
**María de Lourdes Velázquez Albo
Olivia Mireles Vargas
(coordinadoras)**

**Metodología de la investigación.
La visión de los pares**

isue

Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

El Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) tiene como misión principal la producción de conocimientos en el campo de la educación. El cometido principal de cada una de las obras publicadas ha sido exponer, con rigor, los hallazgos de las investigaciones.

Sin embargo, a partir de la consideración del poco espacio dedicado a la reflexión metodológica sobre los procesos de investigación, en 2003 se inició el Seminario Metodología de la Investigación, el cual se consolidó en 2005 cuando se incorporó la visión de los pares, con el doble objetivo de compartir las experiencias y las reflexiones metodológicas respecto a estos procesos y de comentar los trabajos de los investigadores del IISUE con pares externos.

El presente libro está integrado por cinco documentos y sus respectivos comentarios fruto del trabajo del Seminario, y abordan temáticas y problemas distintos desde campos disciplinarios diversos como la historia, la sociología y la pedagogía; asimismo, utilizan diferentes marcos teóricos para sus análisis, pero todos tienen en común la reflexión metodológica del proceso de indagación en el ámbito educativo.

Descarga más libros de forma gratuita en la página del [Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación](http://www.iisue.unam.mx/libros) de la Universidad Nacional Autónoma de México.



Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
Pensamiento Universitario

Metodología de la investigación. La visión de los pares

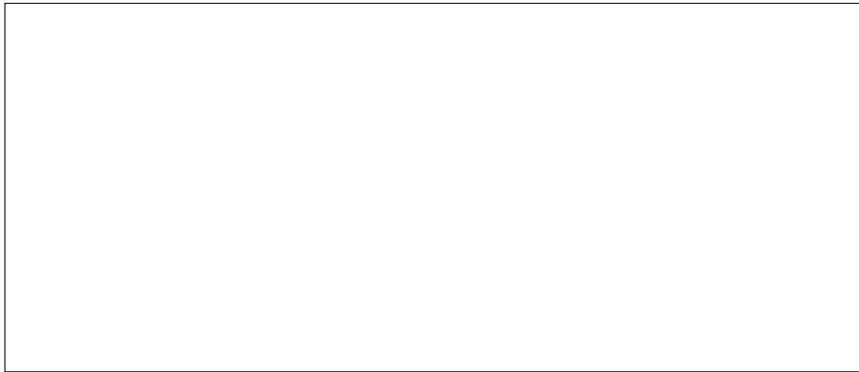
María de Lourdes Velázquez Albo
Olivia Mireles Vargas
(coordinadoras)

iisue



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COORDINACIÓN DE HUMANIDADES
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE
LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

México 2016



Esta obra fue sometida a dos dictámenes doble ciego externos conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

Coordinación editorial
Emma Paniagua

Edición
Graciela Bellon

Diseño de cubierta
Diana López Font

Primera edición impresa: 2008
Primera edición digital en PDF: 2016
Primera edición digital en EPUB: 2016

DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, México, D. F.
<http://www.iisue.unam.mx>
Tel. 56 22 69 86
Fax. 56 64 01 23

ISBN (Impreso): 978-970-32-5446-0

ISBN (EPUB): 978-607-02-7959-1

ISBN (PDF): 978-607-02-7960-7



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons:
Atribución-No Comercial-Licenciamiento Recíproco 2.5 (México).
Véase el código legal completo en:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/legalcode>

Hecho en México

Contenido

Introducción	9
María de Lourdes Velázquez Albo y Olivia Mireles Vargas	
Metodología de la investigación con perspectiva de género	
Gabriela Delgado Ballesteros	17
Comentarios	
Norma Blázquez Graf	39
Uso de metodologías cualitativas en los estudios micro del desempeño laboral. El caso de los ingenieros	
Estela Ruiz Larraguivel	48
Comentarios	
Jorge Dettmer	71
Representaciones sociales en la educación superior. Metodología de tres casos	
Olivia Mireles Vargas	87
Comentarios	
Laura Mercado Marín	111
Vida cotidiana y prácticas escolares. Reflexiones metodológicas	
Juan Manuel Piña Osorio	125

Comentarios	
Juan Manuel Delgado	145
Metodología para el estudio de los congresos universitarios	
María de Lourdes Velázquez Albo	156
Comentarios	
Carlos Gallegos Elías	173
Resúmenes/Abstracts/Résumés	181

Introducción

El Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IIISUE), como su nombre lo indica, tiene como misión principal la producción de conocimientos en el campo de la educación. Esta labor, que se ha consolidado a lo largo de treinta años —teniendo como antecedente al Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU)—, ha sido muy fructífera; actualmente se cuenta con una vasta producción editorial que pone de manifiesto el trabajo de los investigadores adscritos a esta dependencia. El cometido principal de cada una de las obras publicadas ha sido exponer, rigurosamente, los hallazgos de las indagaciones; es decir, presentar los productos finales de los proyectos. Sin embargo, consideramos que se ha dedicado poco espacio a la reflexión metodológica de los procesos de investigación; esta veta resulta muy relevante porque puede ser útil para mostrar parte de la complejidad de la tarea científica que se oculta cuando sólo se muestran los resultados.

Por lo anterior, en 2003 el entonces CESU decidió organizar un seminario cuyo objetivo principal era compartir las experiencias y las reflexiones metodológicas de los procesos de investigación. En principio, la dinámica del seminario se basó en la presentación del trabajo de un investigador frente a sus colegas de la dependencia. Posteriormente, en 2005, se decidió abrirlo a la población académica en general, y además invitar a un investigador externo experto en el tema para comentar los trabajos presentados. Desde ese momento se le denominó: Metodología de la investigación. La visión de los pares.

El libro que ahora presentamos está integrado por cinco trabajos que tuvieron su origen en dicho seminario y que posteriormente fueron trabajados para presentarse como capítulo en esta edición. Cada uno se compone de dos partes: en la primera aparecen los documentos producidos por los investigadores del Instituto; en la segunda se integran los comentarios de sus pares.

Los trabajos abordan temáticas y problemas distintos, desde diferentes campos disciplinarios como la historia, la sociología y la pedagogía; utilizan también diferentes marcos teóricos para sus análisis, pero todos tienen en común la reflexión metodológica del proceso de indagación en el ámbito educativo. En este sentido, el propósito principal de cada uno de ellos no es exponer los resultados o hallazgos, sino el complejo proceso metodológico que siguieron en sus investigaciones.

La obra inicia con el documento de Gabriela Delgado, quien presenta reflexiones sobre la metodología de la investigación con perspectiva de género. La autora señala claramente que adoptar esta postura requiere un compromiso político de transformación. El trabajo muestra que, desde esta perspectiva, es necesario acercarse a las esferas subjetivas de quien es in-

vestigada y de quien investiga. Con esta afirmación se opone al uso exclusivo de los métodos de corte positivista que no reconocen la implicación ni la subjetividad de los involucrados en el proceso de investigación social, pero al mismo tiempo advierte la importancia de utilizar estos métodos para obtener más información a fin de acceder a las condiciones objetivas de las mujeres en sus mundos particulares. Por ello, la autora reporta una estrategia en la que combina dos instrumentos: la entrevista no estructurada y el cuestionario aplicado a una muestra representativa. Asimismo, presenta algunos hallazgos interesantes de una investigación que realizó, con el objeto de conocer la identidad y la condición de género de algunas académicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Finalmente, concluye que asumir el método feminista implica adoptar una postura crítica que permita exponer las cuestiones sociales que limitan la libertad humana, en este caso, la de las mujeres.

Desde la visión de Norma Blázquez —investigadora que también comparte la perspectiva de género—, el trabajo de Gabriela Delgado resulta valioso porque critica la separación entre conocimiento y acción, así como por la combinación que logra al hacer uso de diferentes recursos metodológicos para obtener información empírica. Además, señala que la investigación, en sí misma, constituye un aporte para comprender algunos aspectos subjetivos que van más allá de la labor profesional de las académicas. Así, para Delgado y Blázquez, el uso del método feminista es una opción importante para la transformación social.

En el segundo trabajo, Estela Ruiz hace algunas consideraciones acerca del uso de la metodología cualitativa en las investigaciones que abordan el desempeño laboral, particularmente en el caso de los ingenieros. La autora comienza con una explicación amena de

cómo construyó sus primeras interrogantes de investigación y cómo llegó a delimitar su objeto de estudio. Posteriormente, plantea la justificación de sus elecciones, y sobre todo señala la relevancia de la perspectiva microsocial para el estudio de las relaciones entre educación superior y trabajo, frente al predominio de estudios macroestructurales. Para Ruiz, acercarse a las creencias, imágenes y significados de la práctica de la ingeniería se convirtió en uno de sus principales objetivos, por ello optó por buscar los medios para encontrarse directamente con la voz de los actores (empleadores e ingenieros) en sus lugares de trabajo. Para tal fin, decidió utilizar la entrevista a profundidad como recurso metodológico, al cual nos acerca a través de fragmentos de los testimonios obtenidos en la presentación de sus hallazgos. La autora concluye que, gracias al uso de este método, fue posible profundizar en las relaciones microsociales entre educación superior y empleo, más allá de las tendencias generales.

En sus comentarios Jorge Dettmer —quien se dedica a estudiar la relación entre formación profesional y cambio tecnológico— precisa, apoyado en diversos autores, las diferencias entre los métodos cuantitativos y cualitativos. Concluye que ninguno de ellos puede considerarse por encima del otro y que, actualmente, incluso es deseable la conjunción de ambos para el logro de explicaciones de mayor alcance. Señala lo que a su juicio llevó a Ruiz a elegir un método cualitativo basado, principalmente, en la aplicación de la entrevista a profundidad. En este sentido para Dettmer, Ruiz logra congruencia entre sus preguntas de investigación, sus propósitos y la forma de acercarse a la realidad empírica. En la última parte de su trabajo compara la obra de Ruiz con otros que se han acercado a la temática y que se publicaron a finales de la década de los noventa. El autor especifica sus diferencias y semejanzas.

En el tercer trabajo, Olivia Mireles reporta la metodología que utilizó en tres investigaciones distintas que tuvieron como base la teoría de las representaciones sociales. Precisa que la metodología de la investigación es no sólo la planeación estratégica que se hace al inicio de una indagación, sino también el proceso de búsqueda que se da durante el trayecto de la investigación; más aún, considera que también es una reflexión posterior una vez que ha concluido la investigación. Asimismo, para la autora la metodología no es únicamente una elección de técnicas e instrumentos para la indagación, sino que integra operaciones que van desde la construcción del objeto de estudio y la formulación de las primeras interrogantes hasta la obtención de los hallazgos. Desde estas consideraciones, describe los procedimientos y las operaciones que siguió en tres investigaciones bajo la misma línea: representaciones sociales en la educación superior (particularmente sobre la calidad y la excelencia). La autora muestra que en cada caso introdujo modificaciones significativas en su estrategia metodológica, en las que combinó elementos de corte cuantitativo y cualitativo; utilizó la entrevista, el cuestionario, la asociación de palabras y la técnica de redes semánticas naturales. El trabajo concluye que estos instrumentos construidos al amparo de diferentes enfoques de la teoría de las representaciones sociales fueron adecuados para la consecución de sus objetivos, aun cuando también tuvieron sus propios límites.

Respecto al trabajo anterior, Laura Mercado —investigadora de la educación que también adopta la perspectiva de las representaciones sociales— señala la importancia de estudiar dos temas relevantes como la calidad y la excelencia en la educación superior, desde la perspectiva de las representaciones sociales. Destaca que adoptar esta postura es relevante para rescatar

la subjetividad de los actores. Para Mercado, resulta valioso que se reporten casos particulares porque con ello se logra un acercamiento más profundo y, más allá de identificar generalidades, se logra captar las diferencias. Esta opción metodológica permite comprender la complejidad de los procesos educativos, así como introducirse a la dinámica interna que se gesta en las instituciones de educación superior. La autora comenta con detalle los casos reportados por Mireles, y concluye que el uso de una estrategia plurimetodológica permite un acercamiento procesual a las representaciones sociales, a diferencia de estudios que sólo contemplan técnicas derivadas de la psicología social para determinar la estructura de las representaciones.

El cuarto trabajo es presentado por Juan Manuel Piña, quien nos comparte su experiencia en el estudio de la vida cotidiana escolar en la educación superior. El autor señala cuáles fueron los factores principales que lo llevaron a elegir el objeto de estudio y a plantearse sus primeras preguntas de investigación: 1) el cuestionamiento de su práctica docente del bachillerato de la Universidad Autónoma Chapingo, y 2) la observación permanente de los alumnos en esta institución. Frente a una tradición académica como el marxismo estructural, el autor consideró que era pertinente estudiar lo banal, las pequeñas cosas del día a día para comprender a fondo una problemática social. En este sentido, con el apoyo de autores de sociología como Max Weber, Karel Kosík, Agnes Heller y Alfred Schutz comenzó el viaje, como él lo llama, en el estudio de la vida cotidiana escolar. Las herramientas metodológicas que empleó para sus indagaciones fueron el cuestionario, las entrevistas a profundidad y sobre todo la observación a los alumnos y los profesores, las cuales le permitieron cumplir con su objetivo central: estudiar al actor desde su mundo; es decir, comprender

las interpretaciones de primera mano que los actores elaboran en su actuar cotidiano.

Juan Manuel Delgado parte del principio de que en los procesos de investigación entran en juego no sólo las reglas del campo científico, sino también las creencias y la formación del propio investigador. Quizá por ello el autor analiza el trabajo de Piña a través de sus fuentes bibliográficas y de su proceso de formación escolar; destaca que el trabajo es relevante porque surgió y se desarrolló en un contexto académico donde la sociología estaba dominada por los enfoques marxistas estructurales. Delgado hace un análisis de los enfoques, autores y libros que Piña utiliza en su obra sobre la vida cotidiana escolar, y señala algunas de sus semejanzas y diferencias. Para finalizar reconoce la importancia de usar el paradigma interpretativo.

El último trabajo de esta edición lo presenta María de Lourdes Velázquez. En éste se reporta la metodología de investigación sobre los congresos universitarios desde una perspectiva histórico-social. El objetivo general de la autora es caracterizar cada uno de los congresos celebrados desde 1910 hasta 1933. El escrito comienza con una explicación resumida de los primeros pasos en el proceso de construcción del objeto de estudio. Señala que en sus búsquedas iniciales no encontró trabajos que abordaran el tema de los congresos universitarios, que su estudio era marginal y que existían contradicciones en los escasos datos publicados. Esto la llevó a considerar que había y que hay una laguna histórica que debía atenderse, sobre todo después del congreso universitario celebrado en 1990. Para su investigación decidió utilizar una estrategia sincrónica y diacrónica, a fin de conocer el momento y las circunstancias sociales en que se celebró algún congreso, así como seguir un tema o problema particular a lo largo del tiempo. Resulta ilustrativo que la autora

presente sus preguntas de investigación y a la vez las respuestas que fue encontrando a partir de su análisis. En la parte final, expone a manera de ejemplo un análisis diacrónico sobre la autonomía como uno de los temas más relevantes en los congresos que definió el rumbo de la Universidad.

Desde la visión de Carlos Gallegos, experto en metodología del análisis de las coyunturas políticas, el trabajo de Velázquez es relevante porque cubre un vacío en el conocimiento histórico de la Universidad Nacional. El analista hace hincapié en la importancia del análisis diacrónico y sincrónico que permite a Velázquez “construir una historia viva e ir paso a paso en la reconstrucción de los hechos”. Asimismo, destaca que el aporte de este trabajo es el vínculo que la autora logra tejer entre lo que sucedió en los congresos y la efervescencia social del momento histórico en el que cada uno se llevó a cabo, así como su concreción en la institución universitaria.

Metodología de la investigación con perspectiva de género

Gabriela Delgado Ballesteros*

La metodología de investigación con perspectiva de género, a diferencia del enfoque y la categoría de género, implica un compromiso feminista para la construcción de hipótesis, el levantamiento de datos, el análisis de resultados y su interpretación. Quien realiza investigación con perspectiva de género debe tener una posición política de transformación del *statu quo*, porque sino sería imposible analizar y modificar las relaciones inequitativas de género; asimismo, es necesario tener un conocimiento personal de la propia condición de género.

Actualmente, muchas investigaciones y programas de la administración pública dicen tener esta perspectiva, y utilizan la categoría y el enfoque de género, respectivamente. Ante este uso indiscriminado y en boga de lo que se supone es la investigación con pers-

* Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM.

pectiva de género es necesario hacerse las siguientes preguntas:

- ¿Cómo aproximarse a los estudios con perspectiva de género con compromiso feminista?
- ¿En qué medida el método privilegia los hallazgos?
- ¿Cuál es el lugar de los procedimientos en la pretensión de la validez y la generalización?
- ¿Qué quiere decir reconocer los límites de la exactitud y la certeza?
- ¿Son conscientes o no las académicas y quienes realizan la investigación de lo que es la condición de género?

Se entiende por condición de género la situación diferencial que viven mujeres y hombres debido a patrones institucionalizados en la cultura y que determinan situaciones de discriminación, opresión, subordinación y sexismo que en la mayoría de las ocasiones afectan negativamente a las mujeres. Cabe señalar que, por lo general, esta conciencia se ve opacada por la vivencia de la opresión, sumisión, etc., como algo del orden de la naturaleza.

Para ejemplificar el uso de esta metodología me referiré a una investigación sobre la condición de género de las académicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de cómo, por medio de ello, es factible derivar propuestas para los estudios feministas y de políticas institucionales.

En esta investigación se utilizaron dos métodos científicos: el cualitativo y el cuantitativo. En cuanto que la condición de género está determinada por la cultura y los procesos que realizan las personas para adaptarse o integrarse a las instituciones sociales como seres activos, pensantes y con emociones, el método idóneo para dar cuenta de estos procesos es el cualitativo.

En este método el "sujeto" social es "sujeto" de conocimiento y sentimientos, desde el levantamiento de los datos, las interpretaciones, los resultados y conclusiones, él tiene un papel activo en el proceso de todas las etapas de la investigación.

Por ello, la concepción que se tiene de la objetividad en los métodos cualitativos es dinámica, busca un entendimiento de la realidad vinculada con lo que la gente siente, piensa, vive y considera experiencia personal, a diferencia de la objetividad estática que, por el contrario, comienza con la separación del "sujeto" y el "objeto". De acuerdo con Fox (1991), "la objetividad dinámica es una búsqueda de conocimiento que hace uso de la experiencia subjetiva".

Los métodos cualitativos se basan en los significados dados a los conocimientos y al pasado. Abren la posibilidad de una interpretación pluralista del comportamiento humano, basada en la búsqueda de explicaciones y aclaración de significados, en contraposición con la elaboración de leyes, emanadas de los métodos cuantitativos, que regulan los comportamientos.

Por ello, son una herramienta para entender las condiciones de género de las mujeres y de los hombres, conociendo por medio de su voz y sus acciones los detalles de los procesos que les permiten su desarrollo en diferentes ámbitos, así como las formas y los problemas de relación con sus grupos de pertenencia y con las instituciones en las que se desempeñan.

La entrevista es una de las herramientas de los métodos cualitativos; es el mecanismo idóneo para la investigación del significado que cobra la realidad vivida por medio de un intercambio de comunicación entre dos personas, entrevistada y entrevistadora, y se pueden dilucidar las pautas que caracterizan el vivir de las y los individuos, cómo experimentan sus sentimientos, aspiraciones, perturbaciones, dificultades o conflictos en

aquellas situaciones que consideran valiosas o importantes en su devenir.

La entrevista ha pasado por cambios no sólo metodológicos, sino más profundos, relacionados con el compromiso ético que tiene quien investiga y el papel que desempeña, en un contexto específico y definido con el o la entrevistada. Asimismo, tener conciencia de que ambas personas pueden poseer personalidades, cultura, identidades e inquietudes iguales o diferentes, necesarias no sólo de tomar en cuenta en el proceso de análisis, sino de ser objetos propios de análisis.

De la diversidad de entrevistas, la más recomendable para las investigaciones con perspectiva de género y las feministas, es la entrevista no estructurada, libre, abierta o como la nombró Nahoum (1968) entrevista profunda, porque a través de ella es factible nombrar aquello que posiblemente no se considere poseer o conocer.

Para conocer la identidad y la condición de género de las académicas se utilizó, en la primera fase, el método cualitativo y se determinó como herramienta la entrevista profunda a aquéllas con nombramientos de investigadoras y profesoras de tiempo completo de ciencias y de humanidades, con el criterio de que hubiera una dependencia correspondiente entre instituto y facultad bajo la estructura de las dos coordinaciones de la UNAM.

En cada una de las cuatro dependencias determinadas de la nómina se seleccionó al azar a doce mujeres que cubrieran el requisito de contratación de tiempo completo. Una vez hecho esto se acudió al departamento de personal de las mismas dependencias para preguntar cuáles de ellas eran madres de familia, por lo que quedaron entre cinco y siete mujeres en cada una de las cuatro dependencias.

Para cubrir el criterio de su reconocimiento por parte de la comunidad, se acudió en días en que se firmaba la nómina, asistían a reuniones del personal académico y,

en una ocasión, al informe del director de la dependencia para preguntar a cinco académicas y cinco académicos si conocían a las mujeres seleccionadas; en los casos en que así fuera, se les preguntaban por qué las conocían. Cuando las razones eran por liderazgo, trabajo, productos académicos o por haber pertenecido a alguna comisión, consejo o cargo académico administrativo, se escogían para ser entrevistadas.

El total de académicas seleccionadas fueron doce, tres de cada dependencia. Se tuvo un primer acercamiento con ellas y se les pidió que participaran en la investigación con disponibilidad de tiempo para la entrevista, el análisis de ésta y de documentos personales. Los documentos analizados fueron su *curriculum vitae*, agendas personales, fotografías familiares y, en el caso de que tuvieran, libreta de notas.

En la medida en que algunas investigadoras, una vez hecha la entrevista en el ámbito académico, se negaron a la entrevista en el hogar, o no se prestaron a las confrontaciones, ratificaciones o rectificaciones de las interpretaciones, se terminó el proceso con cuatro de ellas,

Las entrevistas se hicieron en diferentes días y tuvieron un promedio de 14 horas sin incluir el tiempo de la transcripción.

La interpretación se realizó en distintos momentos:

- Ante respuestas relacionadas con las temáticas previstas o ante nuevos elementos que aportaban información sobre la identidad y la condición de género de las académicas, basándonos en el hecho de que el comportamiento humano es cronoholístico y cosmogónico y no parcial, y donde los significados y los significantes dan razón al decir de las personas. Para ello se utilizaron recursos para contrastar, ratificar, rectificar o buscar información que se prestaba a diferentes interpretaciones.

- Las respuestas de las entrevistadas se sometieron continuamente a prueba, y las interpretaciones que se hacían se contrastaron para discutir el significado que se les daba a los contenidos del discurso; esto permitió un proceso constante de construcción, deconstrucción y reconstrucción. El sentido de la hipótesis inductiva o generativa estribó en que la inquietud que se suscitó en el transcurso de la entrevista se retomó como una pregunta para indagar, comprobar o rechazar. Esta puesta a prueba permitió corregir interpretaciones o comprensiones previas. Es necesario resaltar que la construcción de hipótesis se hizo con base en el material producido por la entrevistada, ateniéndose al juicio del contexto, a la verificación dentro del discurso y a la constatación de la académica. El hecho de ir construyendo y dando significados determina que la relación entrevistadora-entrevistada se caracterizó por una situación dinámica de ambas personas y no pasiva para ninguna de ellas.
- Interpretación de cada una de las entrevistas a la luz de las categorías emanadas en el análisis de todas las entrevistas.
- Interpretación que relaciona las categorías analíticas con las otras fuentes de información.
- Interpretación del total de las entrevistas como proceso global.

Se establecieron como momentos inseparables el indagar y el actuar, la teoría y la práctica, formando parte de un solo proceso. Se trató de no tener significados absolutos separados del contexto social para captar los diversos sentidos que se tienen de las diferentes expresiones ante contextos semejantes. El proceso se enlazó en un tronco teórico-descriptivo que ordenó la concepción del mundo objetivo y afectivo en categorías que permitieron ir articulando una nueva forma de conocimiento.

Las categorías que se derivaron fueron:

1. relaciones con la pareja,
2. relaciones con los hijos o hijas,
3. relaciones con las y los colegas (subordinados, supraordinados y sus amistades),
4. carrera académica,
5. trabajo (academia y hogar),
6. sexualidad,
7. cuerpo.

Algunos resultados demuestran que el despliegue de la identidad se presenta en la forma en que se expresan los pensamientos conscientes e inconscientes y las emociones que provocan las preguntas o las confrontaciones de la propia entrevista. Lo anterior comprueba los hallazgos de Weedon (1987), quien plantea que las múltiples identidades desarrolladas en el hogar y en el trabajo, así como las condiciones de género de las académicas, son un complejo campo de batalla, profundamente político y personal, en el cual la identidad es algo más que ese yo o esa mismidad: es la representación personal y pública, es el conocimiento de sí misma, son los sentimientos y los pensamientos que se tienen sobre sí misma y el conocimiento que los otros tienen sobre nosotras.

Quedó evidenciado que cada situación humana es siempre original y única, y esta originalidad en cada suceso no impide el establecimiento de constantes generales; es decir, de las condiciones que se repitieron con más frecuencia. De ahí que existieran algunas semejanzas entre ellas y que las diferencias pudieran deberse a las experiencias y orígenes familiares; lo cual habla de que en la conformación del yo es de gran importancia la alteridad y el establecimiento de las relaciones con los seres que nos rodean y la influencia del medio en el que nos desempeñamos.

Se comprobaron los postulados de Hollway (1989) en el sentido de que, en las narraciones, las personas utilizan diversos discursos que ejemplifican la complejidad de sus identidades plurales y múltiples.

Cada discurso utilizado se identificó como una aproximación particular a una situación, a la explicación de un problema específico, a la descripción de una experiencia, o a las formas de pensar individuales. De igual modo se dieron discursos que pueden considerarse competitivos, algunos con mayor preponderancia que otros.

La metodología utilizada permitió analizar y relacionar los procesos en la construcción de las múltiples identidades y condición de género diferencial. Desde la perspectiva de este trabajo, la importancia radicó no en las relaciones causales de los fenómenos externos u objetos materiales con un punto de vista unidireccional, sino en las variables intermedias representadas por el interés emocional al investigar, participativamente, a personas de mi propio género y ámbito laboral.

Lo objetivo y lo subjetivo se mezclaron y, por su entramado, se confrontó la significación y la interpretación que hacíamos la entrevistada y yo, como investigadora participante, de hechos y sucesos que en lo institucional parecieran semejantes, pero que ante la evidencia analítica permitieron desbordar, punto por punto, las especificidades de la individualidad en la construcción de las identidades múltiples y la condición de género de cada una como académicas. De esta manera, se reconsideraron y resignificaron la trama de la vida como académicas y el sentido de ésta, y en el análisis se destejieron los principios y los valores culturales, institucionales y personales.

Por medio de las entrevistas profundas fue factible nombrar aquello que no se consideraba poseer y que, por lo mismo, había sido innombrable. Se evidenció que en el discurso y en su construcción cada persona tiene

sus estrategias y mecanismos de expresión. Cuando las académicas reconstruyeron sus vivencias y experiencias, llegaron a reconocer que tuvieron problemas en las relaciones tanto con la población estudiantil, como con los académicos; ello más por su condición de mujeres que por su capacidad intelectual o competencia laboral.

Tener diferentes narraciones, tanto de una persona como de varias, desde los mismos contextos institucionales, permitió hacer comparaciones para determinar la existencia de patrones de comportamiento. Indiscutiblemente, el discurso y su construcción son únicos y, aunque valiosos, estos resultados son imposibles de generalizar y, por lo mismo, los datos y los resultados de las entrevistas no pueden derivar en propuestas institucionales; sin embargo, el conocimiento originado de este proceso cualitativo es indispensable para la formulación de instrumentos cuantitativos que permitirán no sólo obtener resultados, sino dar cuenta de por qué éstos son así.

Este tipo de estudios no se pueden generalizar, ya que por lo general son estudios de casos, de ahí que para dar respuesta a problemáticas que afectan a las mayorías sea necesario retomar los puntos cruciales de los procesos de la entrevista y, a partir de ellos, desarrollar preguntas que conformen instrumentos que permitan la validez y la confiabilidad. Asimismo, recuperar temáticas que aparecen como de mayor trascendencia en los casos particulares y que dan cuenta de procesos personales e institucionales para derivar de ellos las variables de investigación y un diseño muestral apropiado para la problemática.

La opinión de quien esto escribe es que resulta imposible y falto de ética construir instrumentos de investigación sin entender las condiciones de género, los detalles pertenecientes a las personas tomadas como individuo y sin tratar de determinar las posibles diferencias existentes entre ellas con relación a sus grupos de pertenencia.

El problema de los estudios cuantitativos es que mantienen una distancia impersonal, artificial, hacia el "objeto" de estudio, en la medida en que buscan la objetividad y neutralidad en su aplicación respecto a las personas estudiadas. Esta situación se recrudece cuando queremos encontrar la condición de aquellas que han sido excluidas por diversas razones, como es el caso de las mujeres. Tanto Westkott (1979) como Bustos (2000) y muchas otras feministas consideran que los estudios basados en premisas universales distorsionan, minusvaloran o malinterpretan las experiencias vividas por ellas.

Westkott (1979) y McCarl (1999) manifiestan que lo característico del método científico es la racionalidad y el empirismo, lo que conlleva a situaciones dicotómicas entre objetividad y subjetividad. Uno de los problemas de los estudios cuantitativos es que, al buscar la neutralidad en su aplicación, mantienen una distancia impersonal y artificial entre quien investiga y lo investigado. Seguramente de ahí deriva que se les llame "sujetos" de investigación a las personas, haciendo referencia a una condición inactiva, ya que están sometidas, inmovilizadas o asidas a los requisitos mismos del estudio; se olvidan que la realidad es heterogénea y sus particularidades son irreductibles, no encajan en categorías dualistas y antagónicas. Esta posición supuestamente neutra de conocimiento y verdad, según Diana Mafía (1993) vuelve invisibles los intereses específicos de las personas, sus actos o los productos de éstos.

Por otro lado, la gran mayoría de los estudios cuantitativos ha tomado como norma la medida que representa a los hombres; el concepto de ser humano es una categoría universal y cuando se hace referencia a las diversas condiciones de su historia se utiliza, invariablemente, el masculino para denominar a una parte de esa humanidad. Belausteguigoitia y Mingo nos dicen que: "Las leyes de construcción del cono-

cimiento a partir de la subjetividad masculina han impedido la reestructuración y reconstrucción de la experiencia femenina y su traducción como conocimiento capaz 'legalmente' en el ámbito sociocultural" (1999: 20).

Al estudiar a las mujeres es necesario tener una visión crítica y constructiva de los métodos cuantitativos, así como contextualizar los diseños experimentales y la estadística, ya que, aunque parezca contradictorio, éstos están sujetos a diversas interpretaciones basadas en la norma. De ahí que las investigaciones y los conocimientos existentes o derivados de ellas debieran estar enmarcados en la cultura, en antecedentes históricos, válidos para un periodo y un lugar particular, y destacar que las personas tienen diferente sexo y condición de género.

La combinación de metodologías permite conocer los procesos que determinan la condición de las personas en un momento específico, pero tomando en cuenta los significados y el impacto de hechos pasados, y resguardando las particularidades de un universo interno y las generalidades del externo.

De ahí que combinar dos métodos, el cualitativo y el cuantitativo, proporciona no sólo una mayor profundidad en el análisis, sino que añade a éste una visión más amplia, binocular, con lo cual se obtienen resultados más vastos, con un mayor rango de información al contar con más participantes, de tal forma que se puede llegar a generalizar situaciones y posibles impactos en políticas de intervención cuando se cuenta con muestras representativas de la población.

Por ello se utilizó en este trabajo un método cuantitativo, manteniendo la posición de Bateson (1982) sobre la diversidad y la diferencia, al proporcionar no sólo una mayor profundidad en el análisis de una sola dimensión, sino añadir a ésta una visión más amplia, basada en los

relatos de las entrevistas a profundidad y con un mayor rango de datos emanados de una muestra representativa de la población, a la cual se le preguntaron aspectos retomados de las temáticas que aparecen como de mayor trascendencia en los casos particulares. En otras palabras, vincular la relatividad de los casos particulares con las condiciones externas de una muestra.

A partir de las problemáticas que surgen de la condición laboral y de género de las académicas universitarias, en nuestro país y en otros, y de cómo enfrentaron su solución las académicas entrevistadas, se plantearon las siguientes hipótesis:

- Hay diferencias en la condición e identidad de género de las académicas dependiendo de la generación a la que pertenezcan.
- Las académicas que vivieron como estudiantes los movimientos del 68 son más liberales que la generación que las antecede y la que las precede.
- La identidad y la condición de género de las académicas de ciencias y de humanidades son diferentes.
- Las mujeres de la generación del 68 y la posterior optan por las ciencias exactas.
- Las mujeres de la generación previa a la del 68 optan por las ciencias sociales y humanísticas.
- Las mujeres de la generación del 68 y posteriores tienen los grados académicos más altos.
- La realización y el desarrollo profesional de las académicas son independientes de su condición de madre, esposas y amas de casa.

Lograr objetividad, confiabilidad y validez exigió definir las variables, que quedaron como sigue: tipo de nombramiento, categoría, niveles y tiempo de contratación de las académicas, estado civil, área de conocimiento (ciencias, sociales, humanidades), área de adscripción,

edad, antigüedad; asimismo, fue necesario seleccionar las frases que demostraban proceso y situaciones de conflicto o duda para traducirlas en variables-reactivo del instrumento.

Una vez elaborado el cuestionario, estructurado con preguntas cerradas en su mayoría, se probó comparando las opiniones y respuestas de cuatro juezas, académicas de la UNAM, que no formaron parte de la muestra. Este conocimiento de expertas, así como la aplicación a veinte académicas, diez del área de ciencias y diez de humanidades de la Universidad Autónoma de Colima, fueron parte de la confiabilidad del cuestionario.

El diseño de la muestra estaba planteado como polietápico, estratificado y aleatorio. Polietápico porque sería en varias fases o etapas: clasificación de académicas por edades y dependencias de adscripción; estratificado ya que se tomaría la edad de las académicas como parámetro, y las dependencias de adscripción de las áreas de ciencias, sociales y humanidades; aleatorio e irrestricto en cada uno de los estratos.

Al hacer este diseño muestral surgió el primer problema al que nos enfrentamos cuando realizamos estudios de género: la discriminación por invisibilidad de las mujeres en las agendas estadísticas. Ello impidió instrumentar el diseño muestral porque no se contó con la información desagregada por sexo, edad, categoría y nivel de nombramientos. Se debió hacer una serie de cálculos, con información del Registro Federal del Contribuyente (RFC) de 200 académicas y académicos de cuatro dependencias y contrastar esta información con la agenda estadística de 1995, única desagregada por sexo, para ponderar la muestra.

Para confirmar la posibilidad de generalizar los resultados, una vez aprobada La Ley Federal de Transparen-

Muestra

cia y Acceso a la Información Pública (IFAI, 2002), se solicitó la información y se comparó la muestra con el universo ya desagregado; de esto resultó que la muestra estuvo sobrerrepresentada en todos los nombramientos menos en el de técnicas académicas, que sólo fue representativo.

Pensé que la aplicación del instrumento sería una empresa fácil, sobre todo porque se solicitó que respondieran el cuestionario de manera anónima, pues era una investigación para conocer la condición de vida de las académicas. La realidad fue otra, nunca imaginé que fuera necesario convencer a un grupo de mujeres, sobre todo tratándose de científicas o personas que enseñan temáticas emanadas de la ciencia, de la importancia de un trabajo sistemático y empírico que arrojara datos sobre su condición de género. Lo más impactante es que esta situación se dio con más frecuencia entre las investigadoras del área de las “ciencias duras”; pareciera que sólo consideran “investigación” aquello que no las involucra como personas.

Una vez contestados los cuestionarios y por el tipo de variables que se tenían se corrió un análisis factorial con el que se obtuvo una varianza explicada de 72.4%, con siete factores, todos con valores propios superiores a 1.00.

Por el hecho de que en las entrevistas se encontró que había diferencias entre cada una de las académicas, con experiencias únicas e irrepetibles, se llevó a cabo una verificación con una prueba estadística, análisis de conglomerados o *cluster* análisis si existían semejanzas entre académicas y diferencias entre grupos; como resultado se encontraron siete grupos diferentes, cada uno con semejanzas internas. Para verificar la consistencia y la fortaleza de cada uno de los grupos se realizó un análisis discriminante que arrojó una predictibilidad de 97.1%, excepcional para ciencias socia-

les; es decir, que un poco más de 97 personas de cada 100 son clasificadas correctamente por el algoritmo en el grupo que les corresponde.

Por los atributos de identidad y condición de género de las académicas se denominó a cada uno de los siete grupos de la siguiente manera: autónomas, conscientes, modernas, románticas, inseguras, frustradas y mojigatas. Confirmando lo encontrado por Ortner, Sherry y Whitehead (1996: 127-179) en el sentido de que existe una relación estrecha entre las identidades y la condición genérica, una a la otra se alimentan, ya sea para mantenerse en la misma posición o por mutua influencia provocan los cambios necesarios para la adaptación a nuevos patrones socioculturales.

Tomando en cuenta la tipología de mujeres de Bardwick (1983) y la que resultó de la investigación empírica de este trabajo, se confirma que la diversidad de las mujeres, determinada por su condición e identidades múltiples de género, abre nuevas y más interrogantes que conclusiones.

Cabe mencionar que los resultados corresponden exclusivamente a las académicas de la UNAM, y sólo se pueden generalizar a mujeres que cubran las características de la muestra representativa con la que se trabajó. No obstante, podríamos pensar que, por el hecho de ser la institución de educación superior más grande de América Latina y que hay resultados semejantes a otras investigaciones sobre la condición de género de las académicas en el mundo (Rao y Kelleher, 1997; Morley, 1999; Gore y Luke, 1999; Vega y Servín, 2001; García de León y García de Cortázar, 2001; Cirujano, 2001; Rivza, 2002) y por haber obtenido una predictibilidad de 76.5%, podemos aventurar que es factible encontrar ciertos aspectos semejantes en otras mujeres que han alcanzado este nivel educativo y que se dedican al mismo tipo de actividad laboral.

Debido a uno de los resultados arrojados, relacionado con las generaciones de académicas, que vivieron los movimientos internacionales del 68, del siglo pasado, se rechaza la hipótesis de que serían mujeres transformadoras; los resultados indican que no importa a qué generación pertenezcan:

- Para optar por cualquier área científica: en las ciencias conocidas como exactas o las humanidades.
- Para alcanzar los grados académicos.
- Todas las generaciones de la muestra envidian los éxitos que tienen los hombres.

Los dos primeros resultados rompen con muchas creencias de que la década de los sesenta, con los diferentes movimientos estudiantiles o de jóvenes en el mundo y en México, fue un parteaguas y una forma de liberación de las mujeres. Y el tercero se debe a que las prerrogativas que tienen las mujeres, independientemente de la década en la que se iniciaron como académicas, no han cambiado con el tiempo. En otras palabras, la marginalización que las instituciones de educación superior infligen a las mujeres, con relación a los privilegios de los hombres, sigue siendo la misma; de ahí que la expresión de una académica entrevistada, que es sólo un resultado cualitativo, cobra profunda importancia: “las mujeres hemos logrado llegar a puestos de alta responsabilidad en la academia, pero no necesariamente son espacios de toma de decisión, o que impliquen poder”.

Esto queda más claramente evidenciado con los resultados de cruces de variables, análisis de varianza y factoriales relativos a nombramientos, categorías; niveles que, sumados a la antigüedad, premios o programas de investigación o productividad, determinan el nivel salarial, y al relacionarlos con variables correspondientes al devenir académico, al ciclo de vida y al trabajo en

el hogar, demuestran que las condiciones de la mayoría de las investigadoras son diferenciales con relación a las de los hombres; siempre en una forma negativa o de desventaja.

A pesar de que se supone que es un lugar de trabajo en el cual se construye y se transmite conocimiento para la transformación justa de la sociedad, la situación de las mujeres en el ámbito académico es semejante a las que se desempeñan en otros sectores laborales; existe una estratificación que determina una segregación y posiciones jerárquicas donde las académicas se ubican en los niveles más bajos. Esta situación se repite en toda la fuerza de trabajo, las mujeres están excluidas de los empleos o de los niveles mejor pagados y prestigiosos, ya que rara vez se encuentran en las posiciones de alta gerencia y de dirección, manifestación real y absoluta de una situación de inequidad. La segregación ocupacional es, sin duda, la que marca las discriminaciones de género y de edad; es decir, las mujeres no tienen movilidad vertical ocupacional.

Por ello, considero que la Universidad es una institución que sostiene una ideología patriarcal, en la cual la autoridad y los puestos de toma de decisión están en manos de los hombres; esto determina que la estratificación que se da en ella mantenga las injusticias, la discriminación y el sexismo para el género femenino. Prueba de ello es que las categorías y los niveles de contratación de las académicas son más bajos que los de los hombres. Asimismo, aun cuando se llega a desempeñar el mismo trabajo, las diferencias salariales están justificadas con la creencia de que es por voluntad y esfuerzo personal el concursar para obtener estímulos a la productividad o reconocimientos de calidad.

La perspectiva de género utilizada, tomando en cuenta el objetivo de este artículo, permitió reconocer que la institución está reforzando las desigualdades a través

de sus procedimientos, prácticas, programas y políticas que impactan diferencialmente a mujeres y hombres.

Es cierto que en su origen las universidades eran espacios de hombres y que, recientemente, en una línea temporal histórica, abrieron sus puertas a las mujeres, lo cual puede ser una explicación, pero no una justificación. Aún más, si los avances técnicos y científicos, logrados en las universidades, han transformado los estilos de vida, ¿por qué entonces no se puede avanzar en cuestiones de relaciones humanas en las instituciones de educación superior?

Ser académica es formar parte de una élite en un país en el que las mujeres no han tenido la posibilidad del derecho a la educación, ni garantizados la mayor parte de los derechos humanos. Llegar a este nivel educativo, asumir voluntaria y conscientemente la responsabilidad de un trabajo para la formación de jóvenes, la construcción de nuevos conocimientos y la difusión de la cultura, haber vivido un siglo en el cual los cambios culturales, técnicos y científicos han posibilitado la toma de decisión respecto a nuestro cuerpo y futuro, hacía suponer que nos caracterizábamos por ser mujeres autónomas, independientes y de avanzada. Sin embargo, por los resultados es posible concluir que no somos diferentes ni especiales a otras mujeres que no tienen el mismo nivel educativo, ni la posibilidad de un trabajo de alto prestigio y de gran flexibilidad. Analizando desde la perspectiva de género y a la luz de los resultados, nosotras, aun con los privilegios, seguimos inmersas en este-reotipos y roles tradicionales que son un corsé a las posibilidades de desarrollo pleno y placentero y a un reconocimiento social.

Podemos concluir, tal como lo plantea Burín (1996), que en la UNAM hay un "techo de cristal" que opera como un factor de detención y de estancamiento en el acceso a categorías y niveles más altos; éste se da en dos

sentidos: como una cultura opresiva y como una realidad psíquica paralizante. Es evidente que el talento, la capacidad, los grados académicos y la dedicación al trabajo, incluso con una legislación orientada en contra de diversas formas de discriminación directa, no garantiza un éxito laboral equitativo con relación a nuestros colegas hombres.

El objetivo de este trabajo no es dar cuenta de los resultados de una investigación, sino de la construcción de métodos de investigación que nos permitan visualizar más amplia y detalladamente los fenómenos a los que nos enfrentamos como mujeres, con condiciones de género diferenciales.

Podemos confirmar que combinar y reconstruir métodos y metodologías permite la existencia de un método feminista; la propuesta pudiera ser pretenciosa; sin embargo, esto es reconocido en las universidades europeas y en algunas estadounidenses. Su principal característica consiste en que es una propuesta ante todo política, ya que busca la transformación del *statu quo*. Feministas como Celia Amorós (1994), María de la Luz Javiedes (2001) y Teresita de Barbieri (1992) plantean que el método feminista obliga a renovar, repensar la institución científica y crear técnicas de recolección de información y análisis de datos apropiados a los objetos de estudio construidos, y que han sido particularmente valiosos para el conocimiento generado desde patrones tradicionales.

Desde mi punto de vista, utilizar un método feminista es, por un lado, adherirse a algunos postulados de los métodos críticos como son detectar, desenmascarar o exponer las formas existentes de creencias que limitan o restringen la libertad humana, lo que determina usar aproximaciones multimetodológicas con un compromiso político y una visión reconstructiva. Esta postura es opuesta a los cometidos positivistas de la predicción y el control que prioriza

el entendimiento de los procesos para descubrir y cuestionar lo dominante.

Westkott (1979) sugiere que los estudios feministas requieren aproximaciones alternas para el conocimiento, más críticas que las funcionalistas, que destaquen las discontinuidades en lugar de la continuidad, las oposiciones y contradicciones en vez de las coincidencias.

Por otro lado, McCarl (1999) describe el método feminista como contextual, inclusivo, experiencial, socialmente relevante, abierto al medio ambiente e incluso a las emociones. Asimismo, Anthony Giddens (1991) dijo: "sólo advertimos los sentimientos y experiencias de otras personas basándonos en deducciones empáticas a partir de nosotros mismos". O como nos enseñó Graciela Hierro (2001), hay que seguir "los pasos iniciados con el despertar de la conciencia [...] con la deconstrucción [...] y la creación de la gramática feminista".

Referencias bibliográficas

- AMORÓS, Celia (1994), *Feminismo: Igualdad y diferencia*, México, UNAM.
- BARDWIC, Judith (1983), *Psicología de la mujer*, Madrid, Alianza.
- BATESON, Gregory (1982), "Difference, double description and the interactive designation of the self", en Allan Hanson, *Studies in symbolism and cultural communication*, Lawrence, KA, University of Kansas Publications in Anthropology.
- BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa y Araceli Mingo (1999), "Fuga a dos voces: ritmos, contrapuntos y superposiciones del campo de los estudios de género y la educación", en Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (coeds.), *Géneros prótugos: feminismo y educación*, México, PUEG/CESU-UNAM, México, pp. 13-53.
- BURÍN, Mabel (1996), "Género y psicoanálisis, subjetividades femeninas vulnerables", en Mabel Burín y Emilce Dio Bleichmar, *Género, psicoanálisis, subjetividad*, Argentina, Paidós.
- BUSTOS, Olga (2000), "Los sujetos de la educación superior", en Daniel Cazes, Eduardo Ibarra y Luis Porter, *Encuentro de especialistas en educación superior. Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democratización*, tomo I. CIICH-UNAM, pp. 161-174 (Educación Superior).
- CIRUJANO, Paula (2001), "Perfiles de mujeres y hombres en la Universidad Española", en María Antonieta García de León y Marisa García de Cortázar, *Las académicas (Profesorado universitario y*

- género), Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/Instituto de la Mujer, pp. 217-260.
- DE BARBIERI, Teresita, (1992), *Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica*, Buenos Aires, Fin de Siglo/ISIS Internacional/Ediciones de las Mujeres.
- FOX, Evelyn (1991), *Reflexiones sobre género y ciencia*, España, Edicions Alfons el Magnanim.
- GARCÍA DE LEÓN, Antonieta y Marisa García de Cortázar (2001), *Las académicas (profesorado universitario y género)*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/Instituto de la Mujer.
- GIDDENS, Anthony (1991), *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*, Barcelona, Península.
- GORE, Jennifer y Carmen Luke (1999), "Mujeres en el medio académico: estrategia, lucha, supervivencia", en Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo, *Géneros prófugos: feminismo y educación*, México, PUEG/CESU-UNAM, pp. 369-389.
- HIERRO, Graciela (2001), *La ética del placer*, México, UNAM.
- HOLLOWAY, Wendy (1989), *Subjectivity and method in psychology: gender meaning*, California, UCLA, Send and New Bury Park Sage.
- JAVIEDES, María de la Luz (2001), "¿La formación científica universitaria anula la diversidad?", Foro "La Universidad que queremos las académicas: logros, perspectivas y propuestas", Mesa 4, "Feminismo y Reforma Académica, Colegio de Académicas Universitarias", México, Ciudad Universitaria, UNAM, del 9 al 11 de julio de 2001.
- IFAI (2002), Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública, en *Diario Oficial de la Federación*, en <http://www.ifai.org.mx/transparencia/LFTAIPG.pdf>
- MCCARL, Joyce (1999), *Introduction feminist research method*, San Francisco/Londres, West View Press, Boulder.
- MORLEY, Louise (1999), "Techo de cristal o jaula de hierro. Las mujeres en el medio académico del Reino Unido", en Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo, *Géneros prófugos: feminismo y educación*, México, PUEG/CESU-UNAM, pp. 349-368.
- NAHUM, Charles (1968), *La entrevista psicológica*, Buenos Aires, Kapeluz.
- ORTNER, Mimi (1999), "Interrumpiendo los llamados para una voz del y la estudiante en la educación 'liberadora': una perspectiva posestructuralista feminista", en Marisa Belausteguigoitia, y Araceli Mingo, *Géneros prófugos: feminismo y educación*, México, PUEG/CESU-UNAM, pp. 119-133.
- ORTNER, Mimi et. al. (1996), "Indagaciones acerca de los significados sexuales", en Marta Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, PUEG-UNAM.
- RAO, A. y D. Kelleher (1997), "Power, gender, and organizational change: images of power", en *Triologue*, Association for Women in Development, vol. 2, pp. 4-5.
- RIVZA, Baiba (2002), "Women in the Latvian Academic Community", en *International News, Society Research into Higher Education*, núm. 49, junio.
- VEGA, Patricia y Mirna Servín (2001), "Ciencia y género: Situación de las científicas e investigadoras en las instituciones de educación y

el mercado laboral", en *La Jornada, Lunes de la Ciencia*, junio 4, pp. II-III.

WEEDOM, Chris (1987), *Feminist practice and poststructuralist theory*, London, Basil Blackwell.

WESTKOOT, M. (1979), "Feminist criticism of the social sciences", en *Harvard Educational Review*, noviembre, vol. 49, pp. 422-430.

Comentarios a **Metodología de la investigación con perspectiva de género**

Norma Blázquez Graf

La crítica feminista de las ciencias ha mostrado que el conocimiento científico no es siempre objetivo, neutro o universal. Resalta la necesidad de considerar el contexto social, histórico, político, cultural y de género, haciendo énfasis en que es posible una ciencia con nuevos y numerosos temas de investigación, que reconozca diversas formas de pensamiento, así como la subjetividad de quienes investigan. En este contexto, la investigación presentada por Gabriela Delgado Ballesteros se inserta en los estudios que proponen una ciencia que permita entender, desde otra óptica, los procesos naturales y sociales, combinando metodologías cuantitativas y cualitativas.

Los debates alrededor de la metodología feminista han sido el foco de discusión en distintas disciplinas, como antropología, literatura, historia, psicología, medi-

* Investigadora del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias Sociales y Humanidades (CEIICH), UNAM.

cina y biología, donde la crítica feminista ha tenido un profundo impacto en la base del conocimiento y en los marcos teóricos de esos campos del saber.

Por lo anterior, han surgido preguntas básicas y fundamentales: ¿existe una metodología feminista o muchas metodologías feministas?, ¿en qué consisten y cómo difieren de otras metodologías?, ¿qué clase de preguntas nuevas o diferentes se pueden explorar usando estas metodologías feministas?, ¿cómo son los resultados de las investigaciones realizadas con metodologías feministas, comparados con los obtenidos usando metodologías tradicionales?

La perspectiva de género que ha desarrollado en las últimas décadas la investigación feminista surge como herramienta teórica y metodológica que permite plantear una crítica a las disciplinas académicas tradicionales, mostrando la necesidad de una mayor profundidad en el examen de conceptos y supuestos fundamentales que todavía existen en las distintas áreas del conocimiento. Con ello, se plantean desafíos radicales a los análisis tradicionales de las ciencias sociales y naturales, y se formulan preguntas cualitativamente distintas, entre otros aspectos, sobre las propias mujeres y las relaciones entre mujeres y hombres, que han sido de utilidad para abordar nuevos problemas de investigación. Sin embargo, las discusiones orientadas a descubrir la manera de eliminar la parcialidad y las distorsiones de los estudios tradicionales mezclan y confunden problemas de método, de metodología y de epistemología, que deben revisarse.

Método

Es un procedimiento para recolectar evidencia o datos y para recabar información. Para Sandra Harding (1986, 1987: 19-35) las técnicas de recopilación de información pueden clasificarse en tres categorías: a) exa-

minar vestigios y registros históricos; b) observar el comportamiento, y c) escuchar (o interrogar). Las investigadoras feministas emplean alguno de los tres métodos, tal como ocurre en cualquier investigación androcéntrica tradicional, pero existen notables diferencias en la manera como se aplican los métodos de recolección de información.

Por ejemplo, en ciencias sociales y humanidades, las investigadoras feministas escuchan muy atentamente lo que las mujeres informantes piensan acerca de sus propias vidas y de las de los hombres, y mantienen posiciones críticas frente a las concepciones tradicionales sobre las vidas de hombres y mujeres. Observan también algunos comportamientos de mujeres y hombres que, desde la perspectiva de las disciplinas tradicionales, no son relevantes.

En las ciencias naturales, la mayoría de los métodos caen dentro de la observación, incluyendo la observación de animales, plantas y el comportamiento químico, ya sea directa o indirectamente en el nivel orgánico, estructural y microscópico. Algunos métodos, además, incluyen el examen de huellas históricas y registros, en particular, los estudios de paleontología y evolución. Aunque las feministas usan estos mismos métodos, lo que escogen para observar y examinar puede diferir de las elecciones de un científico tradicional con un punto de vista masculino. Por ejemplo, las primatólogas descubrieron nuevos conceptos con relación al comportamiento social de los primates, simplemente observando las interacciones hembra-hembra (2002: 51-58).

Es el procedimiento que sigue o debería seguir la investigación. La metodología permite la aplicación de la estructura general de una teoría a disciplinas científicas particulares. Por ejemplo, las investigadoras feminis-

tas sostienen que las teorías tradicionales han sido aplicadas de manera tal que hacen difícil comprender la participación de las mujeres en la vida social, así como entender que las actividades masculinas están determinadas por el género, y que no son, como suele considerárseles, representaciones de "lo humano". Por eso han elaborado versiones feministas de las teorías tradicionales (Tuana y Tong, 1995); algunos ejemplos de metodologías feministas son las discusiones acerca de la capacidad de los enfoques fenomenológicos para esclarecer los mundos de las mujeres, o de la manera como la economía política marxista puede explicar las causas de la permanente explotación de las mujeres en la unidad doméstica, por medio del trabajo asalariado, o del desarrollo moral, psicológico y de la subjetividad de las mujeres.

Las científicas sociales han mostrado que las mujeres son excluidas como sujetos y que los diseños de las investigaciones respondían sólo a preguntas importantes para los hombres, ya que estaban basados en la experiencia masculina; por lo tanto, sociólogas, psicólogas y antropólogas feministas desarrollaron metodologías centradas en la experiencia de las mujeres que pudieran contestar preguntas de interés para la mujeres (Langer, 1995: 255-277; Lloyd, 1996: 91-102). En particular, investigadoras como Chodorow (1978) han utilizado algunos aspectos psicoanalíticos, como la teoría de las relaciones de objeto, para entender mejor la construcción de identidad de género y la sexualidad.

En las ciencias naturales, las metodologías feministas se dirigen a explorar problemas que cambian el foco de los problemas explorados tradicionalmente, al de las experiencias y preocupaciones de las mujeres (como la exposición a los rayos X en mujeres embarazadas que puede causar defectos de nacimiento); otros ejemplos se pueden observar en los estudios de las nuevas técni-

cas de reproducción asistida, o en la manera de explicar procesos biológicos como la fecundación o el papel de las células como el óvulo y sus partes (Flores y Blázquez, 2005: 665-698).

Lo anterior muestra que el género se constituye como categoría de análisis que ofrece una perspectiva metodológica nueva que, hasta ahora, ha dado más frutos en el campo de las ciencias sociales y biomédicas. Ha permitido, por una parte, la introducción de nuevos objetos de estudio relacionados con los intereses y las experiencias de las mujeres, y por otra, la asunción de nuevos puntos de vista que posibilitan la formulación de hipótesis de investigación, hipótesis explicativas y conocimientos diferentes.

Estudia la manera en que el género influye en las concepciones del conocimiento, en el sujeto que conoce y en las prácticas de investigar, preguntar y justificar. Identifica los modos en que las concepciones dominantes y las prácticas de atribución, adquisición y justificación del conocimiento ponen sistemáticamente en desventaja a las mujeres, porque se les excluye de la investigación; se niega que tengan autoridad epistémica; se denigran los estilos y modos cognitivos femeninos de conocimiento; se producen teorías de las mujeres que las representan como inferiores, desviadas, o significativas sólo en la medida en que sirven a los intereses masculinos; se producen teorías de fenómenos sociales que dejan invisibles las actividades y los intereses de las mujeres o las relaciones de poder genéricas; se produce conocimiento (ciencia y tecnología) que no es útil para personas en posiciones subordinadas, o que refuerza jerarquías de género o sociales.

La epistemología feminista hace ver estas faltas y ofrece diversas alternativas para resolverlas; también pro-

Epistemología feminista

pone que estos cambios son avances cognitivos y no sólo sociales.

El concepto central de la epistemología feminista es que el conocedor está situado y, por lo tanto, el conocimiento es situado: el conocimiento refleja las perspectivas particulares del sujeto. Las filósofas feministas están interesadas en la manera como el género sitúa a los sujetos que conocen. Se han articulado tres principales aproximaciones a esta cuestión: la teoría del punto de vista (*standpoint*) feminista, el posmodernismo feminista y el empirismo feminista. Los problemas centrales del campo son la crítica feminista a la ciencia, la definición de los roles de los valores sociales y políticos en la investigación, evaluar los ideales de objetividad racionalidad y reformar las estructuras de autoridad epistémica (Harding, 1986; 1987; Pérez, 2005: 651-574; González, 2005: 575-596).

Investigaciones con metodología feminista

La investigación a través de entrevistas e historias de vida forma parte de los estudios de historia oral, que han ganado un espacio como técnica enseñada y utilizada para crear conocimiento. La valoración de una entrevista aislada, en cuanto a historia de la experiencia, tiene su principal mérito en la elaboración de la experiencia individual, ya que aporta indicios de modelos o patrones extendidos socialmente.

Con esta metodología se han desarrollado estudios que ayudan a entender mejor la situación de las mujeres en la academia y las ciencias, los obstáculos y las oportunidades que han encontrado al recorrer los peldaños del sistema académico, así como su sensibilidad de género en estos procesos, analizando la forma en que la presencia femenina puede afectar la estructura y la organización de la comunidad y la institución (Do-

mínguez *et al.*, 1999; Fernández, 2001; Blázquez *et al.*, 2005).

La investigación con perspectiva de género que presenta Gabriela Delgado enriquece los datos cuantitativos con resultados cualitativos, haciendo visibles a las académicas de la UNAM, dejándolas hablar por sí mismas, a través de entrevistas e historias de vida en las que muestra que las metodologías feministas permiten estudiar aspectos como:

- Los cambios de mentalidad que se están produciendo desde las mujeres y qué consecuencias tienen, así como en qué medida su inserción en estos campos está acompañada de transformaciones sociales creadoras de nuevas realidades.
- La experiencia vivida de una muestra de mujeres para obtener una visión más integrada de la realidad social y relacionar lo público y lo privado.
- Los comportamientos a partir de sus propios puntos de vista: de sus imágenes y representaciones, de las condiciones que deciden sus conductas y de los resultados tal como ellas los perciben, para obtener otras respuestas imposibles de obtener únicamente con metodologías cuantitativas.
- La conexión entre la vida cotidiana y lo personal, con los procesos macroeconómicos y sociales que la influyen.
- El mejor conocimiento de la realidad con la evaluación que las propias mujeres hacen al reconstruir sus vidas y los periodos de cambio.

Con este tipo de investigaciones se destacan las aportaciones y las contribuciones de las académicas de distintas áreas del conocimiento, dejando memoria de ellas no sólo para visibilizarlas y reconocerlas, sino también para que el estudiantado y el personal académico pue-

dan tener un referente o modelo distintos. Se entrevista a mujeres que han sido capaces de romper o superar los estereotipos y los roles de género que históricamente se les han asignado y son ejemplo de académicas que han tenido una participación activa y han hecho aportaciones en alguna de las áreas del conocimiento, incluso en temáticas que antes no habían sido exploradas y, por lo tanto, forman parte de la historia de la UNAM.

Es muy importante señalar que los aspectos metodológicos en los estudios de género no resultan únicamente de la aplicación de métodos existentes y disponibles en diferentes disciplinas, sino que, en muchos casos, requieren la creación y el perfeccionamiento de nuevos enfoques metodológicos como los que Gabriela Delgado ha mostrado.

Por definición, los estudios feministas de la ciencia son un intento de repensar la organización disciplinaria de la academia, ya que desarrollan investigación para mostrar las distorsiones y las omisiones en las distintas disciplinas. Investigaciones con metodologías como la que aquí se presenta permiten criticar la dicotomía conocimiento/acción y cuestionan la objetividad científica, así como la separación entre conocimiento y sus aplicaciones o usos sociales, concibiendo la multidisciplinaria en una primera fase, y la interdisciplinaria como el medio para reunir la acción, las emociones y el pensamiento. Esto permite un nuevo modo de conocimiento, una nueva lógica para hacerse preguntas y nuevos criterios para juzgar el trabajo académico, lo que estimula el surgimiento de nuevas preguntas y el señalamiento de la ausencia de categorías y conceptos que muestren las experiencias de las mujeres, así como sus diferencias y diversidad. En este proceso, no sólo se suman aportaciones de unos campos con otros, sino que se expresan propiedades emergentes que constituyen elementos novedosos, pues modifican sustancialmente paradigmas completos en la investigación.

Referencias
bibliográficas

- BLÁZQUEZ, Norma (2002), "Las ciencias de la vida desde la perspectiva de género", en *Omnia*, núm. 41, México, UNAM, pp. 51-58.
- BLÁZQUEZ, Norma, Olga Bustos Romero, Gabriela Delgado y Lourdes Fernández Rius (2005), "Trayectorias y contribuciones de académicas en dos universidades de América Latina. Estudio comparativo entre México y Cuba", Ponencia presentada en el Congreso Intercontinental de Psicología y Ciencias Sociales y Humanas, La Habana, Cuba, del 1 al 4 de noviembre.
- CHODOROW, Nancy (1978), *The reproduction of mothering. psychonalysis and the sociology of gender*, Berkeley, University of California Press.
- DOMÍNGUEZ, Edme, Norma Blázquez, Cecilia López, Inga Milisiuneite e Inga Wernersson (1999), "Is it possible to combine a research career and family duties? The perception of research as an occupation among Lithuanian, Mexican and Swedish female university students", en *Proceedings of the First Baltic-Nordic Conference: Women's Studies and Gender Research*, Riga, Dzintars Studiji Centrs, pp. 74-79.
- FERNÁNDEZ, Lourdes (2001), "Roles de género y mujeres académicas. El caso de Cuba", en Eulalia Pérez Sedeño (ed.), *Las mujeres en el sistema de ciencia y tecnología*, OEI, España, pp. 125-143.
- FLORES, Javier y Norma Blázquez Graf (2005), "Las tecnologías reproductivas, sus dimensiones éticas y socioculturales", en Norma Blázquez Graf y Javier Flores (eds.), *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*, México, CEIICH-UNAM/UNIFEM/Plaza y Valdés, pp. 665-698.
- GONZÁLEZ, Martha (2005), "Epistemología feminista y práctica científica", en Norma Blázquez y Javier Flores (eds.), *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*, México, CEIICH-UNAM/UNIFEM/Plaza y Valdés, pp. 575-596.
- HARDING, Sandra (1986), *The science question in feminism*, Nueva York, Cornell University Press [existe una edición en español: *Ciencia y feminismo*, Madrid, Morata].
- HARDING, Sandra (1987), "The method question", en *Hypatia*, vol. 3, núm. 3, pp. 19-35.
- LANGER, Marie (1995), "La mujer: sus limitaciones y potencialidades", en *Cuestionamos 2. Psicoanálisis institucional y psicoanálisis sin institución*, Buenos Aires, Granica, pp. 255-277.
- LLOYD, Elisabeth (1996), "Pre-theoretical assumptions in evolutionary explanations of female sexuality", en E. F. Keller y H. E. Longino (eds.), *Feminism and science*, Reino Unido, Oxford University Press, pp. 91-102.
- PÉREZ Sedeño, Eulalia (2005), "Objetividad y valores desde una perspectiva feminista", en Norma Blázquez y Javier Flores (eds.), *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*, CEIICH-UNAM/UNIFEM/Plaza y Valdés, pp. 651-674.
- TUANA, Nancy y Rosemarie Tong (eds.) (1995), *Feminism and philosophy. Essential readings in theory, reinterpretation and application*, San Francisco/Londres, Westview Press/Boulder.

Uso de metodologías cualitativas en los estudios micro del desempeño laboral. El caso de los ingenieros

Estela Ruiz Larraguivel*

Antecedentes

En el periodo comprendido entre 1998 y 2000 se llevó a cabo una investigación sobre la relación entre educación superior y trabajo. Se trataba de un estudio que buscaba conocer las conexiones existentes entre la formación de ingenieros y el desempeño ocupacional que realizan en las industrias manufactureras en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM) (Ruiz, 2000).

La selección del caso de los ingenieros no fue casual ni una decisión vana, en realidad obedeció a los resultados encontrados en una serie de entrevistas, hechas en 1990, a los empleadores de varias industrias localizadas en el municipio de Ecatepec, como parte de un diagnóstico que solicitó la Secretaría de Educación del Estado de México, en torno a los requerimientos que estas empresas planteaban en materia de contratación de in-

* Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IIISUE), UNAM.

genieros, lo cual serviría como una información importante en la planeación del Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec, institución que se creó en ese año (Ruiz, 1993; Martínez, 1994).

En dichas entrevistas los empleadores formulaban perfiles de ingenieros donde se enfatizaba una serie de características que, aparentemente, no se relacionaban con los conocimientos y las habilidades técnicas propias de la disciplina y la profesión de ingeniería. Sus demandas se orientaban más hacia la posesión de capacidades, situadas más en lo social; es decir, capacidades de comunicación, manejo de las relaciones humanas, creatividad, toma de decisiones, solución de problemas, iniciativa, liderazgo, capacidad de adaptación al cambio constante y, en general, actitudes emprendedoras. Otra declaración recurrente expresada por los empleadores fue su predisposición a valorar más a los ingenieros egresados de las universidades privadas respecto a los graduados en instituciones públicas; los consideraban mejor formados y con un desempeño laboral más eficiente (Ruiz, 2000).

Estoy convencida de que cualquier investigación científica tiene como punto de partida y justificación responder una o varias preguntas que interrogan sobre una realidad, un fenómeno, un conjunto de hechos que, al momento de su detección, resulta tan enigmático que lleva a buscar explicaciones que le den sentido a nuestra comprensión.

Para empezar, las demandas de ingenieros con características más propias de la conducta social del ingeniero que del dominio de conocimientos científicos y tecnológicos correspondientes a las especialidades de la ingeniería, aunado a las preferencias de los empleadores por valorar positivamente a los graduados de las instituciones privadas, provocaron las primeras especulaciones. Desde un principio no consideré que esta dis-

tinción fuese un problema de calidad educativa que desarrollaban las distintas escuelas de ingeniería, sino una expresión del punto de vista que tenían los empleadores respecto al quehacer profesional de los ingenieros, una representación que ellos constrúan a partir de las condiciones tecnológicas, productivas y organizacionales propias de la empresa donde laboran.

Una segunda reflexión tenía que ver con el hecho de que en 1990 ya existían diversas instituciones públicas y privadas, grandes y pequeñas, que ofrecían carreras de ingeniería en muchas especialidades que se traducirían en una amplia participación de egresados ingenieros en el mercado de trabajo industrial, provenientes de una variedad de carreras y escuelas. Por citar una cifra, en datos de 1998, existían 17 instituciones entre públicas y privadas que ofrecían al menos una carrera de ingeniería y, en su conjunto, dichas escuelas impartían alrededor de 84 planes de estudios diferentes relacionados con esa profesión. Con este panorama de la enseñanza de la ingeniería en la ZMCM era posible deducir que, frente a una oferta muy diversa de ingenieros, el empleador adquiere la posibilidad ventajosa de elevar sus exigencias de contratación más allá de lo que realmente requiere el puesto ocupacional, o de contar con una pluralidad de opciones de ingenieros recién graduados que le permite elegir a aquel individuo cuya formación es más acorde con sus intereses ocupacionales. Pero también era de suponer que la presencia de ingenieros en el mercado de trabajo con formaciones muy diversas reflejaba distintas visiones y posturas de una escuela de ingeniería en particular, en torno a la profesión de la ingeniería, su práctica y enseñanza.

Consideré que parte de esta problemática responde a una dinámica de fuerzas y factores resultantes tanto del propio desenvolvimiento técnico y económico que ha venido experimentando la industrialización en sus

distintas fases históricas como de la propia evolución que ha caracterizado al sistema de educación superior en México. En el caso de la formación de ingenieros, es dable pensar que las escuelas de ingeniería han tenido que desempeñarse entre las fuerzas que impone, por un lado, la propia evolución de la ingeniería en su carácter de disciplina y profesión y, por el otro, el desenvolvimiento también histórico que ha sostenido el proceso de industrialización en México. Se presume que las escuelas de ingeniería realizan procesos de interpretación respecto a los requerimientos que establecen las industrias en materia de ingenieros, con base en su dinámica productiva y organizacional, y con ello construir sus proyectos educativos.

Con estos supuestos iniciales ubiqué mi investigación en la vinculación escuela de ingeniería-industria, buscando descifrar los efectos de la formación de ingenieros en su empleo y desempeño laboral (es decir, su trabajo). Si bien los estudios sobre la relación entre educación superior y trabajo en realidad son escasos, las investigaciones que buscan caracterizar esta asociación son, por lo regular, estudios de seguimiento de egresados mediante los cuales se pretende conocer los modos de inserción de éstos en el mercado de trabajo, o estudios basados en encuestas dirigidas a los empleadores para conocer los nuevos requerimientos ocupacionales en torno a una profesión. Sin embargo, la mayoría de ellos se desarrolla empleando encuestas o cuestionarios estructurados, con preguntas muy concretas sobre los efectos de la formación en su desempeño ocupacional, sustentadas en una visión de la empresa como una entidad cerrada, estática, ahistórica, sin abundar en los procesos organizacionales y relaciones laborales que se gestan dentro de ellas y que a la vez son necesarias para entender las disposiciones de los empleadores hacia determinados perfiles profesionales (Ruiz, 1999).

Era necesario, entonces, escudriñar con mayor precisión las percepciones que manifestaban los empleados en torno a lo que ellos consideraban una buena formación de los ingenieros, pero también era importante conocer, con la profundidad debida, cuál era la visión que poseían las principales escuelas de ingeniería ubicadas en la zona, en cuanto al deber ser de esta profesión. No era suficiente señalar que los mejores ingenieros provenían de universidades privadas como el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) o la Universidad Iberoamericana (UIA), sólo porque mostraban capacidades de iniciativa y toma de decisiones, comunicación, dominio de idiomas y, en general, una personalidad muy dinámica, sino que había que ahondar en otros factores que estaban detrás de lo que se consideraría alcanzar el éxito en la profesión de la ingeniería.

Estas preocupaciones justificaron el propósito de situar la investigación en el régimen de la investigación cualitativa, también conocida como interpretativa, a partir del uso de entrevistas en profundidad realizadas a los principales actores de la relación escuelas de ingeniería-industria: los académicos y los ingenieros que laboran en las industrias. Para el establecimiento de las categorías de análisis, se tomó en cuenta el contexto social, económico y educativo que en esos años (es decir, en 1998) rodeaba tanto a la estructura industrial del país como al sistema de educación superior.

La industria manufacturera transitaba por procesos de transformación productiva y tecnológica, efecto de la apertura comercial, la competitividad y los adelantos tecnológicos. Por su parte, el sistema de educación superior presentaba los rasgos de una amplia expansión y diversificación, especialmente del subsector privado de la educación de este nivel. En dos décadas se experimentó un notable aumento de instituciones privadas, en las cuales sus egresados comenzaron a competir

con los graduados de las carreras de ingeniería de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) o la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), que durante mucho tiempo fueron altamente reconocidas en las industrias del país. Para tener una idea, en 1998 había 17 escuelas de ingeniería en la ZMCM, en las que se impartía poco más de 84 planes de estudios.

Con este panorama, la investigación se centra en dos planos de análisis. Por una parte, en el desenvolvimiento que históricamente ha experimentado la profesión de la ingeniería, vista como una práctica que ha sido y es modelada por las condiciones tecnológicas y productivas de la estructura industrial. El propósito por conocer esta historia serviría de sustento a una de las hipótesis de la investigación:

La presencia de ingenieros con formaciones muy heterogéneas, dentro del mercado de trabajo industrial, es un reflejo de las distintas posturas que presentan las escuelas de ingeniería, principalmente las más importantes, como la UNAM, el IPN, la UIA, el ITESM, en torno a la profesión, la disciplina y sus enseñanzas; que dichas posturas están determinadas por la articulación natural del modelamiento profesional de la ingeniería con la industrialización en México; que las escuelas de ingeniería construyen sus perfiles profesionales, sus proyectos educativos, sus planes de estudios y sus modelos educativos en función de las necesidades productivas, organizacionales y tecnológicas que en un momento histórico determinado presentan las industrias.

Un segundo plano de análisis fue el estudio de la dinámica técnico-organizacional de las estructuras productivas que contratan ingenieros, con el fin de caracterizar sus formas de organización del trabajo, sus procesos

productivos, así como sus estrategias para enfrentar la competitividad. El supuesto inicial fue que la especial demanda de ingenieros con capacidades y actitudes orientadas a la posesión de habilidades sociales es una expresión de las características sociotécnicas y de producción que guarda una industria en particular y de los modos como las empresas organizan el trabajo técnico, de tal forma que requieren ingenieros con orientaciones diferenciadas en su formación para hacerse cargo de los distintos segmentos que se estructuran en la organización del proceso productivo.

Desde estos supuestos la primera categoría de análisis se refería a la educación de la ingeniería, la cual fue analizada a través de las cuatro escuelas de ingeniería más importantes, de acuerdo con las declaraciones de los empleadores: UNAM, IPN, UIA y ITESM. La segunda categoría, que aludía a la vinculación entre formación de la ingeniería y el trabajo industrial, fue estudiada mediante la caracterización de las trayectorias socioeducativas y sociolaborales de trece ingenieros en activo que laboraban en varias industrias manufactureras, con orígenes institucionales distintos.

**Los métodos
cualitativos
en los estudios
sobre el trabajo
y el seguimiento
de egresados**

En los últimos 20 años, los estudios sobre el trabajo han ampliado sus objetivos hacia múltiples dimensiones y aristas del fenómeno. Los cambios estructurales, aunados a los impactos de los avances tecnológicos en las formas de producir, provocaron una proliferación de investigaciones realizadas sobre distintos niveles y problemáticas, con explicaciones muy alejadas de aquellas que por mucho tiempo dominaron nuestras visiones sobre lo que significaba el trabajo, los efectos de su distribución social y la productividad. Hoy, el estado del conocimiento acerca del mundo del trabajo se ha vuelto crecientemente complejo y diverso, enriquecido por

aportaciones sobre los distintos roles que han jugado los actores, tanto institucionales como individuales. Entre las líneas más atendidas se encuentran las investigaciones sobre los efectos de la educación en la inserción en el empleo, el desempeño ocupacional y el escalamiento laboral, que se traduce en procesos de movilidad social para lo cual se recurre a estrategias metodológicas como los seguimientos de egresados.

Sin embargo, desde hace mucho tiempo las investigaciones orientadas al análisis de las relaciones y los procesos laborales se han realizado desde perspectivas macroestructurales muy amplias, que nos han llevado al conocimiento de realidades muy generales, donde difícilmente se observan diferencias y particularidades. Ahora se nota un creciente interés por adentrarse en los aspectos micro y en la dimensión subjetiva de los fenómenos laborales (Blanco y Pacheco, 2001), y por considerar los procesos mediadores que intervienen en las distintas relaciones como educación y empleo, educación y trabajo, profesión y ocupación, que sólo es posible realizar si se toma en cuenta la importancia del actor, del sujeto en su contexto social y cultural, en su comunidad, en su pertenencia a determinada colectividad social, con su historia muy particular, repleta de significados e imágenes que lo impulsan a actuar de determinada manera.

Se recupera, entonces, la importancia de la investigación cualitativa como la mejor estrategia para el conocimiento de los microprocesos, porque a final de cuentas la comprensión de la particularidad y la subjetividad de las acciones locales, vistas como objeto primordial de los métodos cualitativos, se articulan de alguna forma con la realidad macroestructural, donde se desenvuelve el sujeto, para darle sentido y justificación a sus percepciones, significados, actos y comportamientos que sustentan su vida social (Blanco y Pacheco, 2001).

Sin la pretensión de explicar con detalle las características de la investigación cualitativa, sabemos que uno de sus principales propósitos es penetrar dentro de los grupos o comunidades con el fin de describir, detalladamente, situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos. Consideramos también las ideas de los participantes, sus experiencias, percepciones y significados que construyen sobre una realidad inmediata, tal como ellos lo expresan y no como uno los describe. El estudio se desarrolla en los escenarios naturales y supone el contacto directo y prolongado con el ambiente habitual en su acontecer, sin que exista una manipulación intencional por parte del investigador, por lo que también se le denomina método naturalista.

Puesto que para la investigación cualitativa importa más el *proceso* que el resultado, la perspectiva de los participantes sobre una situación en particular, el significado que le dan a las cosas, a su vida y a la forma como la enfrentan, constituyen el punto central de este tipo de estudios. En síntesis, la investigación cualitativa se interesa por comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia del sujeto en particular, al mismo tiempo que examina cómo experimenta el mundo.

La aplicación de métodos cualitativos en la caracterización de las relaciones existentes entre la educación superior y el mundo del trabajo, en sus términos más amplios, permite hacer visible los auténticos procesos que median entre esa relación y que los discursos dominantes ocultan. Así, es una costumbre pensar (y esto pareciera tener los rasgos de ser un imaginario social), que estudiar una carrera universitaria nos asegura el empleo en puestos ocupacionales de mayor responsabilidad, mejor remunerados y exitosos.

Para los propósitos de la investigación, determinar, por un lado, de qué manera afecta la formación que

recibe el ingeniero en sus destinos laborales ocupacionales y, por otro, cuáles son las condiciones productivas y organizacionales de las empresas, que la obligan a definir un perfil de ingeniero deseable, aun cuando vaya en detrimento de la disciplina y profesión de la ingeniería, como así lo visualizan las escuelas formadoras de ingenieros, requería adentrarse en los significados y las percepciones de los actores que realizan dichas acciones: los académicos de las escuelas y los ingenieros en activo, provenientes de varias escuelas de ingeniería.

La mejor forma para acercarnos a ellos, a sus visiones, imágenes y significados de lo que debiera ser la mejor práctica de la ingeniería, sería mediante entrevistas en profundidad; éstas constituyen uno de los métodos cualitativos más usados en las investigaciones educativas y, en general, en las ciencias sociales. Asimismo, son un método de indagación y a través de ellas se consiguen historias de vida, narraciones sobre hechos significativos, testimonios, trayectorias y experiencias que han vivido otros y el significado que le asignan a estas experiencias.

Realizar entrevistas en profundidad significa interesarnos en las historias de los otros, y el acto de contar historias es esencialmente una construcción de significados, porque el sujeto que narra, que cuenta su historia, elige los detalles más significativos, que reflejan una percepción muy subjetiva de sus experiencias, de sus formas de interacción con su realidad inmediata (Silverman, 2001). Desde el régimen de la investigación cualitativa no se buscan verdades, pues no importa si el informante dice o no la verdad, porque cada quien tiene su verdad, cubierta de representaciones simbólicas, intereses, perspectivas muy subjetivas que construye y son el sustento de su accionar. Tampoco debe ser motivo de preocupación si las historias o los testimonios puedan ser generalizables a otros casos. En las entrevistas

tas en profundidad se tienen distintas voces, tantas como el número de individuos que han sido entrevistados, y la idea de entrevistar a un gran número de sujetos no es garantía de alcanzar una generalización, porque es necesario recordar que la dificultad radica en que la biografía de una persona o los testimonios que expresan sobre sus experiencias son únicos e idiosincrásicos, y esta absoluta incomensurabilidad es parte de lo que recoge el investigador ante el sujeto, siempre diverso.

Principales hallazgos y descubrimientos

Con el propósito de indagar sobre dos de las categorías de análisis utilizadas en la investigación (las referidas a la enseñanza de la ingeniería y el empleo y desempeño ocupacional de los ingenieros), se aplicaron entrevistas en profundidad a diez académicos ingenieros, de siete escuelas de ingeniería pertenecientes a cuatro grandes instituciones de educación superior, dos públicas y dos privadas. Las escuelas fueron la Facultad de Ingeniería y la Facultad de Química de la UNAM; la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica Electricista (ESIME) y la Escuela Superior de Ingeniería de Química e Industrias Extractivas (ESIQIE) del IPN; los Departamentos de Ingeniería y de Ciencias Químicas de la UAQ; la División de Ingeniería del ITESM, en su sede en Monterrey.

A diferencia de la investigación cuantitativa, donde la elección de los sujetos se hace por lo regular de manera aleatoria, en los métodos cualitativos se selecciona al grupo de informantes clave mediante el establecimiento de una serie de características; en este caso, se hizo con la condición de que fueran profesores de tiempo completo, con una antigüedad mínima de diez años y haber tenido una participación directa en procesos de reestructuración curricular o creación de proyectos educativos dentro de la escuela. El gru-

po de maestros entrevistados estuvo constituido por directores, coordinadores de carreras y profesores eméritos, con una antigüedad promedio de 25 años en la institución. Las entrevistas fueron de tipo conversacional, es decir, no estructuradas, y sólo se establecían puntos por tratar que sirvieran de guía; tuvieron una duración promedio de 60 minutos y giraron alrededor de cinco grandes temas:

- Caracterización de las trayectorias históricas de cada escuela.
- Principales fuentes de información técnica, científica y profesional de donde se ha apoyado la escuela de ingeniería para desarrollar sus proyectos educativos.
- El peso de las necesidades que plantean las industrias mexicanas en la construcción, reestructuración y revisión de los planes de estudios y establecimiento de nuevas carreras.
- Concepciones, valores y percepciones de lo que debe ser la profesión de la ingeniería.
- Opiniones e interpretaciones sobre las demandas de los empleadores industriales en el desarrollo de habilidades y actitudes productivas en los ingenieros.

Entre las ventajas que ofrece una entrevista abierta de naturaleza conversacional, no sólo tuvimos la posibilidad de abordar los cinco puntos mencionados de una manera más integrada, sino que también pudimos tocar otros aspectos relevantes que no habían sido considerados con anterioridad.

Con la información y los testimonios de los maestros se pudo detectar que las acciones que realizan las escuelas de ingeniería no son tan reactivas y unidireccionales respecto a las demandas de la industria nacional y, en cambio, sugieren que la toma de decisiones educativas es un proceso complejo, que obedece más a la di-

námica interna de la propia institución. De igual manera, se confirma que cada institución construye su propia visión sobre el deber ser de la enseñanza de la ingeniería, a partir de una serie de concepciones muy particulares sobre la disciplina, la profesión y el papel de los ingenieros dentro de las industrias manufactureras.

Por razones de espacio, se expondrán las revelaciones hechas por los maestros que causaron mayor perturbación al desarrollo de la investigación. Uno de los supuestos iniciales era que las escuelas de ingeniería interactúan con las necesidades de la industrialización y, por lo tanto, la pluralidad de carreras y especialidades existentes es el resultado de esta histórica interacción. Pero ante una sencilla pregunta como ¿las necesidades de la industria mexicana constituyen la principal fuente de información para la realización de modificaciones curriculares, actualización de contenidos o creación de nuevas carreras y, en general, proyectos educativos de formación de ingenieros?, las respuestas obtenidas fueron sumamente sorprendentes, al grado que llegaron a alterar las hipótesis iniciales.

Los maestros de la UNAM y el IPN manifestaron, rotundamente, que la industria nacional *no* constituía la principal fuente de información para la construcción de sus propuestas curriculares y, en cambio, los modelos educativos que ofrecen las universidades extranjeras de mayor prestigio, en materia de formación de ingenieros, servían de inspiración en sus decisiones de reforma educativa (destacando el MIT, Universidad de Stanford, CALTECH).

Las razones que esgrimen los maestros de las instituciones públicas para apoyarse en las experiencias educativas realizadas en los países más industrializados se basan en críticas y prejuicios sobre lo que consideran el atraso tecnológico y productivo que ha caracterizado a

la industria nacional. Un segundo motivo de los maestros de la UNAM y el IPN está relacionado con el imaginario y los valores que tienen respecto a la profesión de la ingeniería, como se ilustra en los siguientes extractos de algunas de las entrevistas realizadas.¹

la mayor influencia en el diseño curricular de nuestras universidades ha provenido de ejemplos de universidades del extranjero, más que de ejemplos de la industrialización (FQ).

Para un cambio de programa influyen otras cosas. Un factor que influye mucho es, por ejemplo, qué enseñan en una universidad de Estados Unidos, qué enseñan en una universidad de Europa [...] la industria... sí es un parámetro, pero no se puede tomar como la referencia principal, además de que nuestras empresas están retrasadas tecnológicamente contra las empresas en otros países (ESIME).

La industria en México no debiera ser pauta para ningún cambio curricular (FQ).

El segundo grupo de entrevistas se hizo con la idea de caracterizar la segunda categoría de análisis: los efectos que tiene la formación de ingenieros que se verifica en una determinada escuela, en la inserción al primer empleo, los destinos laborales, el desempeño profesional y la movilidad ocupacional. La estrategia fue reconstruir las trayectorias educativas y laborales de trece ingenieros formados en varias especialidades, procedentes de universidades distintas. La importancia de reconstruir los recorridos laborales de los ingenieros radica

¹ Todos los extractos de las entrevistas presentadas en este trabajo aparecen también publicadas en Ruiz (2004).

en el hecho de que representan una mediación en la relación escuela-industria, lo que constituye un puente metodológico que permite conocer cómo se relacionan estas dos entidades.

La selección de los informantes se hizo con las condiciones de que fueran ingenieros en activo, que estuvieran laborando en industrias manufactureras, sin importar el tamaño o la rama de producción, y que además tuvieran un mínimo de cinco años de haber egresado de la escuela. Conviene mencionar que se contactó a los ingenieros a través de ellos mismos; es decir, mediante la técnica de la "bola de nieve", muy utilizada en los estudios de campo con el enfoque de la investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, 1990). De igual manera, vale la pena mencionar que las entrevistas tenían que hacerse en el lugar de trabajo de los ingenieros.

El grupo de entrevistados pertenecía a las especialidades de ingeniería química, industrial, mecánica y electrónica y egresaron de siete instituciones superiores: UNAM, IPN, UAM, UIA, ITESM, Universidad La Salle (ULSA) y Universidad Panamericana (UP). Todos ocupaban puestos gerenciales o de dirección en los niveles intermedio y superior, y laboraban en empresas manufactureras privadas con capital de orígenes distintos (foráneo, nacional, mixto), medianas y grandes. La edad promedio era de 38 años aproximadamente y el ingeniero de la generación más antigua data de 1978-1982; los egresados del ITESM eran los de la generación más reciente, la cual se ubicaba en los primeros años de la década pasada. La entrevista, las preguntas y, en general, la conversación giró alrededor de cinco puntos:

- I. Datos escolares del entrevistado.
- II. Datos laborales del entrevistado.
- III. Datos generales sobre la empresa.

IV. Datos sobre la capacidad organizacional y tecnológica de la empresa.

V. Antecedentes laborales y profesionales del entrevistado.

Sin embargo, debido a que cualquier conversación entraña un intercambio de ideas muy activo, se tomaron en cuenta otros temas relevantes al estudio, tales como narraciones de la vida escolar y laboral, chistes, imágenes de los egresados de distintas instituciones, comparación de calidades entre las escuelas, significados, perspectivas, intereses y percepciones sobre su formación y práctica profesional.

Esta idea de caracterizar las trayectorias socioeducativas y sociolaborales de los ingenieros tenía el interés de:

- a. Combinar factores socioculturales de los entrevistados con sus expectativas de formación profesional.
- b. Relacionar modalidades de formación —en términos de la visión, imagen y contenidos de la profesión que promueve una escuela de ingeniería— con los destinos laborales y ocupacionales.
- c. Articular experiencias del primer empleo con la movilidad laboral y social.

Las principales revelaciones de los entrevistados son las siguientes: con relación a los motivos para seleccionar una determinada escuela de ingeniería se deduce que en estas decisiones, por supuesto, influye la oferta institucional de las escuelas de ingeniería existentes en la ZMCM, en un periodo determinado, pero llamó mucho la atención que la mayoría de los entrevistados no apoyara su selección en una percepción de calidad, sino en razonamientos de naturaleza social, económica e incluso geográfica.

yo tenía muy buenas referencias de la Ibero. Una hermana mía estudió para abogada, otra hermana estudió maestra de inglés ahí, mi hermano estudió también en la Ibero, el entró antes que yo. Tal vez fue por herencia familiar, entonces mi hermano estudió ingeniería civil y pues seguí yo con ingeniería mecánica (UIA).

¿... a la UNAM? No, no le intenté y en parte porque la UNAM me quedaba muy lejos, fue nada más una cuestión geográfica, más que otra cosa (Universidad La Salle).

Sólo los egresados del ITESM y los que estudiaron ingeniería en la década de los setenta, cuando en la ZMCM sólo había tres escuelas de ingeniería (UNAM, IPN y la UIA), argumentaron una percepción de calidad educativa, al momento de elegir la escuela.

entré al Instituto y en ese tiempo todavía la carrera de ingeniería, sobre todo en ingeniería química e ingeniería mecánica en el Instituto Politécnico, gozaba de gran prestigio (IPN).

hace veintitantos años la UNAM era lo máximo, competíamos si acaso con el Poli, la Ibero era para los que no podían en la UNAM o no podían en el Poli y se iban a la Ibero (UNAM).

yo considero que la Ibero no es tan buena como lo es el Tec de Monterrey, desde el punto de vista de ingeniería, academia, etc., por eso escogí el Tec (ITESM).

Una segunda dimensión se refiere a la influencia de la formación recibida en determinada escuela de ingeniería en el ingreso al primer empleo. Si bien esto se corrobora en parte, los relatos de vida que manifestaron los entrevistados dejan entrever que su primera relación con

el mundo del trabajo se ve mediada por sus imágenes y representaciones respecto a lo que consideran el “trabajo ideal”. A partir de estos significados el ingeniero egresado desarrolla estrategias de búsqueda de empleo. Estas imágenes están muy ligadas a sus condiciones socioculturales y a los antecedentes familiares, y la más significativa de todas se refiere al tipo de empresa donde le gustaría desarrollarse como profesionista. Los egresados de las instituciones privadas aspiran ingresar a la industria privada, de preferencia de origen extranjero. Sin embargo, la mayoría de ellos admite haber iniciado su carrera laboral desde abajo, en la planta, en los cuadros de ejecución, con el propósito de adquirir experiencia y mayores conocimientos que posteriormente lo impulsen a ascender en la escala ocupacional.

Para mí hay una cosa que es básica, yo creo que en la mente de los estudiantes de ingeniería química, la industria nacional está muy devaluada, ahora lo máximo es trabajar para la Procter & Gamble, por ejemplo, o la gran trasnacional. Trabajar para PEMEX o para la Comisión Federal ya no es ningún orgullo, al contrario, son empresas que las tachan de corruptas, de lo peor, ¿a quién le llama la atención esto? (Universidad La Salle).

Es claro que la elección del primer empleo está condicionada por diversas circunstancias, pero aún está presente la influencia de la formación escolar recibida en su destino. Sin embargo, este primer empleo, en la mayoría de los casos, pauta su posterior recorrido laboral y a partir de ese momento sus futuras trayectorias profesionales estarán muy vinculadas con las funciones de la empresa.

mi primer trabajo era hacer traducciones técnicas, preparar todo el documento de ventas, en lo que es la ofer-

ta, la cotización, preparar la información que recibíamos del fabricante y todo esto lo poníamos junto para el vendedor; ésta fue la primera actividad y ya estando ahí cuando terminé la carrera fui con el director y le dije: "bueno ya acabé la carrera y ya no quiero seguir aquí"; yo había visto lo que era la actividad de ventas de maquinaria y me interesó bastante y, pues, adelante; eso fue en el 77, llevo veintitantos años vendiendo maquinaria (UIA).

En virtud de que uno de los temas que se abordaron en las entrevistas tenía que ver con la dinámica organizacional y productiva de la empresa industrial, fue posible constatar que las industrias transitaban por procesos de transformación tecnológica y organizacional, a fin de poder enfrentar la competitividad comercial. Los principales cambios que se han producido en estas industrias se sitúan en los ámbitos de la administración de la producción, la gestión organizacional, comercialización y manejo de recursos humanos, una situación determinante para que los ingenieros se hagan cargo de todas las áreas no estrictamente relacionadas con los aspectos técnicos de la producción, sino de aquéllas referentes a la administración de la empresa y, en particular, con las ventas y la mercadotecnia, desplazando a otros profesionistas no técnicos que en el pasado solían ocupar esos puestos.

Mira, el director es ingeniero industrial, el segundo de a bordo que soy yo, ingeniero industrial, el director comercial, que es ventas, ingeniero industrial y te preguntas, ¿qué hace él en ventas?, pero es una venta muy técnica, se necesitan conocimientos, se necesita ver lo que la industria requiere, lo que nuestros clientes necesitan, adelantarse a las necesidades (Universidad Panamericana).

El hecho de que un buen número de organizaciones industriales de nuestro país privilegien las funciones administrativas y de planeación, ubicándolas en los niveles superiores y mejor remunerados de la jerarquía ocupacional, contribuye a que la función del ingeniero "administrador" alcance, de manera gradual, una mayor relevancia social no compartida con las tareas técnicas que realiza el ingeniero dentro de la planta industrial o en la creación de nuevas tecnologías. La identidad del ingeniero como un profesionista dedicado al manejo técnico de tecnologías duras que en el pasado era socialmente legitimado, ahora parece tener los rasgos de una ingeniería superficial y con una mayor versatilidad, que combina conocimientos técnicos propios de su ejercicio profesional con otros provenientes de las disciplinas sociales y económico-administrativas, importantes en la interpretación y la explicación del entorno comercial, tecnológico y social que rodea a la empresa.

Empujada por las circunstancias productivas en que se halla la industria nacional, la ingeniería se ha convertido en una profesión estratificada, en la que se tiende a colocar las labores administrativas y comerciales, no asociadas con el sistema de conocimientos que prohija esta profesión, en los puestos más significativos de la escala laboral, dejando las actividades técnicas ligadas a la operación del proceso productivo en los segmentos medios y, lo que sorprende aún más, se deja fuera de la pirámide sociolaboral, con sus implicaciones en un reducido valor social, a una de las funciones históricamente más representativas de la ingeniería como es el diseño de nuevas tecnologías.

Con la participación de los ingenieros en casi todos los órdenes de vida productiva de las industrias manufactureras, se advierte una estratificación dual de la profesión: los que están en la oficina desempeñándose como "ingenieros de manos limpias" o también nom-

brados “ingenieros de cuello blanco”, que se hacen cargo de las funciones de planeación, administración o comercialización, por lo general ubicadas en los puestos superiores, y los que están en la planta manejando el proceso productivo, como “ingeniero de manos sucias llenas de aceite” o “ingeniero de cuello sport”, que se ocupan de las tareas asociadas con los aspectos técnicos de la producción (Ruiz, 2004). Sin duda, esta segmentación está teniendo efectos desarticuladores en la profesión de la ingeniería y, sobre todo, en su identidad social, que por mucho tiempo ha estado vinculada con el manejo de tecnologías duras. El hallazgo interesante que se obtuvo gracias a la información cualitativa de los ingenieros fue la tendencia a incorporar a egresados de las universidades públicas en el desempeño de las labores de la planta, es decir, un ingeniero de manos sucias, y preferir a los graduados de las universidades privadas en los puestos de mayor proyección social y reconocidos como de mayor prestigio, tales como las ocupaciones administrativas, ventas, gestión de negocios, finanzas, etcétera.

efectivamente para los ingenieros de manos sucias, me gusta el término, no hay problema para contratar ingenieros del Poli o de la UNAM y en cambio para contratar ingenieros de manos limpias necesitamos gente que sepa usar *software* de control de proyectos, que hablen inglés, que viajen (UNAM).

Conclusiones

El empleo de entrevistas en profundidad con el método de investigación cualitativa y la oportunidad inherente de poder sostener un acercamiento a las creencias, imágenes, percepciones y representaciones que poseen los ingenieros con formaciones en distintas escuelas, permitió desmitificar algunas realidades. En pri-

mer lugar, la preferencia por graduados de instituciones privadas no responde a un asunto de calidad, sino a una amalgama de factores de naturaleza variada, que va desde las apreciaciones muy subjetivas que construyen los egresados ingenieros respecto al éxito profesional y laboral, y que están siendo respaldadas por su condición sociocultural y el contexto familiar, hasta la dinámica productiva y organizacional de la industria, que en aras de alcanzar una producción competitiva no se apoya en el desarrollo de innovaciones en el proceso o en el producto, sino en la implantación de estrategias que conduzcan al manejo exitoso del negocio.

Demuestra también que la relación educación superior-empleo no es un fenómeno causal, sino que es un proceso multidireccional y que los destinos ocupacionales están, en buena medida, sustentados por las percepciones, creencias, significados y representaciones que, en lo particular, cada individuo se forma respecto a lo que debe ser un trabajo de mayor prestigio, un empleo exitoso, o lo que implica la movilidad social y económica. Son representaciones que influyen en el modelamiento de sus aspiraciones y definen el rumbo de sus trayectorias laborales.

Los testimonios de los entrevistados, maestros e ingenieros en activo constatan que la formación de ingenieros, al menos en la ZMCM, es muy heterogénea. Ante la relación ausente entre la enseñanza de la ingeniería y los requerimientos laborales de las industrias, es un hecho que cada escuela, por razones históricas o políticas, organiza sus procesos formativos en función de sus concepciones y valores sobre la formación de un ingeniero deseable.

Si se hubiera optado por aplicar un cuestionario de preguntas cerradas, con una muestra representativa de ingenieros con una distribución por edad, sexo, disciplina, lugar de trabajo, seguramente se hubiera obtenido

el resultado que ya se conocía de antemano: las empresas quieren otros ingenieros, las escuelas privadas parecen responder mejor, las industrias han cambiado, etc., pero sin duda no se hubiera podido profundizar en los procesos microsociales que se gestan alrededor de las relaciones: educación superior y empleo, y educación superior y trabajo.

Referencias bibliográficas

- BLANCO, M. y E. Pacheco (2001), "Trayectorias laborales en la ciudad de México: un acercamiento exploratorio a la articulación de las perspectivas cualitativa y cuantitativa", en *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, año 7, núm. 13, pp. 105-137.
- MARTÍNEZ Cranss, P. (1994), "La vinculación: función sustantiva en las nuevas instituciones de educación superior del Estado de México", en *Perfiles Educativos*, núm. 65, julio-septiembre, pp. 31-43.
- RUIZ, Estela (1993), "Las Universidades Tecnológicas en la política federal", en *Revista Universidad Futura*, vol. 4, núm. 11, primavera de 1993, pp. 28-38.
- RUIZ, Estela (1999), "Nuevas configuraciones laborales en la industria competitiva. Retos y amenazas a la formación de ingenieros", Trabajo presentado en el Foro Regional de Investigación en Educación, celebrado los días 26, 27 y 28 en Zapopan, Jalisco.
- RUIZ, Estela (2000), "Retos y amenazas a la formación de ingenieros frente a las transformaciones de la producción industrial. El caso del área metropolitana de la ciudad de México", en *Educación Superior y Sociedad*, vol. 11, núms 1 y 2, IESALC/UNESCO, pp. 197-203.
- RUIZ, Estela (2004), *Los ingenieros en la industria manufacturera. Formación, profesión y actividad laboral*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- SILVERMAN, David (2001), *Interpreting qualitative data*, Londres, Sage Publications [segunda edición].
- TAYLOR, S. J. y R. Bogdan (1990), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Argentina, Paidós.

Comentarios a
**Uso de metodologías
cualitativas en los estudios
micro del desempeño laboral.
El caso de los ingenieros**

Jorge Dettmer González*

Los comentarios quedarán divididos tres partes. En la primera expondré algunas consideraciones sobre los llamados métodos cualitativos. En la segunda, trataré de ubicar el trabajo de Estela Ruiz en el contexto de la producción intelectual reciente sobre la misma temática, destacando, sobre todo, los aspectos de orden metodológico. En la tercera y última se señalará algunos de los aportes más importantes de su obra, así como algunos interrogantes que ésta despierta.

En las últimas décadas se ha producido un importante debate en torno al uso de métodos cuantitativos y cualitativos en las ciencias sociales. El origen de este debate puede ser explicado al menos por tres grandes razones. En primer lugar, la crisis de los paradigmas macro, dominantes en las ciencias sociales (me

**Los métodos
cualitativos**

* Investigador del Instituto de Investigaciones Sociales (IIS), UNAM.

refiero especialmente al estructural-funcionalismo y al marxismo, y su incapacidad para dar cuenta de nuevas realidades sociales. En segundo, el creciente auge de los enfoques microsociológicos (fenomenología, etnometodología, interaccionismo simbólico), utilizados cada vez más como marcos de referencia para la comprensión del significado de la acción de los individuos de los grupos humanos. En tercer y último término, la emergencia de nuevas y complejas realidades económicas, políticas, sociales y culturales, cuyo entendimiento y explicación requiere no sólo la complementariedad de los enfoques teóricos macro y microsociológicos, sino también la combinación de métodos y técnicas de investigación a disposición de los científicos sociales.

Como resultado de éstos y otros factores, en las últimas décadas ha crecido el interés de los investigadores por la utilización de métodos cualitativos como alternativa o complemento a los métodos cuantitativos empleados tradicionalmente en la investigación social.

Definición de métodos cuantitativos y métodos cualitativos

Hablar de métodos cuantitativos y métodos cualitativos implica referirse, en rigor, a estilos o modos de investigar fenómenos sociales mediante los cuales se busca alcanzar determinados objetivos, con el fin de dar respuestas adecuadas a problemas concretos de la investigación.

De acuerdo con Reichardt y Cook,

Por métodos cuantitativos los investigadores se refieren a las técnicas experimentales aleatorias, cuasi-experimentales, *test* "objetivos" de lápiz y papel, análisis

estadísticos multivariados, estudios de muestras, etc. En contraste, y entre los métodos cualitativos, figuran la etnografía, los estudios de caso, las entrevistas a profundidad y la observación participativa (1996).

Para Blaxter y colaboradores:

La investigación cuantitativa, como la expresión lo sugiere, incumbe a la recolección y el análisis de los datos en forma numérica. Tiende a poner el énfasis en los conjuntos de datos relativamente representativos y en gran escala, y a menudo —a nuestro juicio, erróneamente— se la presenta o percibe como la simple reunión de los “hechos”. La investigación cualitativa, por otro lado, se ocupa de recolectar y analizar la información en todas las formas posibles, exceptuando la numérica. Tiende a centrarse en la exploración de un limitado pero detallado número de casos o ejemplos que se consideran interesantes o esclarecedores, y su meta es lograr “profundidad” y no “amplitud” (2000: 92).

Stake afirma que la distinción fundamental entre investigación cuantitativa y cualitativa reside en el tipo de conocimiento que se pretende. Aunque parezca raro, la distinción no se relaciona directamente con la diferencia entre datos cuantitativos y datos cualitativos, sino más bien, con la *diferencia entre búsqueda de causas frente a búsqueda de acontecimientos*. En otras palabras, mientras los investigadores cuantitativos enfatizan la explicación y el control, los investigadores cualitativos buscan comprender las complejas relaciones entre todo lo que existe (Stake, 1999: 42-43). Por lo tanto, para el pensador cualitativo, “la comprensión de la experiencia humana es una cuestión de cronología, más que de causas y efectos” (Stake, 1999: 44).

Las raíces de la distinción cuantitativo-cualitativo

Cada uno de estos tipos metodológicos (lo cuantitativo y lo cualitativo) tiene sus partidarios, quienes defienden la superioridad de uno sobre el otro. Para algunos autores, las diferencias entre estas metodologías corresponderían a la existencia de dos grandes paradigmas o formas de entender y explicar la realidad: el paradigma positivista de las ciencias naturales, y el hermenéutico, de las ciencias sociales o humanas.

El choque entre estas dos posiciones filosóficas respecto a la naturaleza de lo social es lo que está en la base de las diferencias entre los paradigmas cuantitativo y cualitativo. Mientras el primero se basa en los supuestos de que es posible alcanzar un conocimiento *objetivo*, tanto del orden natural como social y, por lo tanto, que uno y otro comparten una *metodología básica* (en el sentido de lógica de indagación y de procedimientos similares) de investigación, el paradigma cualitativo, por su parte, tiene un fundamento claramente humanista para entender la vida social, la cual es resultado de la creatividad y la interacción de los individuos.

Como corolario de todo lo anterior, en el transcurso del siglo xx, mientras la metodología cuantitativa descansó cada vez más en el paradigma positivista orientado a la búsqueda de explicaciones o leyes universales, la metodología cualitativa, por su parte, se enmarcó dentro del paradigma de las ciencias sociales, centrado en la comprensión del significado de la experiencia individual y social.

En la actualidad, atendiendo a su lógica de razonamiento, la metodología cuantitativa se caracteriza por una concepción global asentada en el positivismo lógico, el uso del método hipotético-deductivo, su carácter particularista orientado a los resultados y el supuesto de la objetividad, propios de las ciencias naturales. En

contraste, el paradigma cualitativo se caracteriza por asumir una postura fenomenológica global, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso, y propia de todas las disciplinas que tienen como objeto de estudio la dimensión psicosocial de lo humano.

Con frecuencia, el investigador que asume el paradigma cuantitativo se interesa por “descubrir, verificar o identificar relaciones causales entre conceptos que proceden de un esquema teórico previo”. Le interesa la asignación de los sujetos y por lo general se esfuerza por utilizar la asignación aleatoria u otras técnicas de muestreo, con el fin de minimizar el efecto de las variables presentes que podrían influir en los resultados de la investigación. Habitualmente se vale de un “grupo de control” con objeto de evaluar el impacto de la no intervención. Los datos son recogidos mediante cuestionarios y entrevistas estructuradas, concebidos para captar las respuestas de los sujetos a preguntas prefijadas con opciones de respuesta establecidas. Para analizar la información se emplean procedimientos estadísticos de diversa complejidad (Filstead, 1986: 64-65). En contraste, el paradigma cualitativo concibe la realidad como resultado de la interacción social; el mundo social no es estático, sino mutable y dinámico, y refleja múltiples realidades y situaciones cuya inteligibilidad es posible con la ayuda de métodos interpretativos tales como observaciones, diarios de campo, entrevistas no estructuradas, a profundidad, videos e incluso fotografías.

Según Taylor y Bogdan, “La frase *metodología cualitativa* se refiere en su más amplio sentido a *la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable*” (1987: 20). Como señala Ray Rist (1977), la

**Especificidad
de los métodos
cualitativos**

metodología cualitativa, a semejanza de la metodología cuantitativa, constituye más que un conjunto de técnicas para recoger datos; es un modo de encarar el mundo empírico.

Diversos autores opinan que es más fácil describir los métodos cualitativos que definirlos. En efecto, Flick (2002: 5) sostiene que la etiqueta "investigación cualitativa" se usa como un término paraguas, bajo el cual se incluye una serie de enfoques para investigar en ciencias sociales, tales como la hermenéutica, el constructivismo y el enfoque interpretativo.

Según Ruiz, la diversidad de términos para caracterizar la naturaleza de los métodos cualitativos se debe a su propia disparidad. El hecho de que la investigación cualitativa haya sido utilizada profusamente por muchos investigadores sociales provenientes de la sociología, la antropología o la psicología, se refleja en la riqueza de la disciplina, así como en la diversidad de términos para referirse a los mismos métodos. En ocasiones se llama "método etnográfico" por la identificación de los etnógrafos con la técnica de la observación participante; también se denomina "método observacional participante" o "estudio de casos". Otros prefieren calificarlo como método "interaccionista simbólico", "fenomenológico" "interpretativo" o "constructivista". Con todo, la denominación más generalizada sin duda alguna es la de métodos o técnicas "cualitativos" (Ruiz, 1999: 20).

Para el análisis cualitativo, la razón de ser de la investigación social consiste en responder cuestiones tales como ¿qué sucede específicamente en cada acción?, ¿qué sucede en este marco concreto?, ¿qué significan estas acciones para los actores en el momento en el que ocurren?, ¿cómo se organizan culturalmente los actores?, ¿cómo están presentes uno y otros?, ¿cómo se relacionan estos sucesos, como un todo, con

niveles culturales y sociales más amplios?, ¿cómo se compara la vida cotidiana de este caso con la de otros casos? (Ruiz, 1999: 20).

Alcances y límites de los métodos cualitativos

Hasta hace pocas décadas, la caracterización paradigmática de los métodos cuantitativos y cualitativos, que expusimos más arriba, descansó en dos supuestos fundamentales: 1) que cada uno de estos métodos se encontraba inextricablemente ligado a un paradigma y, por tanto, a una determinada concepción del mundo (natural y social), y 2) que los paradigmas cuantitativo y cualitativo eran rígidos y fijos, que la selección de uno u otro era la única opción posible y que no existían otras opciones (Reichardt y Cook, 1986: 29-30).

Como consecuencia de estas posiciones, hasta principios de la década de los noventa las metodologías cuantitativa y cualitativa caminaron cada una por su lado. Mientras que la primera fue seriamente criticada por su excesivo énfasis positivista y por desconocer el aporte del conocimiento y el sentido de la acción de los actores en los procesos sociales, la investigación cualitativa fue considerada como "blanda" y carente del rigor, y la precisión de las ciencias naturales cuantitativas "duras".

Los partidarios del análisis cuantitativo sostienen que el cualitativo carece de mecanismos internos que garanticen el nivel mínimo de fiabilidad y validez, y los partidarios del análisis cualitativo, por su parte, afirman que la supuesta neutralidad y precisión de medida de los datos cuantitativos no pasan de ser una mera "afirmación ideológica", y critican "el abuso esotérico de fórmulas cada vez más cabalísticas para el logro de una definición de los fenómenos sociales progresivamente alejadas de la realidad social" (Ruiz, 1999: 11).

A pesar de las críticas y las limitaciones observadas en ambos métodos, el surgimiento de nuevas y complejas problemáticas sociales durante la década de los noventa, aunado al papel cada vez más activo de individuos, grupos y colectividades y la crisis de los paradigmas en las ciencias sociales, ha propiciado la redefinición de las bases teóricas y metodológicas, tanto del positivismo como de los enfoques microsociológicos, convenciendo a los investigadores de la necesidad de combinar ambas metodologías, con el fin de aportar nuevas explicaciones de los fenómenos sociales. En consecuencia, en los últimos lustros no sólo ha sido más frecuente, sino también más generalizado, encontrar conceptos tales como saturación, triangulación, transferibilidad, dependencia, aplicados a la investigación social.

**La triangulación
como forma de
colaboración
entre métodos
cuantitativos y
métodos
cualitativos**

Si bien se reconoce que los métodos cuantitativos y cualitativos provienen de tradiciones diferentes, nada impide al investigador su empleo combinado en la investigación social. Su elección y forma de combinarlos dependerá, sobre todo, del problema de que se trate y las condiciones de la investigación.

Muchos autores, adoptando una postura pragmática, asumen que la metodología cualitativa es tan válida como la cuantitativa, y su diferencia radica más bien en la utilidad y capacidad heurística que cada una posee, dependiendo de casos o situaciones específicas. Más aún, sostienen que la metodología cuantitativa no es incompatible con la cualitativa y, por lo tanto, recomiendan combinarlas en determinados casos o problemas de investigación. Esto recibe el nombre de *triangulación* (Ruiz, 1999: 17). Como señalan Loraine Blaxter y colaboradores: "Cuando se utilizan [...] dos o más métodos para probar y verificar la validez de la información recolectada, el proceso se denomina *triangulación*... (2000: 113).

Hay varias ventajas que se derivan de la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos. La primera es que la variedad de condiciones en que se lleva cabo la investigación obliga a la utilizar diversos métodos. La segunda es que el empleo conjunto de varios métodos permite acceder a información que probablemente no obtendríamos de utilizarlos por separado. Por último, gracias al empleo de múltiples técnicas (triangulación) el investigador podrá reducir los problemas de sesgo y comprobación.

Como corolario de todo lo anterior, se puede decir que en las últimas décadas se ha suscitado un fuerte debate entre los partidarios de los métodos cuantitativos y los que pugnan por la pertinencia de los cualitativos. Si bien el debate ha contribuido a legitimar la utilización de estos últimos, es claro que ninguno puede considerarse superior al otro, y que, por el contrario, existen buenas razones para emplearlos conjuntamente en la búsqueda de mayores y mejores explicaciones de la realidad social. Como señalan Reichardt y Cook: "Es tiempo de dejar de alzar muros entre los métodos y empezar a tender puentes" (1986: 52).

Si se quiere comprender el texto de Ruiz (2004), hay que tener en mente, primero, qué preguntas de investigación se planteó: ¿cuáles son los factores que llevaron a la diversidad institucional y curricular que predominan en la enseñanza de la ingeniería?, ¿qué llevó a las empresas privadas a privilegiar perfiles profesionales que hacen más énfasis en los atributos de personalidad y habilidades de aplicación que en los aspectos propiamente técnicos y científicos de la profesión ingenieril?, ¿qué papel juega la escuela en la formación de estos atributos de personalidad y habilidades?, ¿de qué manera las instituciones educativas impri-

La preferencia por el uso de métodos cualitativos en el estudio: ingenieros en la industria manufacturera, formación profesión y actividad laboral

men su propio sello en la formación de ingenieros y cómo los estudiantes asumen estos valores, visiones e imágenes de la profesión que las escuelas ostentan y los empleadores valoran de forma diferencial (ingenieros de cuello blanco vs ingenieros de cuello azul). Nótese que las primeras preguntas son en el nivel macro, mientras que las últimas son más en el micro.

El segundo aspecto que explica la elección metodológica es la insatisfacción que Ruiz muestra frente al uso de métodos cuantitativos en el análisis de las relaciones formación profesional-industria o formación desempeño ocupacional. Y esta insatisfacción se debe a que dichos métodos y técnicas no pueden explicar las nuevas realidades, como la influencia que empieza a tener la institución educativa de la que proviene el ingeniero y la valoración diferencial que hacen los empleadores de esta formación.

Tanto en la introducción como en los capítulos 5 y 6 del texto de Ruiz (2004: 284-285, 235-237), se describen las razones y los intereses que llevaron a la autora a la elección de entrevistas en profundidad, así como los criterios de selección de los informantes clave. Esta estrategia metodológica tuvo consecuencias importantes sobre los hallazgos obtenidos, la solidez empírica y la generalización de éstos.

Entre los hallazgos más importantes derivados de esta estrategia metodológica destacan:

- La influencia que han tenido los modelos de formación extranjeros en las escuelas de ingeniería mexicanas, las cuales, según la autora, han jugado un papel más importante como difusoras de tecnologías extranjeras.
- Las escuelas no consideran las necesidades de la industria nacional como fuente para la toma de decisiones educativas o curriculares, sino que toman como

referencia a las instituciones educativas extranjeras más prestigiosas e importantes.

- Cada escuela organiza su proyecto de formación en función de concepciones y valores sobre lo que debe ser la ingeniería, que son transmitidos a los estudiantes mediante su formación.
- En el destino ocupacional de los egresados se entrecruzan distintas variables como los procesos de socialización escolar, antecedentes familiares, condiciones socioculturales y las percepciones de éxito profesional, todas las cuales influyen en sus oportunidades de ascenso laboral y movilidad social.

Para destacar el aporte teórico, metodológico y empírico del trabajo de Ruiz resulta pertinente ubicarlo en el contexto del conjunto de estudios que se produjeron en la segunda mitad de la década de los noventa en México, sobre la misma temática. Entre éstos me gustaría mencionar tres:

- 1) El libro de Ruth Vargas Leyva, *Reestructuración industrial, educación tecnológica y formación de ingenieros* (1998).
- 2) El libro de Alfredo Hualde, *Aprendizaje industrial en la frontera norte de México. La articulación entre el sistema educativo y el sistema productivo maquilador* (2001).
- 3) El libro de Giovanna Valenti et al., *Los egresados de la UAM en el mercado de trabajo* (1997).

Se hace mención a estos trabajos para destacar la importancia del de Ruiz, el cual, como puede observarse, forma parte de una línea de investigación sobre formación de ingenieros en México, que adquirió carta de naturalidad en nuestro medio hace poco menos de una década.

Estrategias metodológicas en los estudios sobre la formación de ingenieros. Breve análisis comparativo de metodología empleada en tres estudios sobre la formación de ingenieros

Cuadro 1.
Aprendizaje industrial en la frontera norte de México

Enfoque teórico	Tesis o hipótesis	Objetivos	Métodos de investigación	Técnicas de investigación	Unidades de análisis
● Sociología del trabajo.	● La articulación amplia y sólida entre el sistema educativo y el sistema productivo puede ser una evidencia importante de transformaciones profundas en ambas instituciones, y del modelo de industrialización de décadas pasadas.	● Analizar el tipo de articulación que mantienen las instituciones educativas de nivel medio superior y superior con las empresas maquiladoras.	● Cuantitativos. ● Cualitativos.	● Encuesta a 38 centros educativos. ● Encuesta a 31 plantas maquiladoras.	● Escuelas. ● Plantas maquiladoras. ● Egresados.
● Sociología de las profesiones.				● Encuesta a 51 plantas maquiladoras.	● Ingenieros y técnicos.
● Trayectorias laborales.	● Examinar la intensidad, amplitud y continuidad de la articulación, el grado de formalización institucional y las modalidades informales que presenta.			● Dos encuestas a 200 egresados (100 ingenieros y 100 técnicos).	● 33 entrevistas en profundidad (20 con ingenieros y 13 con técnicos).
● Mercados de trabajo.					

Cuadro 2.
Reestructuración industrial, educación tecnológica y formación de ingenieros

Enfoque teórico	Tesis o hipótesis	Objetivos	Métodos de investigación	Técnicas de investigación	Unidades de análisis
<ul style="list-style-type: none"> ● Capital humano. 	<ul style="list-style-type: none"> ● La formación en ingeniería es un continuo que se inicia en la escuela y continúa en la empresa y ambas son afectadas por el cambio tecnológico. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Analizar la práctica profesional de los ingenieros electrónicos e industriales en la industria maquiladora de Tijuana, Baja California. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Cuantitativos. ● Cualitativos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Encuesta a 29 empresas. ● Entrevista estructurada a 75 ingenieros. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Empresas electrónicas con quince años de antigüedad.
<ul style="list-style-type: none"> ● Sistemas de innovación. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar las características de las empresas que favorecen la formación profesional continua y las características de la escuela como antecedente del egresado. 			<ul style="list-style-type: none"> ● Entrevista a profundidad a 21 ingenieros. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ingenieros en la práctica.

Cuadro 3.
Ingenieros en la industria manufacturera

Enfoque teórico	Tesis o hipótesis	Objetivos	Métodos de investigación	Técnicas de investigación	Unidades de análisis
<ul style="list-style-type: none"> ● Teorías de la innovación. ● Teorías del aprendizaje tecnológico. ● Sociología de las profesiones. 	<ul style="list-style-type: none"> ● La profesión de la ingeniería es una práctica modelada por las condiciones tecnológicas y productivas de la estructura industrial. ● La presencia de ingenieros con formaciones heterogéneas dentro del mercado de trabajo industrial es un reflejo de las distintas posturas que presentan las escuelas de ingeniería (UNAM, IPN, UJA, ITESM). ● Las escuelas de ingeniería construyen sus perfiles profesionales, sus proyectos educativos y sus modelos en función de las necesidades productivas, organizacionales y tecnológicas de las industrias. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Examinar la situación de la formación de ingenieros en especialidades vinculadas con la producción manufacturera. ● Conocer los nuevos requerimientos laborales que plantea la industria manufacturera del siglo XXI. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Cuantitativos. ● Cualitativos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Análisis de datos estadísticos. ● Entrevistas no estructuradas a trece ingenieros (mecánicos, electricistas e industriales). ● Entrevistas a once profesores de cuatro escuelas y facultades de ingeniería. ● Investigación documental. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Escuelas de ingeniería. ● Egresados. ● Profesores.

Tras observar estos esquemas podemos extraer algunas consideraciones importantes:

- Las tres investigaciones utilizan enfoques teóricos muy parecidos: aprendizaje tecnológico, sistemas de innovación, sociología de las profesiones y teorías del mercado de trabajo.
- Sus objetivos coinciden en analizar la relación formación escolar-práctica profesional en la industria. También coinciden en la intención de analizar trayectorias laborales. Y en el caso de los trabajos de Ruiz y Hualde hay una veta sociológica muy interesante, que busca indagar sobre la identidad profesional de los ingenieros en función de determinantes familiares, escolares, sociales y culturales.
- En los tres se observa un interés por combinar métodos cuantitativos y métodos cualitativos (triangulación). Pero mientras Vargas y Hualde parecen haber privilegiado más los métodos cuantitativos y usado los cualitativos como mecanismos de control para corroborar la información recabada, Ruiz optó (hizo su apuesta) por un mayor uso de los métodos cualitativos. De igual modo, también resulta curioso que el número de ingenieros entrevistados por métodos cualitativos es casi similar en los tres (un poco menos en el caso de Ruiz).
- Por último, las unidades de análisis seleccionadas en los tres trabajos son también muy similares: empresas, escuelas de ingeniería, egresados e ingenieros en la práctica.

BLAXTER, Lorraine, Christina Hughes y Malcolm Tight (2000), *How to Research*, Open University Press.

FILSTEAD, William J. (1986), "Métodos cualitativos. Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa", en Thomas Cook y Charles Reichardt, *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata.

Referencias
bibliográficas

- FLICK, Uwe (2002), "Qualitative research. State of the art", en *Social Science Information*, vol. 41, núm. 1.
- HUALDE Alfaro, Alfredo (2001), *Aprendizaje industrial en la frontera norte de México. La articulación entre el sistema educativo y el sistema productivo maquilador*, México, El Colegio de la Frontera Norte/Plaza y Valdés.
- REICHARDT, Charles y Thomas Cook (1986), "Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos", en Thomas Cook y Charles Reichardt, *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata.
- RIST, Ray (1977), "On the relations among education research paradigms: From disdain to detente", en *Anthropology and Education*, vol. 8, núm. 2.
- RUIZ, Estela (2004), *Los ingenieros en la industria manufacturera. Formación, profesión y actividad laboral*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- STAKE, Robert (1999), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- TAYLOR, Samuel y Robert Bodgan, (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- VALENTI, Giovanna, Rosa González y Gloria del Castillo (2000), "Las instituciones de educación superior y las nuevas exigencias del mercado laboral para los ingenieros y científicos: Un estudio de caso", en Rosalía Casas y Giovanna Valenti (coords.), *Dos ejes en la vinculación de las universidades a la producción. La formación de recursos humanos y las capacidades de investigación*, México, IIS-UNAM/UAM-Xochimilco/Plaza y Valdés.
- VARGAS Leyva, Ruth (1999), *Reestructuración industrial, educación tecnológica y formación de ingenieros*, México, ANUIES.

Representaciones sociales en la educación superior. Metodología de tres casos

Olivia Mireles Vargas*

Si por [metodología] se entiende la organización estratégica del proceso de generación de conocimientos, nada más lejos para comprenderlo que la ruta hecha y trillada que haya que seguir con paso cansino y mecánico; es más acertado concebirla como camino que se abre, que se inventa continuamente de acuerdo con las vicisitudes y las coyunturas del proceso mismo de producción científica.

Ricardo Sánchez Puentes

La metodología de la investigación puede ubicarse en tres momentos del proceso de generación de conocimientos: 1) como un proyecto que anticipa el camino por seguir en una investigación; 2) como los procesos vividos en el momento mismo de llevar a cabo la indagación, y 3) como una reflexión *a posteriori* una vez

Introducción

* Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM.

concluida la investigación. El primer momento remite a la tarea inicial de diseñar, estratégicamente, la ruta que se considera más adecuada para alcanzar los objetivos, se trata de prever tiempos, calcular recursos, ordenar y secuenciar actividades; es decir, de vislumbrar lo que se hará en el futuro cercano. El segundo momento alude a la experiencia misma vivida durante el transcurso de la investigación, es el tiempo de la toma de decisiones, de enfrentar imprevistos, de dar sentido a la información que se va encontrando para definir nuevas tareas, incluso, las más de las veces, se trata de modificar la ruta planeada originalmente. Por último, la metodología se convierte en una reflexión sobre el procedimiento seguido, sobre el quehacer realizado, se trata de valorar aciertos, errores, omisiones; es decir, de cavilar detenidamente el qué, el cómo y el para qué de cada una de las decisiones importantes (Sánchez, 1995).

Actualmente existe una amplia bibliografía sobre metodología de la investigación en ciencias sociales.¹ En estos libros se explican, de manera recurrente, los elementos formales de un protocolo de investigación como la justificación, el planteamiento del problema, la formulación de objetivos e hipótesis, la metodología y el marco teórico.

Específicamente en el rubro de metodología encontramos, por un lado, información de carácter epistemológico que, por lo general, presenta los debates entre las formas de construcción del conocimiento (positivismo y hermenéutica, principalmente), y a partir de esto se explican los tipos y las formas de hacer la investigación y, por otro, en estos textos se abordan cuestiones de carácter instrumental que explican, con mayor o menor detalle, algunas técnicas de recolección de da-

¹ Entre otros podemos citar a Hernández Sampieri (2003); Taylor y Bodgan (2000); Mancuso (2000); Flick (2004); Ander-Egg (1983).

tos. La constante en estos casos es mostrar un abanico de las diferentes formas de proceder en el campo de la investigación; se trata, sobre todo, de una guía u orientación para planear la investigación. En este sentido, la metodología ha sido documentada, principalmente, en su acepción más común, como un momento inicial en el proceso de investigación; por el contrario, son escasos los trabajos que se han dedicado a reflexionar sobre ella como un momento posterior. Este trabajo se ubica en la última dirección, es decir, su objetivo primordial es presentar las estrategias metodológicas seguidas en tres investigaciones que se llevaron a cabo en los últimos años y hacer una reflexión sobre estos procedimientos con una mirada retrospectiva. Consideramos que esta veta es importante porque permite un acercamiento al proceso mismo de generación de conocimientos con las vicisitudes que éste encierra. Se trata de mirar hacia el pasado, para aclarar cómo construimos nuestro objeto de investigación y las maneras en las que nos acercamos a él. Por supuesto que no se trata de una lista de pasos secuenciales, sino de un conjunto de operaciones imbricadas que se dieron a lo largo de las diferentes indagaciones.

El trabajo se organiza de la siguiente manera: en el primer apartado se expone la postura teórico-metodológica que elegimos para realizar las indagaciones; asimismo, se especifican de manera general algunas particularidades de la metodología empleada para el estudio de las representaciones sociales. En el segundo apartado se presenta la metodología de un primer caso de investigación, llevado a cabo entre 1997 y 2000, sobre las representaciones sociales de excelencia en el posgrado de ciencias experimentales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En el tercer apartado se hace el recuento de una investigación realizada en 2001 acerca de las representaciones sociales de la

calidad académica en estudiantes de nivel licenciatura (carreras de economía, pedagogía y sociología) de la misma Universidad. El cuarto apartado se refiere a un proceso de investigación, que inició en 2002, sobre la excelencia académica en el posgrado universitario en tres programas pertenecientes a distintas áreas del conocimiento (ciencias sociales, ingeniería y ciencias experimentales), que actualmente está en su etapa final. Para concluir este documento, se presentan algunas notas producto de la reflexión sobre las estrategias metodológicas utilizadas en las tres investigaciones.

Postura teórico- metodológica

En el campo de la investigación social, particularmente en la investigación educativa, las discusiones metodológicas se centran en acentuar las diferencias entre los métodos cualitativos y cuantitativos. En este tenor es común encontrar argumentos y disertaciones en favor o en contra de dos posturas consideradas opuestas e irreconciliables: el positivismo y la hermenéutica o postura interpretativa. Consideramos que —a menos que esta polémica sea el objeto mismo de investigación— centrarse en estas discusiones cuando se inicia un proyecto de investigación lleva a callejones sin salida que dificultan el diseño y la puesta en marcha de una estrategia metodológica concreta.

Por ello, en este documento no nos detendremos en el debate de las diferencias entre las tales perspectivas epistemológicas. Consideramos, de acuerdo con Bourdieu, que la realidad social es tan densa y compleja que requiere múltiples acercamientos para encontrar, explicar y comprender sus relaciones (Bourdieu y Wacquant, 1995). De esta manera, en las líneas siguientes, simplemente se expone la postura teórico-metodológica que asumimos a lo largo de las diferentes investigaciones.

Para fundamentar teóricamente la investigación y construir el objeto de estudio recuperamos elementos de teorías que emanan de la sociología comprensiva y la psicología social. Particularmente, elegimos la teoría de las representaciones sociales como eje articulador porque sostiene ciertos principios que consideramos esenciales:

- La mente del sujeto no es una tábula rasa.
- No existe predeterminación de las estructuras sobre el sujeto.
- Las representaciones sociales no son copia fiel de la realidad o la repetición mecánica de una definición o concepto, sino la interpretación que los actores hacen con la mediación de su acervo cultural.
- En las representaciones sociales se funde lo psíquico y lo social.

Para precisar el término de representación social, acudimos, principalmente, a tres autores: Moscovici, Jodelet y Flament. El primero aporta una definición clásica de representación social: "*corpus* organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios" (Moscovici, 1979). Años más tarde, una de sus principales seguidoras, Jodelet (1986), detalla el concepto y remarca que las representaciones sociales son "una forma de conocimiento de sentido común, por lo que constituyen modalidades de pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal". Un elemento más, sin el cual la definición queda incompleta, es el que aporta Flament (2001); para este autor las representaciones son un conjunto organizado de cogniciones relativas a un objeto, pero agrega que

“son compartidas por los miembros de una comunidad homogénea en relación con ese objeto”.

Para enriquecer estas aportaciones consultamos a autores de la sociología comprensiva que tienen teorías sobre el conocimiento de sentido común, en particular recuperamos el pensamiento de Schutz (1974). Asimismo, acudimos a la categoría de *habitus* de Bourdieu (1991), porque de acuerdo con el autor a través de éste se forma el mundo de sentido común para el agente social.

Simultáneamente pensamos la estrategia metodológica por seguir. Para ello, Abric (2001) aportó elementos importantes. Como punto de partida encontramos en este autor un principio metodológico básico: la estrategia para captar las representaciones sociales debe ser plurimetodológica, dado que no existe sólo un método que pueda dar cuenta de su complejidad. Básicamente, existen dos tipos de métodos para acercarse al *contenido* de las representaciones sociales: los interrogativos y los asociativos. Entre los primeros se encuentran la entrevista, el cuestionario, el dibujo y la aproximación monográfica; esta última puede incluir encuestas sociológicas, análisis históricos, observación y técnicas psicológicas. Los métodos asociativos comprenden la asociación libre y la carta asociativa. Por otro lado, se hallan los métodos que abordan *la organización y la estructura cognitiva* de las representaciones, como constitución de pares de palabras, comparación pareada y los métodos de jerarquización de los ítems. No es el objetivo de este trabajo explicar cada uno de ellos, lo importante es resaltar la diversidad de métodos y técnicas que tuvimos presentes para definir cómo acercarse a las representaciones sociales de los agentes universitarios.

De acuerdo con lo anterior, utilizamos diferentes instrumentos de acopio de datos como el cuestionario, la entrevista y la asociación de palabras, con la intención

de acercarnos al *contenido*, más que a las estructuras cognitivas de las representaciones sociales. Tomamos elementos de métodos cuantitativos (sistematización del cuestionario o la asociación de palabras, que dieron como resultado frecuencias, conteos y porcentajes), así como análisis de las entrevistas para recuperar el punto de vista de los actores, lo que nos permitió tener una interpretación predominantemente cualitativa.

Lo que aquí exponemos no sólo alude a la metodología como el uso de técnicas de investigación, sino que intentamos dar cuenta, de manera sintética, desde el momento mismo de la elección y construcción del objeto de investigación hasta la obtención de resultados.

En la primera experiencia de investigación, la actividad que nos permitió dar los primeros pasos en el proceso de construcción de nuestro objeto de estudio fue, sin duda, la búsqueda, revisión y análisis de diversos documentos, para luego formular nuestras primeras interrogantes sobre el tema de estudio. Por un lado, analizamos los documentos gubernamentales (Programa Nacional de Educación) sobre educación superior y posgrado, en los cuales nos percatamos de que la excelencia académica se había convertido en una demanda ineludible, en la meta deseable y, más aún, en un eje rector de la vida universitaria. Por otro, la lectura de textos académicos de autores como Ibarra (1998) y Villa-señor (1995) señalaban los peligros de tales demandas

La representación social de la excelencia en el posgrado universitario: estudio de tres proyectos académicos en el área de ciencias experimentales²

² Aquí presentamos una síntesis de la estructura metodológica que expuse en mi tesis de maestría que lleva el mismo título. Este trabajo surgió como un subproducto de un estudio más amplio, sobre las prácticas y procesos de formación en el posgrado de Ciencias Experimentales de la UNAM, realizado a lo largo de dos años (1996-1998) en el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU) como parte de una línea de investigación sobre el posgrado en la UNAM, a cargo de Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo.

en tanto que la calidad, o bien la excelencia, se estaba convirtiendo, poco a poco, en un mecanismo selectivo mediado por la asignación de financiamiento.

Gracias a tales avisos advertimos que la excelencia era un tema relevante, que remitía a algunas problemáticas fundamentales de la educación superior mexicana. A partir de ese momento, para nosotros, la excelencia dejó de ser una exigencia más para la reforma de la educación superior, y específicamente del posgrado, para convertirse en el blanco de algunos cuestionamientos.

De este modo, empezamos por preguntarnos por la excelencia en su definición abstracta, para después formular la siguiente interrogante: qué es la excelencia como demanda para el posgrado. Para responder la primera pregunta consultamos un diccionario como paso inicial. La explicación lexicográfica de excelencia, aunque insuficiente, nos dio una pista. Cuando ésta se define como “lo mejor”, lleva irremediablemente a preguntarse por los juicios valorativos que se utilizan para otorgar tal calificativo. En el caso del posgrado convenía cuestionarnos quién o quiénes eran los jueces encargados de determinar la excelencia y cuáles eran los criterios específicos de evaluación con los que se calificaba. Para esta pregunta no encontramos una respuesta simple; esto nos condujo a observar la compleja dinámica social de la educación superior y del posgrado en relación con los organismos encargados de evaluar la excelencia.

Ante la multiplicidad de sentidos y de características que se atribuían a la excelencia académica comprendimos, gracias a Perrenoud (1990), que ésta podía ser estudiada como representación social. En este sentido, logramos captar que la excelencia iba más allá de una definición lexicográfica o una demanda gubernamental, porque remitía a una serie de significados construidos cultural y socialmente en un momento histórico.

Así, nos percatamos de que la excelencia es un traba-

jo colectivo de *construcción de la realidad social*. Para comprender que la representación de la excelencia se produce socialmente, recurrimos a varios autores como Jodelet (1986), Durkheim (1976), Schutz (1974) y Bourdieu (1991), que desde perspectivas teóricas diferentes nos ayudaron a construir nuestros planteamientos. Comprendimos el sentido histórico-social del significado de la excelencia, y entendimos que no existe una definición única. Por lo tanto, para entender la excelencia era imprescindible tomar en cuenta la historia social.

Tales proposiciones nos situaron ante la ya conocida y vieja polémica de la relación sujeto-objeto, individuo-sociedad. Después de revisar algunos planteamientos teóricos comprendimos que en el mundo interactúan el sujeto y las condiciones sociales en una relación indisoluble, que el agente actúa de acuerdo con su *habitus*, y que no existe determinación absoluta de las condiciones sobre los individuos. Pensar en estos términos, dice Bourdieu, es pensar desde una lógica relacional (Bourdieu y Wacquant, 1995),

Estas ideas fundamentales nos condujeron a preguntarnos por las condiciones sociales que hacen posible alguna —entre otras muchas— definición de excelencia, y más aún las prácticas que se derivan de ésta. Si ya desde el principio vislumbramos la realización de un estudio con referente empírico, en este momento se hizo patente la necesidad de acotar en el espacio y en el tiempo nuestra problemática.³

Poco a poco, en la UNAM, encontramos que la excelencia estaba presente en los posgrados que habían sido evaluados positivamente por el Padrón de Posgrados de Excelencia del CONACYT, por algunas evaluaciones institucionales (National Academy of Sciences (NAS) y Acade-

³ Para Ricardo Sánchez Puentes (1995) estos recortes resultan fundamentales para clarificar el objeto de estudio.

mia de la Investigación Científica (AIC), 1996) y en algunos documentos oficiales (Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado (UACPYP), 1997). Percibimos que con mayor insistencia se hablaba de la excelencia cumplida en algunos programas de las ciencias experimentales (Durand, 1996). Por esto tomamos la decisión de elegir un campo de investigación en el cual se había incursionado poco y que se perfilaba como “protagonista” de la excelencia.

De tal manera acotamos nuestro estudio al posgrado en ciencias experimentales. Pero se requería mayor concreción, por lo que decidimos que sólo estudiaríamos tres programas de posgrado: Investigación Biomédica Básica, Ciencias Fisiológicas y Biotecnología, que habían pertenecido a la UACPYP de la UNAM y que se encontraban en un proceso de transición por el Reglamento de Posgrado que entró en operación en 1996.

Definido el universo de estudio vino la tarea de elegir el método y las técnicas. La discusión entre el uso de métodos cualitativos y cuantitativos para algunos autores parece estar agotada. Para Pierre Bourdieu, el investigador no debe adscribirse exclusivamente a una posición metodológica, puesto que esto resta posibilidades de comprender cabalmente la realidad social. Propone la conjunción de ambos métodos, siempre con rigor. Tratándose del estudio de la representación social de la excelencia, esta postura nos pareció la más adecuada, pues de acuerdo con Abric (2001) consideramos que no existe un solo enfoque metodológico, ni un instrumento único, definitivo, exclusivo para captar las representaciones de la excelencia, porque éstas son múltiples, variadas y complejas. La posición teórica adoptada, más los criterios metodológicos que de ésta subyacen, marcaron el camino por seguir en nuestra elección.

En primer lugar recuperamos la entrevista semiestructurada, pues consideramos que a través de la palabra de

los agentes era factible acceder a sus ideas, creencias, opiniones, posturas, motivaciones, y preferencias respecto a la excelencia del ámbito universitario y particularmente a su programa de posgrado. Las preguntas no remitían a interrogantes directas tales como: ¿qué es para usted la excelencia? o ¿considera que su programa es de excelencia?, porque creímos más pertinente que al hablar de sus prácticas y procesos cotidianos “saliera al aire” la noción imperante de excelencia, lo que parecía más enriquecedor. Las entrevistas se estructuraron con 24 preguntas, cuya duración osciló entre una y cuatro horas. De los programas objeto de estudio se entrevistaron, como informantes calificados, a los coordinadores generales y a los responsables de las entidades respectivas, y al menos a un profesor y a dos estudiantes que, preferentemente, hubieran participado en cuerpos colegiados del posgrado. Las entrevistas se centraron en la percepción y los puntos de vista, así como en las opiniones y los comentarios de los informantes.

Asimismo, diseñamos y aplicamos un cuestionario que interrogaba a los agentes acerca de sus prácticas y procesos de formación, lo que arrojó datos acerca de la representación y las prácticas de la excelencia. Consideramos como informantes a profesores y estudiantes pensando en que éstos son los sujetos que toman la excelencia como elemento directriz de sus prácticas, es decir, que asumen la excelencia universitaria como uno de los motivos que mueve su acción cotidiana y sus relaciones. Sobre los instrumentos utilizados, conviene especificar que el cuestionario para estudiantes fue elaborado con 70 preguntas y el de profesores con 63 preguntas. Aplicamos este cuestionario a 20% de los estudiantes (de cada nivel, maestría y doctorado) y a 20% de los profesores, en cada una de las entidades académicas de los programas. Procesamos y sintetizamos la información en una base de datos, capturamos

las respuestas en una hoja matriz y, a partir de ahí, elaboramos la hoja de conteos y porcentajes. Al final aplicamos 60 cuestionarios a profesores y 120 a estudiantes.

Con los cuestionarios pudimos obtener información relevante en cuanto al perfil socioeconómico y académico de los estudiantes e investigadores, además de conocer algunas percepciones sobre los procesos y las prácticas académicas. Para la interpretación procuramos conjuntar la información cualitativa y cuantitativa; por ejemplo, con el cuestionario pudimos saber que la edad promedio de los estudiantes era de 28 años; respecto al estado civil, 57% de la muestra total era soltero. El otro grupo mayoritario, es decir 37%, era casado. Con cierta correspondencia, 58% de los estudiantes señaló no tener ningún dependiente económico y 18% dijo tener un dependiente económico. Esta información numérica adquirió relevancia cuando localizamos testimonios como el siguiente:

tenemos una decidida preferencia por estudiantes jóvenes, recién egresados los cuales tengan aproximadamente entre 23 y 24 años, para nosotros es nuestro ideal [...] En ideal estaríamos hablando de un estudiante de licenciatura que llega entre 22 y 23 años, se recibiría en un tope de cuatro años, en el doctorado tendría 26 o 27 años e iniciaría su posdoctorado a los 27 o 28 años; ésa es la idea [...] francamente después de los 30 años uno cambia (Funcionario).

Así, la información en conjunto fue dando elementos para comprender que uno de los elementos de la representación de excelencia se vinculaba con la edad de los estudiantes y la productividad académica en el posgrado.

Integrar la información obtenida en el cuestionario y la entrevista dio buenos resultados y facilitó el trabajo de interpretación. Esto fue posible gracias a que ambos

instrumentos se construyeron a partir de los mismos ejes: agentes, planes de estudio, condiciones institucionales y graduación.⁴

Debemos reconocer que una limitación de nuestros estudios es que no pudimos utilizar la observación de manera permanente. Más bien fueron observaciones informales que realizamos los días que acudíamos a las sedes académicas a aplicar la entrevista, o a aplicar el cuestionario. Esta situación se debió a falta de tiempo y condiciones para permanecer por lapsos más largos en el terreno estudiado.

También percibimos que la forma en que elegimos a los informantes pudo dar un sesgo a la investigación porque, si bien establecimos ciertos criterios de selección, la asesoría de un informante calificado (funcionario) influyó en el momento de hacer los contactos con los estudiantes y los investigadores que más tarde nos permitirían entrevistarlos y acceder a los laboratorios.

No obstante, gracias a la riqueza de las entrevistas nos acercamos estrechamente a la representación y las prácticas de la excelencia, cumpliendo así nuestro objetivo.

La experiencia en investigación va dejando huellas, además de la aproximación que se logra al tema de estudio, en el proceso se van encontrando cuestiones relevantes que parecen dignas de analizar pero que, en beneficio de la propia indagación, se dejan en la mesa temporalmente. Estas inquietudes estarán latentes y surgirán cuando se presenta la oportunidad de iniciar un

**Representaciones
sociales de la
calidad
académica en los
estudiantes
universitarios⁵**

⁴ Algunos hallazgos de esta investigación se encuentran publicados como capítulo de libro (Mireles, 2003).

⁵ Lo que aquí se presenta deriva de un proyecto de investigación colectiva titulada "La universidad vista por sus actores", que se llevó a cabo en el periodo 2004-2005 en el CESU, bajo la responsabilidad de Juan Manuel Piña y Fernando González.

nuevo proyecto. Así, nuestra segunda experiencia de investigación recuperó varios elementos de la indagación antecedente, pero también dio giros importantes en la forma de explorar las representaciones sociales.

Desde la primera indagación, nos percatamos de que la excelencia y la calidad constitúan una exigencia para la educación superior de fines del siglo xx. Particularmente el primer término estaba asociado al posgrado y el segundo al nivel terciario. Una vez que exploramos el posgrado surgió la necesidad de acercarnos al nivel licenciatura, en particular porque después de la huelga de 1999 en la UNAM, la calidad de sus servicios educativos quedó en entredicho para algunos sectores de la sociedad. Los medios de comunicación escritos, radiofónicos y televisivos, por lo regular, transmitieron un mensaje de descrédito sobre esta casa de estudios.⁶ Así, surgió la siguiente interrogante: ¿cuál es la representación de calidad académica de los estudiantes de la UNAM?, sobre todo considerando la influencia de los criterios actuales emanados de las políticas gubernamentales y las recomendaciones de organismos internacionales.

Los supuestos teóricos analizados en la primera indagación nos permitieron comprender, desde el inicio, que la calidad no es sólo una política o un discurso, sino información que circula, se asimila, se hace imagen y se transforma en una representación social que guía las prácticas y los procesos de quien, por su contexto institucional, no puede escapar a ella. La calidad es, por ende, una representación que se construye y se comparte socialmente en una relación cotidiana de intercambios. Como representación no es el reflejo de la información que circula en el entorno inmediato proveniente de los

⁶ Para algunos autores, en el sexenio 1994-2000 se difundió una campaña de desprestigio en contra de la universidad pública (Barrón, Concepción *et. al.*, 1997).

discursos oficiales, no es una imagen plasmada fielmente en los agentes educativos, tampoco es una construcción individual que cada agente formula para sí; la calidad se torna representación mediante un proceso de construcción que implica una relación entre el contexto y el sujeto.

Para explorar las representaciones de los estudiantes de licenciatura elegimos tres carreras: economía, sociología y pedagogía. Todas comparten la característica de ser académicas y profesionalizantes, es decir, que la formación de sus estudiantes está dirigida a la docencia y la investigación, así como al ejercicio profesional en diversos mercados laborales; además, estas carreras pertenecen al área social. Escogimos una muestra de 20% de la matrícula vigente, lo que dio como resultado 1 160 sujetos distribuidos en las tres carreras, en ambos turnos, en diferentes *campus* de la UNAM (Aragón y Ciudad Universitaria). Les aplicamos un cuestionario con preguntas sobre datos generales, antecedentes escolares y una sección estuvo dedicada al ejercicio de la asociación de palabras para captar las representaciones sociales.

En esta ocasión, decidimos utilizar una técnica distinta para acercarnos a las representaciones sociales. La psicología social ofrece múltiples recursos metodológicos para la indagación (carta asociativa, tablas inductoras, aproximación monográfica, redes semánticas naturales, dibujos y soportes gráficos); entre éstos usamos la técnica de asociación libre, que consiste en establecer un término inductor (objeto de representación) y pedir a los sujetos que espontáneamente lo asocien con cinco palabras, que pueden ser verbos, adverbios, adjetivos o sustantivos (Abric, 2001). Esta técnica permite aproximarse a los significados que los individuos le otorgan a las palabras sin una propuesta artificial por parte del investigador (Valdez, 1998). Es decir, con este

instrumento se captan respuestas directas y con ello se ponen de manifiesto elementos que resultan significativos para el sujeto en función de la palabra clave, sin el sesgo que pudiera tener una respuesta de opción múltiple definida *a priori*.

De esta manera, presentamos el concepto clave “calidad académica” para que los estudiantes escribieran cuatro palabras definidoras, como se muestra en el siguiente cuadro:

Calidad académica

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

La sistematización y la interpretación de los resultados pueden caminar por diversas vías (Abric, 2001), en este caso elegimos, en primer lugar, contabilizar las frecuencias y posteriormente agruparlas por categorías semánticas:

- Los datos se capturaron y sistematizaron a través de una hoja de cálculo, de la cual se obtuvieron las frecuencias. De los 1 160 cuestionarios que se aplicaron, 109 estudiantes (9.4%) no contestaron. De los cuestionarios restantes (1 051), se recuperaron poco más de mil palabras definidoras diferentes, lo que indica la diversidad de significados que adquiere la palabra en el ambiente universitario. Conviene mencionar que la base de datos se depuró para unificar sinónimos (maestro, profesor, docente); plural y singular (conocimiento por conocimientos); género (alumnos o alumnas por estudiantes).
- En el conteo general se encontraron 16 palabras con mayor frecuencia: excelente, profesores, estudian-

tes, buena, conocimiento, estudio, necesaria, superación, esfuerzo, compromiso, UNAM, preparación, mala, aprendizaje, responsabilidad, eficiencia. Con base en estos datos, se elaboraron categorías semánticas: 1) valores necesarios para la calidad, 2) niveles de calidad, 3) aspectos educativos involucrados con la calidad, 4) actores de la calidad, 5) efectos que produce la calidad, y 6) instituciones de calidad.⁷ Conviene destacar que estas categorías surgieron a partir del análisis de la larga lista de las palabras que emitieron los estudiantes; esto tuvo la ventaja de no determinar, previamente, desde el punto de vista del investigador, los lugares desde donde se mira la excelencia.

La agrupación en categorías semánticas permitió comprender que los estudiantes comparten una representación social de la calidad en la que reflejan una actitud positiva. La calidad aparece como una demanda intrínseca a la Universidad, que se construye a partir del cultivo de valores académicos y del cumplimiento de ciertas actividades escolares, principalmente por parte de profesores y estudiantes. Desde el punto de vista de los estudiantes, trae consigo mejoras y beneficios en los procesos educativos, sobre todo cuando se considera que el nivel de calidad alcanzado por la Universidad no es satisfactorio.

Como se observa, este estudio nos llevó a comprender que la representación de calidad académica por parte de los estudiantes de las carreras analizadas no coincide con los parámetros internacionales o gubernamentales que definen la calidad de la educación, tam-

⁷ La descripción y el análisis de cada una de estas categorías semánticas se expuso en una ponencia presentada en la VII Conferencia Internacional de Representaciones Sociales en 2004.

poco tiene que ver con la productividad o el beneficio económico. No existe coincidencia entre las representaciones de "calidad académica" de los estudiantes de la Universidad y la calidad tal como la conciben las instancias gubernamentales o los organismos internacionales.

A pesar de las ventajas que ofrece esta técnica de asociación de palabras al final de la indagación, se hizo evidente la necesidad de incorporar elementos cualitativos, por ejemplo, la entrevista, a fin de comprender de manera más amplia lo que representa la calidad académica para los universitarios, porque esta técnica sólo es útil para acercarnos al contenido de la representación, pero no nos dice más acerca de los procesos por los cuales ésta se construye y se recrea. En este sentido, también señalamos que la aplicación de la técnica puede tener algunas limitantes en cuanto que los encuestados debieron contestar primero las preguntas generales y de datos escolares, y al final dar respuesta a cada una de las diez palabras estímulo, lo que pudo causar tedio o falta de respuesta. Situación que quedó registrada para tomar en cuenta en investigaciones posteriores.

Tres perfiles de excelencia en el posgrado universitario

Una investigación se cierra temporalmente y muchas veces las conclusiones plantean nuevos problemas por investigar. Esto sucedió en el caso de la primera investigación sobre el posgrado; cuando la concluimos, percibimos una representación homogénea sobre la excelencia en los programas analizados, y quedó en el aire la pregunta sobre si esto era así en toda la Universidad o si las representaciones eran distintas en cada una de las áreas del conocimiento. Para dar res-

puesta diseñamos un proyecto que incluyó un programa del área experimental, uno del área de ciencias sociales y otro perteneciente a las ingenierías. En este orden elegimos el Programa en Ciencias Biomédicas, Ciencias Políticas y Sociales y Ciencias e Ingeniería en Materiales de la UNAM. Esta investigación está aún en proceso y compartimos aquí una parte de la estrategia metodológica.

La intención de continuar explorando el posgrado se debió, básicamente, a que las investigaciones sobre este nivel de estudios son escasas, aun cuando se reconoce su importancia, en el Sistema Educativo Nacional, en la formación de científicos y profesionales especializados.

En el estudio anterior, sobre las representaciones sociales de la calidad, nos percatamos de que la asociación libre necesita complementarse con otras técnicas de carácter cualitativo. Tratando de superar las limitantes del estudio anterior decidimos utilizar dos instrumentos distintos: el cuestionario y la entrevista. En un primer momento aplicamos el cuestionario para obtener datos iniciales que después podrían ser profundizados en la entrevista.

El cuestionario se diseñó con tres secciones: 1) datos generales, 2) asociación y jerarquización de una palabra estímulo, y 3) preguntas abiertas. Con la intención de perfeccionar la estrategia metodológica usamos la técnica de las redes semánticas naturales (Valdez, 1998). Esta técnica es distinta a la asociación libre porque se pide a los sujetos que después de haber expresado las cinco palabras que asocian con la palabra clave deben jerarquizarlas en función de la importancia que otorgan a cada una. Así, el número 1 quedará asignado a la más importante y el 5 a la que consideren de menor relevancia. Este procedimiento parte del supuesto de que la información en la memoria no está aislada, sino que for-

ma redes en las que no todos los elementos tienen el mismo orden de importancia para los sujetos.

Conviene resaltar que con esta técnica no sólo se busca el significado semántico de las palabras usadas como estímulo, sino que su importancia radica, como lo señala Valdez, en que: "La red semántica natural de un concepto es aquel conjunto de conceptos elegidos por la memoria a través de un proceso reconstructivo, que permite a los sujetos tener un plan de acciones, así como la evaluación subjetiva de los eventos, acciones u objetos" (1998: 62).

En el cuestionario tratamos de evitar la sobrecarga de preguntas, por lo que solicitamos sólo los datos más indispensables de identificación y únicamente pedimos respuesta a una palabra estímulo: "excelencia académica".

Además, tomamos en consideración algunos de los aspectos metodológicos utilizados por Gutiérrez (2007) y decidimos que, en esta ocasión, la asociación de palabras se acompañaría de cuatro preguntas abiertas relativas a la palabra clave, con la intención de recuperar elementos cualitativos que nos dieran más elementos para interpretar el significado que le otorgaban a cada una de sus palabras definidoras. Las preguntas se orientaron a una valoración general del programa de posgrado que intentaba captar lo más valioso, lo que se deseaba cambiar y, por último, si calificaban a su posgrado como de excelencia y las razones de ello. Así:

Para la elaboración del instrumento se toman en cuenta dos situaciones complementarias: a) selección de elementos significativos, que indican cuáles son los principales elementos del preconstruido cultural del encuestado, gracias a preguntas de evocación incluidas en la entrevista; b) la producción de discurso argumenta-

tivo, donde se integran elementos situacionales y el contexto de la encuesta Gutiérrez (en prensa).

Además, incorporamos en el cuestionario anónimo una invitación a participar en la entrevista, con el afán de evitar un sesgo detectado en la primera investigación, que consistió en que los entrevistados fueron sugeridos por las autoridades académico-administrativas. De esta manera tratamos de superar varios de los obstáculos que se presentaron en las indagaciones anteriores.

Esta información fue tratada siguiendo los procedimientos técnicos de las redes semánticas naturales, es decir, capturamos todas las palabras definidoras que emitieron los informantes, las ponderamos de acuerdo con la jerarquía que asignaron los sujetos mismos, y con estos datos sacamos valores como riqueza semántica, peso semántico y el núcleo central con las 15 palabras más frecuentes de la red (Valdez, 1998).

Por otra parte, elaboramos la guía de entrevista con preguntas guía como base para acercarnos de manera más extensa al discurso de los sujetos. Cada entrevista fue particular porque añadimos algunas preguntas que surgieron al revisar las respuestas de cada sujeto en el cuestionario; esto fue posible gracias a que las hicimos con las personas que previamente habían contestado el cuestionario, por lo que pudimos profundizar en las respuestas cerradas que dieron al interrogatorio escrito. Esto representó una ventaja porque pudimos vincular, en algunos casos, los tres elementos: la asociación de palabras, las respuestas escritas y la respuesta verbal emitida en la entrevista.

Los resultados de esta investigación aún se están trabajando, pero consideramos que en ésta se pudieron superar algunas de las limitaciones metodológicas expuestas en las dos investigaciones anteriores.

Consideraciones finales

Estudiar la calidad y la excelencia en la Universidad es un tema polémico. Muchas veces se espera que las investigaciones se enfoquen a:

- Evaluar los niveles de excelencia alcanzados en los programas analizados.
- Criticar implacablemente los criterios establecidos por las instancias encargadas de evaluar.
- Proponer formas distintas de entender la excelencia o la calidad en las universidades que difieran de los criterios actualmente vigentes.

No obstante, pocas veces se piensa en estudiar la perspectiva de los actores. Para algunos estudiosos de la Universidad, aún resulta poco fructífero acercarse a los aspectos microsociales y, más aún, al pensamiento de sentido común de los actores.

Resulta importante mencionar que, desde el principio, nuestra intención fue muy clara; no pretendíamos valorar las representaciones de los agentes, ni tampoco evaluar “la excelencia” de los programas estudiados, sino más bien, desde una perspectiva sociopedagógica, comprender las representaciones sociales de los agentes educativos. De tal manera que no intentamos proponer un modelo de excelencia o calidad para la Universidad, mucho menos dar orientaciones para lograr un determinado nivel de calidad o excelencia en la educación superior; simplemente quisimos exponer las representaciones de excelencia de los agentes universitarios.

La metodología seguida y los instrumentos utilizados en cada una de las investigaciones que aquí reportamos nos parecieron idóneos para localizar el contenido de las representaciones sociales de la excelencia universitaria, porque ahí se vierten explicaciones, ideas, opiniones, motivaciones, preferencias y creencias de los agentes. La riqueza de las entrevistas y la técnica de aso-

ciación de palabras, acompañada de un breve cuestionario, nos permitieron acercarnos estrechamente a la representación de excelencia y calidad cumpliendo así nuestros objetivos.

Cada investigación nos permitió formas de acercamientos distintas, aun cuando partimos de la misma matriz teórico-metodológica. Tener la oportunidad de reflexionar sobre la manera como procedimos en el proceso de indagación es, sin duda, un momento metodológico que no debe obviarse, porque a partir de éste podemos mejorar y acercarnos con mayor rigor a nuestro objeto de estudio en los siguientes intentos.

- ABRIC, Jean Claude (2001), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán.
- ANDER-EGG, Ezequiel (1983), *Técnicas de investigación social*, Buenos Aires, Humanitas.
- BARRÓN, Concepción *et al.* (1997), "Efectos de la política de modernización en la educación superior en México. Problemáticas y críticas", en Guillermo Villaseñor, *La identidad en la educación superior en México*, México, CESU/UAM/UAQ.
- BOURDIEU, Pierre (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
- BOURDIEU, Pierre y Loïc Wacquant (1995), *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
- DURAND, Víctor Manuel (1996), "Organización institucional de la UNAM y calidad académica", en *Revista Mexicana de Sociología*, núm. 3, julio-septiembre, México, IIS-UNAM.
- DURKHEIM, Emile (1976), *Las reglas del método sociológico*, Madrid, Alianza Editorial.
- FLAMENT, Claude (2001), "Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales", en Jean Claude Abric, *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán.
- FLICK, Uwe (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- GUTIÉRREZ Vidrio, Silvia (2007), "El campo y objeto de estudio de la comunicación. Un estudio en representaciones sociales", en Juan Manuel Piña (coord.), *Construcción simbólica de prácticas y representaciones en la educación superior*, México, IISUE-UNAM.
- HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista (2003), *Metodología de la investigación*, México, McGraw Hill.
- IBARRA, Eduardo (1998), *La universidad ante el espejo de la excelencia. Enjuegos organizacionales*, México, UAM.
- JODELET, Denise (1986), "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en Serge Moscovici, *Psicología Social II. Pensamiento y vida social*, España, Paidós.

Referencias bibliográficas

- MANCUSO, Hugo (2000), *Metodología de la investigación en ciencias sociales*, Buenos Aires, Paidós.
- MIRELES, Olivia (2003), "Excelencia en el trabajo científico. Representaciones de los agentes del posgrado", en Juan Manuel Piña (coord.), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- MORCOVICI, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES, Academia de la Investigación Científica (1996), *Evaluación del posgrado en la UNAM: Biomedicina, Ciencias, Ingeniería Química*, México, UNAM.
- PERRENOUD, Phillippe (1990), *La construcción del éxito y fracaso escolar*, Madrid, Morata.
- SÁNCHEZ, Ricardo (1995), *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva en la investigación científica en las ciencias sociales y humanas*, México, CESU-UNAM/ANUIES.
- SCHUTZ, Alfred (1974), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- TAYLOR, Samuel y Robert Bodgan (2000), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, México, Paidós.
- UACPY (1997), *Informe bianual, 1995-1996*, México, UACPY-UNAM.
- VALDEZ, José Luis (1998), *Las redes semánticas naturales. Usos y aplicaciones en psicología social*, México, Universidad Autónoma del Estado de México.
- VILLASEÑOR, Guillermo (1995), "La política de modernización en las universidades mexicanas", en Juan Eduardo Esquivel, *La universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas*, México, CESU-UNAM.

Comentarios a
**Representaciones sociales
en la educación superior.
Metodología de tres casos**

Laura Mercado Marín*

Desde la consideración de que el papel del comentarista siempre estará limitado por los linderos de su propia concepción y, por ende, de su papel de intérprete, más que de un colaborador inmerso en la propia lógica del investigador; por ello, mi participación será con el afán de ofrecer mi lectura sobre los procesos metodológicos utilizados y abrir algunas interrogantes que puedan contribuir a la reflexión.

La primera sensación con la relectura de los trabajos de la maestra Mireles fue de reconocimiento hacia su trabajo, por dos razones centrales: la primera, por incursionar en un tema tan actual y centro de polémica como es la calidad y la excelencia; en segundo lugar, por la maestría observada en sus publicaciones y documentos doctorales, que hacen patente las construcciones metodológicas, los cruces, los desvíos y los reencuentros entre las distintas miradas hacia la repre-

Presentación

* Profesora-investigadora de la Benemérita Normal de Maestros.

sentación social, como concepto, categoría o teoría de base.

Aun cuando el tema de las representaciones sociales ofrece un amplio espacio para la discusión teórica, en este documento me remitiré exclusivamente al tratamiento metodológico realizado por Olivia Mireles en sus investigaciones más recientes, en particular, en lo que hace al objeto de la calidad en el nivel licenciatura y la excelencia en el posgrado, sin dejar de lado que toda reconstrucción metodológica obedece a formas de abordaje teórico, de acuerdo con la construcción del objeto de investigación. Seguiré una lógica temporal en tres acercamientos.

**Primer
acercamiento al
objeto de estudio**

Tal como refiere Mireles, la calidad o la excelencia son términos que se han incorporado a nuestro lenguaje en la educación superior a través de los cambios normativos que han tenido lugar a partir de serias reflexiones sobre hacia dónde virar en el marco de una política educativa influida por movimientos globales y neoliberales, que incluso hacen pensar en la lógica de la empresa por encima de la lógica de la formación en sentido amplio, y educativo. Desde esta mirada, la búsqueda de la investigadora inicia en un proyecto que data de 1994, cuando participa como becaria en la investigación: "Problemática de la eficiencia terminal y estrategias para incrementarla en algunos programas de ciencias sociales y humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México",¹ la cual giró alrededor de cuatro ámbitos de exploración: los actores, y las prácticas y procesos de los programas de posgrado estudiados, por un lado, y los planes de estudio y las condiciones

¹ Un resultado parcial se publica como capítulo de libro "Los actores del Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades", en colaboración con Ricardo Sánchez Puentes y Elizabeth Jasso Méndez (2001: 33-59).

institucionales de éstos, por el otro. En esta investigación ya se avizoraba la necesidad de contribuir al debate educativo sobre los factores que posibilitan el enriquecimiento de los programas de posgrado poniendo atención no sólo en la eficiencia terminal, desde indicadores cuantitativos para la toma de decisiones, sino explorando derroteros diferentes que tomen en cuenta las características y las percepciones de los actores, entre ellos, funcionarios, profesores-tutores, estudiantes y administrativos, frente a la tarea que desempeñan cotidianamente. Es decir, atender a una lógica relacional que incluye a los agentes, y al campo de relaciones institucionales y al tejido intersubjetivo que se reflejan en los alcances de cada programa de posgrado analizado.

Las intenciones metodológicas de las investigaciones realizadas por la autora se han caracterizado por su interés por el estudio del posgrado en la UNAM y, a su vez, por buscar un abordaje que permita comprender el carácter denso y complejo de los procesos educativos, introducirse en la dinámica interna de los programas de posgrado, orientando las preguntas de investigación hacia la vida social e intelectual de los programas, trasladando el poder revelador hacia los actores, sus prácticas y procesos. Se trata de decisiones con alcance teórico y epistemológico. Esto significa que al objeto de estudio lo conforman programas particulares de posgrado, más que el posgrado en general; que se trata de estudios singulares, en profundidad, cuyos resultados no se pueden generalizar; que lo decisivo es identificar las diferencias, más que lo que tienen en común. Para ello ha sido necesario inspirarse en pensadores de reconocido prestigio, cuyo marco teórico se orienta a interpretar los sentidos e intenciones de los actores.

En el caso de la investigación sobre la excelencia aborda tres programas de posgrado en ciencias experimen-

tales: Investigación Biomédica Básica, Ciencias Fisiológicas y Biotecnología. Afirma que, independientemente de que se conozcan o no los lineamientos manejados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), Banco Mundial o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), las personas, dentro de los múltiples espacios de la vida cotidiana, construyen su propia definición sobre el discurso de la excelencia, y una serie de definiciones sobre su realidad inmediata; esta definición no es un reflejo automático de lo que está fuera del sujeto, ni una correspondencia mecánica con los debates educativos, sino una compleja elaboración de sentido común que se construye socialmente en los múltiples espacios de la vida cotidiana escolar. El discurso oficial tiene impacto en la construcción de estas definiciones, y lo interesante resulta del análisis de las formas en que se asimila e interpreta por los actores.

La subjetividad remite al conocimiento que elaboran los actores, denominado de sentido común; algunos lo llaman conocimiento ingenuo, sin embargo, no es algo simple o elemental, sino complejo y dinámico, pues procede de una construcción social, producto de valoraciones, sentidos y conexiones sociales. Es un conocimiento que forma una amplia red de significaciones, como afirma Castoriadis (1983), porque todo objeto y práctica social forma parte de una compleja red de significaciones construidas socialmente.

Para llegar a las representaciones sociales como categoría eje, como vía metódica y de análisis, la maestra Mireles ha recorrido un amplio camino, ha desarrollado un marco teórico propio, en el cual la excelencia adquiere diferentes significados según el espacio social desde el que se le invoque, advirtiendo que necesariamente existe un proceso complejo que explica los mecanismos de construcción, imposición, aceptación o

rechazo de ciertos parámetros que determinan lo excelente. Comparte la idea de Perrenoud (1990) sobre la excelencia como una representación, una imagen construida cultural y socialmente. Ante tal premisa se acerca desde la psicología social y la sociología. Afirma que ambas posiciones aportan elementos esenciales para la comprensión cabal de tal categoría.

Siguiendo una disertación muy organizada conceptualmente, recupera a Moscovici (1979), como el primer autor que construyó, en la década de los sesenta, el concepto de representaciones sociales. De manera crítica advierte que el sujeto y el objeto sostienen una relación interdependiente y no es posible separar su mundo exterior y el interior. Siguiendo esta línea comparte la necesidad de acercarse al pensamiento de sentido común, porque en éste se forman las imágenes y los lazos mentales que sirven como herramientas para el aprendizaje. Sigue a Jodelet (1986) como una de las más avezadas investigadoras en el campo emergente de las representaciones sociales, y llega al concepto de representación social como el que permite la designación de saber de sentido común, que constituye modalidades de pensamiento práctico y orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. Enfatiza la relación de los procesos de representación con las condiciones y los contextos en que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás. Destaca tres elementos importantes: el saber de sentido común, el pensamiento práctico y el contexto de origen, con el fin de llevarlos hacia el objeto de investigación: la representación social de la excelencia.

Propone una explicación sobre el proceso por el cual la excelencia se transforma en representación

social (Mireles, 2003) para ejemplificar la forma en que tienen lugar la objetivación y el anclaje. Considera que la psicología social puede ayudar a entender el proceso por el cual el discurso de la excelencia se hace parte del sentido común, pero considera que faltan elementos para comprender ¿por qué los agentes de un espacio social determinado construyen cierta representación y no otras?, ¿cómo se inscribe la representación en el sistema social y cómo transforma las relaciones sociales o las prácticas cotidianas de los agentes? Por ello busca en una postura sociológica elementos que permitan, como ella misma lo afirma en su documento doctoral, una explicación más integral del proceso complejo de las representaciones sociales.

Atiende de manera central la lógica relacional planteada por Bourdieu (Bourdieu y Wacquant, 1995), quienes afirman que una representación se construye a partir de una estrecha relación entre espacio social y el sujeto como entidad individual, sin quedarse en la dicotomía sujeto-objeto, y arriba a la relación interdependiente entre ambos elementos y, por tanto, cualquier forma de construcción social está sustentada en un espacio social determinado. Para explicar esta forma de articulación introduce el concepto de *habitus*; citando textualmente a Bourdieu y Wacquant: “hablar de *habitus* es plantear que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo es social, a saber, colectivo. El *habitus* es una subjetividad socializada” (Bourdieu y Wacquant, 1995), es una fuente generadora de prácticas en un contexto social dado, funciona como un principio de percepción y apreciación que sitúa al sujeto ante múltiples posibilidades de pensamiento y acción, mismas que están edificadas sobre una trayectoria social singular y acotada por la posición ocupada en el espacio social.

Incorpora la concepción de campo y de capital cultural; estos elementos sirven para asentar la lógica relacional en la que se pretende ubicar la representación de la excelencia, para comprender el proceso de elaboración de las representaciones. Es aquí donde la maestra Mireles propone una visión singular para vincular indisolublemente el espacio social y los agentes, mediante el *habitus*, con todas sus implicaciones. Es su propuesta para entender el proceso de construcción de la excelencia en los posgrados de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado (UACPYP), postura que le acompaña en lo subsiguiente.

Las preguntas de investigación han variado a lo largo de los acercamientos que la autora ha tenido con los sujetos, con sus incursiones en el campo y en particular por los necesarios recortes que se realizan con fines de precisar el objeto de investigación.

Posteriormente, en una investigación colectiva denominada "La universidad vista por sus actores", cuyo objetivo central es destacar la importancia del conocimiento de sentido común y sus respectivas imágenes, creencias y representaciones, Mireles se afilia a la posición simbólica de lo social, porque considera, junto con Piña, que dichas representaciones indican la forma de pensar y, en consecuencia, guían las prácticas sociales que despliegan los actores en los diversos espacios de la vida cotidiana escolar.²

En esta investigación se aplicaron 1 160 cuestionarios a estudiantes; en su última sección se utilizó la técnica de asociación de palabras. La palabra clave que se utilizó fue "calidad académica" y se dejaron

Segundo acercamiento

² Esta investigación se lleva a cabo en tres carreras: Economía, Pedagogía y Sociología; en el *campus* de Ciudad Universitaria y en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales, plantel Aragón (Mireles, 2004).

cuatro espacios para que los estudiantes escribieran palabras definidoras, con el propósito de indagar sobre el significado que tenía para los actores la calidad. El centro del análisis se colocó en la perspectiva de la persona, en su conocimiento sobre el entorno educativo, específicamente en el conocimiento de sentido común. Esta investigación estuvo matizada por la convicción de que la realidad social es compleja y que la perspectiva de aprehensión debe ser acorde con ésta.³ Una de las conclusiones se refiere a que no existe coincidencia entre las representaciones de calidad de los estudiantes de licenciatura y la calidad tal como la conciben las instancias gubernamentales o los organismos internacionales. Las perspectivas se construyen socialmente y son distintas dependiendo del campo disciplinar, así como del contexto en donde se localizan las instituciones educativas. Es importante mencionar que los datos fueron levantados después del movimiento de huelga de 1999; la aplicación de cuestionarios en ese periodo implica reconocer el impacto del fenómeno en la mentalidad de los sujetos involucrados.

El proceder metodológico de esta investigación se orientó hacia la posibilidad de acercarse a los puntos de vista de los actores de estas tres carreras; es decir, su intención central fue captar las palabras cargadas de significado y trabajarlas a la luz de la interpretación cualitativa.

En pocas palabras, interpretar las formas que instrumentan los actores para confeccionar la vida escolar y sus diversas prácticas. Pero también se requiere indagar acerca de lo que piensan, opinan y se representan sobre sí mismos y sus compañeros, las políticas educati-

³ Para Berger y Luckmann (1991) la realidad es una construcción social particular, y por lo mismo la noción de la realidad se basa en la experiencia de los actores.

vas y su instrumentación, así como sobre las prácticas educativas y las instalaciones.

Es necesario preguntarse: ¿qué pasa con la subjetividad de los actores?, ¿qué percepciones, opiniones y representaciones tejen los actores sobre los cambios y la calidad de la educación? Estas preguntas remiten a la problemática del actor y, salvo pocas excepciones, se ha indagado en el sentir de los actores inmersos en el escenario institucional, como en resultados de investigaciones elaboradas por Díaz Barriga y Pacheco (1998) e Inclán (1998), considerando que la perspectiva de los involucrados en los procesos escolares ha tenido menos importancia que las políticas de amplio alcance o los problemas de corte estructural.

Con el fin de sintetizar, sin que por ello se simplifique el proceso y se pierda la riqueza de reflexión conceptual, podríamos afirmar que Mireles ha transitado de una descripción general de cada programa de posgrado hacia planteamientos de orden social, que buscan responder a las perspectivas de los agentes participantes, manifestando una postura híbrida de construcción propia, en la que hace intervenir la excelencia y sus representaciones para hacer surgir las representaciones de la excelencia en el posgrado.

La investigación en el campo de las representaciones sociales posibilita un despliegue de diferentes métodos de investigación, al grado de aceptarse una plurimetodología (Abric, 2001) que se aprecia como una ventaja, más que una desventaja. En ese sentido, la autora utiliza el cuestionario para cubrir una muestra de estudiantes y profesores, así como la entrevista en profundidad, aplicada a funcionarios, profesores, tutores y estudiantes. Los elige para localizar el contenido de las representaciones de la excelencia, afirmando que a partir de dichos instrumen-

**Para pensar
el cierre y
conclusión**

tos se posibilita el rescate de las creencias de los sujetos —agentes— sobre la excelencia universitaria.

Los cuestionarios son extensos, contienen 70 preguntas para estudiantes y 63 para profesores; se aplica a una muestra de 20% de estudiantes de cada nivel (maestría y doctorado) y a 20% de los profesores en cada una de las entidades académicas de los programas. Las entrevistas contienen 24 preguntas y fueron aplicadas a los coordinadores generales y a los responsables de las entidades de los programas, a profesores y a estudiantes que hubieran participado en cuerpos colegiados del posgrado.

Sin duda que la elección de los instrumentos y su diseño son pertinentes, en cuanto son medios para obtener información directa de los involucrados, en un medio natural y desde un enfoque cualitativo, que más que ofrecer respuestas dirigidas o esperadas deja abierta la posibilidad de encontrar significados desde los sujetos, cuestión ampliamente recomendada en estudios de este tipo, que pretenden recuperar a través de la acción comunicativa —del lenguaje común y cotidiano— las perspectivas de los actores (agentes).

Como toda investigación, que no puede estar libre de supuestos teóricos, y sabiendo que cada pregunta es una teoría en acción, se esperaba que la excelencia universitaria fuera un elemento directriz de las prácticas de los agentes. Sin embargo, considero que hubo que hacer una interpretación concienzuda de las respuestas de los sujetos, en cuanto que la excelencia podría o no ser un concepto expresado explícitamente, lo cual alude a la complejidad de revelar, por medio del análisis, lo que está detrás de la respuesta manifiesta.

Con base en los ejes de análisis establecidos, agentes, planes de estudio, prácticas y procesos, y condiciones institucionales, que coinciden con los marcos de las

investigaciones realizadas anteriormente, ha sido posible elaborar los reticulados de significación.

Quienes hemos investigado en este campo sabemos que hay un primer momento en el que las denominaciones se disparan; es decir, encontramos un amplio listado de palabras asociadas, de términos repetidos y constantes, que poco a poco, a la luz del marco teórico, van tomando forma y se agrupan en categorías densas, de mayor profundidad, que "contienen" las representaciones sociales.

La gran complejidad que se plantea es continuar tejiendo la trama en torno a las prácticas (sociales, profesionales, educativas) porque, como se afirma en el trabajo, las representaciones y las prácticas cotidianas aparentemente continúan sin cambio radical (1996-1997). Ahora habrá que mirar con mayor profundidad aquellos aspectos que todavía no han sido trabajados, principalmente en torno a las preguntas: ¿qué sucede con las prácticas profesionales actuales?, ¿la representación de la excelencia ha sufrido variaciones? Es decir, el estudio de las representaciones sociales permite dar cuenta de una determinada realidad social, con cierto tipo de agentes, en un campo específico, históricamente delimitado, pero esto abriría la posibilidad de valorar en qué medida esa realidad social alude a momentos de la vida académica universitaria y sus cruces, su evolución.

Por otra parte, pareciera necesario plantear, si se quiere, una obviedad, en el sentido de saber si los posgrados considerados de excelencia comparten una representación social de ésta o, siguiendo la postura del campo y las tensiones dentro de él, si existen elaboraciones propias de los grupos que están creando nuevas formas de excelencia, en la medida en que los criterios y jerarquías de lo excelente resultan necesarias para el dominio de las prácticas profesionales. Por

ello, observo una línea muy fina entre las representaciones sociales de la excelencia, o la excelencia como representación social, y las representaciones profesionales de la excelencia, o bien la excelencia en las representaciones profesionales; en esta relación intersubjetiva los agentes modifican las representaciones y construyen otras de acuerdo con sus condiciones de posibilidad.

La pregunta que se plantea la maestra Mireles es: ¿cuáles son las representaciones particulares de excelencia que surgen en el intercambio cotidiano de los agentes que participan en la Universidad?

Supongo que los caminos conducen a analizar las prácticas profesionales, para continuar con la investigación, en tanto cada círculo o grupo u organización de agentes dedicados a la misma actividad formulan su representación de la excelencia, sujetos a juegos, cuyas reglas son objetivadas por los agentes, de acuerdo con el contexto y los procesos del campo de representación.

En el apartado de hallazgos es posible observar una interesante metodología de análisis, que hace uso de los referentes teóricos construidos para comprender los testimonios de los sujetos entrevistados. Me parece que el uso de esta plurimetodología está abriendo posibilidades de análisis interpretativo y enriquece las técnicas e instrumentos hasta ahora utilizadas en los estudios desde un enfoque psicológico social exclusivo, donde se pondera la estructura de las representaciones de manera predominante. Al establecer una lógica relacional se enriquece el análisis y el campo emergente del estudio de las representaciones sociales desde una postura procesual, interpretativa, que privilegia su contenido.

Sigue abierto el debate sobre la excelencia, pero seguramente el resultado de esta investigación está arro-

jando valiosa información para pensar a los sujetos inmersos en programas de excelencia, desde sus propias perspectivas.

Sólo resta afirmar que en la medida que se pueda recuperar al sujeto/actor/agente educativo en los procesos que tienen lugar en la renovación y búsqueda de mejores actuaciones y desempeños en los posgrados, se posibilitará, con apego a la realidad construida socialmente, una racionalidad crítica.

- ABRIC, Jean Claude, (2001), "Representaciones sociales: aspectos teóricos" y "Metodología de la recolección de las representaciones sociales", en Jean Claude Abric, *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán, pp. 11-32 y 53-74.
- BERGER, Peter y Thomas Luckmann (1991), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BOURDIEU, Pierre y Loïc J. D. Wacquant (1995), *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
- CASTORIADIS, Cornelius (1983), *La institución imaginaria de la sociedad I*, Barcelona, Tusquets.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel y Teresa Pacheco (coords.) (1998), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, CESU-UNAM (Pensamiento Universitario, núm. 86).
- GINZBURG, Carlo (1983), "Señales, raíces de un paradigma indiciario", en Aldo Gargari, Carlo Ginzburg *et al.*, *La crisis de la razón*, México, Siglo XXI, pp. 55-99.
- INCLÁN, Catalina (1998), "Estudio del impacto de los programas de estímulos en el trabajo docente de la UNAM", en Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco, *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, CESU-UNAM (Pensamiento Universitario, núm. 86), pp. 53-61.
- JODELET, Denise (1986), "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en Serge Moscovici, *Psicología social. II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, pp. 470-494.
- MIRELES, Olivia (2003), "Excelencia en el trabajo científico. Representaciones de los agentes del posgrado", en Juan Manuel Piña Osorio (coord.), *Representaciones, imaginarios e Identidad. Actores de la educación superior*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 145-216.
- MIRELES, Olivia (2004), "Representaciones sociales sobre la calidad académica en los estudiantes universitarios", ponencia presentada en la VII Conferencia Internacional de Representaciones Sociales, Guadalajara, Jalisco, del 10 al 14 de septiembre.
- MOSCOVICI, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.

Referencias bibliográficas

- PERRENOUD, Phillipe (1990), *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata.
- PIÑA, Juan Manuel (coord.) (2003), "Imágenes sociales sobre la calidad de la educación. Los actores de tres carreras en la UNAM", en *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 17-71.
- SÁNCHEZ, Ricardo, Olivia Mireles y Elizabeth Jasso (2001), "Los actores del Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades", en Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo Galván (coords.), *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 33-59.

Vida cotidiana y prácticas escolares. Reflexiones metodológicas

Juan Manuel Piña Osorio*

Hay un refrán que dice: "Nada es verdad, nada es mentira, todo es según el cristal con que se mira". La frase indica la relatividad de las cosas, de las oraciones, de las valoraciones, de las opiniones, entre otras. No hay algo definitivo, sino que todo es relativo porque depende de un cristal que aclara u oscurece las apreciaciones acerca de las cosas externas a nuestra mente. Para ser estrictos, el cristal no aclara las valoraciones, sólo cambia su color o su tono, porque la mayoría de palabras, frases, argumentos y cosas materiales son relativas en la vida humana. El cristal se puede entender como las preconociones, los prejuicios, las creencias, o bien, la teoría y los conceptos. Este principio opera tanto en las comunicaciones e interacciones de la vida cotidiana (vc, en adelante), donde los actores emiten opiniones, juzgan, ponderan, etc., como en el trabajo docente, en

1

* Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IIUE), UNAM.

el cual se habla de modelos docentes, de enseñanza, de aprendizaje, y en la investigación, donde se busca el rigor, la aprehensión de un referente empírico, el sentido de las palabras y de las acciones de quienes se estudia, pero con base en algún paradigma. Interesa, en este documento, destacar este segundo caso porque a partir de teorías y de conceptos se hace una lectura de la realidad empírica, se formulan objetos para ser estudiados, incluso, se forma a los estudiantes. En las diversas actividades que se realizan a diario seleccionamos, clasificamos, nos acercamos a aquello que nos llama. Vemos lo que queremos ver y clasificamos con base en nuestro acervo cultural o de conocimiento. Este principio es válido tanto en la vida profesional, porque uno se mueve de acuerdo con lineamientos establecidos por el paradigma de adscripción, como en la vida privada, porque en ella aparecen numerosos prejuicios, creencias y representaciones sociales. Tanto los conceptos como los prejuicios me han orientado y me siguen orientando en mi vida privada.

Hace algunos años asumí en mi vida profesional que el aprendizaje grupal podría instrumentarse en cualquier institución educativa de nivel superior, independientemente de la carrera y su orientación específica. Para quien esto escribe, no había diferencia entre una carrera de biología y otra de filosofía, ni entre un estudiante de maestría y uno de preparatoria, porque pensaba que el aprendizaje grupal podía fomentarse en cualquier grupo escolar. Este modelo de docencia me había funcionado de manera excelente con estudiantes cercanos a concluir la licenciatura de pedagogía, entonces, por qué no podría funcionar con estudiantes de preparatoria. Además, la materia que impartiría en este nivel escolar se llamaba "Introducción a la sociología" y los contenidos tenían una orientación crítica hacia el sistema social imperante; en consecuencia, los estudiantes de Preparato-

ria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) estarían dispuestos a estudiarlos y a discutirlos grupalmente, porque ésta era una institución combativa. El resultado fue un rotundo rechazo, porque argumentaron que ellos estaban acostumbrados al dictado y a repasar el apunte un día antes del examen. Para ellos, la clase se resumía en el apunte, pero seguí insistiendo en semestres posteriores y la constante fue la misma, de manera que entendí que el rechazo a una propuesta didáctica radicaba en varias circunstancias entrelazadas. A partir de este momento, decidí dar un giro a mi trabajo. De un maestro que llevaba una fórmula a sus estudiantes, me propuse hacer una investigación sobre las prácticas educativas y escolares de los alumnos, especialmente, qué pasaba en la cotidianidad de esta Universidad. Tratar de entender esto me remitió a dos autores: Max Weber y Alvin Gouldner. El primero, un autor clásico de la sociología, el segundo un intérprete de las teorías clásicas de la sociología, pero ambos coincidían en que era necesario interpretar el sentido que tienen las acciones de los seres humanos inmersos en un escenario específico. Las acciones no son ni buenas ni malas, sino que tienen un sentido o una dirección, se encaminan hacia algo. Estas interrogantes me llevaron a la formulación de una temática que merecía estudiarse dentro de esta institución, como en cualquier otra: la vc. Ahora me interesaba esta problemática no para modificarla, sino sólo para conocerla, estudiarla o investigarla.

Iniciar el estudio de la vc en la UACH no fue una decisión simple. Mis colegas, en su gran mayoría, compartían un paradigma de ciencia social: el marxismo, pero en su versión leninista. Para ellos, y así se expresaba en el programa de la materia "Introducción a la sociología", el marxismo servía para explicar los grandes pro-

blemas sociales, para develar la manera como el orden social domina a millones de trabajadores y para proporcionarle las herramientas indispensables a los explotados para poder emanciparse del yugo de sus opresores. Sin negar la importancia de todas estas problemáticas para el sociólogo y, en menor medida para el estudiante de bachillerato, consideré que estudiar lo banal también era necesario. Pero mis colegas me indicaban que en un país dependiente como lo era México, las temáticas de estudio eran otras. No faltó quien me dijera que para qué investigar lo que se conoce: la vida escolar. Meses antes me sentía preocupado porque había iniciado la lectura de Max Weber, *Economía y sociedad*, y ahora me portaba más irreverente. Este autor tan importante no lo era tanto para mis compañeros de trabajo, incluso lo consideraban positivista o un teórico de los grupos dominantes, pero cuando se está dentro del carril de alta velocidad es difícil detenerse. Entendí que tenía que seguir hasta donde terminara el camino. Leer e investigar sobre lo familiar fue una tarea que acepté y no podía retroceder.

Varios autores me ayudaron en esta tarea. Uno de ellos fue Max Weber (1971), quien desarrolla de manera excelente lo que es la acción, la acción con sentido, las acciones racionales y la tarea de la sociología a través de la elaboración de tipos ideales. Pero decidí leer a autores de otra línea, especialmente a Karel Kosík (1976) y a la filósofa Agnes Heller (1977). Tiempo después conocí la obra de Alfred Schutz (1972). El primer problema al que me enfrenté fue al reconocimiento de que se trata de autores pertenecientes a escuelas diferentes. El primero es representante de la tradición sociológica alemana, específicamente de la sociología comprensiva. Su propósito consiste en comprender los problemas humanos, en especial los problemas derivados de la cultura. Los segundos son herederos del mar-

xismo humanista o hegeliano y su propósito es adentrarse al estudio del hombre en la historia y, sobre todo, el ser humano de la sociedad contemporánea en la cual la enajenación adquiere un peso importante dentro de la vc. Para el tercero, como exponente de la sociología fenomenológica, el mundo de vida es un concepto sumamente sugerente para analizar un escenario específico y sus múltiples interacciones. Pero en mi caso no dejó de pesar el estigma que se tenía hacia quienes se atrevían a mezclar teorías distintas, el famoso eclecticismo, porque, se decía, "los intereses políticos que persigue cada autor son distintos: unos quieren el orden dominante y otros su transformación". Aun con esto continué mi viaje.

Con las anteriores lecturas, descubrí que lo pequeño se expresa en la vc. Eso que se dice banal o familiar, al no ser atendido lleva a que se descuide y surjan numerosos prejuicios que en poco ayudan a conocer nuestra sociedad. Lo grande y lo pequeño no son dos esferas de la vida desconectadas, sino, por el contrario, se encuentran enlazadas; son lo mismo, no hay diferencia. Por ejemplo, diría Kosík (1976), lo social se encuentra en nuestra casa y a diario lo manipulamos: el televisor, la energía eléctrica, la ropa que usamos, etc. No son obra de una persona ni de los integrantes de un grupo, sino de muchas personas que participan en la producción y la distribución de mercancías. No sabemos pero manipulamos lo que tenemos a mano. Para Heller (1977), la vc es el espejo de una sociedad, porque en el mundo particular se expresan las tradiciones, las prácticas y todo lo que la persona necesita en su mundo particular. Cada persona, junto con sus cercanos, reproduce un mundo particular y el conjunto de éstos reproduce una sociedad históricamente determinada. Lo particular (peque-

ño mundo) y lo social (lo general) no están separados, sino que son una unidad.

Con estos referentes teóricos inicié mi recorrido por la institución educativa. En un primer momento de la indagación, a la que dediqué algunos años, me acerqué a los estudiantes. En un segundo momento, para ser más analíticos en la indagación e interpretación empírica, se tendría que seleccionar cuidadosamente a los profesores. Para esta delimitación me ayudó bastante la categoría de particular manejada por Heller (1977). Si la vc es la reproducción de personas en espacios delimitados geográfica, histórica y socialmente, entonces se trata de la particularidad. En consecuencia, no es lo mismo hablar del estudiantado de México que del estudiante de la UACH; pero además, no era lo mismo hablar del profesor de la UACH que de los profesores del área de ciencias sociales. Había una marcada diferencia entre una y otra. Por eso, la delimitación debería ser precisa a un sector, o bien, seleccionar a dos o más sectores, por ejemplo, profesores de ciencias sociales, de ciencias naturales y de agronomía. Después de seguir con esta precisión seleccioné exclusivamente a los profesores del área de ciencias sociales que imparten la materia de "Introducción a la sociología", debido a que la cercanía me ahorra horas de indagación, pero también me alejaba de ellos porque iniciaban mis actividades laborales en otro departamento de la UACH.

Otro concepto clave en esta indagación fue el de particular entero (Heller, 1977: 96). La persona es particular porque así es el mundo en donde se mueve diariamente, pero a lo largo de su vida ha incorporado (ha hecho cuerpo, ha introducido en su cuerpo y en su pensamiento) un mundo social: las instituciones, los hábitos, las tradiciones, las creencias, etc. Y en todos los espacios donde se mueve expresa sus valores. Decir particular entero significa asumir que la persona se

relaciona con los otros con base en su particularidad social. Observa y analiza lo que su esquema de vida le indica. Desde ahí juzga o avala, acepta o rechaza, participa o se aleja de los otros. Este concepto fue importante para mi investigación, porque entendí que los profesores son personas enteras; no son sólo profesionales de la educación que transmiten un contenido a sus estudiantes sino, contrariamente, lo seleccionan, lo ponderan, enfatizan algunos puntos del programa, otros más lo revisan de manera somera. Recordemos al profesor de la película *La sociedad de los poetas muertos*, quien les pide a sus alumnos que arranquen del libro una lección, la cual era relevante para los otros docentes. Los profesores, como también los estudiantes, tienen una biografía construida con los cercanos, tienen una posición política, una preferencia religiosa, entre otras. El género también entra en juego, porque pueden presentarse actitudes distintas respecto a algo o hacia alguien, dependiendo si se es hombre o se es mujer. Los profesores son *particulares enteros* que se incorporan en una institución educativa, imparten clases, seleccionan contenidos y actividades, pertenecen o rechazan al sindicato de académicos, tienen una opinión sobre el plan de estudios, etc. En conjunto forman un grupo, una comunidad y con el tiempo una tradición escolar, una cultura escolar que guía sus tareas académicas.

Otro elemento indispensable en mi indagación fue el diseño de una estrategia metodológica pertinente. Si uno de los supuestos de la investigación era la persona o el particular entero, entonces los profesores del área de ciencias sociales no estaban aislados en la institución, sino conectados con los de otras áreas. De igual forma, los académicos que impartían la materia de sociología no eran ajenos a los de economía o a los de

derecho agrario, sino que todos trabajaban con estudiantes y éstos comentaban los contenidos de sus otras materias, la forma como los otros profesores impartían clase, etc. Por un lado, se encuentran en comunicación directa (personal, cara a cara) o indirecta (a través de comentarios de alumnos o de otros colegas); por otro lado, el propósito consistía en diseñar tipos ideales de los maestros de la institución, porque no hay un tipo, sino distintos profesores de sociología. Este supuesto se apoya en otra apreciación: en la realidad social no sólo se encuentran dicotomías, sino un mundo complejo, caótico, conformado por distintos grupos de profesores. Tanto la conexión de los académicos como la diversidad de éstos sólo podían apprehenderse a través de una estrategia metodológica que considerara que la interpretación es ineludible para captar este complejo mundo. No se trataba de clasificar para premiar o sancionar, sino conocer la diversidad de expresiones, los tipos ideales que propuso Weber (1971) para estudiar una realidad empírica. Ésta es una interpretación de segundo grado, porque la primera es la que realiza la persona en su escenario cotidiano. Mi tarea consistía en interpretar lo que las personas interpretan o expresan acerca de su mundo, de sus prácticas, de su noción de formación, de su militancia política, etc. Se debe señalar que muchas acciones que efectúan las personas en su escenario inmediato no son claramente visualizadas por el actor, sino que es tarea del investigador marcarle los límites y el sentido. La persona actúa, interpreta de primera mano los objetos, realiza las prácticas que considera pertinentes y, tal vez, muchas de ellas no son premeditadas, sino sólo ejecutadas por la repetición o por la tradición (porque así debe ser), pero quien investiga puede interpretar la interpretación. Por eso es una interpretación de segunda mano o interpretación de la interpretación. Los conceptos y las teorías permiten al

investigador desentrañar los sentidos de las acciones de los actores, por eso el objeto de conocimiento se construye y no es exclusivamente un reflejo de la realidad empírica. El profesor que dice a sus alumnos que deben votar por un candidato a rectoría, por ejemplo, lo hace con base en sus valores políticos, porque es difícil que un académico de ciencias sociales que enseña sociología pueda desligar sus inquietudes personales y sus valoraciones políticas.

Para la obtención de material empírico se realizaron diversas actividades. Una de ellas fue la aplicación de un cuestionario a estudiantes de cuarto año (primer semestre de licenciatura) de la especialidad de sociología rural. El propósito fue conocer la influencia que ejercieron en su elección de carrera los profesores de ciencias sociales del Departamento de Preparatoria Agrícola. Una segunda actividad consistió en realizar una entrevista detallada a algunos profesores que imparten la materia "Introducción a las ciencias sociales" y que estudiaron sociología. La guía de entrevista se concentró en cuatro indicadores: antecedentes escolares, características profesionales, enfoques de la investigación sociológica y práctica docente. Se buscó que la persona ahondara en detalles de su trayectoria, los cuales fueron importantes para nuestra investigación. Una tercera tarea consistió en efectuar una entrevista a informantes calificados de la Universidad; se les denominó así porque conocen detalladamente la vida institucional y la problemática de las ciencias sociales en los departamentos de la institución. Se les preguntó por la importancia que tiene la enseñanza de ciencias sociales en el currículum de la Preparatoria Agrícola y de las diversas licenciaturas, si los contenidos responden a las demandas sociales actuales y el interés que expresan los académicos

cos que imparten ciencias sociales para involucrarse con los conocimientos agronómicos. Otra acción fue la observación de la práctica docente, tanto la didáctica manejada en clase por el profesor como los contenidos enseñados, específicamente en la materia "Introducción a la sociología". El interés por conocer acerca de la práctica docente me llevó a formar parte de la Comisión de Evaluación de Carrera Docente, cuyo propósito fue evaluar la práctica docente de los profesores que obtuvieron un beneficio económico, por lo que tuve acceso a las calificaciones obtenidas por los académicos de los distintos departamentos de la Universidad. También participé como observador en las reuniones de área que se realizan semanalmente. En ellas, al discutir distintos puntos de la agenda, los profesores de ciencias sociales exponen sus divisiones y alianzas en el interior de esta asociación. Por último, una de las actividades que más despertó mi interés y que reconocí durante dos años, fue el registro de todos aquellos acontecimientos importantes dentro de la institución universitaria. Por ejemplo, la huelga de hambre de un profesor de licenciatura, las asambleas sindicales, mi asistencia a varios viajes de estudio con estudiantes de preparatoria, a la "quemada del libro", a reuniones del Consejo Departamental o del Consejo Universitario. Todas me proporcionaron un material empírico invaluable para la investigación en cuestión.

6 Un primer hallazgo en mi indagación fue que dentro de la vida universitaria no domina sólo el conocimiento científico o humanístico, sino que también hay una serie de elementos ocultos, pero reconocidos por los integrantes de la institución. Esos códigos sirven para integrar a los académicos y también a los estudiantes. A éstos y a las prácticas que de ellos derivan, se les puede

denominar tradiciones académicas. En los espacios y en las actividades cotidianas hay un reforzamiento de lo propio y una exclusión o marginación de lo ajeno. Las tradiciones se encuentran en tensión y, en cada institución, una de ellas se convierte en la dominante y las demás quedan dominadas o marginadas. La tradición dominante es la agronómica como disciplina y las subdisciplinas derivadas de ella. Se trata de lo que implica la construcción de una tradición disciplinaria: sus conceptos, su metodología, su forma de enseñanza, la evaluación de los contenidos, etc. Cuando otras disciplinas o conocimientos se alejan de estos principios, se está ante otra tradición, y si éstos no son aplicativos o no están vinculados con lo agronómico, entonces fácilmente se les margina. Las valoraciones que emprenden los académicos acerca de su trabajo o el de sus compañeros no es algo puro u objetivo, sino que se encuentra mediado por tradiciones: estereotipos, estigmas, exclusiones, o representaciones. Por ejemplo, la idea que tiene un maestro de agronomía de un buen alumno puede fácilmente diferir de la expresada por un profesor de filosofía, porque se trata de disciplinas distintas, de conocimientos y metodologías diferentes y de la formación de sujetos con conocimientos diversos, incluso opuestos. Lo mismo ocurre con los profesores: la valoración de los alumnos acerca de un buen docente en la UACH puede no ser la misma para los estudiantes de otra institución, porque las tradiciones aparecen. En la UACH, los conocimientos agronómicos son los dominantes y los agrónomos los académicos principales, por tanto sus valoraciones tienen más peso y pueden calificar y estigmatizar a los otros. El estigma (Goffman, 1993) hacia los otros fue algo que llamó mi atención en esta investigación; es una marca simbólica que se hace hacia otra persona; es ver exclusivamente lo negativo. Esta clasificación, tan común en la vc, no deriva de un razonamiento detallado, sino de una

valoración espontánea, una estimación negativa hacia el otro. No se le da oportunidad de actuar o de hablar en su defensa, simplemente se asume lo que manda el grupo con quien se construyó el estigma y que todas las personas con esa señal simbólica son así. Puede ser un defecto físico, una cualidad moral, una creencia religiosa, el tono de la piel o un rasgo profesional. La clasificación se aplica de manera contundente. El estigma es intolerante, no respeta al otro, sino que lo clasifica, lo rechaza, lo niega. No se ve otra cosa más que la característica distintiva. Toda persona proveniente de una comunidad o asociación es similar a los otros. Frases como “todos los musulmanes son dogmáticos” o “todos los regiomontanos sobrevaloran el ahorro” o “los chilangos no son de fiar” derivan cómodamente en estigmas, de manera que cuando se conoce a un musulmán o a un regiomontano o a un chilango se piensa que todos son iguales y hay que rechazarlos. En la UACH, la VC escolar de los académicos de ciencias sociales está conectada con la de los profesores de otras áreas, con la de licenciatura y, desde luego, con la de los estudiantes. Los agrónomos clasifican de manera negativa a todo aquel que piensa, actúa y enseña de manera distinta de como lo hacen ellos. Tienen a los alumnos de su lado, porque llegaron a estudiar para agrónomos. Los principales estigmas que registramos hacia los profesores de la Preparatoria Agrícola, pero especialmente hacia los de ciencias sociales, fueron los siguientes: “los de primera y los de segunda”, “los ingenieros y los licenciados”, “los chapingueros y los universitarios” y “los sindicalizados y los no sindicalizados”. Veamos a qué se refieren.

7

Los profesores adscritos a las licenciaturas o especialidades (así se les conoce) se clasifican como de primera, mientras que quienes imparten clases en pre-

paratoria son considerados de segunda. El nivel escolar es el que proporciona la categoría y quienes lo aplican son los de licenciatura. Las frases que expresan cotidianamente señalan que los profesores de especialidad requieren tiempo para preparar sus clases, que ellos, en su mayoría, tienen posgrado, que han obtenido reconocimientos nacionales, que hacen investigación, que son de primera línea y reconocido prestigio, etc. Los de segunda, por el contrario, no tienen ese reconocimiento, ni posgrado, ni hacen investigación y ni preparan sus clases. Los estigmas son contundentes y no aceptan análisis, se practican, se recrean, se reproducen y dividen a los actores, de manera que se asume que todos o la mayoría de los profesores de Preparatoria Agrícola son de segunda porque tienen esos supuestos "defectos". Estas aseveraciones, como todo estigma, están cargadas de prejuicios y de verdades a medias, porque en el Departamento de Preparatoria Agrícola ha habido profesores con posgrado, que tienen publicaciones y reconocimiento en su campo. Debido a que las disciplinas de estos académicos son distintas a la agronomía, es casi imposible que puedan tener el mismo impacto en la Preparatoria Agrícola. En las indagaciones encontré que hace varios años un profesor de Preparatoria Agrícola fue "cuestionado" por sus compañeros y su caso se discutió en el Consejo Departamental. Esto llevó a su renuncia y posterior adscripción a otra universidad del país. Actualmente, es miembro de la Comisión Dictaminadora del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del área de filosofía. Otros académicos más que han salido por diversas razones de este departamento de enseñanza de la UACH se han colocado en diversas universidades del país y han logrado una carrera académica importante en su área, o bien, otros más que lograron incorporarse en otro departamento de la UACH demostraron también su capacidad. De igual forma, es difícil

asumir que todos los profesores de la Preparatoria Agrícola tienen esas características, porque también es embarazoso aceptar que todos o la mayoría de los profesores de los departamentos donde se imparten licenciaturas o posgrados tienen las características de los que denominan de primera. La situación es más compleja, pero los juicios cotidianos no buscan el rigor, sino sólo una valoración subjetiva.

8 Otra pugna muy frecuente es la que se expresa entre los ingenieros y los licenciados. Los ingenieros, como dueños de la institución, sobrevaloran sus conocimientos y sus prácticas e invalidan las de otros profesores. Dentro de las peculiaridades del ingeniero está la aplicación de los conocimientos teóricos en trabajos prácticos. El agrónomo, ya el profesor o el estudiante que pronto será un profesional, sabe podar árboles, abonar las plantas, sembrar, recolectar frutos, ordeñar vacas o cabras, hacer quesos, criar conejos, hacer mermeladas, manejar tractores, etc. Cuando debe fundamentar una idea, la mejor manera es con el auxilio de números y porcentajes, no se necesita fundamentar con supuestos, sino con números. El licenciado, ya sea de filosofía, sociología o cualquier otra disciplina, en su mayoría argumenta, fundamenta sus ideas con frases, supuestos, conceptos, incluso, algunos de éstos no tienen una comprobación empírica, sino argumentativa. Por ejemplo, el valor de la mercancía se demuestra con argumentos, es una abstracción, pero es difícil demostrarlo con números; la enajenación del trabajo se realiza mediante una explicación teórica, pero no se puede decir si hay un número que demuestre que ésta es mayor en un sector productivo que en otro. El saber de los ingenieros es el reconocido y los estudiantes lo asumen. En las clases de ciencias sociales, donde se manejan conceptos que de-

ben interpretarse, son calificadas por los estudiantes como rolo, como algo extraterreno y que no se “aterriza”, que se desvincula de lo específico. Los agrónomos buscan un conocimiento aplicativo, manejable, medible, no algo ajeno a ellos, no algo que sirva para reflexionar. Muchos maestros de las áreas técnicas indican a los jóvenes que lo importante es saber hacer cosas, hacer que la tierra produzca y que lo pecuario tenga un incremento en su producción para solucionar el problema del hambre en el país; deben saber hacer cosas útiles, a diferencia de lo que saben hacer los maestros de ciencias sociales, quienes “sólo saben hablar bonito”. Las corrientes sociológicas, dirán los profesores técnicos, no les sirven a los estudiantes para resolver los problemas de la producción y de la desorganización de los campesinos. Ser ingeniero agrónomo o sociólogo no es sólo haber alcanzado un título profesional, sino que implica una forma distinta de percibir y valorar los acontecimientos. En la práctica docente también se presentan diferencias, porque para el agrónomo lo más importante es que el joven aprenda, incluso que memorice fórmulas, definiciones, técnicas para que las aplique en el campo experimental o en la parcela de los productores, mientras que para el científico social, lo trascendente es la lectura de un artículo o el análisis de una película, o que aprenda a escribir correctamente. Objetivos distintos porque son disciplinas con orientación diferente, por eso los ingenieros y los licenciados caminan por distintos senderos académicos.

Un estigma más se da entre los maestros que estudiaron en la UACH respecto a los profesores de fuera, el cual señalamos como los chapingueros contra los universitarios. El maestro chapingero se siente identificado con su institución, pero además incorpora las normas

y asume las tareas que lo identifican con un egresado de esta Universidad. Dos son las principales expresiones que le proporcionan identidad institucional; una de ellas es la defensa de su universidad de los otros, quienes consideran que han realizado un saqueo, porque cobran sin trabajar, solicitan apoyo económico para asistir a congresos nacionales e internacionales y le devuelven muy poco a la UACH. Cuando descubren el llamado saqueo, lo denuncian y, en casos extremos, algunos profesores plenamente identificados como chapingueiros han realizado huelgas de hambre para recuperar la Universidad. La otra expresión es el trabajo constante e intenso para devolver a la institución lo que les proporcionó cuando fueron estudiantes y lo sigue haciendo en el presente que ya son maestros. Esta intensidad en el trabajo se ilustra muy bien en los viajes de estudio, que consideran formativos para los estudiantes, la oportunidad para sensibilizarlos de los problemas que aquejan a la sociedad rural del país. Por ejemplo, la primera actividad en un viaje de estudio consiste en presentarse con las autoridades locales para explicarles el sentido y la importancia del trabajo de campo que realizarán con los productores de la localidad. La segunda actividad consiste en recorrer la comunidad y las zonas laborales para analizar el tipo de vegetación y de tierra, la extensión de las parcelas, el tipo de cultivos, el tipo de agricultura, etc. La tercera es contactar a los productores que serán entrevistados y a quienes se les ayudará con sus tareas diarias. Por lo general, se sale a las parcelas de los productores agrícolas a las 5:00 am. Por la tarde se regresa a llenar el cuestionario, porque ésta será la materia prima para hacer el informe de investigación. Diariamente, después de la cena se reúnen con el profesor responsable a discutir los hallazgos de investigación, encuentro que puede durar varias horas. Al día siguiente el mismo ritmo y las mismas tareas. Durante

los doce días del viaje se descansa sólo un día, porque el propósito es cumplir cabalmente con los quehaceres programados. Como es de suponer, este ritmo de trabajo no lo asume el profesor de ciencias sociales porque su representación de la formación es muy distinta. En esto también se entiende que la tradición académica es la que impone un ritmo y el tipo de trabajo.

Otra pugna importante dentro de la Universidad es la que surgió ante el sindicato. Para ello se debe indicar que dentro de la UACH domina un modelo de docencia basado en la exposición del profesor y la toma de apuntes de los estudiantes. Es muy difícil aceptar otro modelo de transmisión de contenidos, pero esto implica que el profesor sea un buen expositor, que las clases las haga amenas y, en el caso de las ciencias sociales y las humanidades, sencillas, claras. Cuando el académico expone básicamente conceptos la sesión es incomprensible, para los estudiantes es una clase pesada, aburrida y llegan a considerar que el maestro no sabe enseñar; en palabras de los actores: "el maestro no tiene pedagogía".

El cuestionamiento a profesores es una práctica recurrente. Consiste en analizar el "caso" en el Consejo Departamental. Una comisión se encarga de evaluar la situación específica por la que se llevó el caso al profesor. Como es de esperar, las pugnas y los cobros políticos pueden incorporarse y cometer injusticias hacia el académico, especialmente cuando tiene contrato temporal, por eso fue necesaria la conformación de una instancia laboral que pudiese intervenir. El sindicato de académicos ha cumplido esa misión. La obtención de base por parte de los académicos contratados por tiempo determinado, la lucha por mejores salarios y prestaciones sociales del personal académico, han sido las principales demandas de esta organización, además de

expresar sus vínculos con otras instancias similares en otras universidades o la solidaridad con movimientos sociales. En sus inicios, los principales impulsores fueron los académicos de ciencias sociales y humanidades esparcidos en departamentos y dependencias de toda la Universidad, así como académicos de áreas científicas como biólogos, químicos, físicos y algunos agrónomos que fueron denominados “democráticos”. Sin embargo, esta instancia de defensa de los profesores no tuvo la simpatía de la mayoría de los agrónomos de especialidades, como tampoco de aquéllos adscritos a la Preparatoria Agrícola y de la mayoría de los estudiantes, porque se consideró una organización defensora de los profesores “ineptos”, de los “flojos”, de los “grillos”, etc. Un estudiante de Preparatoria, sin una amplia comprensión de la situación, expresó: “Con el sindicato se acarrearán muchos problemas para la Universidad: los maestros, como dice el profe de cálculo, más que ser sindicalistas son sindicaleros; sólo les interesa que les paguen más sin trabajar”. Los alumnos emiten constantemente numerosas expresiones de este tipo, porque el sindicato es considerado un mal, un problema para la UACH. La mayoría de los profesores de ciencias sociales, de humanidades de Preparatoria Agrícola, como del resto de la Universidad, están sindicalizados y es imposible sostener que éste sea el refugio de los profesores “cuestionados”, pero el estigma se impone en los comentarios diarios.

11

Los diversos estigmas se aplican, se clasifican a los profesores, se invalida a algunos y se valida a quienes los expresan. El estigma dice: ellos son así y yo soy distinto, o bien, no seamos como ellos. Sirve para reafirmar la identidad al ser distinto del otro, aquel que no comparte lo que se es. Con base en las clasificaciones dominan-

tes, los académicos de ciencias sociales se convierten en profesores de segunda, en su mayoría egresados de la UNAM, y son llamados universitarios y licenciados. Varios estigmas se concentran en ellos, por eso es raro encontrar a algún profesor de esta área que tenga alumnos como discípulos. Es remoto, también, que algún estudiante llegue a una clase de "Introducción a la sociología" sin una idea de los contenidos, porque señalan "que no sirven para nada", "que será sólo rollo", "esperan clases aburridas". La sociología, como la economía, el derecho agrario, la geografía, la psicología o la filosofía poco sentido tienen para los estudiantes que en el futuro serán agrónomos. Para los profesores esas materias son el relleno para la formación porque lo importante es la producción agropecuaria. Las tradiciones académicas guían las prácticas escolares, indican cómo se debe enseñar, qué enseñar, a quién respetar y por qué respetarlo; entran en pugna y una de ellas domina. En una institución donde la agronomía es el centro de la formación, las otras tradiciones quedan sólo como complemento, salvo que se estudie sociología rural o economía agrícola. Varios alumnos comentaron en un viaje de estudio: "se puede ser un buen agrónomo sin sociología, pero no sin matemáticas o biología".

El estudio de la vc, la vida en el interior de la Universidad, indica que las pequeñas cosas son importantes para ser develadas y entender el sentido de las acciones sociales que se diseñan en los múltiples espacios de la institución. Los indicios son tan relevantes como lo es un reglamento institucional. Los detalles expresan el sentido de la formación. Volvemos a nuestra frase de inicio: todo depende del cristal con que se mira: los agrónomos han consolidado una tradición académica y con base en ella valoran, lo mismo que los estudiantes,

a los otros. La tradición les indica lo importante para la formación, el conocimiento útil, lo necesario para aprender y rechazar aquello que es complemento o que les resulta innecesario. El reconocimiento de las tradiciones académicas que se expresan en los diversos espacios y en las distintas actividades de la vc debe valorarse para entender la dirección que adquieren las prácticas escolares en las instituciones de educación superior. Las tradiciones no son exclusividad de esta Universidad, sino que se encuentran en cada una de ellas, pero con variaciones. Por último, debe también reconocerse que un modelo de docencia exitoso en una determinada institución puede no serlo en otra, porque la aceptación o el rechazo descansan en las prácticas legitimadas por una tradición académica.

Referencias bibliográficas

- GOFFMAN, Irving (1993), *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.
- HELLER, Agnes (1977), *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península (Historia, Ciencia y Sociedad, 144).
- KOSÍK, Karel (1976), *Dialéctica de lo concreto*, México, Grijalbo.
- WEBER, Max (1971), *Economía y sociedad*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales/Instituto Cubano del Libro.
- GOULDNER, Alvin (1973), *La sociología actual: renovación y crítica*, Madrid, Alianza Editorial.
- SCHUTZ, Alfred (1972), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.

Comentarios a **Vida cotidiana y prácticas escolares.** **Reflexiones metodológicas**

Juan Manuel Delgado Reynoso*

De los varios trabajos publicados por el doctor Juan Manuel Piña Osorio *La interpretación de la vida cotidiana escolar* me provoca el deseo de recorrer sus páginas, de ida y de vuelta, por alguno de sus tres espacios capitulares; siempre lo he atisbado con ojos de lector y docente interesado en entender e iniciar a lectores más jóvenes en la comprensión de las rutas de exploración del territorio complejísimo de la investigación de la cotidianidad educativa. Los empeños de cada lectura han resultado extraordinariamente dialógicos: informan con claridad, problematizan y permiten renovar el sentido de las preguntas iniciales.

Otra de las virtudes del texto consiste en delinear los rasgos de la biografía intelectual del autor. Diría, parafraseando a Ortega y Gasset: *dame señal de tus lecturas e intentaré relacionarte con el ámbito de formación de los académicos al que perteneces*. Por los libros referi-

**De huellas
bibliográficas
y nostalgias
biográficas**

* Profesor-investigador, Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco.

dos en el texto, Juan Manuel Piña debió arribar a su iniciación universitaria en las ciencias sociales, quizá a la mitad de la década de los setenta “del siglo pasado”; si no ¿cómo explicar la reminiscencia de autores como Karel Kosík y su *Dialéctica de lo concreto*?, ¿de dónde extraer los elementos de la tradición del marxismo occidental posteriores al XX Congreso del Partido Comunista de la Unión Soviética (pcus), tanto la vertiente estructuralista como la humanista por la cual siente mayor atracción crítica?

El ámbito de sus empeños formativos se localizó en la UNAM, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, imbuida por los marxismos de los años setenta, el nacionalismo de la Revolución mexicana realimentado para las nuevas generaciones por los textos de Arnaldo Córdova y Adolfo Gily, ya clásicos en el anecdotario estudiantil de aquellos tiempos. Muy probablemente, en el contrapunto de paradigmas de las corrientes de la explicación sociológica estudiadas por los alumnos de licenciatura de la Facultad de Ciencias Políticas, se diera el inicio de otra posición intelectual, “no sólo marginal sino también sospechosa” —según confiesa el doctor Aguilar Villanueva (1988)— representada por los estudios sobre Max Weber, introducidos en el posgrado en la forma de un “seminario sabatino” en el periodo 1976-1980.

¿Cuándo entró en contacto Juan Manuel Piña con los marginales círculos de estudios weberianos? Es probable la relación mediada con alguno de los miembros del Seminario del doctor Aguilar Villanueva: habré de preguntarle en la primera oportunidad; lo que sí puedo notar por el momento es la influencia de la ciencia social comprensiva en sus orientaciones epistemológicas. Y si los vestigios bibliográficos develan alguna heurística biográfica, entonces la referencia al libro de Gomezjara (1996) indicaría un agradecimiento nostálgico por una induc-

ción a las metodologías del análisis empírico de la vida social inmediata.

De lo biográfico a lo epistemológico

En los procesos de investigación entran en juego los elementos característicos de la producción científica, tanto como las creencias personales del investigador, unos y otros adquiridos en el curso de los años de su formación. En cada investigación se pone en movimiento la confrontación de las representaciones y conceptos personales con las creencias propias de las academias, además de los valores del mundo social externo. Quiero pensar el texto de Juan Manuel Piña recreando sus propios argumentos, originado en un contexto quizá dramatizado (por quien esto escribe), donde las creencias dominantes de la sociología imponían los problemas, las preguntas y los procedimientos de la investigación social, cerrando los espacios institucionales a las tendencias emergentes, marginales, orientadas hacia "lo pequeño", como la vida cotidiana (vc en adelante). En suma, se trataba de un escenario donde concurrían, encarnadas en los actores, maestros y estudiantes, diferentes creencias sobre los objetos y los métodos de las ciencias sociales.

El filósofo estadounidense Charles Peirce, en un artículo memorable publicado por vez primera en 1887, "La fijación de la creencia" (1988), caracteriza la práctica de la investigación científica como "un método particular de examinar, admitir y rechazar las creencias". Distingue cuatro procedimientos de fijar creencias: 1) de la tenacidad, 2) de la autoridad, 3) de la metafísica o *a priori*, y 4) de la ciencia.

La tenacidad se refiere al procedimiento por medio del cual un individuo aparta de manera sistemática de su pensamiento todo aquello que pueda conducirlo a un

cambio de opinión. “El hombre” —escribe Peirce— “siente que sólo se encontrará plenamente satisfecho si se adhiere sin vacilar a su creencia. Y no puede negarse que una fe firme e inamovible depara una gran paz mental” (1988: 9). La autoridad es un procedimiento por el cual el individuo adopta las creencias que rigen en su comunidad o Estado. Es el método que han empleado las iglesias y los partidos políticos. Es el procedimiento más adecuado para dirigir a las grandes masas; su inconveniente consiste en la conversión de los seres humanos en esclavos intelectuales. La metafísica o procedimiento *a priori* desarrolla una actitud reflexiva, donde se admiten limitaciones o relatividades tanto de las creencias propias como de las creencias comunes, de las iglesias o las naciones. El protocolo se desenvuelve a partir de la aceptación de premisas casi axiomáticas. Este método metafísico establece la fijación de las creencias a través del *libre examen* de las ideas, adoptando aquellas que producen en su intelecto un sentimiento de evidencia y de libre adhesión. Sin embargo, su debilidad es que se expresa como *vivencia subjetiva*. Por último, el método de la ciencia, como procedimiento de fijación de creencias, es diferente a los anteriores, pone el acento en la noción de *lo real*, de algo *permanente y externo*, sobre lo cual nuestro pensamiento no pueda incidir.

Los procedimientos descritos por Peirce pertenecen al contexto de la cientificidad del siglo XIX, el positivismo naturalista y particularmente el pragmatismo estadounidense. Para la organización argumental de este escrito, son debatibles las nociones de *subjetividad*, entendida como reflexión solipsista, y de *lo real*, definido como externalidad sensorial dada en sí misma. Nada más alejado del paradigma interpretativo utilizado en la investigación de la vida cotidiana del doctor Piña Osorio. En estos comentarios utilizaré, fundamentalmente, la noción de investigación científica como *un procedimien-*

to para examinar, admitir o rechazar creencias; también pretendo proponer algunas etiquetas casi tipológicas de las corrientes de negación de la cotidianidad como objeto de investigación.

En el primer apartado del capítulo inicial del libro el autor se propone analizar las causas de la marginación de los estudios de la vc; distingue cinco creencias, fijadas desde espacios disciplinares e ideológicos diversos, pero unificados por un discurso de rechazo.

- Primera: en esta posición, la vc es un reflejo superestructural, una consecuencia de procesos de mayor determinación, generalmente económicos, de cuyo impacto depende el cambio de lo cotidiano. Es evidente la presencia de la creencia en la determinación absoluta de la estructura económica.
- Segunda: aquí la vc es una problemática propia de sociedades del mundo desarrollado, de sociedades posindustriales, o posmodernas, no de sociedades con problemas de mayor urgencia como la mexicana. Ésta es la creencia en la irrelevancia de la vc.
- Tercera: en esta versión la vc se subsume en un proyecto de modernización tecnológica e institucional; son hábitos, prácticas de acción disfuncional, que deben ser modificados colateralmente. La creencia en la colateralidad de la vc.
- Cuarta: piensan la vc como una sucesión de procesos singulares, sin importancia científica, pues no pueden ser aprehendidos como regularidades legales, como leyes inscritas en explicaciones conceptuales. Es la creencia en la imposible científicidad del conocimiento sobre la vc.
- Quinta: en la última posición, la problemática de la vc está vinculada con el empirismo, por tanto es "sospechosa" de positivismo. Aquí se configura la creencia en el recusamiento de la vc para rechazar el positivismo.

Tomados como premisas de la argumentación, los enunciados formulados arriba derivan en el corolario correcto: en la teoría social, y más específicamente en la sociología, la investigación de la vc no tiene un espacio relevante. Tal conclusión, alimentada por la revisión de las fechas de publicación de la bibliografía reportada en el texto, limitada por el año de 1995, me hace formular la primera pregunta: ¿el autor extrapola la tradición de las ciencias sociales de los años setenta y ochenta a toda la década de los noventa y los primeros años del siglo XXI? Si bien puede aceptarse que en los grandes relatos del funcionalismo y el marxismo no había lugar para *lo pequeño*, la crisis de los paradigmas cambió el mapa de la teoría social, ampliando sus límites e incluyendo la idea de “que la ciencia es una empresa interpretativa, de modo que los problemas de significado, comunicación y traducción adquieren una relevancia inmediata para la teoría científica” (Giddens y Turner, 1991: 11) También en 1979 Mauro Wolf publica *Sociologías de la vida cotidiana* (2000); en el prólogo escribe una advertencia: “la sociología que estamos acostumbrados a conocer y leer, no es toda la sociología”. Las sociologías de lo cotidiano que presenta, la de Erving Goffman, la etnometodología de Harold Garfinkel y el análisis conversacional de Harvey Sacks, Emmanuel Schegloff y Gail Jefferson, “son homogéneas entre sí en cuanto a la elección del objeto específico de análisis: el hacer social en la red de relaciones de ínter subjetividad”. Debo reconocer la recuperación, en el texto de Juan Manuel Piña, de la propuesta de Erving Goffman, a través de la obra de Alexander (1989), *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial* (citada en el propio texto).

El paradigma interpretativo

A la pregunta epistemológica de ¿cómo puedo construir el conocimiento de la vida cotidiana?, el autor

le apuesta al paradigma interpretativo y más precisamente a una construcción propia formada desde la sociología comprensiva y la filosofía social helleriana.

Su exposición sobre el paradigma interpretativo es particularmente clara y didáctica. Una vez que ha mostrado la inexistencia de un espacio para el estudio y la investigación de la vc en las ciencias sociales, o al menos en los relatos de la sociología empecinados en la búsqueda de explicaciones causales y soluciones para los grandes problemas nacionales, pasa a la formulación de los dos paradigmas definidos a través de sus contrastes; dice: "Uno de ellos partirá de un modelo naturalista (de la ciencia natural hasta lo social) y el otro del culturalista (diferencia radical entre lo cultural y lo natural). Al primero también se le conoce como positivista y al segundo como interpretativo" (Piña, 1998: 27).

Desde luego, identifica a los fundadores de la sociología, Comte, Durkheim y Spencer como los principales representantes de la tradición naturalista; esta postura resulta ser *la dominante, la legítima y la normativa para la investigación de lo social*. Por su parte, Marx y Weber, por razones después explicitadas, son salvados del estigma epistemológico de "ciencia positivista".

La tradición interpretativa, por su parte, reconoce como antecedentes los trabajos de Dilthey sobre la racionalidad de los actos humanos, fundados en una ontología distinta de la de los procesos de la naturaleza. Desde esta diferencia concibe una epistemología particular para las ciencias del espíritu (del ser humano o de la cultura); por tanto, los parámetros de *legitimidad* y *normatividad metodológica* son diferentes: no explican, sino interpretan. "La interpretación no tiene como cometido establecer contenidos universales, ni tampoco solucionarlos, menos aún juzgar desde un marco jurídico o moral lo bueno o lo malo, sino simplemente captar las acciones con sentido subjetivo [...].

La tarea del investigador consiste en *buscar la conexión de sentido*" (Piña, 1998: 29).

Para comprender no se requiere vivir lo que se estudia, sino saber interpretar esas situaciones específicas. Parodiando a Weber, es necesario comprender la conexión de sentidos de la acción para tener un dominio intelectual diáfano de ésta. El propósito de la comprensión es producir la evidencia de una acción. "Y hay evidencia endopática de la acción"—escribe el cientista social alemán— "cuando se revive plenamente la conexión de sentimientos que se vivió en ella" (citado por Piña, 1998). Culmina así la exposición sobre el tipo de explicación "endopático comprensiva" del conocimiento social.

El siguiente asunto tiene relación con la creencia en la neutralidad valorativa de la ciencia; como sabemos, esta noción proviene también del positivismo y se aferra a la noción de que la objetividad del conocimiento científico es propiciada por la separación, o la eliminación de la subjetividad del investigador. Ayudado por las referencias de dos de sus autores favoritos, J. Alexander y A. Gouldner, nuestro autor elabora una propuesta muy convincente. La neutralidad valorativa, escribe, es imposible de alcanzar. La subjetividad se encuentra presente porque el investigador mantiene preferencias por una teoría. "La objetividad se expresa desde la subjetividad del autor, como la teoría desde la que se mira. La realidad es según la teoría y los estilos con que se observa y lo que se observa es resultado de la biografía de cada investigador" (Piña, 1998: 33).

En suma, la investigación de la vida cotidiana tiene que ver con las distintas formas teóricas que orientan el punto de vista del investigador. Si la decisión está relacionada con la comprensión de las acciones y la búsqueda de sentido de los actores, se parte entonces de una teoría social interpretativa, influida por las ideas de Weber, Shutz y Berger.

La investigación interpretativa es toda aquella que intenta captar el sentido de los actores; no es una herramienta estándar, depende del objeto de estudio específico y de las teorías. Engloba distintas formas de trabajo de campo y contiene polémicas y cuestionamientos a sus caminos de búsqueda.

Para confrontar analíticamente diferentes perspectivas, Piña selecciona tres enfoques, el marxismo humanista (Kosík y Heller), la sociología del conocimiento (Goffman) y el interaccionismo simbólico (Berger y Luckmann). *¿En qué se parecen?*, vistos desde la relación con *las prácticas y los saberes sociales*, los sujetos se apropian de los mismos (para Heller), los interiorizan (para Berger y Luckmann) o dramatizan (para Goffman). En cuanto a la producción de la *vida cotidiana*, las pequeñas cosas realizadas a diario se dan por reproducción (para Heller), por habituación para dar paso a la institucionalización (para Berger y Luckmann), o bien por asimilación o dramatización (para Goffman) del papel del individuo en sus interacciones.

Los individuos viven la aceptación del orden social, dominante o marginal, conformando códigos y símbolos propios de una actuación (para Goffman), intentando ordenar la cotidianidad en un contexto enajenado, de pseudoconcreción (para Kosík), o en un orden significativo o nomos (para Berger).

En la visión de la ciencia positiva y el empirismo ninguno de los tres utiliza el método científico positivista: no cuantifica la realidad ni confronta empíricamente sus trabajos. Son ante todo reflexiones generales sobre la vc y sus planteamientos no se pueden extender a contextos históricos particulares.

En el atisbo sobre *la construcción marginal y opositora de la teoría*, los autores emergieron como oposito-

**Autores,
enfoques
y obras sobre
la cotidianidad:
igualdades
y diferencias**

res a las teorías sociales dominantes. Berger, Luckmann y Goffman, entre otros, reaccionaron ante la sociología académica estadounidense, influida por el estructural funcionalismo y el empirismo abstracto: oscilaban entre la gran teoría (que piensa sin observar) y el empirismo abstracto (que observa sin pensar). El interaccionismo simbólico y la sociología del conocimiento representaron la disidencia. Agnes Heller y Karel Kosík pertenecen a la zaga del marxismo humanista; cuestionaron el sistema político y económico, y optaron por analizar la vida particular de las personas excluidas de las pesadas tradiciones de la dialéctica materialista, doctrina oficial de los organismos oficiales de ciencia y cultura de los países socialistas.

De las diferencias entre las posiciones de estudio de la cotidianidad son esenciales sus visiones de *la historicidad y la finalidad del conocimiento científico*. Para los marxistas, la historia permite explicar el presente de las vidas particulares. Las clases sociales, los sexos, la geografía son diferencias que se expresan en la vc. Los individuos, en su proceso genérico, se apropian de los instrumentos y los saberes dependiendo del lugar que ocupan en el desarrollo histórico. En los interaccionistas no aparece la cuestión de la historia, son ahistóricos, no forma parte de su búsqueda. En el caso de Goffman, su planteamiento es atemporal, no reconoce un periodo histórico determinado, y su reflexión es para cualquier etapa de la sociedad, aunque no niega el contexto de la sociedad del consumo.

La finalidad del conocimiento científico también tiene significados diferenciados en las tres propuestas. Para los interaccionistas el objetivo es comprender las acciones sociales específicas de los seres humanos, no transformarlas. Para los marxistas la cuestión es explicar para incidir en la transformación, para impulsar la emancipación social.

El balance del estudio de la vida cotidiana realizado por Juan Manuel Piña deja importantes enseñanzas. Muestra la validez de la preocupación epistemológica por conocer lo pequeño, lo de todos los días, lo irrelevante; da cuenta de la importancia de lo irrelevante para comprender y transformar la vida escolar. Nos enseña a plantear el problema de investigación diferenciando las opciones teóricas y metodológicas. Nos ejemplifica, con su trabajo, cómo pensar en términos teóricos la vida cotidiana.

Aproximación a los objetos de investigación (conclusión)

AGUILAR VILLANUEVA, Luis (1988), *La idea de la ciencia Social. La tradición* (vol. I), México, Coordinación de Humanidades-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.

GIDDENS, Anthony, J. Turner *et al.* (1991), *La teoría social hoy*, México, Patria/CONACULTA.

GOMEZJARA, Francisco (1993), *El diseño de la investigación social*, México, Fontamara (Nueva Sociología).

PEIRCE, Charles S. (1988) "La fijación de la creencia", en J. Vericat, *El hombre, un signo (el pragmatismo de Peirce)*, Barcelona, Crítica [traducción, introducción y notas de J. Vericat].

PIÑA OSORIO, Juan Manuel (1998), *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones de prácticas académicas*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.

WOLF, Mauro (2000), *Sociologías de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.

Referencias bibliográficas

Metodología para el estudio de los congresos universitarios

María de Lourdes Velázquez Albo*

Introducción

Dada la importancia que tuvo el Congreso Universitario de 1990 para la comunidad universitaria y para la sociedad mexicana en general, es necesario reflexionar sobre los antecedentes de este evento a lo largo de la historia de nuestra institución. No olvidemos que el presente puede comprenderse mejor en función del conocimiento del pasado, en cuanto que éste aporta los elementos significativos respecto a los sujetos sociales que intervienen, a las finalidades y a las circunstancias del momento de vida institucional. Esta inquietud es el punto de partida para el estudio de los congresos universitarios, pero ¿cómo estudiar estos?, ¿qué metodología seguir?

Para responder a estas preguntas resulta necesario explicar qué se entiende por metodología y por congresos universitarios. La metodología es entendida en

* Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IIUE), UNAM.

el sentido de su deber ser como la organización estratégica de todas las operaciones e instrumentos que intervienen para encontrar una respuesta a una pregunta de investigación. Por congresos universitarios se entienden los espacios de discusión de la comunidad universitaria y que han ocupado un lugar importante en la conformación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Una vez definidos estos dos aspectos pasemos a la pregunta motivo de este trabajo, ¿cómo estudiar los congresos nacionales de universitarios?

Un primer momento consistió en la búsqueda de estas celebraciones y de un panorama global que me permitiera explicar su significado. Se revisó la bibliografía que existe sobre la Universidad, los estudiantes y la educación en México.

Después de una primera búsqueda bibliográfica sólo se encontró un enorme vacío sobre el tema. En algunas obras se mencionaba la celebración de algún congreso en el pasado, pero las referencias se hacían de manera general, por lo que en este primer acercamiento se observó que no existen estudios sistematizados de los congresos nacionales universitarios. Ninguno de los trabajos encontrados comenta los debates sobre los temas programados en los congresos y mucho menos la relación de éstos con las circunstancias sociales. Los estudios que aparentemente abordan el tema en realidad sólo lo hacen de manera marginal. Además, la información que nos proporcionan algunos de ellos es contradictoria, sobre todo en lo que respecta al periodo de 1910 a 1922; poco se sabe de lo que ocurría en el medio educativo y, como consecuencia, hay diferencias en cuanto a la celebración de un segundo congreso de estudiantes. Por ejemplo, aunque Pacheco (1934) lo menciona, no especifica la fecha, sólo deja entrever que fue a principios de la década de los veinte. Para

Mendieta y Nuñez (1980) la primera celebración se realizó en 1916, ya que la de 1910 quedó olvidada, y aunque se refiere a los congresos a lo largo de los capítulos xx a xxx de su obra, al igual que Pacheco (1934), a quien cita constantemente, hay confusión con las fechas del establecimiento de la organización denominada Congreso de Estudiantes. Se encontró también que la mayor parte de los autores que se refieren a los congresos estudiantiles citan a Pacheco Calvo, razón por la cual incurren en las mismas imprecisiones.

Respecto al Congreso de Universitarios de 1933 se hallaron lecturas en cuanto a las posiciones ideológicas, pero no a las problemáticas tratadas. Por otro lado, los congresos de escuelas preparatorias y de universitarios se han mencionado en función de los personajes que participaron, ya que jugaron un papel protagónico en los destinos de la educación en México; no obstante, no han sido estudiados sus contenidos ni tampoco en su relación con las circunstancias sociales y el lugar que ocuparon en la conformación de la Universidad.

Un segundo desafío fue obtener referencias sobre los congresos y localizar las posibles fuentes archivísticas y hemerográficas; una vez localizadas se inició la búsqueda en archivos documentales: el General de la Nación, el Histórico de la Universidad, el Fondo Consejo Universitario, el Fondo Ezequiel A. Chávez, y en diversas publicaciones periódicas. En algunas etapas, la localización de los datos fue ardua y en otras se dio de manera natural, pues un dato llevaba a otro.

Con los resultados obtenidos se llegó a la conclusión de que el Congreso de 1990 tuvo como antecedentes tres tipos de congresos nacionales de universitarios: Nacionales Estudiantiles, de Escuelas Preparatorias y de Universitarios, celebrados entre 1910 y 1933, en las instalaciones de la Universidad Nacional de México (UNM) —denominación dada en su inaugura-

ción en septiembre de 1910. Los protagonistas fueron miembros de la comunidad universitaria: estudiantes, profesores y directivos.

Paralelamente se recogió información sobre las prácticas de los universitarios; con el análisis de esta información se fueron conociendo los alcances de los congresos y las circunstancias sociales en que ocurrieron.

El análisis de lo anterior permitió la delimitación del objeto de estudio. Los supuestos fueron los siguientes: 1) se entiende por congresos los espacios educativos en los que se reproducen de manera específica ciertas relaciones del ambiente social de la época; 2) los congresos nacionales universitarios ocuparon un lugar en la conformación de la UNM como núcleo social, ya que a partir de éstos y sus alcances se manifiesta la polarización de fuerzas y la conciencia de grupo; 3) los congresos estudiados se realizaron en momentos álgidos en la historia de México y la educación; coinciden con los años de rompimiento de un modelo político y el inicio de la articulación de otro, con una revolución política entre ambos acontecimientos.

En congruencia con lo anterior se plantearon los siguientes objetivos: 1) caracterizar cada uno de los Congresos Nacionales Universitarios realizados en 1910, 1922, 1931 y 1933 a través de un estudio de sus contenidos y del ambiente social en que se circunscriben; 2) identificar y comparar los problemas educativos abordados entre 1910 y 1933, así como sus portavoces; 3) determinar la especificidad de cada congreso e identificar la problemática que los vincula entre sí; 4) situar, a partir de lo específico de cada congreso, el lugar que ocupó cada uno en la conformación de la Universidad, como núcleo social.

Delimitación del objeto de estudio

También resultó importante caracterizar los tres tipos de congresos objeto de nuestro estudio:

- **Congresos Nacionales Estudiantiles.** El primero se celebró en 1910 en la ciudad de México, y durante la década de los veinte se llevaron a cabo en distintos estados de la República. Posteriormente, en 1931, se realizó de nuevo en la Universidad. Fueron organizados por los estudiantes universitarios, quienes participaron activamente en los debates. La institución apoyó este tipo de eventos, y podemos decir que fue la forma oficial aceptada para tratar asuntos de interés para los jóvenes. En el caso de nuestro estudio, nos centraremos en aquéllos celebrados en la Universidad entre 1910 y 1931, sin que ello signifique que no se aborden, cuando corresponda, los realizados en el interior de la República.
- **Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias de la República.** Se llevó a cabo en 1922 y es el único en su género durante el periodo estudiado. A diferencia de los anteriores, éste fue organizado por las autoridades de la Universidad y se realizó en las instalaciones de la Escuela Nacional Preparatoria; asistieron profesores de la comunidad universitaria tanto de estudios preparatorios como profesionales.
- **Congreso de Universitarios Mexicanos.** Se realizó en 1933 en la UNAM, y asistieron los distintos integrantes de la comunidad universitaria: estudiantes, profesores y directivos. Fue convocado tanto por la institución como por la Confederación Nacional de Estudiantes, por lo que tuvo una trascendencia de carácter nacional. Podemos decir que éste fue la culminación de una aspiración surgida en el seno de los congresos nacionales estudiantiles, pero que se manifestó sobre todo en el de 1931, celebrado en la Universidad.

De estos tipos de congresos las problemáticas estudiadas se refieren a los temas que abordaron como núcleo central; el ambiente social en que se realizaron y el lugar que ocuparon en la conformación de la UNM.

Para el estudio de los Congresos Nacionales de Universitarios de 1910 a 1933 se contemplaron dos niveles de conocimientos: uno sincrónico y otro diacrónico:

- Sincrónico. El estudio se ubica en el momento en que ocurre alguna de las celebraciones y en la relación que éstas guardan con las circunstancias sociales, a saber, 1910, 1922, 1931 y 1933.
- Diacrónico. Se aborda un tema o problema que nace como una reivindicación o propósito de los congresistas, y se perfila a lo largo del tiempo hasta que ocurre determinada coyuntura social que permite que éste ocupe un lugar en la conformación de la universidad, o hasta que se realiza el siguiente evento.

Para llevar a cabo la investigación fue necesario estudiar primero la especificidad de cada uno de los congresos; así, con base en los resultados obtenidos en las búsquedas realizadas, se hicieron preguntas concretas para cada caso y en cada nivel de análisis, las cuales sirvieron de punto de partida y fueron proporcionando una dirección a la investigación.

Nivel sincrónico

Se consideran las celebraciones realizadas en las instalaciones de la Universidad en los años 1910, 1922, 1931 y 1933.

Las preguntas en el nivel sincrónico fueron: ¿cómo surgió la idea de realizar esta celebración?, ¿por qué

**Algunas
consideraciones
teórico-
metodológicas
para el estudio
de los congresos**

en ese año?, ¿quiénes participaron?, ¿cuáles fueron los contenidos de los debates?, ¿cuál fue el entorno social en que se desarrolló?, ¿cuál fue la actitud de los participantes ante ese entorno?, ¿cuál fue el destino de las demandas?

La caracterización de los antecedentes, del desarrollo y de las conclusiones de cada uno constituye el punto de partida del siguiente nivel.

La perspectiva es sociohistórica, ya que se estudia una institución social, la UNAM, en el tiempo y en consecuencia con distintas circunstancias sociales. En este sentido, se considera que la Universidad, por ser una instancia social, interviene en el proceso de reproducción del orden social, tal como lo señalan Bourdieu y Passeron (1981) al referirse a la función del sistema de enseñanza de reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases.

Puesto que la realización de los congresos se ubica en periodos álgidos de la historia de nuestro país, fue necesario determinar el escenario histórico en que se desarrollaron. En términos cronológicos, el estudio se ubica en escenarios de los gobiernos de la Revolución, que van de 1910 a 1933, como se indicó con anterioridad. En este sentido, los momentos históricos que se abordan son:

- El periodo revolucionario (1910 a 1919) —lucha armada— en el que la inconformidad de los diversos sectores sociales respecto a la dictadura de Porfirio Díaz, quien tenía más de treinta años en el poder y a las grandes contradicciones sociales que dan origen a la Revolución, representa uno de los contextos en que se celebra el primer Congreso Nacional de Estudiantes. Entre los intelectuales opositores al régimen de Díaz se encontraban algunos disidentes que, desde 1907, formaban parte del Ateneo de la Juventud, y

quienes desde el seno de las ideas positivistas, en esos días en boga, buscaban un nuevo concepto de libertad que respondiera a las necesidades de desarrollo capitalista internacional. Algunos de esos jóvenes fueron estudiantes de la Universidad en 1910. Para finales de 1915 y durante 1916 y 1917 grupos de estudiantes se organizaron y formaron el denominado Congreso Local Estudiantil. Esta primera organización oficial fue ampliamente reconocida y se extendió a todos los estados de la República.

- En los gobiernos de la Revolución se desarrollaron sucesos importantes que definieron el carácter del Estado mexicano, sobre todo el centralismo. Durante el régimen obregonista, cuando la tendencia era la institucionalización y el Estado recuperaba un cierto control político en un intento de modernizar todos los sectores, en el sector educativo se manifestarían, de manera particular, estas tendencias. Como parte del proyecto modernizador, se creó la Secretaría de Educación Pública, dirigida por José Vasconcelos, ateneísta que tuvo una fuerte influencia en el rumbo que tomó la educación. Este personaje participó en el ámbito educativo desde distintos lugares y momentos como la Escuela Nacional Preparatoria, donde fue director, la Universidad Nacional, donde fue rector, y como secretario de Educación Pública. En esa época —1922— se celebró un congreso de trascendencia nacional donde quedó plasmada la influencia no sólo de Vasconcelos, sino también de otros personajes activos en el medio educativo.
- Durante los gobiernos de Plutarco Elías Calles, Emilio Portes Gil, Pascual Ortiz Rubio y Abelardo Rodríguez —1926 a 1933—, periodo conocido como “el maximito callista”, destaca la lucha por el poder mediante la intriga y el asesinato. Se presentaron manifestaciones sociales importantes como la guerra cristera, la

rebelión escobarista y la gran depresión del 29, entre otros sucesos. En el campo educativo se dio un enfrentamiento entre la Universidad Nacional y el aparato de Estado, con motivo de la implantación de los exámenes trimestrales estrictos, acordados por el rector Antonio Castro Leal; los universitarios iniciaron la huelga y, para evitar la agudización del conflicto, el presidente interino Portes Gil convocó al Congreso de la Unión el 28 de mayo de 1929 a un periodo extraordinario de sesiones, para discutir la ley al fin aprobada, que establece la autonomía de la Universidad Nacional. Durante este periodo hubo una gran actividad, pues los congresos estudiantiles se celebraron en forma consecutiva y periódica en varios estados de la República; asimismo, se expresaron las contradicciones en los mismos congresos, y se agudizaron las diferencias ideológicas de los estudiantes. Por último, con la celebración del Congreso de 1933, se definieron claramente dos tendencias. En el escenario descrito anteriormente se ubica, en términos generales, este estudio.

Nivel diacrónico

1910-1922. Se estudia lo sucedido en el ínterin entre una celebración y otra; en este caso fueron casi doce años de diferencia. Para caracterizar los logros que hubo entre una y otra se realizó el seguimiento de una problemática significativa, expresada en la conformación de la Universidad. En este sentido, se llevó a cabo un seguimiento de las acciones efectuadas por los estudiantes para la segunda celebración. Las preguntas eje son, ¿qué acciones realizaron los estudiantes como grupo para continuar con la práctica de estas festividades?, ¿qué sucedió durante este lapso?, ¿cuál fue la relación entre las acciones de los estudiantes y la UNM en esa época?

1922-1931. Se estudian las repercusiones de esta celebración en la conformación de la UNM y en el surgimiento de un nuevo grupo social, organizador del congreso de autoridades y profesores, el cual buscaba reivindicar sus planteamientos a través de los debates y proponía una perspectiva diferente de la educación. Las interrogantes guías son ¿cómo se caracterizaba la Universidad en 1922? A partir de la celebración, ¿qué acciones se realizaron para cambiar?, ¿qué se modificó?, ¿cómo se concretaron las reformas en la Universidad a mitad de la década de los 20?

1931-1933. Se estudia el ínterin entre la celebración de 1931 a la de 1933; además, se realiza un seguimiento de las repercusiones de los debates en la Universidad. Con el Congreso de 1933 se concluyó un ciclo de celebraciones en la institución. Las preguntas son ¿en qué condiciones institucionales se llevaron a cabo estos congresos?, ¿quiénes fueron los protagonistas?, ¿cómo influyeron los congresos en la conformación de la Universidad en 1931 y 1933?, ¿qué pasó en la institución después de la celebración?

Como conclusiones se puede señalar, primero, que la relación entre congresos y circunstancias sociales son las políticas aplicadas a la Universidad por los diferentes gobiernos de la Revolución, sobre todo la relativa a la intención implícita que varía de gobierno a gobierno; segundo, los debates de los congresos y su relación con el entorno, y en los que en cada uno de ellos se hace énfasis en una temática particular, y tercero, el impacto que tuvieron en la Universidad tanto los congresos como la política aplicada en coyunturas concretas.

Una siguiente fase del estudio consiste en el análisis de conceptos que identifican a la institución como, por ejemplo, la autonomía que se va caracterizando de diferentes maneras desde su surgimiento en 1910 hasta su definición en 1929, y su culminación en 1945

con la Ley Orgánica. Esto se puede observar desde los debates en los congresos desde 1910 hasta 1933 y en su relación con el desarrollo y conformación de la Universidad.

**Presentación de
un análisis
diacrónico: la
autonomía**

El concepto de autonomía

Etimológicamente, la autonomía es la facultad de darse un individuo, una institución o una circunscripción territorial sus propias normas de vida y acción. Kant (1981) la aplicó estrictamente a la moral, en el sentido de una idea y una actitud referidas a la independencia de la voluntad frente al deseo. Más tarde la noción se aplicó al campo del derecho privado y público, en su relación con el Estado; es decir, la facultad de auto-reglamentarse en asuntos peculiares, interiores o locales que tiene la institución o la región dentro de un Estado. Precisamente con esta connotación se aplica el término a la UNAM, que es una institución pública, descentralizada del Estado.

La autonomía es un principio fundamental sin el cual no se entiende la institución. Su propia denominación lo contempla y aunque se reconoce formalmente en 1929, el contenido o intencionalidad siempre había sido defendido desde 1910, fecha de su creación. Se concibió para dar impulso y mayores posibilidades a la creación y a la transmisión de la cultura, en el sentido de libertad de los investigadores, profesores y alumnos, así como para ahondar y esclarecer el conocimiento científico y filosófico en busca de la verdad. Decía un defensor de la autonomía en los festejos de los 50 años de ésta:

La autonomía es a un tiempo un derecho y una obligación; derecho a la libertad de investigación y de cátedra,

de creación y difusión del conocimiento, de modo que sus logros no se vean entorpecidos o neutralizados por fuerzas internas o extrañas a la Universidad. Pero también una obligación, la de dar a la República el aporte valioso de la filosofía la ciencia y la Técnica (Dromundo, 1979: 21).

La defensa de este principio forma parte de la historia de la UNAM, independientemente de las diferentes ideologías y formas de pensar y ser que se albergan en la institución. La autonomía ha sido un elemento de cohesión a partir del cual los universitarios se han manifestado como comunidad. De esto existe un conjunto de evidencias que se ha ido recuperando y sistematizando, por lo cual podemos decir que se ha concebido de manera diferente y que responde a procesos históricos. Se llegó a esta conclusión mediante la aplicación de técnicas de investigación, a las cuales me referiré a continuación.

Principios teóricos para estudiar la autonomía

Un elemento a partir del cual realicé el análisis es el referente al marco teórico, es decir, el enfoque desde donde se mira. Para el estudio de la autonomía he recurrido a lo planteado por autores como Vico, Kant, Foucault y Weber, en el sentido de la importancia dada a la diferencia, desde la óptica de la diferencia en cuanto a la época, contenido, génesis y manifestaciones. Asimismo, acudí a Castoriadis con su categoría de institución imaginaria de la sociedad.

De Vico tomé la diferencia entre la sociedad perfecta, plasmada en imaginarios, y las imperfecciones de las sociedades reales. Berlin destaca, cuando se refiere a Vico, el siguiente párrafo, que es ilustrativo: “el poder y la belleza de la poesía primitiva, y sus implicaciones para

la idea del progreso en las artes, o la cultura, o el concepto de una sociedad ideal contra la cual pueden ser evaluadas las imperfecciones de las sociedades reales” (Berlin, 1992: 188).

Una idea interesante se refiere a que toda forma de imaginario es creencia; el ser humano tiene un acto fundante (mito), y todavía más, el ser humano es resultado de su tiempo.

La autonomía universitaria, expresada en leyes y proyectos, constituye un imaginario, expresión de los sujetos que pertenecen a un tiempo determinado. El imaginario es un tipo ideal a la manera de Weber (1981), ya que su contenido es diferente según el momento en que se expresa, tanto temporal como espacialmente. La expresión del imaginario en leyes y reglamentos es, a la vez, la concreción de un conjunto de identidades de profesores, estudiantes, gobernantes, no sólo del tiempo en que se concretan, sino también de diferentes momentos temporales.

De Kant consideré la idea de que el presente podría ser presentado como pertenencia a una cierta época del mundo, distinta de las otras pero con características diferentes y separadas por un elemento dramático. En su obra (Kant, 1981) planteó la siguiente pregunta: ¿qué es la Ilustración? En su respuesta se destaca la importancia de la diferencia entre una época y otra al caracterizar el momento que describe. De esta manera señala que: “la ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad” y “la incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro” (Kant, 1981: 25). Desde esta perspectiva, la diferencia con otra época está definida por el autor, en el sentido de una modificación de la relación de la voluntad, la autoridad y el uso de la razón. La razón como elemento liberador debe enfrentarse a sus propias paradojas.

También Foucault (1996), al referirse al texto de Kant, se plantea la misma pregunta, pero en otro momento, esto es, se preguntó: ¿qué es la modernidad?, y responde señalando la importancia de la ruptura o división respecto a los principios básicos de la Ilustración, y sugiere que ésta se puede avizorar como una actitud, una forma de pensar y sentir. Una de las características de este pensar, de este sentir, es la de heroizar el presente. Se destaca la idea de tiempo de una época, de lo nuevo, de la renovación, de la novedad frente a la tradición. En la modernidad se enfatizaron valores y representaciones sociales, como libertad y democracia, de los cuales se desconoce el fin.

En el estudio de la autonomía, recupero la idea de Michel Foucault, quien dice: "El modo de ser del hombre tal como se ha constituido en el pensamiento moderno le permite representar dos papeles, está a la vez en el fundamento de todas las positivities y presente de una manera que no puede llamarse privilegiada, en el elemento de las cosas empíricas" (1996: 334). Conforme a esto, "lo dicho" constituye una positividad, y los datos y hechos son una misma medida.

La visión que tomo respecto a lo anteriormente expresado es la relativa a la diferencia. Así, un aspecto que se deberá indagar será ¿cómo se ha concebido la autonomía en diferentes momentos de existencia de la UNAM?

Una vez definido el objeto de estudio en el sentido de considerar la diferencia entre lo dicho sobre la autonomía en diferentes momentos, pasamos a plantear la óptica a partir de la cual se hace el estudio.

Para Castoriadis, una sociedad no puede existir si no cumple, constantemente, una serie de funciones (producción, parto y educación, gestión de la colectividad, regulamiento de los litigios etc.), pero no se reduce a esto, ni las maneras de hacer frente a sus problemas le

son dictadas de una vez, por su "naturaleza"; la sociedad inventa y define para sí tanto nuevos modos de responder a sus necesidades como nuevas necesidades.

De acuerdo con lo anterior, la institución es una red simbólica socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario. "Desde esta perspectiva, cuando hablo de imaginario me refiero a algo 'inventado', un deslizamiento, un desplazamiento de sentido, en el que unos signos ya disponibles están investidos con otras significaciones que le son propias, normales o 'canónicas'" (Castoriadis, 1983: 219).

Finalmente, todo lo que se presenta a nosotros, en el mundo social, histórico, está indisolublemente tejido a lo simbólico. No es que se agote en ello. Los actores reales, individuales o colectivos —el trabajo, el consumo, la guerra, el amor, el parto—, los innumerables productos materiales, sin los cuales ninguna sociedad podría vivir un instante, no son (ni siempre ni directamente) símbolos. Pero unos y otros son imposibles fuera de una red simbólica (Castoriadis, 1983: 201).

La idea que retomo es la que el mismo autor denomina visión económico-funcional en el sentido de que la institución tiene una función en la sociedad y que las características de ésta corresponden a un momento determinado de la historia social. De esta manera, cuando una sociedad se otorga a sí misma una institución, se da, al mismo tiempo, como posibles todas las relaciones simbólicas y racionales que esta institución conlleva.

El punto de partida después de aclarar lo relativo a la institución es lo simbólico, que desborda en lo funcional; por ello, al estudiar la autonomía se tiene presente lo simbólico, la institución y el momento histórico en que ocurren ciertas relaciones, que le dan una determinada identidad al grupo social que conforma la Universidad.

En síntesis, el simbolismo se sujeta a lo histórico, produciendo un encadenamiento de significados. De ahí la importancia de conocer la historia, es decir, el entorno, en este caso lo expresado sobre la autonomía.

Desde la perspectiva histórica, el estudio de la autonomía se lleva a cabo en dos momentos: el sincrónico y el diacrónico. Respecto al primero señalaré que se ubica cuando se plantea una forma de ser para la institución, expresada en leyes y reglamentos, y que corresponde a circunstancias sociales específicas, 1910, 1922, 1929, 1933 y 1945. En cuanto al enfoque diacrónico se estudia un tema o problema que nace como una reivindicación o propósito de los universitarios y se perfila a lo largo del tiempo, hasta que ocurre determinada coyuntura social, que permite que éste ocupe un lugar en la conformación de la Universidad; éste es el caso de la categoría de autonomía.

En síntesis, se estudia la institución a lo largo del tiempo, por medio de la categoría de autonomía en cuanto símbolo, con diferentes significados, según las circunstancias sociales.

La metodología de la investigación se debe entender como un proceso complejo, en el cual se articula la técnica, la teoría y la epistemología; es decir, es la organización estratégica de todas las operaciones e instrumentos que intervienen para encontrar una respuesta a una pregunta.

La investigación es un proceso dialéctico en el que una pregunta lleva a otras, y con las respuestas se va construyendo el objeto de estudio.

La diferencia temporal y espacial para el estudio de los congresos es determinante para su comprensión; desde esta óptica podemos observar la evolución del objeto y las circunstancias sociales que influyen para que

Consideraciones finales

éste tenga un determinado contenido, en un momento dado, de una formación social.

Los estudios sociohistóricos aportan conocimientos amplios sobre las motivaciones y las circunstancias de los grupos sociales, así como de las ideas que se comparten y las generaciones que las retoman, de manera particular, hasta que quedan plasmadas en imaginarios.

Referencias bibliográficas

- BERGER, Peter y Thomas Luckmann (1979), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BERLIN, Isaiah (1992), "Vico y el ideal de la ilustración", en *Contra la corriente*, España, FCE.
- BOURDIEU, Pierre y Jean Calude Passeron (1991), *La reproducción*, Barcelona, Laila.
- CASTORIADIS, Cornelius (1983), *La institución imaginaria de la sociedad*, vol. 1, *Marxismo y teoría revolucionaria*, Barcelona, Tusquets.
- CASTORIADIS, Cornelius (1989), *La institución imaginaria de la sociedad*, vol. 2, *El imaginario social y la institución*, Barcelona, Tusquets.
- DROMUNDO, Baltasar (1979), "Razón de ser de la Autonomía Universitaria", en *Conferencias y discursos sobre la autonomía*, vol. XIV, México, UNAM.
- FOUCAULT, Michel (1996), *Las palabras y las cosas*, Siglo XXI, México.
- GALINDO Cáceres, Jesús (coord.) (1998), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, México, Addison Wesley Longman [editor responsable Miguel Ángel Calderón Reyes].
- GIDDENS, Anthony y Jonathan Turner (1990), *La teoría social hoy*, Madrid, Alianza Editorial.
- HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto et al. (1991), *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill Interamericana de México.
- JAMOUS, Aron (1968), "Técnica, método y epistemología", en *Epistemología Sociológica*, Cahiers núm. 6, 2o. semestre, París, Anthropos.
- KANT, Emmanuel (1981), *Filosofía de la Historia*, México, FCE.
- MENDIETA, Lucio (1980), *Ensayo sociológico sobre la Universidad*, México, UNAM.
- PACHECO, Ciriaco (1934), "La organización estudiantil en México", mimeo, México, Publicación de la Confederación Nacional de Estudiantes.
- SILVA Ruiz, Gilberto (comp.) (2000), *Metodologías contemporáneas en ciencias sociales. Antología de apoyo al programa de Metodología II*, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM.
- TIMASHEFF, Nicholas S. (1961), *La teoría sociológica*, México, FCE.
- WEBER, Max (1981), *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, México, Premia Editora/La Red de Jonás.

Comentarios a Metodología para el estudio de los congresos nacionales universitarios

Carlos Gallegos Elías*

Como punto de partida de este escrito quiero enunciar lo que, me parece, define mejor el carácter de nuestro trabajo en ciencias sociales: se trata de disciplinas con un *corpus* de conocimientos teóricos y metodológicos, cuya vigencia radica en la legitimidad que le da su aceptación por quienes, como comunidad académica, trabajamos en ese campo disciplinario.

Corpus, teórico y metodológico de saberes y conocimientos, cuyo rasgo fundamental es su capacidad explicativa, su carácter, herramienta privilegiada para comprender lo que buscamos explicarnos acerca de la realidad social; conocimiento que es distinto de nuestros juicios de valor, de nuestras adhesiones ideológicas y, desde luego, de nuestras creencias. Elementos todos cargados de subjetividad, que sin la menor duda afectan el proceso de investigación y el hecho mismo de conocer, pero que en tanto científicos sociales esta-

* Investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

mos obligados a identificar y reconocer para evitar que sobredeterminen los resultados de nuestra reflexión.

Es un *corpus* que alcanza su plena vigencia sólo si conseguimos producir una ruptura epistemológica con nuestras prenociones. Cualquier científico, y más si es un científico social, un pensador comprometido con una particular visión del mundo, su compromiso o su adhesión a una ideología o una visión paradigmática no puede velar el conocimiento, no puede y no debe sesgar los resultados de la investigación aunque éstos sean contrarios a sus creencias.

En cada paso del proceso de investigación, en cada momento de su reflexión, un científico debe ser capaz de reconocer sus creencias y sus juicios previos nacidos de los saberes comunes, y distinguirlos de lo que es el conocimiento científico, cuyo valor está dado porque ha sido comprobado, porque ha sido contrastado con aquella realidad que queremos comprender o explicar.

En suma, la validez explicativa del conocimiento radica en la posibilidad de contrastar los resultados del proceso de investigación con la realidad; conocimiento que nos sirve como soporte para actuar, porque la ciencia, entre muchas otras posibilidades, también tiene la de servir de conocimiento aplicable o de conocimiento que nos permite explicar lo que hoy ocurre, incluso hechos o fenómenos no directamente observables porque son muy imprecisos, están en proceso o están lejos en el tiempo, como es todo lo social, pero que pueden ser objeto de problematización o indagación.

En esto radica la esencia de la científicidad de nuestra actividad académica y justamente aquí radica también el valor de esta investigación sobre nuestra historia institucional; una historia cargada de disputas y de sesgos ideológicos, de confrontaciones abiertas y a veces soterradas, acerca del rumbo que debe seguir nuestra institución.

Esta confrontación en los distintos congresos universitarios, unas veces aparece de manera muy nítida y otras de manera confusa, y por eso son los espacios privilegiados donde hemos construido el rumbo de nuestra vida institucional.

Conocemos muy bien la discusión acerca de la naturaleza y del rumbo que debía seguir la Universidad Nacional de México que contrastó las visiones de Antonio Caso y Lombardo Toledano; conocemos también la visión de José Vasconcelos sobre el papel que debía jugar la educación superior, y nuestra institución, en la construcción del México moderno; sabemos paso a paso el camino que seguimos para construir lo que todos reconocemos como el proyecto cultural más importante de la Revolución; la universidad pública.

Sin embargo, conocíamos poco el rol que han jugado estudiantes y profesores en los distintos congresos universitarios, escenarios de confrontación de diversas visiones de nuestro quehacer académico, de nuestro papel social y político y, desde luego, de su contribución a construir nuestro proyecto institucional. Poco sabíamos acerca de la discusión entre estudiantes y maestros sobre cómo concebían la nación, el Estado, la educación, la educación superior, la universidad pública y la misión que debía cumplir nuestra Universidad en la dirección cultural de nuestra sociedad.

Disponíamos de pocos conocimientos precisos sobre los distintos congresos universitarios que habían recibido poca atención de nuestros investigadores, tanto que, como señala Velázquez, luego de una indagación exhaustiva en la bibliografía disponible no existían estudios sistemáticos de los congresos nacionales universitarios, y desde luego ninguno que explicara los debates ocurridos en ellos y su relación con la efervescencia social en medio de la cual se celebraba cada uno; efervescencia que generaba discusiones sin cuya com-

prensión es imposible entender las razones y los argumentos de lo que allí se discutía.

Ante esta gran vació de conocimientos, Velázquez se propuso investigar esta parte desconocida de la historia de la Universidad. Así, en principio, desde el punto de vista metodológico, el objeto de la investigación era muy impreciso y difuso, lo cual proponía un reto ineludible y difícil de resolver: saber y entender qué había pasado en los congresos nacionales universitarios y qué ligas tenía lo que ahí se discutía con la efervescencia social de los momentos en que se produjeron: 1910, 1922, 1931, 1933.

En otras palabras, el reto de la autora empezaba por la exigencia de construir el objeto de estudio, así que la pregunta inicial de investigación fue: quiénes eran los protagonistas y qué se discutió en los congresos nacionales universitarios. Se trataba, pues, de construir una historia viva e ir paso a paso en los documentos para reconstruir los hechos, para ordenar la cronología, para reconocer a los actores sociales y el papel que desempeñaban, para estar en posibilidad de reconocer e identificar, desde las expresiones de estudiantes y maestros, los acontecimientos que explican nuestra historia institucional.

En esta tarea indispensable, la primera dificultad fue localizar las fuentes documentales en archivos, examinar su pertinencia y jerarquizar su relevancia. Velázquez revisó los fondos documentales del Archivo General de la Nación, del Archivo Histórico de la Universidad Nacional de México, el Fondo Consejo Universitario y el Fondo Ezequiel A. Chávez de la UNAM y, desde luego, los fondos hemerográficos de la Hemeroteca Nacional.

Al hacer la revisión la autora señala que se encontró con un problema de fondo: los estudios que aparentemente abordan el tema en realidad sólo lo hacen de

manera marginal y la información que nos proporcionan algunos de los trabajos es contradictoria.

Un problema especialmente agudo en el periodo que va de 1910 a 1922, lo que resulta lógico si uno toma en cuenta las difíciles circunstancias que se vivieron en el México revolucionario y en la destrucción de muchísimos archivos documentales.

En este andar para construir su objeto, nuestra autora delimitó tres puntos de partida:

1. Los congresos nacionales estudiantiles universitarios son y fueron espacios donde se expresaron las tensiones y las correlaciones sociales y políticas propias del ambiente de cada época.
2. Esta expresión de fuerzas políticas y de proyectos nacionales muestran los distintos modos en que aflora la conciencia social, las distintas perspectivas acerca de las tareas de la educación superior y del papel que debe jugar la universidad pública en México en la dirección cultural de la nación.
3. Los congresos nacionales universitarios se celebraron en momentos álgidos de nuestra historia nacional; en rigor, fueron la expresión del momento de quiebra de un modelo político y del nacimiento de un proyecto distinto 1910-1922.

El periodo 1931-1933 fue una expresión de un proyecto naciente: el del México posrevolucionario que permitió el arranque de nuestra modernidad.

En síntesis, nuevas formas de articulación política producen nuevas formas de percepción de las tareas sociales y políticas y, por tanto, nuevos proyectos de reforma de las instituciones educativas mexicanas.

Una vez construido el objeto de estudio, había que hacer explícitos los objetivos de la investigación; la autora logró resolver con precisión esta tarea:

1) Caracterizar cada uno de los congresos nacionales universitarios realizados en 1910, 1922, 1931 y 1933 a través de un estudio de sus contenidos y del ambiente social en que se circunscriben; 2) identificar y comparar los problemas educativos abordados entre 1910 y 1933, así como sus portavoces; 3) determinar la especificidad de cada congreso e identificar la problemática que los vincula entre sí; 4) situar, a partir de lo específico de cada congreso, el lugar que ocupó cada uno en la conformación de la Universidad, como núcleo social.

Asimismo, tuvo que identificar la naturaleza de los distintos congresos:

- **Congresos Nacionales Estudiantiles.** El primero se celebró en 1910 en la ciudad de México, y durante la década de los 20 se llevaron a cabo en distintos estados de la República. Posteriormente, en 1931, se realizó de nuevo en la Universidad. Fueron organizados por los estudiantes universitarios, quienes participaron activamente en los debates. La institución apoyó este tipo de eventos, y podemos decir que fue la forma oficial aceptada para tratar asuntos de interés para los jóvenes. En el caso de nuestro estudio, nos centraremos en aquellos celebrados en la Universidad en 1910 y 1931, sin que ello signifique que no se aborden, cuando corresponda, los realizados en el interior de la República.
- **Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias de la República.** Se llevó a cabo en 1922 y es el único en su género durante el periodo estudiado. A diferencia de los anteriores, éste fue organizado por las autoridades de la Universidad y se realizó en las instalaciones de la Escuela Nacional Preparatoria; asistieron profesores de la comunidad universitaria tanto de estudios preparatorios como profesionales.

- Congreso de Universitarios Mexicanos. Se realizó en 1933 en la UNAM, y asistieron los distintos integrantes de la comunidad universitaria: estudiantes, profesores y directivos. Fue convocado tanto por la institución como por la Confederación Nacional de Estudiantes, por lo que tuvo una trascendencia de carácter nacional. Podemos decir que éste fue la culminación de una aspiración surgida en el seno de los congresos nacionales estudiantiles, pero que se manifestó sobre todo en el de 1931, celebrado en la Universidad.

Una vez desagregado y caracterizado cada uno de los congresos, Velázquez Albo decidió hacer dos tipos de acercamiento:

1. Sincrónico, donde se pregunta acerca de los antecedentes, el desarrollo y las conclusiones dentro de cada uno de los congresos.
2. Diacrónico, donde identifica un problema o un enfoque acerca de alguna cuestión y lo sigue hasta que una coyuntura abre el espacio para que ese seguimiento tenga sentido en la conformación de la Universidad.

En el primero se pregunta desde dónde surgió la idea, quiénes participaron, qué se debatió; cuáles eran las condiciones sociales en las que se producía el debate y cuál fue el destino de las propuestas. En el segundo, estudia la institución desde una perspectiva histórica y cómo fue transformándose en esos periodos álgidos.

Este último es particularmente interesante, porque para entender qué ocurrió en el Congreso de 1910, al trabajar desde esta perspectiva se entienden las consecuencias de las tensiones sociales que vivía el país, particularmente las del periodo de la lucha armada revolucionaria.

Para el Congreso de 1922 el examen diacrónico nos permite entender la importancia y el enorme peso de la visión esclarecedora y la intensa actividad política de Vasconcelos para construir el gran proyecto de la educación pública en México.

En el Congreso de 1931 están activos los grandes protagonistas de la lucha por la autonomía, que no se reduce a la capital de la República, sino que se expresa en los congresos estudiantiles que se celebran en varios estados del país, donde también se demanda la creación, la autonomía y la reforma de universidades públicas.

En el de 1933, el eje principal gira en torno a las posibilidades de la autonomía universitaria recién otorgada, aunque siempre buscada desde la creación de la Universidad Nacional de México en 1910.

Un balance del trabajo de Velázquez Albo sería el siguiente: mediante una acuciosa revisión histórica de los datos verificados en documentos, reconstruye paso a paso el proceso en el cual los universitarios hemos construido a través de estos congresos nuestra identidad. Y esto no es un asunto menor porque nuestra nación se ha dado a sí misma la institución a la que le ha asignado el proyecto cultural más importante de nuestros días.

Referencias bibliográficas

Velázquez Albo, María de Lourdes (2000), *Los Congresos Nacionales Universitarios y los gobiernos de la Revolución 1910-1933*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.

Metodología de la investigación con perspectiva de género

Gabriela Delgado Cervantes

Este trabajo muestra, desde el punto de vista de la metodología de la investigación con perspectiva de género, que adoptar esta postura requiere un compromiso político de transformación y que es necesario acercarse a las esferas subjetivas de quien es investigada y de quien investiga. Como metodología, se reporta una estrategia en la que se utilizan dos instrumentos, la entrevista no estructurada y el cuestionario aplicado a una muestra representativa, con el objetivo de conocer la identidad y la condición de género de algunas académicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Méthodologie de la recherche dans une perspective de genre

Cette étude démontre, sous l'angle de la méthodologie de la recherche dans une perspective de genre, que l'adoption de cette posture implique un véritable engagement politique qui ait pour but la transformation des mentalités et que, pour ce, il est indispensable de mener à bien une approche vers les sphères subjectives de qui est l'objet de la recherche et qui en est le sujet. En tant que méthodologie, nous proposons une stratégie qui emploie deux instruments principaux: l'interview non structurée et le questionnaire, appliqués à un échantillon représentatif dans le but de connaître l'identité et la condition de genre de certaines femmes qui font partie du personnel académique de l'Université Nationale Autonome du Mexique.

Research methodology based on a gender perspective

This work shows from the point of view of the research methodology based on a gender perspective that the adoption of that kind of position implies a real political commitment for change and that it is necessary to approach the subjective field of who is object and who is subject of the research. As a methodology, it is based on a strategy in which two main tools are used: non structured interview and questionnaire applied to a representative sample of people, in order to know better the identity and the gender condition of some female members of the academic staff at the Universidad Nacional Autónoma de México.

Uso de metodologías cualitativas en los estudios micro del desempeño laboral. El caso de los ingenieros

**Estela Ruiz
Larraguivel**

En este apartado se hacen algunas consideraciones acerca del uso de la metodología cualitativa en las investigaciones que abordan el desempeño laboral, particularmente el caso de los ingenieros. Con el énfasis puesto en la relevancia de la perspectiva microsocia para el estudio de las relaciones entre educación superior y trabajo, la autora optó por buscar los medios para encontrarse directamente con la voz de los actores (empleadores e ingenieros) y utilizar la entrevista a profundidad como recurso metodológico para extender el alcance de sus hallazgos.

L'emploi de méthodologies qualitatives de recherche dans certaines études de type micro des performances au travail : le cas des ingénieurs

Cet article contient quelques considérations à propos de l'emploi de la méthodologie qualitative dans le cadre de recherches qui ont pour but d'analyser les performances au travail, et plus particulièrement dans le cas des ingénieurs. En mettant l'accent sur l'importance de la perspective microsociale pour l'étude des relations entre l'enseignement supérieur et le travail, l'auteur a opté pour rechercher les moyens qui lui permettraient de rencontrer de façon immédiate la voix des acteurs (employeurs et ingénieurs employés) et a utilisé l'interview en profondeur comme ressource méthodologique capable d'augmenter la portée de ses découvertes.

The use of qualitative methodologies for micro studies of how professionals carry out they work tasks. The case of engineers

This chapter offers different considerations about the use of qualitative methodology in researches that have to do with how engineers carry out their professional duties. Emphasizing the importance of the microsocia point of view for the study of the connections between higher education and work, the author chose to look for the right way to meet directly the different actors' voice (employers and engineers) and to make use of in-depth interviews as a methodological resource to extend the scope of her findings.

Representaciones sociales en la educación superior. Metodología de tres casos**Olivia Mireles Vargas**

En este trabajo se reporta la metodología utilizada en tres investigaciones distintas que tuvieron como base la teoría de las representaciones sociales. Desde la consideración de que la metodología de la investigación no es sólo la planeación estratégica, sino el proceso de búsqueda a lo largo de ésta, una reflexión posterior y una integración de operaciones diversas, se describen los procedimientos y operaciones que se siguieron en los tres trabajos, en los que se siguió la misma línea de investigación: representaciones sociales en la educación superior, particularmente sobre calidad y excelencia.

Représentations sociales dans l'enseignement supérieur

Cette étude a pour but de présenter de façon systématique la méthodologie employée dans trois recherches différentes qui avaient pour point de départ la théorie des représentations sociales. Nous partons pour cela du fait que la méthodologie de la recherche consiste non seulement en une planification stratégique, mais aussi en un processus de recherche tout au long de celle-ci, une réflexion a posteriori et une intégration des différentes opérations suivies dans le cadre des trois recherches, qui ont traité du même sujet : les représentations sociales dans l'enseignement supérieur, et plus particulièrement en ce qui concerne la qualité et le concept d'excellence.

Social representations in higher education. Methodology of three cases

This article deals with the methodology that was used in three different researches based on the theory of social representation. Starting from the fact that research methodology does not only consist in strategic planning, but also in the whole research process and the subsequent integration of diverse operations, the author describes the proceedings and operations that were carried out in the three research works, which tackled the same research subject: social representations in higher education, and particularly quality and excellence.

Prácticas y vida cotidiana escolar. Reflexiones metodológicas**Juan Manuel Piña Osorio**

Se trata de una reflexión metodológica sobre el estudio de la vida cotidiana escolar en la educación superior. Frente a una tradición académica como el marxismo estructural, el autor consideró pertinente estudiar las pequeñas cosas del día para comprender a fondo una problemática social. En este sentido, con el apoyo de autores de la sociología como Weber, Kosík, Heller y Shutz comenzó el estudio de la vida escolar con el empleo de herramientas metodológicas que le permitieron comprender de primera mano las interpretaciones que los actores elaboran en su actuar cotidiano.

Pratiques et vie quotidienne à l'école. Réflexions méthodologiques

Dans cet article, l'auteur propose une réflexion méthodologique à propos de l'étude de la vie scolaire quotidienne dans le cadre de l'enseignement supérieur. Face à une tradition académique telle que celle du marxisme structurel, beaucoup plus répandue, l'auteur a préféré étudier les petits détails du quotidien pour comprendre à fond les tenants et aboutissants de cette problématique sociale. En ce sens, l'aide apportée par des spécialistes en sociologie tels que Weber, Kosík, Heller et Shutz a permis d'aborder l'étude de la vie scolaire en partant d'instruments méthodologique qui ont été de grande importance pour que l'auteur comprenne sans intermédiaires les interprétations que les acteurs élaborent de leurs agissements quotidiens.

Practice and daily life at school. Methodological reflections

This chapter offers a methodological reflection about the study of daily life at school in higher education. Casting aside a widely spread academic tradition such as structural marxism, the author thought it should be more appropriate to study the tiny daily details to understand thoroughly the social problem it represents. In this sense, based on the works of some of the most important authors of sociology, such as Weber, Kosík, Heller and Shutz, he started to study daily life at school with methodological tools that allowed him to understand without intermediary the interpretations that the actors themselves make about their daily performances.

**Metodología
para el estudio
de los congresos
universitarios**

**María de Lourdes
Velázquez Albo**

En este capítulo se da cuenta de la metodología de investigación sobre congresos universitarios en la Universidad Nacional desde una perspectiva histórico-social. El objetivo fue caracterizar cada uno de los congresos celebrados desde 1910 hasta 1933. Para lograr este fin, se utilizó una estrategia sincrónica y diacrónica que permitió conocer el momento y las circunstancias sociales en las que se celebró cada uno de ellos, así como seguir un tema o problema particular a lo largo del tiempo.

**Méthodologie
pour l'étude
des congrès
universitaires**

Ce chapitre aborde le problème de la méthodologie de la recherche concernant les congrès universitaires au sein de l'Université Nationale Autonome du Mexique sous un angle à la fois historique et social. L'objectif de cette recherche était de caractériser chacun des congrès célébrés entre 1910 et 1933 et, pour ce faire, l'auteur a employé une stratégie à la fois synchronique et diachronique qui a permis de connaître le moment et les circonstances sociales dans lesquelles chacun d'entre eux a eu lieu, ainsi que suivre un sujet ou un problème particulier dans la diachronie.

**Methodology
for the study
of university
conferences**

This chapter deals with the research methodology used to analyze the university conferences in the National University (Universidad Nacional de México, UNAM) from a historical-social point of view. The main objective was to characterize each one of the conferences organized between 1910 and 1933. In order to achieve this objective, the author used a synchronical and diachronical strategy that allowed her to know the moment and the social circumstances in which those took place, and to track a specific topic or problem diachronically as well.