuperar el análisis histórico, institucional y biográfico en forma relacional, mediante los discursos de tipo relatos, para lograr una comprensión más clara de los fenómenos de la educación y sus actores. Con ello podemos concluir que lo social se constituye en lo personal, y la singularidad de una historia personal puede ser una vía de acceso al conocimiento del sistema social en el que el sujeto está inmerso o en el que ha vivido.

Fuentes consultadas

- Abric, Jean Claude (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Bajtín, Mijaíl (1989). *La palabra en la poesía y en la novela*. En Teoría y estética de la novela. España: Alfaguara.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertaux, Daniel. (2005) *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. España: Ediciones Bellaterra.
- Bolívar, Botía, A., Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (2005). Investigar la identidad del profesorado: un triángulo secuencial. *Fórum: Qualitative Social Research*. 6(1). Recuperado de <http://qualitative-research.net>.
- Bolívar, Botía, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre (2009). *El sentido Práctico*. México: Siglo XXI editores.
- Bronfenbrenner, Urie (1997). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bruner, Jerome (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: F.C.E.
- Bruner, Jerome (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza editorial.
- Elias, Norbert (1990). *La sociedad de los individuos: ensayos*. Barcelona: Península.
- Freud, Sigmund (1979). *Más allá del principio del placer. Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras. Obras completas. Vol. XVIII*. Madrid: Amorrortu Editores. Traducción de Etcheverry José L.



- Giménez, Gilberto. (2000). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. En Arce Valenzuela (coord.) Decadencia y auge de las identidades. México: El Colegio de la Frontera Norte.
- Giménez, Gilberto (2005). *La concepción simbólica de la cultura*. En Teoría y análisis de la cultura. México: Conaculta.
- Giménez, Gilberto (2010). La cultura como identidad y la identidad como cultura.
- En G. Castellanos, Llanos (coord.). Identidad, cultura y política: Perspectivas, conceptuales, miradas empíricas. México: Universidad del Valle.
- Hall, Stuart y Du Gay, Paul. (2003). *Introducción. ¿Quién necesita identidad?* En S. Hall y P. du Gay (comps.), Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jovchelovitch, Sandra (1998). *Re(des)coibrindo o outro -para um entendimento da alteridade na Teoría das Representacoes Sociais*. En Ángela Arruda (Org.). Representando a Alteridades Petrópolis: Vozes.
- Lahire, Bernard (2012). De la teoría del habitus a una sociología psicológica. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 14. Recuperado en <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/30>
- Lahire, Bernard (2008). Socializaciones y disposiciones heterogéneas: sus vínculos con la escolarización. *Revista Propuesta educativa*. FLACSO, 30 Recuperado en <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/entrevistas/30.pdf>
- Maalouf, Amin (2008). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Markova, Ivana (2006). *On 'the inner alters' in dialogue international Journal for Dialogical Science*. Spring. Vol. 1, No. 1, 125-147 University of Stirling. Consultado en www.dialogicidad.cl/papers/Markova.pdf.
- Martuccelli, Danilo (2009). *Sociología, modernidad, individuo*. En H. José Suárez. Tertulia sociológica: diálogos con: Bajoit, Martuccelli, Wieviorka, Lahire, Giménez, Hiernaux, Lalive d, Epinay, Moulian, Portes. México: UNAM.
- Pita, J. Carlos (2010). *Historias de vida en formación en investigación biográfica*. En M. Martí Puig y L. Sánchez Ruiz. El aprendizaje a lo largo de la vida, una propuesta de futuro: Publicaciones Xátiva: ediciones del CREC.

- Rodríguez, Tania. (2003). El debate de las representaciones sociales en la psicología social. -En: *Revista Relaciones*. Invierno, Vol. 24, número 93. Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez, Tania (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. CUCSH. Universidad de Guadalajara.
- Schutz, Alfred (1974). *El problema de la realidad social*. Argentina: Amorrortu.
- Wallerstein, Immanuel (1996). (Coord.) *Abrir las Ciencias Sociales*. México: Siglo XXI editores.
- Wieviorka, Michel (2008). *Una sociología para el siglo XXI*. Barcelona: Editorial UOC.
- Wieviorka, Michel (2009). Movimientos sociales e intervención sociológica. En H. José Suárez. *Tertulia sociológica: diálogos con: Bajoit, Martuccelli, Wieviorka, Lahire, Giménez, Hiernaux, Lalive d, Epinay, Moulian, Portes*. México: UNAM.